

Társadalmi tőke és szubjektív jóllét összefüggésének vizsgálata az egészségügyi szervező szakos hallgatók körében

Doktori értekezés

Dinyáné Szabó Marianna

Semmelweis Egyetem
Mentális Egészségtudományi Doktori Iskola



Témavezető: Dr. Pusztai Gabriella MTA doktora, egyetemi tanár

Hivatalos bírálók: Dr. Forrai Judit MTA doktora, egyetemi tanár
Dr. Jancsák Csaba PhD, főiskolai docens

Szigorlati bizottság elnöke: Dr. Hegedűs Katalin PhD, egyetemi docens
Szigorlati bizottság tagjai: Dr. Balogh Piroska PhD, egyetemi docens
Dr. Rosta Gergely PhD, egyetemi docens

Budapest
2021

Tartalomjegyzék

Rövidítések jegyzéke	3
Ábrajegyzék.....	4
Táblázatjegyzék.....	4
1. Bevezetés	5
1.1 A dolgozat témája, a témaválasztás indoklása	9
1.2. A kutatás előzményei	10
1.3. Elméleti háttér.....	14
1.3.1. Szocializáció.....	15
1.3.2. Jólét	22
1.3.3. Társadalmi tőke	35
1.3.4. Társadalmi tőke és a hallgatói szubjektív jólét	41
1.3.5. Bizalom.....	43
1.3.6. Perzisztencia.....	48
1.3.7. Reziliencia	49
1.3.8. A hallgatói sikeresség és hallgatói szubjektív jólét összefüggése.....	54
1.4. Az egészségügyi szervező képzés indítása a Semmelweis Egyetemen.....	56
1.4.1. Az egészségügyi szervező szak oktatási tartalmának kialakulása.....	58
1.4.2. Rekrutáció.....	59
2. A kutatás célja	63
2.1. A kutatási cél indoklása.....	63
2.2. A kutatás hipotézisei.....	65
3. Módszerek	67
3.1. A minta bemutatása	67
3.2. Adatfelvétel módja	69
3.3. Kérdőív bemutatása	69
3.3. Függő és független változók bemutatása.....	72
3.4. Alkalmazott statisztikai módszerek	75
4. Eredmények	77
5. Megbeszélés	103
6. Következtetések.....	115
7. Összefoglalás.....	120
Összefoglalás	120
8. Summary.....	121

9. Irodalomjegyzék	122
10. Saját publikációk jegyzéke	140
10.1. Az értekezés témájában megjelent publikációk.....	140
10.2. Egyéb publikációk	140
11. Köszönetnyilvánítás	141
12. Melléklet.....	142

Rövidítések jegyzéke

ÁOK: Általános Orvostudományi Kar

EKK: Egészségügyi Közszolgálati Kar

GYTK: Gyógyszerésztudományi Kar

FOK: Fogorvostudományi Kar

SWLS: Élettel Való Elégedettség Skála (Satisfaction With Life Scale)

WHO-WBI-5: Egészségügyi Világszervezet Jólét Indexének 5 tételes rövidített változata

HÖK: Kari Hallgatói Önkormányzat

EHÖK: Egyetemi Hallgatói Önkormányzat

Ábrajegyzék

1. ábra: Hallgatói ökológiai komplex jóllét modell (Saját fordítás)	33
2. ábra: A sikerességi modell összetevői	63
3. ábra: A vizsgált minta lakhely szerinti településmegoszlása.....	68
4. ábra: A minta diplomás szülők szerinti megoszlása.....	68
5. ábra: Magas perzisztencia kategória.....	80
6. ábra: Közepes perzisztencia kategória.....	80
7. ábra: Alacsony perzisztencia kategória	81
8. ábra: Hallgatói típusok karonkénti bontásban	82
9. ábra: Standardizált reziduális értékek hisztogramja a Perzisztencia érték esetén	87
10. ábra: A Perzisztencia érték lineáris regressziós kapcsolata.....	88
11. ábra: EKK hallgatók útdiagramja	98
12. ábra: ÁOK-FOK hallgatók útdiagramja	98

Táblázatjegyzék

1. táblázat: Összefüggések a vizsgált fogalmak között	64
2. táblázat: A kérdőív összetétele:	71
3. táblázat: A WHO WBI-5 kérdőív regressziós vizsgálata	78
4. táblázat: Varimax rotált változók és faktoraik.....	79
5. táblázat: Mennyire fedi egymást a tanárok iránti és a HÖK iránti bizalom	84
6. táblázat: Aggregált bizalom index	85
7. táblázat: Logisztikus modell	86
8. táblázat: Folytonos változók rezilienciával kapcsolatos korrelációs táblázata.....	87
9. táblázat: Bizalom és reziliencia kategóriák gyakorisági táblázata	88
10. táblázat: Multinomiális logisztikus modell	90
11. táblázat: Az aggregált értékek statisztikai adatai, és ANOVA eredményei	91
12. táblázat: Összetett vizsgálat.....	91
13. táblázat: Orvosi karok logisztikus regressziós eredménye	92
14. táblázat: Gyógyszerésztudományi Kar logisztikus regressziós eredménye	93
15. táblázat: EKK kar logisztikus regresszió eredménye	94
16. táblázat: Pearson-féle korrelációs együtthatók mátrixa.....	95
17. táblázat: $e_i = \sqrt{\text{estimate oszlop értékei}}$	96
18. táblázat: Modell determinációs együtthatók.....	97
19. táblázat: EKK alapján a közös és eltérő hatások táblázata	99
20. táblázat: Korrelációs mátrix.....	99
21. táblázat: Rotált társadalmi tőke index főkomponens súlyai	99
22. táblázat: Regressziós értékek.....	100
23. táblázat: Lineáris regresszió ANOVA táblázata.....	100
24. táblázat: Cut-off értékek	101
25. táblázat: Hallgatói sikeresség a PCA eredménye alapján.....	101
26. táblázat: Besorolási jellemzők a négy karra	101

1. Bevezetés¹

A felsőoktatásban a hallgatói jelentkezési szándék, a bejutás és a sikeres továbbhaladás egészen a diplomaszerzésig mind egyéni utakat tükröz. Az eltérő kulturális, társadalmi tőkével rendelkező fiatalok -különböző presztízsű- felsőfokú képzésbe való bejutása önmagában siker, hiszen bármely családban születhetnek tehetséges tanulók. A felvételt nyert hallgatók egyetemi világról alkotott elképzelései és az intézményi valóságról szerzett tapasztalatai között gyakran nagy a különbség, ami esetenként később gyenge tanulmányi teljesítményt, végül lemorzsolódást okozhat. A felsőfokú tanulmányok megkezdésekor ez a felismerés szorongást, a mentális egészség kezdeti romlását okozhatja a hallgatóknál. Az egyetemi oktatási szintre való áttérés egyik nehézsége az, hogy ekkor már a saját tanulásáért, időbeosztásáért, döntéseiért felelős a hallgató, s ez váratlanul nagy kihívás és teher, amit az intézményi környezet odafigyelése enyhíthet (Dinyáné, Pusztai 2019).

A felsőoktatásba bekerült hallgató szocializációjának formája értelmezhető intézményi befolyásként vagy hallgatói tapasztalatok hatására történő formálódásként, fejlődésként. A hallgatót tekinthetjük a szocializáció passzív „tárgyának”, vagy a szocializáció alanyának, aktív, cselekvő résztvevőjének is. Ahhoz hogy a hallgató a saját fejlődése aktív résztvevője lehessen, az intézménynek ismernie kell, hogy mennyire bevonható, és mik az erősségei, gyengéi. A szocializáció intézményi oldalról értelmezhető fejlesztő folyamatként, de ez komoly differenciált megközelítést igénylő munkát jelent a hallgatótársadalom heterogenitása miatt. A felsőoktatás világába bekerült újoncok nagyobb része alkalmazkodik és halad előre, egy részük azonban az ismeretlen felé haladva, szorongva éli meg mindennapjait, küzd egy ideig, majd esetleg lemorzsolódik az oktatásból. Ha az intézmény (kar) odafigyel a hallgatók szükségleteire, és azokra megoldást is keres, akkor a hallgatói szocializáció a környezetnek megfelelő módon, hallgatói közreműködéssel – közös munka révén – nagyobb hallgatói eredményességet, tanulmányi sikerességet valószínűsítve jön létre. Mindebben a tudományterületi, szakmai kapcsolatrendszer is segítheti (Pusztai 2011, Pusztai 2014c).

¹ A dolgozat felépítése a Semmelweis Egyetem doktori szabályzatában meghatározott struktúrát követi. A szakirodalmi bevezetés után határozzuk meg a kutatás célkitűzéseit és a fő kutatási kérdéseket. Ezt követi az alkalmazott módszertan és a felhasznált vizsgálati eszközök ismertetése. Az eredmények leírását követi azok megbeszélése és az értekezést a levont következtetések zárják.

A tanulás új paradigmája szerint, a hallgatók aktivizálása a saját tanulmányaikban meg tudja gátolni a kiesést, mivel így a hallgatók intenzívebben és magasabb színvonalon képesek tanulni, mint ami a háttérük és amennyi a korábbi tanulmányi pályafutásuk alapján feltételezhető lenne. Természetesen nem zárhatók ki a képességbeli korlátok sem, de a felsőoktatás-pedagógia jelenlegi eszköztára mellett a képzés vélhetően még messze áll e korlát elérésétől, és aktív tanulással a hallgatók esetében a hiányosságok mellett számos olyan képességterület tárható fel, amelyen átlag fölötti eredményességet, tehetséget mutatnak. A hallgatói szocializációt tanulási és nevelési folyamatnak tekintve, az oktatói szerepfelfogás bővítésével, az egyes intézmények (karok) felelőssége kerül előtérbe, hogy segítséget nyújtson a belépett, heterogén összetételű, hallgatói társadalom tagjainak, ezzel csökkentve a lemorzsolódás mértékét (Müller 2007). Fontosnak tartjuk a hallgatói sikeresség, a tanulmányi sikeresség összefüggéseinek kutatását, mert ez elengedhetetlenül szükséges a hatékony intézményi beavatkozások megtervezéséhez (Müller 2007). A tanulmányok egyik vonulata intézményi perspektívából szemléli a jelenséget, és a hallgatói kudarc költségeire, illetve az intézményi fenntarthatóság instabilitására hívja fel a figyelmet. Az intézményi megközelítésben az eredményesség okai között gyakran szerepel a beiratkozó hallgatók alacsony szintű általános felkészültsége és a várakozástól elmaradó képességszintje. A társas integrálódás tanulmányi aspektusát tekintve már a tanulmányok kezdetén megmutatkozik a hallgatói involváltság, vagyis hogy a hallgatóban megvan-e az akarat, képes-e befektetni a képességeit, idejét, energiáját a tanulmányi sikereibe vagy sem (Astin 1993)².

Miért fontos a hallgatói szubjektív jóllét a hallgatói intézményben? Azért mert megalapozhatja a felnőttkori jó egészséget (Frisch 200), csökkentheti a tanulmányok alatti akadályokat, úgymint a hátrányos helyzetű hallgatók deficitjének csökkentője, és nem utolsósorban a lemorzsolódási szándék előre jelzésével közvetve csalódás (hallgató és környezete) - és költségcsökkentő (családi, nemzetgazdasági) hatása is van. Az oktatásban –az expanzió következtében– megnehezdedtek a hallgatók számára az alkalmazkodási lehetőségek, ezért a hallgatók egészsége fokozott figyelmet igényel a felsőoktatás-pedagógiai gyakorlatban. Az egészség komplex -bio-pszicho-szociális értelmezésében– a hangsúly a pszichikai állapotra tevődik (Pikó 2003). A mentális egészség pedig megfogalmazható egyfajta jóllétként, biológiai, pszichológiai, társadalmi

² A dolgozat bevezető oldalai a hallgatói sikerességről szóló cikk alapján készültek (Dinyáné, Pusztai 2019).

és spirituális szinten, valamint képességként a pozitív állapotok fenntartására és megélésére, amelyhez a hatékony megküzdés, reziliencia és önszabályozás jelenléte is társul. A hallgatói mentális egészség feltételezi a megfelelő szintű társas kapcsolatokat, a célkitűzés melletti kitartást, és szükséges a reziliencia, mint ellenállóképesség megléte. A hallgatói mentális egészség a felnőttkori jó egészség megalapozója, az oktatásban pedig az eredményes tanulás elősegítője (Pikó 2003).

A bizalom és a közösségi tevékenységekben való részvétel az egyéni és a társadalmi identitás közötti egyensúlyt biztosítja. A személyes bizalom alapja az elköteleződésnek. A közösség iránti elköteleződés jelentheti a saját célokról való időleges lemondani tudását, egyéni hozzájárulást a közösségi célok megvalósulásához. Ha ez nincs, akkor a hallgató „vendég” a közösségében, és csak saját céljaira használja a közös erőforrásokat. Az együttműködés, az interakciók és a norma elfogadása -mint a társadalmi tőke elemei- az integrálódás útját jelentik, ami a hallgatói jóllét kialakulásának alapja.

Miközben az akadémiai környezet a saját értékeit, normáit átruházza a hallgatókra, létrejönnek a különböző szintű kapcsolatok, amelyek a hálózatban lévő erőforrásokhoz való hozzáférést segítik elő. A hallgatói kapcsolatokra építő szocializációban a bizalom, az értékek, a normák -mint a társadalmi tőke komponensei- az oktatással párhuzamosan az fejtik ki a hatásukat. A társadalmi tőke jelentős erőforrás, aminek szintjét befolyásolják a társadalmi egyenlőtlenségek is. A társadalmi tőke magas szintjének jelentős pozitív hatásai vannak, amelyek az egyéni bizalmon és a közösségi kapcsolatokon alapulnak. Ahhoz, hogy ezek a pozitív hatások a társadalmi tőke erősítésén keresztül kiválthatók legyenek, ismerni kell annak elemeit.

Felsőoktatási kontextusban a társadalmi tőke komponenseinek tudatos kialakítása a bizalom, a beilleszkedés (integráció) és a közösségi részvétel hármását igényli, mert ezek a jellemzők alapvetően fontosak az intézményi célok megvalósulásához is. A társadalmi tőke létrejöttének feltételei pedig a lehetőség, a motiváció és a képesség. (Tonkaboni és mtsai 2013).

Annak a hallgatónak, akinek nagyobb a társadalmi, kulturális és gazdasági tőkéje, eleve nagyobb a képessége arra, hogy az intézményi forrásokat használja, a képzésben sikereket érjen el, és ezáltal további tőkét legyen képes szerezni. Akiknél kevés mutatkozik, azoknál intézményi segítség szükséges. Az egyén szintjén a társadalmi tőke

emberi kapcsolatot és készséget is jelent a cél elérésére. Fontos, hogy a felsőoktatási tanulmányok alatt maguk a hallgatók is felismerjék, hogy milyen hálózatokban vannak jelen, és milyen források állnak rendelkezésükre (Buren 2010). A hátrányos háttérű hallgatók oktatási eredményessége elsősorban attól függ, hogy a hallgatói erőforrásokat mennyire tudják kihasználni (Fuller 2014), és a nem-tradicionális hallgatók is árnyalják a képet (Brändle és Hauberer 2015).

A világon egyre jobban növekszik a mentális jóllét iránti igény, egyre jobban kiderül ennek a fontossága az egyének és a társadalom egésze szempontjából. A mentális egészség és az egyenlőtlenség vonatkozásában, például pszichikai erőforrásbeli hiányok mutathatók ki az alacsonyabb társadalmi státuszú egyének között. Az esélyegyenlőség biztosítása nem csak anyagi kérdés, hanem „magában foglalja az önbizalom fejlesztését, a stresszkezelési és egyéb képességfejlesztést is” (Pikó 2003: 80). Az iskolázottság pozitív erőforrás, amely hozzájárul a társadalmi esélyek növeléséhez, a társadalmi mobilitáshoz, és ezért szükséges az oktatásba bekerült, de az említett gondokkal küzdő, hallgatók tanulmányi sikerességének elősegítése, a lemorzsolódás elkerülése. Ha ez nem sikerül és a probléma nagy méreteket ölt, akkor ez a jelenség hozzájárulhat a társadalmi betegségteher növeléséhez. Az Egészségügyi Világszervezet adatai szerint 2030-ra várhatóan a depresszió lesz a vezető betegségteher világszerte³ és a Lancet Bizottság becslése szerint⁴ a rossz mentális egészség akár 16 billió dollárba is kerülhet a világgazdaságnak. A gazdaságot érintő kár is óriási, de ha a mögötte levő emberekre gondolunk, akkor sokkal nagyobb mértékű. Azok a társadalmak, ahol a társadalmi tőke értéke magasabb, magasabb szintet mutatnak a bizalom, kölcsönösség és gondoskodás területein, és ez a környezet jobb egészségi mutatókhoz vezet. Általában a szociális hálóban, szociális kapcsolatokban való részvétel növeli az önértékelést és az önbizalmat, az információkhoz való hozzájutást és elengedhetetlen a jóllét érzetéhez (Sharif 2007). Ezek igazak az oktatás területén is (Bye 2019, Pusztai 2012a, Thomas 2012).

A hallgatók szubjektív jóllét érzése, az intézményükhöz való viszonyuk befolyásolja – többek között – a tanulmányi teljesítményüket. A hallgatók viszonyulása az oktatási intézményükhöz a felsőfokú tanulmányok megkezdésétől folyamatosan változik, és változnak a hangsúlyok a hallgatói szubjektív jóllét alkotóelemei között is.

³ Egészségügyi Világszervezet, 2011: http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB130/B130_9-en.pdf

⁴ <https://globalmentalhealthcommission.org/the-report/>

Ezeknek a tényezőknek a beazonosítása elősegíti, hogy az intézmény olyan oktatási-nevelési háttérrel biztosítson a hallgatóinak, ahol mindenkinek esélye van a tanulmányok alatti hallgatói jóllét magas szintjére, a saját jogon való bennmaradásra és a diplomához való hozzáféréshez.

1.1 A dolgozat témája, a témaválasztás indoklása

A dolgozat témája a társadalmi tőke és a hallgatói szubjektív jóllét összefüggésének vizsgálata, elsőéves, újonchallgatók körében, azzal a céllal, hogy feltárja a fogalmak közötti összefüggéseket. Érdeklődésünk középpontjában az áll, hogy feltárjuk, hogy a középiskolából az egyetemre kerülés átmeneti időszakában milyen tényezőkkel rendelkeznek az újoncok, és kiderítsük, hogy melyek állhatnak összefüggésben a későbbi tanulmányi sikerességükkel.

A tanulmányok alatti magas szintű hallgatói jóllét megalapozza a felnőtt társadalom tagjainak egészségét, és a jövőben is javíthatja az ország felnőtt tagjainak egészségi mutatóit. Ha a mentális egészség, a jóllét tudatos fejlesztése megvalósul a felsőoktatási szocializáció folyamatában, akkor a végzett hallgatók egészséges személyiségként tudják majd betölteni a társadalmi, szakmai, vezetői szerepeket a munka világában (Hervainé 2014, Awartani és mtsai 2008, (Stewart-Brown és mtsai 2000). A hallgatói jóllét dimenziói között fellelhető az elégedettség, a személyes fejlődés észlelése, a közösséghez tartozás érzése és a közösségbeli részvétel.

Az oktatási folyamatban fontos az egyéni aktivitás, de a társas elemek hatása is jelen van. Egyszerre van jelen a kollektív struktúra és az egyének személyes szabadsága (agency) (Pikó 2003). A társas közegben a bizalom a legfontosabb interperszonális viszony, amire a hallgatók további pályáján is nagy szükség lesz, ezért kiemelten fontos, hogy az elsőévesek körében is kimutatható, erős legyen. A bizalom a társadalmi tőke egyik legfontosabb dimenziójaként értelmezhető, a társadalmi tőke beruházásnak és a termelésének is előfeltétele. A társas kapcsolatok és a részvétel szintén meghatározó elemei a társadalmi tőke koncepciónak.

A téma relevanciáját alátámaszja, hogy a hallgatói egyenlőtlenség által motivált befektetés –a tanulás– megtérülése szorosan összefügg az intézményi struktúrában rejlő erőforrásokkal, az ezekhez való hozzáférés lehetőségeivel és mozgósíthatóságával. A megtérülés egyik formája a hozadékként megélt hallgatói jóllét érzése lehet. A korábban

alulreprezentált csoportok egyre inkább a felsőoktatási rendszer részévé válhatnak, de az ezt lehetővé tevő intézkedések (pl. többletpontok, ösztöndíjak) nem szüntették meg az egyenlőtlenségeket. Önmagában a felvétel a felsőoktatásba, nem garantálja a felsőoktatási sikert és továbbra is fennáll annak a kockázata, hogy diploma nélkül, vagyis a befektetett energia és erőforrások megtérülése nélkül lépnek ki az egyetemről (Marginson 2016).

Az elmúlt tíz évben a felsőfokú oktatásba beiratkozott 25–34 éves hallgatók létszáma minden OECD-országban kb. 10%-kal nőtt (Kömüves 2018), látható, hogy ez erőforráspazarlást jelent. A 2010-ben belépő 6400 hallgatónak mintegy fele szerzett diplomát 2016-ig 2018-ra a 2010-ben kezdők 4/5-e szerzett végzettséget⁵.

Intézményi kompenzáció és célzott segítség nélkül a különböző rizikótényezőkkel jellemezhető hallgatók körében a felsőoktatásban való tanulási lehetőség egy újabb szelekciót jelent. Vannak közismert rizikótényezők, mint például az anyagi nehézségek, a nem megfelelő felkészültség, a lakóhely és az intézmény távolsága (Szemerszki 2006, Szemerszki 2012), azonban vannak további gátló tényezők, amelyek feltárásával a hallgatók tanulmányi sikeressége és a benmaradók száma növelhető. „Szükségünk van olyan hallgatói értékelési eszközökre, amelyek *jelzik* a segítség szükségességét.” (Chessman és Taylor 2019).

Elsőéves egészségügyi szervező szakos hallgatók populációját vizsgáltuk, és kontrollként vettük be a vizsgálatba az elsőéves orvos, gyógyszerész és fogorvos hallgatókat.

A dolgozatban ismertetjük a kutatás előzményeit, a vonatkozó szakirodalmat, az általunk felállított hipotéziseket, az alkalmazott változókat, eredményeket és a levont következtetéseket.

1.2. A kutatás előzményei

Egészségügyi szervező alapszakos hallgatói mintán ilyen jellegű vizsgálattal korábban nem találkoztunk. A minta és környezete alkalmas a társadalmi tőke és hallgatói jóllét kutatására. A szakirodalomban található a hallgatói jólléttel, az intézményi és

⁵ ÁSZ elemzés, 2021.04.06. 44.o.

egyéni társadalmi tőke kapcsolatával, a rezilienciával, bizalommal és perzisztenciával kapcsolatos kutatások, amelyek a felsőoktatásra vonatkoznak.

Buda Béla szerint az ember bio-pszicho-szociális rendszer, aki nyitott a társadalmi hatások felé és a hatásokat a lélektan mechanizmusai közvetítik. Fontos, ahogyan az ember önmagát és környezetét értelmezi és minősíti. Ezek olyan konstrukciók, amelyeket sokféle hatás alakít ki, és amelyek fontosak a prevenció viselkedés, és a változás szempontjából (Buda 1998 idézi Pikó 2003: 262). A jóllét vizsgálatához hasznos gondolat.

Hallgatói elégedettség és társadalmi tőke kapcsolatában -egy ausztráliai kutatás- alacsony társadalmi státusú hallgatók esetében a társadalmi tőke mutatói (bizalom, összekapcsolódás, társadalmi támogatás és áthidaló társadalmi tőke) iránt érdeklődtek és az egyetemi elégedettséggel való összefüggését mérték, az első és a további felsőoktatási hetekben. Kimutatható eredmény: a társakkal szembeni bizalom fokozódott, társadalmi tőkében gazdagabb környezetbe kerülve sok tapasztalatot (személyes támogatás, bizalom, tudásmegosztás) szereztek a hallgatók (Le_anne Bye és mtsai 2019).

Egy másik -amerikai- kutatás azt vizsgálta, hogy az áthidaló típusú társadalmi tőke és az oktatókkal folytatott interakciók mennyire prognosztizálják a mérnökhallgatók tanulmányi szándékainak ok-fennmaradását, a perzisztenciát, ez volt egy másik, amerikai kutatásnak a témája. Megállapították, hogy a mérnöki munka közvetlen előkészítése (mérnöki munkahelyre járás, tudományos táborba járás) és az egyetem alatti tudományos tanácsadás a tanulmányok folytatása és befejezése szándékok melletti kitartás olyan támogatási formái voltak, amelyek sikeresen elősegítették a hallgatók kitartását (Dika, Martin 2017).

A perzisztencia, a tanulmányok folytatása melletti kitartás folyamata kölcsönhatásba léphet a hallgató és a környezete jellemzőivel. Vannak kritikus életesemények és pillanatok, amelyek szintén hatással vannak a hallgatói perzisztenciára, például befolyásolják: az egyetem megkezdése, ismeretlentől való félelem, beilleszkedési nehézségek, később demotiváltság, csalódás következhet be. Roland és munkatársainak kutatása során kiderült, hogy volt olyan hallgató, aki egy évig küzdött az integrációval. A hallgatók érzéseit számos kulcsfontosságú tényező befolyásolja, nevezetesen a szak iránti érdeklődés, a társadalmi integráció és a társadalmi támogatás. Egyes tanulmányok megerősítik azt az elképzelést, hogy a perzisztencia összetettebb jelenség, mint

amilyenek korábban tűnt, és azt hogy nagyon különböző utak vannak, amelyek mentén a hallgatók kitartanak vagy lemorzsolódnak (Roland és mtsai 2016).

A társadalmi tőke fontos prediktora a hallgatói jóllétnek, ezt támasztja alá a szakirodalom. A felsőoktatásban a társadalmi tőke kialakulása és mértéke első sorban a hallgatók intézményi kapcsolataitól függ. Az élet egészével való elégedettségüket közvetlenül befolyásolják a hallgatói jóllét intézményi dimenziói (egyetemi infrastruktúra és társadalmi-kapcsolati infrastruktúra), és közvetve a hallgatói tanulmányi eredmények. A hallgatói hálózaton alapuló társadalmi tőke -az intézményben és azon kívül- egy olyan fontos elem, amely előre jelzi a diákok jóllétét (Pusztai és mtsai, 2012).

A kortárs mentorálás jó hatását mérték a hallgatói jóllétre, az integrációra és a tanulmányok folytatására az Egyesült Királyság felsőoktatásában is. Az eredmények a mentorálás közvetlen, közvetítő és moderáló hatásaira összpontosítottak a jóllét, az integráció és a bennmaradás szintjén. A társak által mentorált egyének magasabb szintű integrációját mutatták ki az egyetemen. Négyszer annyi „nem kortársak által mentorált” hallgató gondolta komolyan az egyetem elhagyását, mint a kortársak által mentorált hallgatók (Collings és mtsai 2014).

A magyar szakirodalomban megtalálható egy nevelésszociológiai vizsgálatokat nagymértékben segítő, intézményen belül mérhető, komplex prediktorokból felépített hallgatói tanulmányi eredményesség mérési lehetőség, amelynek dimenziói: a karrierút törésmentessége (tanulmányi cél melletti kitartás, hallgató számára értelmes tanulás), az intézményi tudásszerzés lehetősége (kreditszerző, vagy önként szerzett tanulmányi lehetőségek), norma elfogadás, munkavállalási hajlandóság (munkavégzési tapasztalatok), önképzésre való hajlandóság. Tükröződik benne a hallgatói sikerről alkotott felfogások sokfélesége és lehetőséget ad arra, hogy az intézmény falai között diagnosztizálja a tanulóknak rejlő lehetőségeket, tapasztalatokat, amelyeket prediktorokként értelmezi (Pusztai 2014c).

A pozitív alkalmazkodást és ellenálló képességet elősegítő tényező a reziliencia. A felsőoktatásra való átállás nehéz időszak a hallgatók számára, mert alkalmazkodni kell az új társadalmi és tudományos igényekhez, valamint az új magánéleti körülményekhez. A hallgatók képessége, hogy megbirkózzanak egy ilyen átmenet stresszével és pozitív eredményeket tudjanak felmutatni a kihívások ellenére, a pszichoszociális jóllét és a tanulmányi siker szempontjából az is következményekkel jár. Egy négy -nem

tanulmányi- területet vizsgáló tanulmányban a társadalmi kapcsolatok, öngondoskodás, kognitív stílus (vélekedés saját magukról), megküzdési készségek dimenziói szerepeltek. A társadalmi kapcsolatok és a saját magukról való vélekedés (pozitív, negatív) jelentette a diákok átmeneti időszakában a stressz legfontosabb előrejelzőit. Az eredmény az volt, hogy akik hajlamosak negatívan tekinteni önmagukra, képességeikre és cselekedeteikre, ott látszott legjobban a változás iránya, a küzdés a stresszes körülmények legyőzése érdekében. Akik pozitív kognitív stílussal rendelkeznek, őket a jövő szempontjából pozitív perspektíva jellemzi (nagyobb reziliencia és nagyobb pszichológiai jóllétérzés) és fennmarad a tanulásra irányuló a motiváció is (Leary, DeRosie 2012).

A jóllét értékelésére pszichoszociális koncepciókon alapuló vizsgálatot végeztek, első és a második évfolyamos hallgatók között. A regressziós elemzések azt mutatták, hogy a pozitív jóllétet (pl. boldogság, pozitív hatás és elégedettség az étellel) pozitív személyiség (magas optimizmus, önbecsülés és önhatékonyság), magas társadalmi támogatottság, alacsony stresszorok és alacsony negatív megküzdési pontszámok jelezték előre, míg a negatív eredményeket alacsony pozitív személyiségi és szociális támogatási pontszámok. A kognitív problémákat magas stressz és negatív megküzdési pontszámok és alacsony pozitív személyiség pontszámok jósolták. Ez a tanulmány azt mutatja, hogy a hallgatók pszichoszociális vizsgálata hasznos információkkal szolgálhat a jóllét különböző aspektusainak előrejelzőiről (Williams és mtsai 2017).

A jóllét és/vagy annak lehetséges meghatározóinak különböző összefüggésekben történő mérésére Freire és munkatársai mediációs és moderációs modelleket hajtottak végre, hogy teszteljék az önhatékonyság szerepét az eudaimonikus jóllét és az adaptív megküzdési stratégiák akadémiai kontextusban való kapcsolatában. Eredményeik azt mutatták, hogy az önhatékonyság részben közvetíti, de nem mérsékli, az eudaimonikus jóllét és az adaptív megküzdési stratégiák kapcsolatát. Az önhatékonyság releváns személyes erőforrás, amely támogatja az akadémiai stresszel való megbirkózást, de önmagában nem elegendő, ha a hallgatók eudaimonikus jóllétének szintje alacsony (Freire és mtsai 2019).

A felsőoktatás expanziója nagyon megváltoztatta a felsőoktatás világában élő szereplők munkáját. A hallgatói társadalom összetételében keletkezett mennyiségi és minőségi változások hatottak az oktatott tananyagra, a tárgyi feltételekre és a személyi

feltételek is módosultak. A hallgatói szocializáció során a hallgatók már nem mindig illeszthetők be a régi fejlesztő rendszerbe. A hangsúly áthelyeződött az intézményi felelősség irányába.

1.3. Elméleti háttér

A felsőoktatásban a tanulmányi elvárásokat a hallgatók a saját képességeik alapján érzékelik nehéznek, vagy teljesíthetőnek. Ha az intézmény a hallgatótól a sikert, a sikeres tanulmányutat várja el, akkor a szocializáció során azt a hallgatói meggyőződést kell erősíteni, hogy képes arra, hogy megszervezze és felhasználja a siker eléréséhez szükséges különféle eszközöket (Bandura 1997). Azért, hogy rugalmas ellenállóképesség alakuljon ki a hallgatóban, meg kell tapasztalnia, hogy az akadályok legyőzéséhez erőfeszítésre van szükség, és szükséges annak megértése, hogy a siker is kitartó erőfeszítést igényel. A rugalmasság fejlesztésében alapvető fontosságú a kudarcok kezelésének megtanulása. Ezért választottuk a kutatás során a kitartás (perzisztencia) és a rugalmasság (reziliencia) valamint a hallgatói jóllét, mint hallgatói sikeresség kapcsolatának elemzését.

A hallgatói sikerességnek, a tanulmányi munka iránti elkötelezettségnek és a tanulmányok folytatásának (mint a lemorzsolódás ellentéte) feltételei hasonlóságot mutatnak. Az egyéni és társas sikeresség tág mutatói a jövedelem, az egészség, a társas kapcsolatok, és szubjektív mutatói az egyén saját életére vonatkozó önértékelése, ezért ebben az értelmezésben a szubjektív sikerességhez szorosan kapcsolódik a szubjektív jóllét (Koltói 2015). Az affektív értékelés mellett fontos elem a kognitív is, ami a viselkedés intellektuális összetevője.

Az egyetem egy külön világ, amely része a nagy társadalmi rendszernek. Az oktatók szerepeik szerint -a hallgatók szakmai és állampolgári szocializációja során- megjelenítik a szakmai magatartásmintákat, általuk megtapasztalhatók a társadalmi függőségi viszonyok a hallgatók számára. Emellett a hallgatók az egyes karokon további szakemberekkel találkoznak, akik különböző szolgáltatásokat nyújtanak, illetve a különböző egyetemi hivatalokban dolgoznak. A hallgatói szocializáció szempontjából azok a személyek érdekesekek és fontosak, akik napi szinten kapcsolatban vannak a hallgatókkal. A fentiekén kívül idetartoznak az egyenrangú kortársak, a hallgatótársak is.

A hallgatói érdekvédelmet ellátó hallgatói önkormányzat tagjai, akiket a hallgatók köréből választják, akiken keresztül eljuthatnak az intézményi vezetőkhez a hallgatók véleményei. Az egyetemi szereplőkkel folytatott interakciók során feltárul az intézményi világ, kialakul a bizalmuk, az elköteleződésük és az egyetemi értékvilággal kapcsolatos beállítódásuk ezekben a tapasztalatokban gyökerezik (Szabó I 2012).

A fiatal felnőttek csoportjába tartozó hallgatók olyan társas-társadalmi helyzetben vannak a felsőoktatás idején, amikor a hallgatói életminőség már befolyásolja a felnőttkori jóllétet, és a hallgatói szocializáció, mint fejlődési katalizátor, a kultúrában való viselkedésre, a társadalmi együttélésre készít fel (N. Kollár és Szabó 2004).

1.3.1. Szocializáció

Az egyetemi szocializáció a társadalmi elvárások figyelembevételével zajlik. Az egyetemi szocializáció klasszikus funkciójáról szól Szentgyörgyi Albert rektori székfoglalójában, 1940-ben, amit akár a disszertációnk mottójául is választhatunk volna.

„Az egyetem legősibb hivatása gyűjteni, terjeszteni, és gyarapítani az emberi tudást. Második feladata kis számban nevelni a jövőnek tudósokat, akik majdan ezt a hivatást tőlünk átveszik. Újabb eredetű, de nem kevésbé magasztos az egyetemnek harmadik hivatása, nevelni a haza számára polgárokat, akik el vannak látva a szellem fegyverével.” „Ha a közélet embereitől csakis szaktudást kívánunk, akkor az egyetemnek sem kell a neveléssel törődnie. De ha tőlük nemcsak szaktudást, de *jellem- és szellemi tulajdonságok egész sorát is kívánjuk*, mint a hivatottság érzését, az alkotás és cselekvés vágyát, a felelősség érzését, a tettere készséget, a józan és gyors ítéletet, a becsületességet, az érdeklődést, az önzetlenséget, mely tulajdonságok nélkül a szaktudás csak fél embert jelent, akkor nyilván *nevelnünk is kell*” (Szent-Györgyi 1940 idézi Pukánszky 2014: 77-87).

A székfoglalóban tükröződik az, ahogyan a hallgatók megszerzik azt a tudást, készségeket és attitűdöket, amelyek révén a társadalom többé-kevésbé hatékony tagjai lehetnek (Brim 1966, Darla és mtsai 2016). Az elvárt magatartásformák elsajátítása, a hozzá tartozó fogalmak, jelentések és normák interiorizálódása révén történik meg mindez, a szocializációs folyamat során (Koltói 2015), a beágyazódás (Bagdy 1986).

Napjaink felsőoktatásában is tetten érhetők a szocializáció klasszikus elméletei, a rekonstrukciós és a konstruktivista (Somlai 1997) felfogások, nem tisztán, hanem egymással keveredve. A *rekonstrukciós strukturalista* elmélet szerint, a megtervezhető oktatási folyamat „beilleszti” a hallgatót az intézmény világába. Az intézményi hatás egyirányú, a hallgató tárgyként vesz részt benne (Pusztai 2014a, Szczepanski 1969, Weidman és mtsai 2001). A modellben az intézményi hatásnak az a szerepe, hogy érvényt

szerezzen a normáknak, a szankciók alkalmazásával. A hallgató ugyan passzív (Huber 1991), de a tudásanyag elsajátítása az ő felelőssége. Az intézményi célok elérése szempontjából a hallgató „befogadóképessége” a tananyag adaptálása miatt fontos (benn maradjon), ez jelenti egyben a „bemeneti minőséget” (Mihály, Schwartz 2016). Ebben a folyamat-értelmezési modellben minden tervezhető: a tudás- és képességgyarapodás, a morális változás, az identitásformálódás és a professzióra való felkészülés is (Weidman és mtsai 2001, Pusztai 2014a). A tudásszerzést befolyásoló oktatók, a társak, a formális oktatás és az informális interakciók, mind-mind fontos szereplői a folyamatnak (Pascarella 1985). A modellnek az a korlátja, hogy nem veszi figyelembe azt, hogy vannak még olyan befolyással bíró társadalmi dimenziók, amelyek felett sem a szakmai szervezetek, sem az egyetemek nem gyakorolhatnak ellenőrzést (Page 2005). A *rekonstrukciós kritikai konfliktus* elméleti koncepció szerint a felsőoktatási rendszerben átöröklődnek a társadalom struktúrái, az érték- és normarendszere (Bourdieu 1978a). Ebben az esetben az intézményi szocializáció a társadalmi szelekciós mechanizmusok eredménye, és a család társadalmi státusa által formált habitus rekonstruálódása követhető a szocializáció során (Bourdieu 1978b). Amennyiben a származási és intézményi habitus összhangban van, a társadalmi osztályhoz való tartozás kap támogatást (Bourdieu 1988, Bocsi 2015). Ez a kevés kulturális tőkével rendelkező (alacsony státuszú) tanulók ambícióinak letörését segíti, mert az alacsony státuszú hallgatók -mivel az intézményi és hallgatói habitus között nagy távolság van- nem illenek bele az elit felsőoktatási rendszerbe (Reay és mtsai 2009). A habitus elvárás követése miatt a hallgatói szocializációs folyamat osztályfüggőnek mondható és a „hatalom átörökítés” mechanizmusával, előre behatárolja a hallgató lehetőségeit, teljesen figyelmen kívül hagyja az ő szándékait (Pusztai, 2014a).

A *konstruktivista* szocializációelméleti modell szerint interakciók sorozatában -a hallgató és a felsőoktatási szervezet többi tagjai között- zajlik a hallgatói kultúra folyamatos, társas konstrukciója (Pusztai 2014a). A koncepció az egyén és környezete közötti párbeszédet helyezi középpontba. A *szimbolikus interakcionista* modellben az egyének közötti kapcsolatokat a személyek közötti kommunikációs hálók alakítják ki, ami szimbolikusan közvetített interakció (Váriné 1994), és amelyeken keresztül a világ értelmezhető. Ez individuális jellegű szocializáció, a hallgató identitása az önreflexiói alapján fejlődik, jellemzői az állandó változás, a pillanatnyiság és az individualizáltság

(Pusztai 2014a). A sokféle irányultság megnehezíti az intézményi identitás kialakulását, és a hallgatói funkciók (szerep, eszmény) azonosítása nehéz, a sokféle lehetőségben mindenki egyéni megoldást választ (Szabó I 2012, Jancsák 2011, Pusztai 2014a). Ez a megközelítés a heterogén hallgatótársadalomban úgy magyarázható, hogy a hallgató tevékeny alany, aki úgy értelmezi, hogy „ami eddig volt” az lebontandó (Huber 1991 idézi Pusztai 2014a). Ebben a felfogásban az egyén és a környezet párbeszéde nyomán válik lehetségessé, hogy „az intézményekben összezárt szereplők többé-kevésbé stabil, közös alkotásának tekintsük a felsőoktatás, intézményenkénti realizálódásait” (Pusztai 2014a: 8).

A konstruktivista *kapcsolathálózati elmélet* szerint a hallgatói társas környezet az intézményen belüli és kívüli kapcsolatháló által meghatározott. Az intézmények kapcsolathálózati struktúrája, a benne közvetített információk, értékek, normák határozzák meg a hallgatói magatartást (Coleman 1988, Pusztai 2004).

A felsőoktatási szocializáció egy érdekes és összetett folyamat, hiszen „egy már szocializált személyt társadalmi objektív világának valamely új metszetébe vezet be” (Berger–Luckmann 1998:183 idézi Pusztai 2011:27). A már szocializált személy újra szocializálása ott érvényesül jól, ahol a személyiség és a közösség, az egyén és a társadalom „összeér”, mégpedig az egyén és a közösség között létrejövő interakció hatása révén (Percheron 1999 idézi Nagy Á, Trencsényi 2012; Astin 1993; Tinto 1993; Weidman és mtsai 2001; Pike és Kuh 2005). Az interakciók akkor képesek hatékonyá válni, ha rendszeresek és sűrűek (Albert, Dávid 2015; Forray 2015).

Az európai felsőoktatási reform hatására, a hazai felsőoktatás elitképző szerepe helyébe a diplomás szakembert képző funkció lépett (Kozma 2008a; Hrubos 2002, Kadocsa 2002), aminek következtében a magaskultúra és az értékek átadása helyett, - vagy jó esetben vele együtt- a társadalom és a munkaerőpiac által elvárt értékek kerültek a szocializáció középpontjába. Ehhez a feladathoz még, a heterogén összetételű hallgatók közötti, a hátrányos helyzetben lévők tanulmányi sikerességének elősegítése járul (Hrubos 2012).

A felsőoktatási intézmények belső rendjét átalakító expanzió miatt új oktatói szerepkör alakult ki, s ez a szocializációs folyamatban is éreztette a hatását (Astin 1984, Szczepanski 1969). További változás, hogy a hallgatói bemeneti jellemzők különbözősége miatt központi kérdéssé vált a tudásmennyiség nagyságának alakítása

(Astin 1993; Pascarella és Terenzini, 2005) és ehhez kapcsolódóan a hatékony módszerek kialakítása (Tinto 1997). Emellett nagyobb hangsúlyt kapott a hallgatók részvétele, az érvényes intézményi célok meghatározásában (Picard 2006 idézi Pusztai 2014b). A hallgatók eredményes tanulmányi pályafutásának elősegítéséhez megkerülhetetlen az olyan oktatói tevékenység, melynek során az oktató megismeri a hallgatói attitűdöket, jellemzőket. A hallgatók felkészültsége, motiváltsága, hozzáállása, képzésben való részvételük céljai sokszínűek, emiatt ez nyilván bonyolult feladat (Nyüsti és Veroszta 2015).

Napjaink felsőoktatási szocializációjának főszereplői a hallgatótársak, a hallgatók egymásra kifejtett hatása meghatározó a hallgatói életben. Hatással lehetnek egymás személyes és szakmai fejlődésére (Astin 1993, Tinto 1993), felkészültségükre az együttes tanulások során (Tinto 1993), a közös tevékenységek közben alakuló viselkedési, érték- és attitűdbeli változásokban (Pascarella, Terezini 2005), valamint a normatív funkciókban (Weidman és mtsai, 2001). A hallgatótársak meghatározzák az információszerzést, egyben a társas támogatás befolyásolói (segítő megnyilvánulások), de lehetnek a tanulmányi célok melletti kitartás elősegítői is (Astin 1993). Mivel a társas támogatás a védelmet helyezi a jelenség középpontjába, az egyén azt érezheti, hogy törődnek vele, hogy szeretetet és megbecsülést kap a másik féltől (Albert, Dávid 2005), ami által a hallgatói jó közérzet központi alapeleme a társas támogatás.

A hallgatói társas kapcsolatok szükségesek a kapcsolati beágyazódáshoz, ami az intézményi és a tanulmányi elkötelezettséghez vezet (Kuh és mtsai 2008; Pusztai 2011). Bizonyított tény, hogy az idősebb hallgatók „életre beszélnek” az intézményi környezetüket (Pusztai 2011:12), ezáltal az újoncok közösségi beilleszkedését erőteljesen formálják, mivel hamarabb és gyakrabban találkoznak egymással a hallgatók, mint az oktatók. A hallgatói szocializáció során számolni kell a hallgatói közösségek „domináns orientációival” (Pusztai 2011: 183), amelyeknek nagy a hatása a hallgató társak terveire, azok megváltoztatására, és erősebben befolyásolnak, mint az oktatók. A hallgatók intézményi beágyazottságát a hallgatói környezetben domináns „közösségi nézetek” - illetve ezeknek mások általi elfogadása- nagymértékben meghatározzák, vagyis a felsőoktatási társaskörnyezet befolyásolja az intézményi hatást is (Pusztai 2011, 2012).

Az alapvetően bizalmon alapuló oktatási légkör ma már a felsőoktatásban csak megfelelő pedagógiai módszerek eredményként alakulhat ki. Fenntartása azért szükséges,

mert a hallgatói társadalom, norma-elfogadás szerint kettévált: az oktatói elvárásokat teljesítők és nem teljesítők világára. Ebből következik, hogy megnehezült a szabályozó oktatói magatartás szerepének a betöltése, ami hatással van az oktatói elvárások egységességére is. A nehézségek ellenére létezik eredményes hallgatói szocializáció, ami a hallgatók tanulmányok melletti kitartásával és az oktatókhoz fűződő, kölcsönös tiszteleten alapuló, pedagógiai kapcsolattartással valósul meg (Tinto 1993, Pascarella és Terenzini 2005, Pusztai 2011), ez utóbbi később befolyásolja a hallgató megtartását és a hallgató tanulmányi sikerét (Gallop és Bastien 2016). Fontos jólléti elem a kapcsolatok kialakítása – fenntartása során, a hallgatók által mozgósítható, megszerzhető erőforrások felismerését, felhasználását, amelyek hozzájárulnak a hallgatók gyarapodásához (thriving) és virágzó jóllétükhöz (flourishing) (Colby 2020). A megvalósulást a hallgatói mentális egészség mértéke határozza meg, és az intézmény befektetésként kezelik. Például: a cselekvés négy módja, *beszélni* a mentális egészségről (azért, hogy a hallgató hogy merjen segítséget kérni), *partnerségi* (átfogó) megközelítés, befektetés *mentálhigiénés tréningekbe*, folyamatos reagálás a *hallgatói igényekre* (Lipson és mtsai 2019).

Az intézményi környezet szocializációs hatásait azok a helyek tudják kifejteni, amelyeket felkeresnek, amelyeket használnak, amelyekkel tényleges kapcsolatban vannak a hallgatók. Az objektív környezet általában adatokkal adható meg (méret, létszám, stb.), de vannak a „hallgatói megítélés révén keletkező szubjektív tényezők” is (Pusztai 2014b:6) és ezek alkotják azt a szubjektív környezetet, amelyek lényegesen nagyobb hatást gyakorolnak rá, mert ezeket ismeri, ezeket használja ténylegesen a hallgató. A környezet lehet formális (intézményi társas kapcsolatokat magába foglaló) és informális (kortárs kultúra hatása) (Pusztai 2014b). Az intézményi környezet szocializációs hatása alapján, leírható fizikai tényezők felsorolásával (egyetemi könyvtár, menza, kollégium, sport), mint hallgatói jellemző (nem, életkor, társadalmi státusz), vagy akár szervezeti jellemzőkkel (bizalom) és kultúrahordozó közösségként is (például: hallgatói munkamorál) (Strange 2003 idézi Pusztai 2014b). Az intézményi szocializálódás, a hallgatói fejlődés, elérhető az általa szabott feltételekkel, elköteleződés fokozásával (ösztönzők, jutalmak), elvárások világos megfogalmazásával, különböző támogatásokkal (tanulmányi, társas, anyagi), megfelelő időbeli és gyakoriságú visszajelzésekkel, a tanulmányokba való aktív bevonódással (tanulmányi-, társas-,

egyetemi aktivitások) (Tinto 2007). Az intézmény iránti elköteleződés hozzásegíti a rizikónak kitett hallgatót, hogy a formális oktatási keretek között maradjon (Malindi, Machenjedze 2012 idézi Erdei 2016).

A szocializációs folyamatok sikeresebbek, ha az egyének a személyes tulajdonságaiknak és érdeklődésüknek megfelelő szakmát választanak, vagy erős mozgatórugók befolyásolják őket a választásban (társadalmi dimenzió, pénz, presztízs, szakmai magas státusz). Az sem mindegy, hogy elismert szakmát készül-e megtanulni (például orvos), illetve kevésbé közismertet (például egészségügyi szervező), vagy a munkaerőpiacon egy keresett szakmára készül, vagy olyanra, amelyben túlkínálat van. Mindenképpen szerencsés, ha a választásban a szakmához kapcsolódó küldetés érzése (például „mindig egészségügyben szerettem volna dolgozni, segíteni az embereken”) megtalálható a hallgatói tanulási a motivációk között (Page 2005).

Az elsőévesek eltérő társadalmi háttérrel, elképzeléssel, tervvel, hiedelemmel érkeznek a felsőoktatásba, és kezdik el azt a különleges életszakaszt, amikor „az ember főfoglalkozásban foglalkozhat saját magával, az életével, azzal, hogy hogyan lép tovább, hogyan tervezze meg élete további szakaszát. Egy fantasztikus életszakasz ez, a világ minden részén” (Örsi 2013: 101). Fantasztikus életszakasznak azok a hallgatók fogják tartani, akik megtanulnak tanulni, képesek rugalmasan alkalmazkodni a körülményekhez, van bizalmuk az oktatás szereplőiben, hasznos célokat tűznek ki és kitartanak mellettük. A felsőoktatásba bekerüléssel egy olyan értékes időszak veszi kezdetét, amely felelős az önállóvá váló személyiség kialakulásáért, a jó hallgatói döntésmechanismusok kialakításáért, ami kijelöli az intézményi feladatokat a hallgatói sikeresség, a hallgatói tanulmányi jóllét kialakításában és fenntartásában.

A hallgatói fejlődés egy külső szemlélő számára, a hallgató kapcsolatainak és tapasztalatainak megismerése által válik értelmezhetővé. A különböző háttér tapasztalatokkal érkező hallgatók különbözőképpen szereznek intézményi tapasztalatokat és másképpen használják fel a körülöttük lévő új lehetőségeket, és a potenciális erőforrásokat. Ugyanez jellemző az intézményi társadalmi kapcsolataik kialakítására, megismerésére. Az oktatók számára is hamar kiderült, hogy a felsőoktatási szocializáció már nem mindenre egyformán ható, általános tudásszerzési folyamat, hanem nagyon is különböző módon szerveződő eseménysor. A szakirodalom visszatérően tárgyalja, hogy a felsőoktatás központi kérdése a tudásmennyiség nagysága (Astin 1993; Pascarella és

Terenzini 2005), és hogy feltétlenül szükséges a hatékonyabb oktatási módszerek kialakítása (Tinto 1997).

A középiskolából a felsőoktatásba kerülés átmeneti időszakát, ami egyben a hallgatóvá válás időszaka is, a változók sokasága befolyásolja (Pickard és mtsai 2017). Ekkor történik meg a szembesülés azzal, hogy a hallgatói siker nem csak a saját tudás és készségek eredménye, hanem egyéb tényezőktől is függ. Ilyen a külső tényezők (a társadalmi környezet, etnikum, nem) (Law és mtsai 2012), a motiváció (Eccles és Wigfield 2002), a bevonódás és az integráció mértéke (Tinto 1993). Egyes kutatók szerint a külső tényezők belépéskor meghatározóak, de folyamatosan jelen vannak (Weidman 2006), mások szerint ezek hatása idővel egyre kevésbé hat (Walker és mtsai 2006).

A szocializáció révén akár már elavult és haszontalan normák és értékek megőrzése is, illetve tovább adására is lehetővé válna, ezért nem mindegy, hogy mire tanítják az ifjúságot, és ez érvényes tanórán, tananyagon kívüli tevékenységekre, értékekre és normákra is (Mackintosh 2000).

A hallgatói jóllét egyben *tanulási környezeti mutató*, amibe beletartozik a tudományos és társadalmi célok megvalósulásának a lehetősége, a minőségileg jó hallgatói élet elérése felé tartás és a jó tanulmányi eredmények kialakulásának segítése. A hallgatói szubjektív jóllét érzés megfogalmazása során az oktatási intézményi tapasztalatok szubjektív, érzelmi és kognitív értékelése történik. A felsőoktatásban a hallgatói jóllét szervesen kapcsolódik a tanuláshoz, aminek szintjét pontosan meghatározni nem lehet. A szintet részben befolyásolják az oktatási rendszerben deklarált célok, a megvalósítás eszközeit, szabályait az intézmény választja ki és alkalmazza. A megvalósítás a szocializációs folyamat egyik fontos rétege, és a folyamatos teljesítmény- és verseny-kényszer miatt megterhelő lehet. Ez akár mentális betegségek jelentkezésében mutatkozhat meg, ami élethosszig tartó betegség kialakulásához is vezethet. Ha a szocializációs folyamatban a mentális egészség pozitív aspektusaira tevődik a hangsúly, akkor a hallgatói jóllét érzés mértéke megnő (Bíró 2014).

A tanulási élettér szociálökológiai definíciója „a kulturális evolúció kontextusában az a fizikai, biológiai és kulturális adottság-rendszer, amely sajátos ökológiai fülkeként a gyerekek fejlődésének hátterét jelenti” (Komenczi 2016: 5). A társadalmi folyamatok és az egyéni élettér egymásra hatásait szemlélteti Bronfenbrenner szocializációs ökológiai modellje, amelyben a környezeti tényezők koncentrikusan táguló

körökben értelmezettek, a közösségi kontextusok egymásba ágyazottsága arra utal, amelyben a gyermek felnő. Az egyénhez közelebbi körök a szűkebb környezet (család, iskola, egyén anyagi ellátottsága, különböző szereplők, stb.) területei, a tágabb környezet szintjén a szociális hálózat, az informális társadalmi struktúrák (kortárs csoportok, szomszédság), az intézményi rendszerek szerepe dominál. Az időtényezőt is figyelembe veszi a modell (Bronfenbrenner 1979). Az információs társadalomban az internet világa is helyet követel ebben a rendszerben, mint szocializáló eszköz. A szocializációs folyamatok terét a virtuális világ kiterjeszti a -értékeket, normákat közvetítve- egy, a valós világgal párhuzamos virtuális világot hozva létre (Herczegh 2013, Behjat 2007, Maslac és Magzan 2011).

A felsőoktatás elkezdésével az önálló hallgatói döntések száma erősen megnövekszik, a kapcsolatok átrendeződése, a beilleszkedés az új környezetbe mind stresszfaktorokként jelentkeznek. Mint utaltunk már rá, a hallgatói mentális egészség, a hallgatói jóllét kialakítása, megtartása a felnőttkori mentális egészség megalapozásával járul hozzá a társadalmi jólléthez (Veenhoven 2007), ezért fontos a felsőoktatási évek alatt a hallgatói jóllét tudatos kialakítása, fenntartása a hallgatói szocializáció folyamatában.

1.3.2. Jóllét

A jóllét és az egészség története az emberi társadalom történetével azonos, és a testi és lelki egészség mindig összefüggött egymással. Az ember jóllétéről sokáig úgy gondolkodtak, hogy ez a szerencsétől függ, később felismerték, hogy az ember felelősségének nagy szerepe van benne, hisz ez a saját világában elért eredménye. A jóllét és az egészség szervesen összefügg. A jóllét életszakaszonkénti változásában jelenik meg az időtényező. (Masterson és mtsai 2019)

A WHO definíciója (WHO 2009) –mely szerint az egészség, a teljes testi, lelki és szociális jóllét állapota, és nem csupán a betegség vagy fogyatékosság hiánya– rámutat az egészség dimenzióira, majd kiegészült azzal, hogy az egészség dinamikus egyensúly, amelyet az egyén és környezete közötti kapcsolat határoz meg. Az egyénnek a saját egészségéért való felelősségvállalása egyben tudatos elkötelezettséget jelent a jóllét iránt, ami azt jelenti, hogy a fizikai, a mentális, az érzelmi és a spirituális létezési területeken pozitív életvitelt választ (Ádány 2011, Pikó 211, Pikó 2003).

„Becker és Minsel (1986) lelki egészség-konceptiója szerint hét tényező határozza meg az egészséget. A pozitív érzelmi állapot/jóllét, magas fizikai és lelki energia (kíváncsiság, aktivitás, vitalitás, érdeklődés), érvényességi kör (spontaneitás, kifejezőképesség, magabiztosság). Továbbá az optimális hatékonyság és teljesítmény szint (társas kapcsolatok teremtésének képessége, kreativitás, eltökéltség), a háttérben maradás képessége (egyén figyelme önmagáról a környezetére irányul), az autonómia/rátermettség (függetlenség és cselekvőképesség), valamint a magas önbizalom/önbecsülés” (Becker, Minsel 1986 idézi Szarvasné, Benkő 2006: 108).

Az egészség viszonylagossága és kontextusfüggősége az ún. ökológiai egészségkép definíciójában fogalmazódik meg, mely szerint az egészség egyfajta egyensúlyi állapot, a megfelelő életminőség erőforrása, a biológiai, pszichés és szociális forrásokkal együtt, tükrözve az ember hármasság természetét. A koncepció relatív egyensúlyt (harmóniát) definiál, amelyet az egyén alakít ki, és amely biológiai, pszichológiai és szociális szinten egyaránt érvényesül. Az egyén és a környezetének kapcsolatában az adaptáció sikerének mértéke határozza meg az egyensúlyt. Az egyén (a hallgató) életében számos olyan elváltozás fordul elő, ami nem betegség, de felborítja az egyensúlyt. Ilyenek a pszichoszomatikus tünetek, amelyek a fokozott stresszhatás következményei. A jóllét, akár biológiai, akár szociális értelemben, mást jelent mindenki számára (Pikó 2011, Pikó 2003).

A Világegészségügyi Szervezet szerint a mentális egészség nem más, mint a „jóllét állapota, amelyben az egyén meg tudja valósítani képességeit, meg tud birkózni a normális élet stresszhelyzeteivel, termékenyen képes dolgozni, és hozzá járulni közösségének az életéhez” (WHO 1998 idézi Szántó 2016). A mentális egészség a normalitás meghatározásával függ össze, a társadalmi normáknak megfelelő viselkedést jelenti (Pikó 2003). „A jóllét magasabb szintjén élő egyének produktívabbak, jobban kiteljesednek, szorosabb emberi kapcsolatokat képesek létesíteni, és sokkal kisebb esélyük van arra is, hogy mentális betegségeik legyenek” (Humpreys és mtsai. 1999; Seeman 2000 idézi Szántó 2016: 17). A Keyes-féle pozitív mentális egészség összetevői a következők. *Érzelmi jóllét*: 1. Pozitív érzelmek, rendszeresen vidám, érdeklődő az élet, jó hangulatú, boldog, nyugodt és békés. 2. Az élettel való elégedettség (elégedett a teljes életével vagy annak fontosabb területeivel). *Pszichológiai jóllét*: önfogadás (önmagával elégedett, értékeli saját lehetőségeit), életcéljai vannak, jellemzi az autonómia, életének

van iránya és értelme, környezeti hatékonyság, normák vezérlik, képes pozitív kapcsolatok kialakítására (Bart 2015). *Szociális jóllét*: elfogadó, úgy érzi saját tevékenységei hasznosak, közösségben részt vesz, érdekli a társadalom és a közösségi élet, a szociális integráció, a közösséghez való tartozás (Fajzi, Erdei 2015: 77).

A jóllét összetett fogalom, amelynek ernyője alá számos elem tartozik. A jóllét fogalmát több kutató is a boldogsággal vagy az elégedettséggel felcserélhető fogalomként használja, de vannak akik nem így vélekednek. Seligman szerint a globális jóllét és a boldogság fogalma nem ugyanaz. A globális jóllét összetevői a fizikai, pszichológiai, gazdasági, szociális és környezeti elemek, ahol minden alkotóelemnek önmagában is egyensúlyban kell lenni és az elemek hatással vannak egymásra. A fizikai jóllét a testi működés és a fizikai betegségek kockázata, a szociális jóllét az emberekkel való kapcsolatok minőségére utal. A környezeti jóllét, az a környezet, amelyben élünk és dolgozunk. A gazdasági jóllét függ a jövedelmi és anyagi helyzettől, a pszichológiai jóllét összetevői az egészség, a viselkedés és az egyéni hiedelmek. A boldogságot Seligman egy tapasztalati jelenségnek értékeli (Seligman 2011).

A hibrid jóllét elmélet szerint a szubjektív jóllétnek két összetevője van, a megtapasztalt és az értékelt jóllét. Az első, az adott pillanatban értékelt érzelmi állapot (boldogság) egy adott idő periódusra, a második az adott egyén egész életének globális értékelését jelenti ugyanabban az idő periódusban (Kahneman 1999 idézi: Kun, Szabó 2017).

A tradicionális jóllét fogalom meghatározásában két megközelítés jellemző. Az egyik megközelítés a hedonikus, amely a boldogságot, a pozitív és negatív hatásokat (pozitív érzelmek magas és a negatív érzelmek alacsony szintje), és az étellel való elégedettséget érti a jóllét alatt (Diener 1984). A másik megközelítés az eudaimonikus, amely a személy pozitív pszichológiai működését és személyes fejlődését (virágzását) érti a jóllét alatt (Ryff, Singer 2008) és önmegvalósítással (személyiségfejlődéssel) írható le (Ryan és Deci 2000). Az eudaimonikus boldogság célirányos, a lehetőségek kihasználását követő magatartás következtében alakul ki, a szónak a jelentése is erre utal, „helyes cselekedet”. Jellemzői: az önismeret fejlesztés, az élet értelmének érzése, az erőfeszítés, a tevékenységekbe való intenzív bevonódás, a közösséghez való hozzájárulás, a fejlődést elősegítő tevékenységek élvezete. Az értelemmel teli és elkötelezett cselekvések az

egyéneket -hosszútávon- társas - és pszichológiai erőforrásokhoz juttatják (Szondi és Martos 2014).

A hallgatói jóllét értelmezése sokszínű, de közös az érzelmi tényezők hangsúlyossága, a kognitív és szociális tényezők befolyásoló szerepe, a saját tapasztalatok és értékelések mentén kialakuló jóllét élménye és állapota. Rövid és hosszútávon (aktuális szituáció, egy folyamat eredménye) is értelmezhető (Nagy K. és mtsai 2019, Gál és mtsai 2019). A *jóllét az a mérték*, ameddig a hallgató hatékonyan működik az oktatási közösségben (Frailon 2004). Eckersley (2005) szerint, az oktatásnak magabiztos fiatalokat kell nevelni, akik felkészülnek arra, hogy az életben „fent és lent” is lehet lenni. A felsőoktatásba beiratkozott hallgatók különböző szintű (magas, alacsony) társadalmi-gazdasági hátterekkel rendelkeznek (Whillingham 2012), és a kortársa hatás is nagy (Hossler 1999).

A hallgatói jóllétre is illeszthetők Keyes jóllét definíciójának elemei. Ezek a következők: társas (részese lenni a közösségnek), szociális elfogadás (bízni másokban), kiteljesedés (hit abban, hogy megvalósul a cél), hozzájárulás (hiszi, hogy hasznos), koherencia (társas percepció), az egyén és közösség egyensúlyi állapotára törekvés (aktív részvétel kicsi -akár önkéntes- közösségekben; az élet értelmébe vetett hit) (Keyes 1998). „A társas erőforrások erősítését húzza alá a pozitív mentális egészség, hiszen ezek vezetnek az alkalmazkodáshoz, megküzdési stratégiák elsajátításához, az egyéni és társas jólléthez” (Keyes 2002: 1012). A társas jóllétet hangsúlyozva kiemelhetjük, hogy ideális, ha a hallgató rendelkezik optimális interperszonális kapcsolatokkal, kiterjedt társas támogatással, társas hálóval. Az előbbieket a feltételei az oktatási intézményekben elérhető társadalmi tőke felhasználásnak. Ennek lehetősége a közösség, a közösségi kultúra kölcsönös hatásából, a közösség által elfogadott érték és norma konszenzus alapján épül ki. A közös érték alaptól fejlődik ki a bizalom, és a társadalmi tőke működni kezd. Minél hamarabb képes egy új közösségbe került egyén, a közösségében eligazodni és hatással lenni rá, annál hamarabb fogja magát jól érezni a közösségben. A kontroll képessége az, ami segít a tudatosság elérésében, és amelyben a kognitív elemek szabályozzák az egyén érzelmi megnyilvánulásait. Ez a viselkedés a személyiségfejlődés során, a szocializációnak a segítő erejével alakítható ki a hallgatónál, amiáltal megtanulhatja az egészségének a védelmezését is. Azután már csak az ő felismerésén múlik, hogy mire fogja használni a jövőbeli életében (Pikó 2003).

A szakirodalomban az életminőség (quality of life) és a jóllét (wellbeing) fogalmak egymás szinonimájaként is megtalálhatók, mert a jóllét összefügg az életminőség javításának céljával. Ebben a fókuszban az egyén életminősége mutatja meg azt, hogy miként éli meg és miként érzékeli a -kontextus és értékek alapján- az életben betöltött szerepét, ahhoz képest, amilyen életet él, és amilyen célok, elvárások és problémák érintik. Ezt meghatározza az egyén fizikai egészsége, pszichológiai állapota, személyes hiedelemrendszere, társadalmi kapcsolatai és kapcsolata a környezetével (Shin és Johnson 1978). Allardt koncepciója szerint az egyén jólléte az életkörülményekkel (having), a kapcsolatokkal (loving), és a személyes fejlődés érzésével (being) -mint szubjektív indikátorokkal- adható meg (Allardt 1973 idézi Ivony 2017:1003). A jóllét ezáltal magában foglalja a hatékony élet- és munkaképességet, a társadalomhoz való jelentős hozzájárulásának a képességét, és felfogható egy olyan komplex konstrukciónak, amely a tapasztalatra és tevékenységre vonatkozik (Ryan, Deci 2000). Ebben a kontextusban is szükséges az egyén autonómiája, a környezetkezelési képessége, a másokkal való pozitív kapcsolatai, az egyéni potenciál realizálása és az önfogadás (Schmutte, Ryff 1997). Kicsit hasonló Jahoda megállapítása, mely szerint a jóllét részterületei, az autonómia, a környezettel kapcsolatos hatékonyságérzés (environmental mastery), a másokkal és a miliővel való kielégítő kapcsolódás, a fejlődés, az egyén önmaga iránti attitűdje, az egyén egyensúlya (Jahoda 1998).

A jóllét megszerzéséhez és megtartásához erőforrásokra van szükség. Egyes elméleti megközelítések a gazdasági és társadalmi erőforrások szerepét hangsúlyozzák (Schulz 1995 idézi Ivony 2017:1001). Mások szerint nem az a meghatározó az egyéni jóllét mérésakor, hogy milyen erőforrásokkal rendelkezik valaki, hanem az, hogy ami rendelkezésére áll, azt hogyan tudja felhasználni. Ez függ az egyén fizikai, mentális képességeitől is és meghatározója a társadalmi és fizikai környezet is (Sen 1993 idézi Ivony 2017). A magas szintű jóllét számos pozitív eredményhez kapcsolódik, mint például a hatékony tanulás, a termelékenység, a kreativitás, a jó kapcsolatok, a pozitív társadalmi viselkedés, a jó egészség és várható élettartam (Dolan és mtsai 2008; Huppert 2009; Lyubomirsky és mtsai 2005).

Ahogy az előzőekből is kiderült, a jóllét fogalom objektív és szubjektív elemeket is tartalmaz. Az objektív elemek az életminőséget befolyásoló anyagi, fizikai, társadalmi, környezeti és egészséggel kapcsolatosak, mások által is megítélhetők és

személyes értékítéletektől nem függenek. A szubjektív megközelítés alapja az emberi percepció általi információ, az egyén maga dönti el, mi az, ami fontos számára, a döntéseit az értékrendjéből adódó értékítéletek alapján hozza meg (Szántó 1998). Nagyon jellemző az egyénre, ahogyan értékeli saját jóllétérzésének minőségét, pozitív illetve negatív érzelmekkel társítva. A szubjektív jóllétet az élet különböző területeinek átfogó értékelésére lehet használni, az étellel való általános elégedettségre utal. Ebben a multidimenzionális fogalomban számos, önmagában is többdimenziós fogalom kapcsolódik össze. Komponensei a szakirodalom alapján, az étellel való elégedettség (élet globális minősítése), a pozitív affektivitás (boldogság, öröm, mentális egészség), a negatív affektivitás (szégyen, stressz) és a szituatív elégedettség (munka és magánélet egyensúlya). A szubjektív jóllétben három egymástól különálló összetevő különíthető el, amelyek a pozitív érzelmek (kellemes érzelmek megtapasztalása), a negatív érzelmek (kellemetlen érzések megtapasztalása) és az étellel való elégedettség (az élet különböző területeivel való elégedettség - család, munka, iskola) (Diener 1984, Diener, Lucas 2000).

A szubjektivitás az egyén -saját értékei, igényei, szükségletei és vágyai szerinti- értékelésében nyilvánul meg. Diener szerint az értékelés akkor jó, ha az egyén pozitívan tekint a saját életére (Diener 1984) Veenhoven pedig azt mondja, hogy Diener egyensúlyba hozza a jót és a rosszat (Veenhoven 2008). Szerinte a szubjektív jóllét nem lehet csak a pszichológia tárgya (mint mentális állapot), hanem tárgyat kell hogy képezze a szociológiának is, mert fontos információkat tartalmaz a társadalmi rendszerről, amire egyre nagyobb az igény. A szubjektív jóllétet elősegítő társadalmi körülményekről szóló információkra van szükség, és a szociológiában fel kell hívni a figyelmet *a szubjektív jóllétre azért is, mert a társadalmi viselkedés egyik meghatározó tényezője*, és az a tapasztalat, hogy a boldog emberek jobb állampolgárok. Tehát a szubjektív jóllét egyszerre a társadalmi rendszer kimenete is és a működésében tényezőként is számításba jön. Veenhoven szerint a szociológusok azért nem foglalkoznak eleget a szubjektív jólléttel - rábízzák a pszichológusokra -, mert a szociológiának nem az érzelem a témája, hanem a társadalmi cselekvések megértése. A társadalomtudomány inkább a közösségekkel foglalkozik, a szubjektív jóllét pedig egyéni jellemző. A társadalmi problémák kutatásához jobban illik az „ill-being” és az „objektív jóllét” (társadalmi kohézió) kutatás. Ellenérvként elmondható, hogy a szubjektív jóllétnek is van kognitív összetevője. Végül is a szociológia is érdeklődik az egyéni szintű jelenségek iránt,

például, az egyéni szinten értelmezett, tőkefajtákkal való rendelkezés klasszikus témája a szociológiának. Az egyéni cselekvéseknek lehetnek társadalmi szintű következményei, és fordítva is (Coleman, 1990). Veenhoven szerint milyen feltételek növelik a szubjektív jóllétet? Elsősorban a *társadalmi részvétel*, mert olyan társadalmi tőkét hoz létre, amely felhasználható a szubjektív jóllét előállítására, ami lehet emberekkel való kapcsolattartás jutalma, a társadalom részének való érzésének kialakítása. Az önkéntes egyesületekben való részvétel egy magasabb szubjektív jóllétet eredményez. A másik, a *szociális támogatás*, ami növeli a szubjektív jóllétet, ilyenek a családi, baráti kapcsolatok, ahol a kapcsolatok elérhetőségétől és minőségétől függ a szubjektív jóllét. A támogatás lehet materiális és immateriális (információ, érzelmi támogatás, viselkedésjavítás). Az elégedettség és társadalmi tőke kapcsolatát vizsgálva, a családi kapcsolatok mellett a baráti, munkatársi kapcsolatok is összefüggenek a szubjektív jólléttel. Helliwell és Putnam (2004) elemzése szerint a barátokkal és szomszédokkal való találkozás magasabb gyakorisága nagyobb elégedettséggel jár együtt. A bizalmas kapcsolat hiánya, a barátokkal, rokonokkal való ritka találkozás alacsony elégedettséggel jár együtt (Lelkes 2006 idézi Hajdu 2014). Az étellel való elégedettségre a társadalmi tőke három összetevője közül (bizalom, normák, részvétel) a bizalom hatása a legjelentősebb (Bjørnskov 2006 idézi Hajdu 2014).

A felnőttek jólléti állapotát számos tényező befolyásolja. Ilyen a személyes hatékonyság mint meggyőződés az élet nehéz helyzeteinek kezeléséről (Kopp és mtsai 1993), a koherencia mint hit arról, hogy a nehézségeket érdemes legyőzni (Antonovsky 1993), a személyes célok megléte a testi és lelki egészség fenntartásának folyamatában (Martos 2009), az együttműködés, a megküzdés, a mindennapi stressz szabályozása (Kopp és mtsai 2000) és az nem utolsó sorban az aktivitás (Kopp, Martos 2011).

Alapvetően hasonló elemekből építkezik a fiatalok jólléte is, de az életkor és a környezetük befolyásolja. Ezért a felsőoktatásban a hallgatói jóllét vizsgálatok kiterjednek a hallgatói jellemzők és a környezetük jólléti aspektusú vizsgálatára is (például oktatási környezet, légkör, infrastruktúra jellemzői) (Diener és Lucas 2000). A kapcsolódó normák, értékek, attitűdök vizsgálata meghatározóan fontos a hallgatói jóllét pontosabb jellemzéséhez, ami megközelíthető a tanulás iránti elköteleződéssel, az egyetemi életbe történő bevonódással is.

A jóllét társas jelenségének vizsgálata előtérbe kerül a felsőoktatási tanulmányok kezdetekor, amikor az új közösségekben a fiatalok, a családjaikból hozott különböző kulturális és társadalmi tőkék alapján képesek viszonyulni a társas kapcsolatok kialakításához és fenntartásához, a szakmai tudás, a szakma normáinak, értékeinek elsajátításához, a szervezeti kultúra részévé válásához (Van Mauren 1976). A felsőoktatási környezetében akkor érzi magát jól a hallgató, ha jól boldogul, ha közösségében megnyilvánulhat, ha éreztetik a többiek, hogy számít a véleménye, ha vannak közös ügyei a környezetének tagjaival, ezáltal pozitív érzelmekkel tud hozzájuk viszonyulni. Odatartozónak érezheti magát, és hozzájárul a közösségének életéhez. A minőségi hallgatói kapcsolatok -mint a jóllét alapvető előfeltételei- fontosak az összetartozás érzése szempontjából nagyon fontosak és erőforrásként, tőkeként is értelmezhetők a hallgatók eredményességének növeléséhez. A szervezetben kialakított baráti kapcsolatok valósítják meg a valódi támogatást (ami segíti a megküzdési képességet), megélhető általuk a kölcsönösség és a bizalom érzése. Mivel a közösségekben a kapcsolatokon keresztül jutnak el az erőforrások a tagjaikhoz (Albert, Dávid 2007) ezeket a kapcsolatokat az oktatási közösségekben minden szereplő felé ki kell építeni.

Hasonlóan a társadalomhoz, az oktatás szocializációs folyamatában is lehet a jóllét eszköz és eredmény (kimenet) is, ami segíti az ambíciók kiteljesedését, a hallgató jövőképeinek kialakulását. *Eszközként* használható a jóllét a hallgatói eredményesség, a sikeres tanulmányi karrier elősegítésére. A nevelési célként meghatározott hallgatói jóllét fejlesztése, az újonchallgatók esetében a hallgatói identitás korai kialakulását tudja elősegíteni. A hallgatói identitás kialakulásának gyors megvalósulása nagymértékben hozzájárul a hallgatói jóllét, mint oktatási *kimenet* megvalósulásához és egyben a hallgatói egészség megtartásához. Az egyes oktatási intézményekben a hallgatói jóllét tervezhető és követhető (Ereaut és Whiting 2008), ezért olyan aktív folyamatként kell definiálni, amely révén a hallgató tudatossá válik, és ennek következtében olyan döntéseket képes hozni, amelyek egy teljesebb, sikeresebb és jobb életet eredményeznek számára (Hettler 1984 idézi Masters 2004). A hallgató attól lesz jobb és több, ha van (vagy kialakul) perzisztencia és reziliencia képessége, amelyek elősegítik a közösségbe való beilleszkedését, és előnyösen befolyásolják a közösségben való viselkedését. A jóllét

dimenziói között ott rejtőznek a társadalmi tőke meghatározó fogalmai és a hallgatói jóllét kibontakozásában nyernek létjogosultságot.

A szakirodalom szerint a magas szintű hallgatói jóllét -az egész életen át tartó egyéni sikeresség megalapozója, amelyre az egész életen át tartó tanulás koncepciója miatt (is) szüksége lesz a végzett hallgatónak. Mondhatjuk ezt azért is, mert a jóllét érzés magában foglalja az emberi lehetőségek fejlesztését, bizonyos mértékű ellenőrzését az élete felett, a célérzetét (célok elérése érdekében végzett munka) és a pozitív kapcsolatok hatásának megtapasztalását (Huppert 2009). Fiatal korban integrálja a fizikai, kognitív és szociális-érzelmi funkciókat, jelentős produktív tevékenységeket eredményezve, segítve a társadalmi kapcsolatok létrejöttét és ezeknek a funkcióknak a kialakulásával a fiatal az átlagos pszichoszociális és környezeti problémák megoldására képessé válik. Masters a hallgatói jóllét öt összetevőjét azonosította: testi, lelki, érzelmi, szociális és mentális összetevők, amelyek önállóak, de szorosan össze is függenek. A hallgatói jóllét fejlesztése az egyes területek fejlődése által lehetséges, miközben a külön területek kiegyensúlyozott egészé integrálódnak. A fejlesztés folyamán figyelembe kell venni, hogy a hallgatókat olyan sajátos jóllét típus jellemzi, ami eltér a felnőttekétől. Ez köszönhető a hallgatók életmódjának, világszemléletének, élményeinek, tapasztalatainak és sajátos életformájuknak. A szakirodalom szerint azok a fiatalok, akik felsőfokú tanulmányaik alatt jobb közérzetet tapasztalnak, hatékonyabb módon sajátítják el az információkat, nagyobb valószínűséggel maradnak egészségesek, jobban megfelelnek az elvárt társadalmi magatartásnak, nagyobb valószínűséggel fektetnek be saját és mások jóllétébe, a környezet fenntarthatóságába, mert a bennük kialakított felelősséggel, tudatossággal fogják tudni vállalni a társadalmi, szakmai és vezetői szerepeiket (Masters 2004).

Árwaitani és munkatársai a hallgatói jóllét holisztikus megközelítésével, fizikai, kognitív és pszichoszociális keretben találtak indikátorokat. A hallgatói jóllétet befolyásoló tényezők között első, maga a hallgató, valamint a tanteremi és a tágabb intézményi környezete. A fizikai dimenzióba tartozik a hallgató egészségi státusza, fizikai aktivitása, biztonságérzete, amelyhez az intézménynek kell a megfelelő szervezeti kereteket, kondíciókat biztosítania. A kognitív dimenzióba tartozik a tanterv, a jó oktató, a hallgatói munka értékelése (visszacsatolás), a vezetés, a hallgató teljesítményszintje, elkötelezettsége. Figyelembe vették a hallgatóknak a kompetenciájukról és önhatékonyságukról alkotott saját nézeteit, mint célkitűzéseiket, eredményeiket és

jóllétüket befolyásoló tényezőket. A *pszichoszociális környezet* befolyásolja a hallgató mentális egészségét és jóllétét, és javítja a tanulók tanulási eredményeit. A tanulást, szorgalmat jutalmazó, barátságos környezeti légkörben érzi úgy a hallgató, hogy egy gondoskodó közösség részét képezi. Ebbe az oktatás szereplőivel való pozitív kapcsolattartás is beletartozik. A hallgatói reziliencia, az önértékelés képessége, a kapcsolatok kialakítása és a hallgatói korai identifikáció fontos mutatókként szerepelnek a hallgatói jóllét vizsgálatában (Awartani és mtsai 2008).

A hallgatói jóllét kialakításának alappillére a hallgatói személyes intelligencia dimenziói közül, a személyen belüli vagy intraperszonális (érzelmi) összetevő, amelyet a hallgató internalizált önbizalma határoz meg, ami hatással van a hallgatónak az intézményi közösségben való működésére, és az egyén érzelmeinek és érzéseinek ellenőrzésének és megkülönböztetésének képessége, és amely fontos szerepet játszik a hallgató személyes fejlődésében. A hallgatói jóllét szempontjából érdekesek lehetnek ennek az aspektusai, vagyis az autonómia, érzelmi szabályozás, reziliencia, önhatékonyság, önbecsülés, spiritualitás, kíváncsiság, elkötelezettség és elsajátító orientáció. A másik a személyközi vagy interperszonális (szociális) összetevő, ami a másokkal való interakciók értelmezésében játszik szerepet szintén fejlesztendő terület. Aspektusai a közösségi kommunikációs hatékonyság, az empátia, az elfogadás, a kapcsolódás az oktatás folyamán (Frailloni 2004, Pusztai 2012a). Ezek a nem kognitív képességek is hozzájárulnak ahhoz hogy a hallgatók eredményesen tudjanak megküzdni a környezet követelményeivel, nyomásával (Bar-On 1997 idézi Pauwlik 2008).

Itt említjük meg, hogy a hallgatói önismeret, önértékelés befolyásolja a saját jóllétérzésüket, tudatosságot visz az életvitelükbe, és segít különbséget tenni vágyaik és szükségleteik között. Ilyen értelmezésben az egészség saját erőforrásként jelenik meg (Fredrickson 2015) és eredményesnek érezhetik magukat (Masters 2004). A tanulmányok erős kapcsolatot mutatnak a szubjektív jóllét és a fizikai, valamint pszichés egészség között. A fizikai jóllét és a tanulmányi eredményesség (sikeresség) összefüggéseit vizsgáló kutatások azért hozhatnak eltérő eredményeket, mert a vizsgálatokban különböző közvetítő mechanizmusok (reziliencia, egészség önértékelése) szerepelnek (Kovács 2015). Az egységesítés megkönnyítené a kutatások összehasonlíthatóságát.

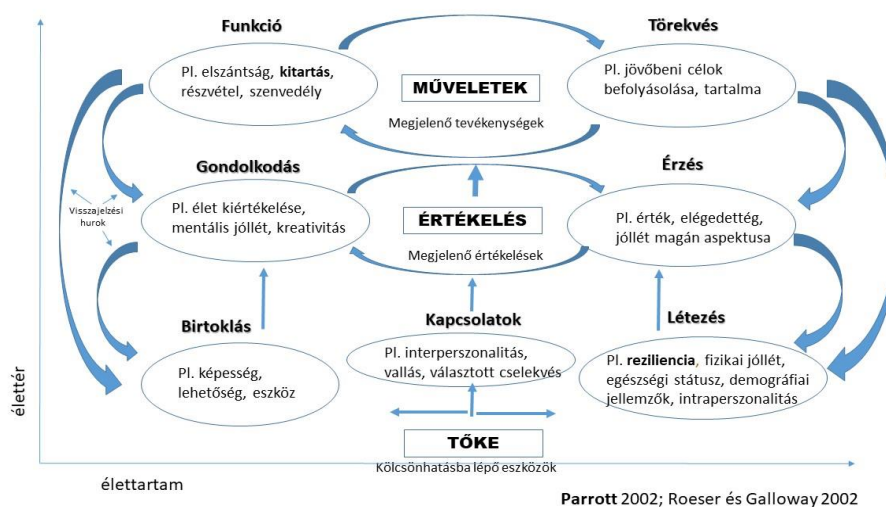
A hallgatói jóllét mértékéről nem mond sokat a szakirodalom. Az a mérték, *ameddig a hallgató hatékonyan működik az oktatási közösségben* (Fraillon 2004).

A hallgatói jóllét iránt maguk a hallgatók is érdeklődnek, részt vállalnak a fejlesztésében, ezt mutatja a jóllét „megismeréséről” szóló tantárgyak iránti nagy érdeklődés külföldön a hallgatók körében, például a Yale-en⁶. A valódi hallgatói jóllét bevonódó, aktív, tudatos tevékenységet igényel a hallgatótól, amelyben megtalálható a saját célok határozott kitűzése és a célok megvalósítása melletti kitartás szándéka (perzisztencia).

A hallgatói jóllét fontosságát oktatáspolitikai munkák is hangsúlyozzák, amelyeket a nemzeti hallgatói jólléti politikák és programok megvalósítása érdekében dolgoznak ki (például Fraillon 2004). Ez a tendencia összhangban áll a pozitív pszichológiai megközelítéssel (például Ryff és Singer 1998; Seligman 2008) és a pozitív oktatás megközelítésével (Gable és Haidt, 2005). Fraillon tanulmányában a hallgatók jóllétét a pozitív hozzáállás, az ellenállóképesség (reziliencia), és a hallgatói elégedettség (önmagukkal, kapcsolataikkal, iskolai tapasztalataikkal) fenntartható állapotának tekinti. Az oktatásban a hallgatói jóllét növelése fontos feladat, a hallgatók társadalmi, érzelmi és tudományos kompetenciájának fejlesztése szempontjából. A tanulás akadályainak felismerése és csökkentése, ideértve a hallgatói jólléttel kapcsolatos akadályokat is, elősegítheti az összes hallgató oktatási és társadalmi eredményeinek maximalizálását (Fraillon 2004).

A hallgatói viselkedések a környezet hatásain keresztül egy ökológiai értelmezési keretben valósulnak meg, amelyben helye van pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, antropológiai, orvosi tudományos érdeklődésnek és kutatási lehetőségnek (Forray, Kozma 1992). Ennek a lehetőségnek az egyik megnyilvánulása a hallgatói ökológiai, komplex jólléti modell, amelyben a tárgykörök és a kategóriák, a jóllétnek az oktatásra jellemző dimenzióiból állnak össze. Hét tartomány (birtoklás (having), személyes fejlődés (being), kapcsolatok (relating), gondolkodás (thinking), érzés (feeling), működés (functioning), törekvés (striving)) és három kategória (jólléti tőke, értékelés, műveletek) alkotja. A hallgatói jóllét szervezeti kerete az oktatási intézmény, a tartományok a hallgatói tapasztalatoknak a jólléthez való kapcsolódását mutatja, a kategóriák pedig az összehangolás területei (1. ábra).

⁶ <https://news.yale.edu/2018/04/26/overflowing-woolsey-interest-psychology-and-good-life-goes-global>



1. ábra: Hallgatói ökológiai komplex jóllét modell⁷ (Saját fordítás)

Hallgatói tőkeként (vagyonként) jelentkeznek a hallgató életkörülményei, a kapcsolatai és a hallgató személyes fejlődése (létezése). Az oktatási valóság hallgatói felismerésében és értékelésében az elvárások, a támogató közösség és az önállósodás a jellemző motívumok. Az értékelés kategória tartományai az *érzés* (elégedettség érzése, szubjektív jóllét érzése, öröm, pozitív érzelmi befolyás, értékek tisztelete), és a *gondolkodás* (döntések segítése, mentális jóllét, kreativitás). A hallgatói élet kiértékelése során kiderülhet, hogy milyen módon és miért értékes a jóllét szempontjából a meglévő hallgatói tőke. Eddig a tartományok a szubjektív jóllétet képviselik. A *műveletek* kategória, funkció tartományában a hallgatói elkötelezettség és eredményesség (elszántság, kitartás (perzisztencia), vállalkozó szellemű viselkedés, bevonódás, részvétel, szenvedély) tulajdonságai találhatók, ezek kezdenek működni. A *törekvés* tartományba a jövőbeli célok elérése, a motiváció tartozik. Ennek várható eredménye a jól-teljesítés, a sikeresség, ami több mint a tanulmányi cél elérése. Az egyén jólléte folyamatosan változik, a hallgatók is változnak, önmagukkal és saját jóllétükkel kapcsolatban, úgy ahogyan az idő telik, a különböző helyzetekben és különböző körülmények között, a közösségi és környezeti tényezők hatására (Soutter és mtsai 2014).

A hallgatói ökológiai jólléti modell Parrott (2002) elméletét követi, mely szerint a komplex rendszerben, a lokálisan kölcsönhatásba lépő komponensek magasabb szintű entitásokat eredményeznek, amelyek befolyásolják az alacsonyabb szintű entitások

⁷ Student well-being model. Note: Adapted from Parrott (2002) and Roeser & Galloway (2002). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2012.754362>

viselkedését. A rendszerben minden „kialakuló” szint kölcsönhatásba lép a korábbi szintekkel egy visszajelzési hurok sorozatában. Az „élettér” és az „élettartam” alapelvei azt szemléltetik, hogy a hallgatók jóléte nem statikus jelenség, a jelenben tapasztalható összefüggések a jövőben is lesznek.

A modell vizualizálja a jóllétet –a bronfenbrenneri modellből merítve– *a hét tartományt és a három kategóriát, beágyazottnak* tekintve a hallgatói élet egyes területein (osztály, iskola, család), a rendszer elemei (tartományok és kategóriák) közötti kapcsolatok hasonlíthatnak vagy eltérhetnek. A különböző életszakaszokban a területek különböző mértékben hangsúlyosak, de mindig fontos szerepet játszanak majd a fiatalok jóllétének alakulásában, hiszen egész életükön keresztül tanulnak (Soutter és mtsai 2014). A modell *holisztikus képet ad a hallgatói jóllétről*, minőségi jóllétmutatókat szerepeltet és a hallgatók oktatási tapasztalatait figyelembe veszi. Olyan folyamatot szemléltet, ami az oktatás különböző szintjein megismételhető, alkalmas az egyes iskolák felsőoktatási, társadalmi és kulturális környezetének megragadására és a hallgatói jó közérzet gyakorlati nyomon követésére (Soutter és mtsai 2014). Hozzájárul a jóllét mérésének gyakorlatához. A hallgatói jóllét jelenlétét jelezheti a hallgató általános jólléte, (egyetemi) élettől való elégedettség, hallgatóként való működése (szubjektív hallgatói eredményesség, egyetemi infrastruktúrával való elégedettség), vitalitás (célkitűzés, perzisztencia, reziliencia), közösségi magatartás (bizalom, munka, szabadidő), érzékelt támogató kapcsolatok (elégedettség oktatókkal, barátok (egyetemen kívül, belüli barátok), tolerancia kérdése, vallás, internet. A kapott adatokból a szubjektív hallgatói (tanulmányi) sikerességre vonatkozóan összefüggések állapíthatók meg és következtetések vonhatók le (Soutter és mtsai 2010).

A felsőoktatási intézményi közösségekben a hallgatói tanulmányi sikerességhez erőforrások állnak rendelkezésére. Ezek kihasználása azoktól a hallgatói társadalmi kapcsolatoktól függ, amelyeket a hallgatók kiépítenek az intézményi közösségben.

1.3.3. Társadalmi tőke

A tőke, Marx klasszikus közgazdaságtani felfogása szerint, olyan tulajdon, amelynek felhasználásával a tulajdonos többlet hozamra (profitra) tehet szert. A társadalmi tőke fogalmának kialakulása –többek között–Tocqueville és Durkheim klasszikus elméletén, Marx és Weber munkásságán alapulnak (Portes 1998). A közösségi megközelítés egyik kritikusja Portes volt, ő az individuális szereplők cselekedeteit és erőforrásait hangsúlyozta. Szerinte a szociális hálózatokban vagy más társadalmi struktúrákban, a szereplők egyéni hatékonysága biztosítja a hasznot (Portes, 1998).

További klasszikusok Coleman, Bourdieu, Putman és még lehetne sorolni a neveket, hiszen a társadalmi tőke az utóbbi évtizedek egyik legnépszerűbb társadalomtudományi fogalmává vált. Témánk szempontjából legfontosabbak Coleman (1988), Bourdieu (1999), Putnam (1995) vonatkozó munkái. A szakirodalomban a társadalmi tőke definíciók sokfélesége miatt sok kritika fogalmazódott meg (Sík 2006, Angelusz 2010, Portes 1998). Mára nagy karriert futott be a fogalom. Definiálják úgy is, mint a társadalom szövete, ami a jószándék, reciprocitás, bizalom, együttműködés „szálakból áll” (Nagy GD 2016). A további meghatározásokból kiderül, hogy a fogalom lehetőséget ad a különféle kapcsolatokról származó személyes és kollektív előnyök megvitatására (Prest 2016), nevet ad annak a transzkulturális azonosításnak, hogy az ember társadalmi lény, ennek összes következményeivel (Woolcock 2010), valamint tudatosítja, hogy az emberi kapcsolatok és a viselkedési normák mint instrumentális értékek vannak jelen az ember életében. A társadalmi tőke társadalmi interakciókban jön létre, immateriális termelő tőkeként és az emberi tőkéhez hasonlóan, lehetővé teszi a termelékenység, hatékonyság növelésének jobb megértését. Adatokkal nem lehet kifejezni, hogy a társadalmi interakciók melyik szempontja fontos az eredményekhez és a jelenségek közötti asszociációk nem utalnak okozati összefüggésekre, ezért a mérése közvetítő mutatókkal lehetséges (Scrivens és Smith 2013).

Nevelésszociológiai kapcsolódás, hogy a kifejezést először egy vidéki iskola felügyelője –Hanifan– használta, akit érdekelt a jóakarát, testvériesség, szimpátia és társadalmi érintkezés, egy társadalmi közösségben. Szerinte az egyének kapcsolódása akkor alakul tőkévé, ha pozitív érzelmek járulnak hozzá. (Hanifan 1916 idézi Nagy GD 2016).

A szociológiai irodalom a társadalmi tőke fogalmán az adott egyén vagy csoport társadalmi erőforrásainak az összességét érti, és a jelentését kiterjeszti a társadalmi életben lévő cselekvési képességekre is. A társadalmi tőke fogalma az évek során, elméleti eszközként jól bevált a társadalomtudományokban, beleértve az oktatási összefüggéseket is. Nincs egyetértés a pontos meghatározással kapcsolatban, de abban igen, hogy a társadalmi hálózatok, a családi és társaskapcsolatok alapvető fontosságúak a létrehozása és a fenntartása szempontjából (Field 2003). A közösségi kohézió, az összekapcsoltság meghatározza a részvételt, a közösségen belüli információmegosztást és -áramlást, az erőforrás megosztást, a támogatás jelleget. Mivel a társadalmi tőke kapcsolatokba ágyazott, ezért kapcsolatok segítségével érhető el vagy így értékesíthető (Pusztai 2012). Alap gondolatként, „az egyéni szinten fejleszhető szükségletek kielégítésére irányuló szándékos cselekvés” (Pusztai 2009: 10). Coleman elméletében a társadalmi tőke valamilyen társadalmi struktúra aspektusa, amely megkönnyíti a struktúrán belül a cselekvők bizonyos cselekedeteit (Coleman 1998). Mivel az egyén szükségletei a környezetében realizálódnak, ezért foglalkozott a környezet hatásával. Az emberi kapcsolatok összességét nevezi társadalmi tőkének, melynek dimenziói a kötelezettségek, az elvárások és megbízhatóság; információs csatornák; valamint normák és hatékony szankciók. Mivel az információ a cselekvések alapja, ezért nála a társadalmi tőke létfontosságú formája a társadalmi kapcsolatokba ágyazott potenciális információ. Konceptiója szerint a meglévő normák erőteljes hatást gyakorolnak a cselekvésekre, és hatékony szankciók lépnek életbe a normák be nem tartása miatt. A társadalmi tőke általános és szubjektív dimenziói szempontjából, a hangsúly az interperszonális kapcsolatokon és az egyén által felhasznált erőforrásokon van.

Coleman empirikusan is igazolta a társadalmi tőke hatását az oktatásban. Azt kutatta, hogy a gyerekek családon és közösségen belüli oktatása és fejlesztése szempontjából, hogyan jelenik meg a társadalmi tőke az emberi tőke megszerzésében és fejlesztésében, mint alapvető emberi erőforrás. Szerinte a gyermek és családja, barátai, közössége és iskolája közötti kapcsolódás szintje ugyanolyan fontos, mint a családi társadalmi-gazdasági háttér. Ez a kapcsolódás a társadalmi kapcsolatok és a társadalmi részvétel terméke, amely társadalmi tőkét hoz létre. Az iskolában lezajló folyamatok társadalmi tőke alapú értelmezése az, hogy a tanulók társadalmi struktúrában elfoglalt helyzetét előnyösen módosíthatja az iskolai, lakóhelyi környezet, a szabadidő kapcsolati

struktúrája, valamint a normarendszer tanulói magatartásra gyakorolt hatása. Következtetése szerint, a társadalmi tőke megteremtésének feltételeit, a kapcsolatháló zártságát és stabilitását az ideológiák és a társadalmi szervezetek alkotják (Nagy GD 2016). Coleman szerint nagyon hatékony tőkeforrás a kölcsönös bizalmon, közös normákon alapuló kapcsolat, a csoport. A társakkal való személyes kapcsolat, együttműködés, kohéziós kapcsolat megvédi a közösség tagjait a deviáns viselkedéssel szemben, ugyanakkor jobb teljesítményre, jótékonyagra, a közjóért való cselekvésre ösztönzi a tagokat (Coleman, 1988, 1990; Pusztai, 2004). A társadalmi tőke nagyságát növeli a csoporton belül a normaerősség, a közösségi viszonyok szerkezeti állandósága és a társadalmi érintkezések gyakoriága (Coleman 1990). A működő kapcsolatok jelentőségét hangsúlyozza, a találkozások egy minimális mennyisége szükséges ahhoz, hogy legyen bizalom, tudjanak működni normák, ezáltal a társadalmi tőke kifejthesse hatását. A kapcsolattartás történhet formális (szervezeti) és informális (család, vallási közösségek, önkéntes csoportok) keretek között. Coleman empirikusan igazolta, hogy azok az oktatási intézmények hatékonyabbnak, amelyek képesek magukba integrálni a tanuló közösségeket (Pusztai 2015). Az oktatás eredményességét előnyösen befolyásolják a szülők és a gyermekek közötti viszonyok és az iskolát körülvevő közösségek. A társadalmi tőke váltható át legjobban humán tőkévé (Coleman, 1998).

Coleman szerint az extrakurrikuláris (sport, tudományos, önkéntes) tevékenységekbe való bevonódás pozitívan hat az iskolai teljesítményre. Segítségével az alacsonyabb státuszú diákok hátránya csökkenthető. Kiemelte a sport szerepét, ami azokat a készségeket fejleszti, amelyek az oktatás számára fontosak (munkamorál, belső kontroll, rendszeresség) (Coleman 1966). A vallási közösségekhez való hovatartozás pozitívan hat a teljesítményre, és csökkenti az iskolai lemorzsolódást. „Felfogásában a hangsúly a társadalmi tőke egyéni cselekvést előnyösen előmozdító vonatkozásán van, de megjelenik nála a társadalmi tőke közjószág-jellege is, az előnyöket nem csak azok élvezhetik, akik létrehozzák, hanem a csoport más tagjai is, mivel nehéz kizárni másokat” (Orbán, Szántó 2005:56).

A felsőoktatásban a hallgatóknak a tanárokkal fenntartott kapcsolatai hozzáférést biztosíthatnak olyan információkhoz és lehetőségekhez, amelyek javítják az oktatási teljesítményüket. Bizonyítást nyert, hogy a gyengén teljesítő barátok negatívan, míg a jól teljesítők pozitívan hatnak a tanuló teljesítményére Ennek oka az, hogy a baráti közösség

normarendszere az oktatási normarendszer fölé rendelődik. Ha a baráti közösség hasonló normarendszert képvisel, mint az oktatás, akkor pozitívan képes hatni a tanulói teljesítményre. A társas közeghez való kötődés, a beágyazottság Coleman koncepciójában fontos elem. Megfogalmazható úgy, mint az a mérték és minőség, ahogy az egyén a személyes kapcsolathálóiba, társas kontextusába bekapcsolódik, vagyis amikor a hallgató egy közös értékpreferenciákkal és normákkal rendelkező közösség tagjaként jellemezhető (Coleman 1998). A hallgatók személyes kapcsolati beágyazottságának dimenziói az inter- és intragenerációs kapcsolatok. A kortárs kapcsolatok, az oktatókkal kialakított kapcsolattartás, az intézményi kontextusban megjelenő kapcsolatháló rendszer a strukturális beágyazódást mutatják. Az egyetemen belüli és kívüli társas tevékenységekbe való beágyazódás nagyon értékes tényező, a szocializálódás folyamatában (Pusztai 2011).

Coleman szerint a tanulmányi teljesítmény a konkrét társadalmi környezet hatásaitól nagyobb mértékben függ, mint az egyén társadalmi helyzetétől.

Bourdieu koncepciójában a társadalmi tőke a profit termelésének és önmaga újratermelésének eszköze. A társadalmi struktúra a vertikális hierarchia. Az egyén kapcsolatháló építési lehetősége egyben meghatározza az egyén helyét a társadalomban.

Elméletében a társadalmi tőke aktuális és potenciális erőforrások összessége, ami a kölcsönös ismeretségek hálózatához kapcsolódik, és hatalmi aszimmetriákat tükröz az érdekérvényesítésben (Farr 2004). Nála a társadalmi tőke egyéni erőforrás (magánvagyon), ami családi és elit-intézményi kapcsolatokból származik. Az egyén által birtokolt társadalmi tőke nagyságát az egyén saját kapcsolathálójának a kiterjedtsége és a velük kapcsolatban állók erőforrásokkal való ellátottsága determinálja, és a társas kapcsolatháló tudatos beruházási stratégiák eredményeként alakulnak ki (Bourdieu 1996, 1999). Koncepciója szerint a leghatékonyabb nevelési beruházás, a kulturális tőke transzmissziója a gyerek korai szocializációja során. A „befektetés mértéke” származási családonként, társadalmi osztályonként eltérő. A deprivált csoportok esetében a családon belüli korai felhalmozás mértéke elmarad a társadalmilag megfelelő szinttől, ami a későbbi tőkefelhalmozások akadályozója lesz. Bourdieu elmélete szerint a társadalom hatalmi struktúrája reprodukálódik a felsőoktatásban, a hallgatók szocializációs folyamatának eredménye osztályfüggő lesz, mert az intézményi habitushoz közel állókat tartja kiválóknak (Pusztai 2014a, Bourdieu 1986). Bourdieu szerint az iskolai siker a

család kulturális tőkebefektetésének eredménye. A társadalmi osztályok között található habitus különbözősége kihat az egyén jövőjére (például tudáshoz való viszony, továbbtanulási igény).

Coleman és Bourdieu társadalmi tőke koncepciójának különbsége, hogy Coleman szerint a társadalmi tőke nem azoknak a személyeknek a tulajdona, akik részesülnek tőle (Coleman, 1990), Bourdieu szerint pedig igen. Bourdieu koncepciójában az egyének „hitelt” szereznek a családjukból és/vagy azoktól a csoportokból, amelyekhez tartoznak (Bourdieu 1980), míg Coleman felfogásában az egyének saját kapcsolatokat alakítanak ki másokkal, ezáltal szereznek „hitelt”, úgy hogy valamit adnak az embereknek, akik pedig viszonozzák ezt, a helyileg kialakult társadalmi normák és kötelezettségek miatt (Coleman 1990). Coleman az egyéneket mindig észszerű szereplőkként fogja fel, ezzel szemben Bourdieu úgy véli, hogy az emberek gyakorlati logikát alkalmaznak, folyamatosan egyéni hasznot keresnek a megtanult habitusuk és a konkrét kontextus között (Coleman 1990; Bourdieu 1986). Coleman a társadalmi tőkét a társadalmi mobilitás eszközének és lehetőségének látta, Bourdieu pedig elismerte a társadalmi tőke fontosságát a társadalmi mobilitás biztosításában.

Putnam a társadalmi tőkét a társadalmi szervezetek jellemzőiből származtatja, ezek a bizalom, a normák és a hálózatok, amelyek elősegítik a cselekvéseket és növelik a hatékonyságot. Elmélete szerint a társadalmi tőke jelenthet egyének közötti kapcsolatokat, szoros társadalmi kapcsolathálókat, a társadalmi hálózatok jelentős erőforrásként szolgálhatnak egyének és csoportok számára. A bizalom és a kölcsönösség teszik lehetővé a kooperációt (Orbán, Szántó 2005; Putnam 2004, Csizmadia 2002, Csizmadia 2008). A társadalmi tőke „közjó”, mindenki számára elérhető, nem személyes tulajdona a cselekvőknek. Szerinte a társadalmi tőke pozitív kapcsolatban van a boldogsággal, aminek az okát a szocializáció során megvalósuló elkötelezettségnek tulajdonítja (Putnam 2000).

A társadalmi tőkével foglalkozó klasszikusok –Bourdieu, Coleman, Putnam– között egyetértés van abban, hogy a társadalmi kapcsolatokba történő beruházás megtérüléssel jár, és a hálózaton belül kölcsönhatásba lépett egyének hasznot termelnek, valamint abban, hogy a kapcsolati struktúrák erőforrás jelleggel bírnak. A társadalmi tőke társadalmi hálózatokba ágyazottan létezik, és mint erőforrás, hálózatokon keresztül

hozható létre és így is hasznosítható (Kis K. 2006). A társadalmi tőke szerkezetét a részvétel és az intenzitás adja (egyesültekbe, vagy bármely más helyre), ami kvantitatív jellemző és kapcsolódik a bonding, bridging koncepcióhoz. A társadalmi tőke kognitív eleme, tulajdonképpen az emberek szemlélet, úgymint a bizalom, szolidaritás, kölcsönösség, ami kvalitatív természetű. (Rostila 2011)

Az oktatás során az esélykiegyenlítésben a társadalmi tőke erősítése, az egyéni környezetben a társadalmi erőforrások növelése nagy szerepet játszik (Coleman, 1997). A társadalmi tőke megtalálható a közösség által közvetített értékek és normák rendszerében, a társadalmi környezet hitelességében. A támogatás (méltányosság) folyamatában jöhet létre a „mindenki valódi hozzáférése,”, és általa az egyenlőtlen helyzetben lévők is részesülhetnek a tőkejavakból (Varga 2015). A méltányos (equity) személet igyekszik megteremteni a hallgatók számára az egyenlő esély feltételeit, a hátrányos helyzetű hallgatókban rejlő lehetőség kiaknázásával.

A társadalmi tőke elméletének bevezetése a felsőoktatásba, elvezet az intézményi hatás kérdéséhez, a szereplők közös cselekvési terének bővítéséhez, a felelősség kiterjesztéséhez (Pusztai 2012).

A felsőoktatási rendszer szervezeti egységei a karok, amelyek az oktatási-kutatási-adminisztratív szervezeti szereplőkből állnak össze, és akik ezekben a struktúrákban különböző pozíciókban tevékenykednek, meghatározott viszonyokat írnak elő, saját célokkal rendelkeznek, amelyek elérése jellemző magatartásban nyilvánul meg (Veres 2010). Az oktatási rendszerben a személyes kapcsolat a társadalmi tőke megjelenési formája, szerkezete a különböző lehetőségekhez való hozzájutást biztosítja. Az oktatási kapcsolatok minősége, az ezeken keresztül nyújtott segítség, a hallgatók körében a tanulmányi teljesítményre vonatkozik (Meier 1999; Pusztai 2011). A felsőoktatásban a személyes kapcsolatok révén válik elérhetővé a társadalmi tőke a szereplők számára, és a kapcsolat csak addig tart, amíg a felek számára haszonnal jár, amíg a másik által értékelt forrásokat nyújtani tudja (Homans 1961). Ha a hallgatónak nagyobb a társadalmi, kulturális és gazdasági tőkéje, akkor nagyobb a képessége arra is, hogy az intézményi forrásokat használja, elérje a képzési sikert és így szerezzen további tőkét. Azok az alacsony státuszú családokból származó hallgatók, akik kevésbé tőkeerősek, ők saját jogon képesek társadalmi tőkét generálni, amit a bizalom képes ösztönözni. A társadalmi

tőke segítségével, iskolai motivációval, ambíciókkal, közösség bevonásával a jelentkező hallgatói különbségek eltüntethetők (Fuller 2014).

A társadalmi tőke segít felismerni és megvalósítani azokat az oktatói intézkedéseket, amelyeket a diákok erőforrással való összekapcsolása érdekében tesznek, valamint segít világossá tenni a hallgatók számára az erőforrásokhoz való hozzáférés és aktiválás folyamatát (Pascarella és mtsai 2004).

Összegezve, általában a társadalmi tőke a tényleges és a potenciális erőforrások összege, amelyek beágyazottak, elérhetők és származtathatók az egyén vagy társadalmi egység kapcsolati hálózatában. Az oktatásban a társadalmi tőke létfontosságú szereplővé lép elő, egyrészt az életen át tartó tanulás, másrészt a heterogén hallgatói társadalomból adódó differenciák miatt. Az oktatás középpontjában a tudástartalom és készségek ismerete, átadása áll, a kapcsolatok az intézményen belüli és kívüli tevékenységekből adódnak. Kialakulásukban alapvető a bizalom és a viszonyosság, amelyekre a kölcsönösen előnyös kapcsolatok épülhetnek és a problémák megoldhatóvá válnak. Az állandó változás korszakában a társadalmi tőke kulcsfontosságú (differenciátor) az oktatás és a karrier sikerében, valamint a személyes elégedettségre és a jóllétre⁸ is magyarázatul szolgál. A felsőoktatási intézmények céljainak (a hallgatói személyes fejlődés biztosítása, a társadalmi közösségfejlesztés, a tudás- és értékelsajátítás, a kapcsolat a különböző társadalmi hálózatokkal) megvalósulásával az intézmény társadalmi tőketeremtő helyé válik (Kanev 2017), ahol a tanár-diák pedagógiai kapcsolatában a bizalom a különböző érdekek és igények elismerése mellett alakul ki (Van Damme 2012).

A dolgozat a társadalmi tőke fogalmát a környezetben fellelhető kapcsolati struktúrák által teremtett erőforrásként értelmezi, amelynek alapját a közös normák, az egymás iránti bizalom, és a kölcsönös csere képezi (Pusztai 2011).

1.3.4. Társadalmi tőke és a hallgatói szubjektív jóllét

Az felsőoktatás elkezdésekor a hallgatók egy stresszes átmeneti időszakba kerülnek, az új társadalmi és oktatási környezethez való alkalmazkodás során. A középiskolához képest változik a tananyag mennyisége, a számonkérés módja, és megnövekszik az önállóság, ami szintén rengeteg feszültség okozója. Az egyetemi

⁸ <https://www.edweek.org/leadership/opinion-who-you-know-building-students-social-capital/2018/07>

környezet sok lehetőséget biztosít a hallgatók számára –társasági élet, személyes törekvések megvalósítása, ismeretek megszerzése–, de a hallgatóknak sok kihívással is szembe kell nézniük. Ezek a kihívások negatívan befolyásolhatják az életükkel való elégedettségüket és ezt követően a jóllétük szintjét. Ezt nemcsak egyéni (önértékelési, tanulmányi, demográfiai) jellemzők magyarázzák, hanem társadalmi interakcióik is. Az új közösségi tagokhoz való kapcsolódás hozzájárul a társadalmi tőke létrehozásához és fenntartásához, ami hagyományosan korrelál a szubjektív jólléttel (Helliwell és Putnam, 2004). Ezt a hallgatói „állapotot” a hallgatói jóllét irányába érdemes elmozdítani az intézményeknek, azért hogy a hallgató szeressen tanulni ott, ahová jelentkezett. Ennek megvalósításához nélkülözhetetlen eszköz a hallgatók egyetemi életvilágában, a közösségi hálózatukban létező erőforrás, mint -a normák és értékek és a közösségi bizalom által meghatározott- támogatás. Az instrumentális támogatás szocioökonómiai együttműködést jelent. A nem-instrumentális támogatás maga a relációs kapcsolat, ami bizonyítottan alapvető emberi szükséglet és egyben a jólléthez elengedhetetlen (Ryan, Deci 2001). Idetartoznak az interperszonális kapcsolatok, az érzelmi, kommunikációs aspektusok. Idekapcsolódik például a kölcsönös szeretet, a barátság, az összetartozás érzése, az identitásérzés. A hallgatói szocializáció során a hallgatók által kialakított különböző kapcsolatok később befolyással bírnak akár a személyes - , akár a tanulmányi életükre, akár a munkájukra.

Az oktatási intézmények közösségében benne rejlik az az erő, ami elősegítheti a hallgatói jóllétet, a hallgatók aktív közreműködésével. Azért fontos a hallgatókkal felismertetni a társadalmi tőke hasznosságát, mert hozzá segíthet annak megértéséhez, hogy a közösségben élő egyének, hogyan működhetnek együtt a közös célok elérése és a nehézségek kezelése érdekében. A mindennapi interakciók értékességére való ráébredés a közösségek erősödését vonja maga után. Az intézményi rendszerben a kapcsolatok kihasználása az egyén és a közösség számára egyaránt szükséges ahhoz, hogy pozitív eredmény, pozitív kimenet születhessen. Ilyen például a jó egészség és jóllét, amelyek egyaránt értékesek az egyén és a közösség egésze számára. A coleman-i társadalmi tőke koncepció bizonyítja arra, hogy a relációs erőforrásokból származó társadalmi tőke kompenzálhatja a tanulók társadalmi hátrányát és elősegíti az eredményességet (Pusztai 2011a). A bizalom és a jóllét szoros kapcsolatát számos kutató bizonyította. A társadalmi bizalom erős pozitív hatással van az egyéni és a szociális jóllétre (Helliwell 2003), az

interperszonális bizalom a legjobban korrelál a boldogsággal (Bjørnskov 2006). Az egyének és a közösségek közötti bizalom és együttműködés –mint a társadalmi tőke elemei– az emberi jóllét és a boldogság fő pillérei (Kopp, Martos 2011). A bizalom hiánya (azt hinni, hogy az emberek többsége tisztességtelen), negatív irányba mozdítja el a jóllétet, aminek megjelenése a felsőoktatás céljainak megrendüléséhez vezethet.

A társadalmi tőke társadalmi funkciója a társadalmi integrációt és kohéziót előmozdító hatásaiban érhető tetten. A társadalmi tőkének az integrációban betöltött szerepét konszenzus övezi. Az integrációnak fontos elemeit jelentik a társadalmi tőke összetevői. Ilyenek a társas kapcsolatok, evidens a bizalom szerepe, a részvétel (Hajdu, Megyesi 2017). Az intézményi integráció előnyösen befolyásolja a hallgatói tanulmányi sikerességet (Astin 1993, Pascarella, Terezini 2005). A nem hagyományos hallgatók esetében azért szükségesek az interakciók, mert nincsen a családban felsőoktatási tapasztalat, és az intézményen kívüli külső kapcsolataik általában erősek. A felsőoktatási közösségbe való bekapcsolódás az új értékekkel és normákkal való azonosulással jár. Integráció-hiány esetén a hallgatói célok nem kapnak megerősítést, intézményi elkötelezettségük csökken, az eredményeik is gyengék, alacsonyak. Tinto elmélete olyan intézményi közösségi kultúrát feltételez, amelyik segít az új hallgatók beilleszkedésében. A sikerhez szükséges elkötelezettség állapota viszont az integráció eredménye (Tinto 1993). A hallgatói jóllét, a sikeresség nagymértékben függ attól, hogy a hallgató milyen mértékben képes a tanulói szereppel való azonosulásra, ami a hallgató tényleges tevékenységének következménye. A szerző megfogalmazása szerint nem az a fontos, hogy a hallgatók mit gondolnak, hogy érzik magukat, hanem az, amit tesznek. (Astin 1993).

1.3.5. Bizalom

A bizalom szó több nyelven hitet is jelent, és sok megfogalmazásban így is jelenik meg. A bizalom lehet egyéni elvárás, interperszonális kapcsolat, struktúrák által alkotott jelenség, egy készség, ami fejleszhető. Pozitív érzelmi állapot, ami jelzi az általa kiváltott cselekvés irányát.

A bizalom az egyének között olyan viszony, amelyet jellemezhet negatív végeredmény, bizonytalanság és kockázat is. A kapcsolatban álló egyének ezeket

felvállalják, valószínűsítik, elfogadják. A bizalmon alapuló kapcsolatok értékazonosságot feltételeznek. A bizalom egyik komponense a hit, a meggyőződés, az egymásba vetett hit, hogy egyik sem fog úgy cselekedni, hogy az a másiknak hátrányt okozzon. Egy másik komponens a kockázat, ahol az egyik fél önkéntesen vállal kockázatot. A megbízhatóság és az elkötelezettség nagyon fontos tényező (Piricz 2013). A kapcsolati biztonság győzi le az elidegenedést. A bizalom hiányával olyan szociális készségek sérülhetnek, mint például a tolerancia, az együttműködés készsége (Pikó 2003).

A szakirodalom sokféleképpen értelmezi a bizalom fogalmát. Az értékrend a bizalom alapja, és így mint interaktív kapcsolat, fontos közösségi összetartó erő (Simmel 1973). A bizalom tudás, melynek segítségével megjósolható hogyan válaszol az egyik fél, a másik fél elvárásaira, de lehet tudás a jövőre nézve (Durkheim in: Némedi 1996, Tönnies 1983). Lehetővé teszi az emberi kapcsolatokat, a produktív együttműködést (Luhman 1977). A bizalom fogalmában együtt van jelen az interdependencia és a személytelenség, amit az internet világa képvisel (Czakó 2011). Elviselhetővé teszi az életet (Sztompka 1999), megszünteti a félelmet, ha valaki bízik, akkor nem fél attól, hogy a másik szándéka az övével ellentétes lesz (Egyed 2015). A bizalom, a bizonytalanság mérséklésével hat a cselekvésekre, az interakciókra és elősegíti azok intenzitását (Bodor 2017). Fukuyama meghatározása szerint a bizalom a közösségen belüli, szabályszerű, becsületos, együttműködő viselkedés elvárása a közösség más tagjai részéről, a közös normák alapján (Fukuyama, 1997). A bizalom a jelent a jövő érdekében alakítja (Luhman 1979), ezért fontos, hogy a hallgatók a jelenben érezzék a bizalmat és megtanulják tudatosan fejleszteni.

Az egyén kapcsolatainak kialakítását, fenntartását befolyásolja a mások iránti bizalom megelőlegezés, a szubjektív bizalomérzet mértéke. A bizalom a személyes kapcsolatok alappillére és ezért a társadalmi tőke koncepcióknak is alapja. A társadalmi tőke elméletek figyelmet fordítanak az egyéni adottságokra, a pszichikai irányultságokra, és a személyes erőforrásokra is, a szubjektív bizalomérzet megállapítása során. A szubjektivitás tere megnőtt –annak minden kockázatával– a hagyományos intézményesült formák integrációs szerepének csökkenése miatt. Ilyen például az IKT fejlődésével járó elszemélytelenedés és információszerzés megváltozás, a baráti kapcsolatok új értelmezése, melyek a korábbi igazodáspontok meggyengüléséhez vezettek (Bodor 2019).

Coleman megfogalmazása szerint a bizalom annak az eszköze, hogy az egyén a társas kapcsolatokon keresztül erőforrásokhoz és előnyökhöz jusson, közben elősegítve a közösség érdekében való együttműködést (Coleman 1988), ami az emberek közötti aktív kapcsolatok eredményeként a közös értékek és viselkedés, valamint a kooperatív cselekvés során jön létre (Coleman 1994, Sebestyén 2011, Pusztai 2009). A bizalom szoros összefüggése a társadalmi tőke fogalmával, magában foglal számos szociológiai koncepciót (társadalmi támogatás, integráció, kohézió, kapcsolatok, stb.), így megkönnyíti a különböző magyarázati közelítések közötti átjárhatóságot (Requena 2002).

A bizalom funkciói közül a legfontosabbak közé tartozik a készségek, képességek elősegítése, a közösségi szellem erősítése, a tolerancia támogatása, erősíti a közösséghez tartozás érzését, a részvételi és együttműködési szándékot (Sztompka 1999).

A személyközi bizalmon belül elkülöníthető a parciális bizalom (család, barát iránti), és az embertársak felé kifejezett általánosított bizalom. Az előző a szocializáció során jelentős, az utóbbi a társadalmi integráció és kohézió kialakulásának segítője. Ha mind a kettő alacsony szintű, akkor az egyén elzárkózó. Az intézményi bizalom egyéni tapasztalatokon, illetve a különböző szabályzatokon keresztül jut el az egyénhez. A kezdeti tanulmányi szakaszban az általános bizalom jelensége jellemző –ismeretlen emberekbe vetett bizalom–, amely a bizalomra való hajlamot jelzi. Ez a bizalomtípus lehetővé teszi, hogy az ismeretlen egyének egyáltalán szóba álljanak egymással, majd a későbbiekben társas interakciók által ennek hajlandósága vagy nő, vagy csökken (Nagy GD 2016). Az általános bizalom az étellel való elégedettség fontos forrása (Helliwell 2006), ezért jelenléte már a kezdetektől fontos. A társadalmi bizalom, meggyőződés mások becsületében, tisztességében és megbízhatóságában. Pozitív hatásai között említhetjük a nemzet és az egyén társadalmi integrációját, együttműködést, összhangot, a személyes jóllétet, az étellel való elégedettséget, boldogságot, egészséget és optimizmust (Adwerw-Boamah 2015).

A bizalom és a vallás a gyakorlati életben is szorosan kapcsolódik. A vallás az elvont „társadalmi kategóriák” iránti bizalom körébe tartozik (Sztompka 1999). A vallásosság a társas támogatás szempontjából nagyon jelentős tényező, a közösséghez tartozás erejét adja, toleranciát és egységes világnépet alakít ki (Hadházi 2007), valamint védőfaktoroként jelentkezik a bizalmatlanság csökkentésében (Kopp és Martos 2011). A vallásos hit gondolkodásmóddá válhat és ezáltal olyan normává válik, aminek a betartása

a mindennapi életben is visszatükröződik. A fiatalok számára egy lehetséges erkölcsi támpont ahhoz, hogy mit tegyen, és mit ne tegyen meg, ezáltal hozzájárulva az egyéni értékrend kialakításához. A társadalmi élet fontos meghatározói a "közös jelentések" által meghatározott interakciók. A szituációk hasonló értelmezése adja a társadalmi életet strukturáló szabályok alapját, melyek addig maradnak fenn, ameddig a résztvevők elismerik a meghatározásokat, amíg az egyének követik a vallásukat (Földvári és Rosta 1998, Rosta 2000). A stabil vallási kapcsolati hálóban élők étellel való elégedettsége magasabb szintűvé válik, amit az értelemadás és transzformáció –mint a vallás egyik funkciója– kiegyensúlyozó hatásával érnek el (Tomka 1973).

A bizalom, az együttműködési normák és a kapcsolathálózatok dimenzióiból a társadalmi tőke teoretikusai három típust különítettek el, a megkötő (bonding), az összekötő (bridging) és az összekapcsoló (linking) típusokat. A megkötő társadalmi tőke érzelmi alapú, segít az életben boldogulni, megküzdeni a kihívásokkal (get by) (Dika és Martin 2017). Az összekötő társadalmi tőke gyengébb bizalmon alapul, más csoportok erőforrásaival és információkkal kapcsolja össze az egyént, segíti a célok elérését (get ahead) és a tovább haladást (Lin 2008, Dika és Martin 2017). Az oktatókkal való interakciók áthidaló társadalmi tőkeként szolgálnak, a hallgató tanulási tevékenységében, a kitartás szándékának elősegítésére, miközben elősegíti a hallgatói mobilitást (Dika és Martin 2017). Az összekapcsoló (gyenge) kapcsolatok hozzásegítik az egyént, hogy a saját környezetén túlmutató erőforrásokhoz is hozzáférjen, és az információszerzésben van fontos szerepe.

Az oktatás világában a bizalom „az a meggyőződés, hogy az oktatási rendszer, az oktatási intézmények és szakemberek a hallgató által ismert jogi, etikai szabályoknak és működési rendnek megfelelően funkcionálnak, s támogatják az egyént a belépéskor közösen meghatározott célok elérésében” (Pusztai, 2018: 625). A hallgatói bizalom egyrészt az egyéni szintű hallgatói jóllét egyik pillére, másrészt előjelzi a felnövő generáció társadalmi magatartását. A bizalom és a megbízható magatartás szoros kapcsolatban van (Pusztai 2018). Ha az első év bevezető tanulmányi szakaszában kimutatható a bizalom –mint a környezeti bizonytalanság csökkentője –, akkor ez jó hatással van a személyközi interakciókra. A bizalom hiánya a tanulmányi pályafutás kudarcának jelentős tényezőjeként jelenik meg (Pusztai és mtsai 2016).

A felsőoktatási intézményi eredményességet növeli a szereppartnerrekbe vetett bizalom (Camara és Kimmel 2005, Heuser 2007). Az új pedagógiai kapcsolatokban viszonylag magas a személyek közötti (interperszonális) bizalomszint, ami később –a tapasztalatok miatt– nőhet vagy csökkenhet (Nagy GD 2016). Ennek mértéke befolyásolja a közös oktatási munkát, melynek során az újonc hallgató megelőlegezi az oktatójának a bizalmat, ezáltal elősegíti az oktatómunka eredményességét. Az oktató bizalma pedig a hallgatói képességek és a motiváltság láttán növekszik. Érdemes növelni a bizalmat, hiszen a bízni tudó hallgató figyelmes, nyitott, tanulni vágyó és a környezetére is ezt vetíti ki. Aki nem bíz (szorong), az nem képes sem megfelelően tanulni, sem alkalmazkodni (Szczeplanski 1969). A bizalom növelése az oktatók elérésével lehetséges, mert az a bizalom megvalósulását jelenti, és a kapcsolat társadalmi tőke erősségét mutatja. A hallgató – oktató pedagógiai kapcsolattartása a hallgatónak a tanulmányok melletti kitartását és eredményességét is elősegíti (Tinto 1993, Pusztai 2013b). Az oktatási intézmény közegében más szereppartnerrek közötti bizalom növekedése is pozitívan járul hozzá a tanulmányi eredmények javulásához (Bryk, Schneider 2002). A felsőoktatásban a hallgatói jóllét mértékét nagymértékben meghatározza, hogy ha tudja, kikben bízhat, kik azok, akik segítik céljaik elérését és kik azok, akik gátolhatják (Hadházi 2007). A relációs bizalom növekedése biztonságérzetet eredményez, ez hozzájárul a tanulmányi eredményességhez (Coleman 1988).

A bizalom nemcsak másokra vonatkozik, a saját képességekbe vetett bizalom, a saját értékesség megállapítása, az önbecsülés, mind erős hitet adnak az egyén, a hallgató saját céljainak elérésében. Az egészségügyi, orvosi szakemberek oktatása lefedi a jövő egészségügyi rendszerét, a jövőben is alkalmazható tudással készíti fel a hallgatóit, miközben az étellel való elégedettség és a bizalom, hallgató korban szoros összefüggést kell hogy mutasson. (Vas és Gombor 2008)

Az önbecsülés összekapcsolódik a teljesítménymotivációval, az önbizalom fenntartására és növelésére irányuló késztetéssel (Perjés, Héja-Nagy 2018). A bizalom benne van a jóllét holisztikus felfogásában, a megszerezni kívánt források, az elérni kívánt célok, az elért eredmények szubjektív értékelése, az élet megértése területén (Newton 2007).

A bizalom mellett a kitartás képessége, a perzisztencia is meghatározó tényező a hallgatói tanulmányi sikeresség elérésében.

1.3.6. Perzisztencia

A felsőoktatásban a sokszínűvé vált hallgatói világ előtérbe helyezte a perzisztencia fogalmát, mint a lemorzsolódás ellenpólusát. Az oktatás számára nagyon értékesé váltak azok a kitartó hallgatók, akik képesek arra, hogy az értelmes célért kellő ideig tevékenykedjenek, illetve a szükséges áldozatot meghozzák, tehát megszerezzék a diplomájukat. Az oktatásban, szubjektív megközelítésben, perzisztensek azok a hallgatók, akiket magas szintű tanulmányi kitartás jellemez, és elhivatottak tanulmányaik befejezését illetően (Pusztai, 2018).

A perzisztencia olyan képességként jelentkezik, ami a személyes erőforrásokat a tanulmányi feladatok és a célok teljesítésére irányítja. Olyan egyéni karakter, aminek segítségével az akadályok keletkezése esetén is folytatni tudja az elhatározott viselkedést az egyén (Seligman 2008). Kognitív kiértékelési folyamat, amelynek három összetevője van: kihívás (megtalálja az egyén a fejlődés lehetőségét), elkötelezettség (az egyén bízik a választott tevékenység fontosságában, céljában), kontroll (képes a környezetét felelősséggel kézben tartani) (Kobasa 1979).

A szakirodalomban perzisztensek azok a hallgatók akik diplomát szereztek, vagy akik nem morzsolódtak le, illetve tovább léptek a rendszerben (Pascarella & Terenzini, 1979, Tinto, 1975). A kitartás a sikeres tanulmányi munkában, mint iskolai tevékenységre fordított energia és idő jelentkezik és bevonódást, beágyazottságot eredményez (Astin 1984, Kuh és mtsai 2008). A perzisztencia meghatározható mint egyéni tapasztalat szubjektív összetevője (Tinto 1975), mint a hallgatói lemorzsolódás mutatója (Holman és mtsai 2016; Kovács 2014). A kitartás, a hallgatói teljesítmény és a pszichés jóllét kapcsolatában is meghatározó, akkor jelentkezik, amikor az egyén olyan tevékenységet végez, amit szívesen, érdeklődésből, lelkesen és meghatározott célért tesz és a bevonódás dominál (Fodor, Korényi 2019).

Tinto integrációs koncepciója szerint, a belépéskori jellemzőkből akkor alakulhat ki a tanulmányi célok iránti elköteleződés magas szintje, ha megfelelő erőfeszítés és kitartás is kíséri. Ennek megvalósulását a kurzusokon való aktív részvétel, a tanulói közösségekben való tevékenység elősegíti. A kitartásra az intézményi tapasztalatok direkt módon hatnak, és a tanulmányi és társas integráció pedig indirekten. A tanulmányait

befejező hallgató sikeresen részt vett a hallgatói közösségben, a tanulási környezetben. A hallgató elköteleződése eredményezte a kitartást (Tinto 1997).

A kitartás és az erőfeszítés együtt járva, előre jelzik a tanulmányi teljesítményt (Holman és mtsai 2016). A hallgató megtapasztalt kitartása révén érzékeli, hogy maga a célkitűzés nem csupán egy pillanatnyi ötlet, a vágyott cél eléréséhez cselekvés és kitartás szükséges. Ezzel együtt tudatosodik az is, hogy a célok megléte az élet hajtóereje, aminek megvalósulásáért tenni kell (Duckworth, Ross 2014).

A tanulmányi eredményességet a „megtapasztalt siker” növeli, a kudarc gyengíti ugyan, de megélése eltökéltségre nevel és hozzájárulnak a megküzdési tapasztalathoz (Torres, Solberg 2001). Azoknál a hallgatóknál, akik kihívásokként érzékelik a kemény tanulmányi feladatokat, alacsonyabb mértékű a tanulmányi stressz és megvalósul a pszichológiai és érzelmi egészség fenntartása (Pikó 2010).

A hallgatói kitartás olyan folyamat, amely egész tanévben létezik, és különféle viselkedési formákat (részvétel előadásokon) eredményez, ezért szükséges a kitartás meghatározó tényezőit folyamatosan keresni (Burrus és mtsai 2013). A felsőoktatási kitartás egyrészt függ a hallgató személyes tulajdonságaitól, másrészt az intézmények szerepe is hangsúlyos a kialakulásában (Bean 1985; Tinto 1975; Tinto 2006), ezért a perzisztencia a hallgató és az intézmény rendszerei közötti kölcsönhatásokból is származtatható (Tinto 1975, Tinto 1997). Az intézményi kapcsolatokról nyerhető hallgatói társadalmi tőke pozitív kapcsolatban van a kitartással. Azok a hallgatók, akik a tanórán kívüli tevékenységekben is részt vesznek, akik kötődnek a társakhoz, az oktatókhoz, valószínűleg sikeresebbek lesznek a tanulmányi teljesítményükben is. A hallgatói erőfeszítések eredményeként minél többet tanulnak a hallgatók, annál valószínűbb, hogy kitartanak a tanulmányaik mellett. A hallgatói bevonódás pozitívan hat a hallgatói erőfeszítésre, ami kihat a tanulásra és a tanulmányok folytatására (Pusztai 2011).

1.3.7. Reziliencia

Köznapi értelemben a reziliencia a túlélés, a hosszú távú fennmaradás, a nehézségek ellenére is boldogulás képessége, alkalmazkodás, kreatív válasz a buktatókra.

Gyakran használt definíciója szerint, a reziliencia az egyén, egy szervezet, egy ökoszisztéma reaktív képessége, ahogyan az új külső hatásokhoz sikeresen adaptálódik.

A pszichológia tudománya a rezilienciát védőfaktorokként tekinti és olyan személyiségjellemzőket ért alatta, amelyek a veszélyeztetett életkörülmények ellenére történő sikeres alkalmazkodást segítik (Ceglédi 2018). A reziliencia mint folyamat, - ökológiai megközelítéssel - az egyén és a (társas) környezet közötti interakció következményeként fogható fel, ahol az egyéni jellemzők és a környezet kölcsönhatásaként értelmezhető (Luthar és mtsai 2000 idézi Kóródi, Szabó 2019). A szociológiában a reziliencia a hátrányok ellenére történő boldogulást jelenti. Belső védőfaktorokként igazolta a szakirodalom, ahol a védőfaktorok lehetnek egyéniek (pozitív énkép), családi körülményből adódók (családi struktúra) és a tágabb közösség által adottak (vallás, támogató oktatás) (Pusztai 2011, Ceglédi 2018).

A *tanulmányi reziliencia* a hallgató azon kapacitása, amellyel a tanulmányi előmenetelét veszélyeztető viszontagságokat leküzd. „A rezilienciával összefüggésben a protektív elemek egy része inkább személyen belüli (például magas önértékelés, énhatékonyság, elkötelezettség)” (Finn és Rock, 1997 idézi Kóródi, Szabó 2019: 532). A másik része, a személyen kívüli protektív csoport, ahová a társas kapcsolatok tartoznak (Langenkamp, 2010 idézi Kóródi, Szabó 2019). Másképpen kell a hátrányos helyzetű vagy a tehetséges hallgató reziliencia fejlesztését kezelni. Az előbbieknél a hátrány kompenzálására is szükség van, az utóbbiaknál fontos tényezők a szülői támogatás, önbizalmat erősítő visszacsatolás, kitartás a tehetség kibontakoztatásához, az önismeret. A reziliencia egy olyan - az adaptációs képességekkel összefüggő - személyiségjeggy, amelyre jellemző a belső kontroll, az empátia, az optimizmus, a pozitív énkép, a változások hatékony kezelése és az énhatékonny viselkedés Masten (2001). A rugalmas alkalmazkodóképesség a kockázati és a védőtényezők egyensúlyát jelenti (Pikó 2010).

Az egyéni szintű, személyes rugalmasság, ellenállóképesség, alkalmazkodás valamilyen kockázathoz, lehetővé teszi a pozitív kimenetet. Az alkalmazkodás pszichikai, érzelmi megbirkózási képesség, melynek során a kimenetet meghatározzák az egyén eszközei, amelyek lehetnek humán (tudás, képesség), társadalmi (egyén társadalmi hálójából adódó) és pszichológiai erőforrások. Ha a reziliencia belső egyensúlytartás, akkor az a hatékonyságra utal. Ha –a ráható kibillentő erő hatása ellenére– újra egyensúlyba kerülés, akkor az a kitartásra utal (Békés 2002).

A reziliens közösség egyik meghatározó jellemzője a *kohézió* és annak ereje, aminek a hatására az egyének egyértelműen fordulnak a közös cél felé. A másik meghatározó tényezője a közösségi *kultúra* –csoportra jellemző normák, értékek működtetése–, ami a kommunikáción és az interakciókon keresztül fejti ki hatását. A bizalom szintén idetartozik és ezek együttesen a társadalmi tőke jelenlétét mutatják. A jól működő közösségekben működőképessé válnak azok a védő faktorok, amelyek a hallgatók proszociális magatartását elősegítik (Albert-Lőrincz és mtsai 2015). A fejlesztés megvalósulhat az információhoz való hozzáférés javításával vagy társas támogatottságban (fizikai és érzelmi segítségben). A közösségekben az egyén önismerete fejlődik, megtalálja a céljaihoz vezető forrásokat, és lehetővé válik számára a hiányainak pótlása (tárgyi, érzelmi). Ha a közösség elismeri (és ezt vissza is jelzi) a szorgalmat, céltudatosságot, újratermeli a társadalmi tőkét, ami ismét a hallgatók rendelkezésére áll, mint erőforrás. A közösség és a reziliencia azért kapcsolható össze, mert a rezilienciával jellemezhető közösségekben olyan készségek erősödnek meg az egyénekből, amelyek az egészséges életvitel alapját képezik, a hallgatói jóllét megalapozását segítik.

Az oktatás kontextusában olyan hallgatók jellemzésére használatos, akik hátrányos helyzeteik ellenére is jól teljesítenek a tanulmányaik során. Ceglédi szerint a reziliencia olyan belső tulajdonság, ami beazonosítja azokat a hallgatókat, akik hátrányaik ellenére is sikeresen tanulnak (Perez és mtsai 2009 idézi Ceglédi 2018). A reziliencia, mint az „ismeretlenre való felkészülés” (Kuslits, 2015), egy fontos életképesség, amellyel az egyén akadályokat képes leküzdeni, és ezáltal megkönnyíteni magának a lehetőségek kiaknázását. Valamint a hallgatói bizalom egyik megjelenése is, amikor a hallgató bízik az oktatás hátránykompenzáló hatásában. Bizonyítást nyert, hogy a rezilienciának van a legerősebb pozitív hatása a tanulmányi eredményességre. Ami azt mutatja, hogy minél magasabb a szintje, annál inkább úgy érzik a hallgatók, hogy képesek megküzdeni a mindennapi stresszel, gondokkal, és így eredményesek lesznek a tanulmányaikban. A reziliencia egyfajta magasabb önbizalomszintet és magabiztosságot jelent, és így hozzájárul a tanulmányi eredményességhez (Ceglédi 2018).

Az oktatás során a reziliens hallgató felismerése az oktató feladata. „Az ilyen hallgató motivált, elkötelezett, együttműködő, jó társas készségekkel rendelkezik, kíváncsi és jó intellektuális képességű” (Pintrich és Schunk 1996 idézi kóródi, Szabó

2019:534). Azután tehetők meg a megfelelő megsegítések (Roy 2018, Williams és mtsai 2017, Roffey 2002).

A mentális egészség és a jóllét kapcsolatában a relációs reziliencia az, ami a kapcsolatok létesítését elősegíti (Jordan 2013), és ami olyan képesség, amely lehetővé teszi az egyén mentális egészségének fenntartását, helyreállítását, javítását (Ryff, Singer 2008) valamint növeli az hallgatói sikeresség valószínűségét annak ellenére, hogy a hallgatói tapasztalatok esetleg kedvezőtlen környezeti helyzetekből, körülményekből erednek. Az oktatás során megjelennek olyan hallgatói jellemzők, amelyekről következtetni lehet a hallgatói reziliencia létéről. Ilyenek lehetnek a hallgató pozitív kapcsolatai, a jó problémamegoldó képesség, hit az élet értelmében, valláshoz való vonzódás, valós élő kapcsolatok tanárokkal, diákokkal, kortársakkal, stb. (Masten 2007), amelyek akkor kapnak nagy hangsúlyt, ha ismertté válnak a hallgató egyéb körülményei. Nagyon fontos a rezilienciával kapcsolatos pozitív oktatói szemlélet, mert elősegíti a tanulók tanulmányi sikerét, és ezáltal „nem rekednek meg a számukra (a származásuk által) kijelölt plafon alatt” (Fehérvári és mtsai 2018: 28). A hallgatói reziliencia megléte és fejlesztése szükséges mind az egyéni, mind a társadalmi fejlődéshez. Az oktatás biztonságos, támogató, tiszteletet adó és tiszteletben tartó tanulási környezete révén a mértékét is lehet optimalizálni. A reziliens fiatalokat támogatni kell, mert a magas érzelmi intelligenciával rendelkező, magabiztos fiatalok jobban teljesítenek a tudományos életben, és hozzájárulhatnak az erős társadalmi kötelek és a támogató közösségek létrehozásához, valamint az egészséges kapcsolatok és a felelősségteljes életmód fenntartásához (Australian Government honlap, 2020).

A reziliencia és a társadalmi tőke kapcsolódását a *kockázat* fogalma teszi lehetővé. A társadalmi tőke nem foglalkozik a kockázati helyzetekkel, pedig ez létező dolog. Ha a reziliencia megnyilvánul, akkor valamilyen nehézség, kockázat jelen van, amire figyelni kell venni. „A reziliencia fejlesztésnek eszköze vagy forrása lehet a társadalmi tőke. Ökológiai szemlélettel vizsgálva, a reziliencia olyan viszonyfogalom, amelyben a környezeti tényezők együttese váltja ki az adaptív reakciót és határozza meg a reziliencia eredményességét” (Vanistendael, Lecomte 2000 idézi Albert-Lőrincz és mtsai 2015:89). A közösség rezilienciájáért a belső tényezők (struktúra, kohézió, működésbeli sajátosságok), és a külső tényezők (közösség és társadalom viszonya, gazdasági-politikai jellemzők) is felelősek. Az oktatásban - az intézményi közösségen keresztül - az egyénre

olyan erők hatnak, amelyek az egészséges életvitelt szorgalmazzák, és ezek reziliencia faktoroknak is nevezhetők. „Ebben az értelemben a hallgatói szocializáció úgy is megfogalmazható, mint egy olyan folyamat, amely értéket teremt, élhető lehetőséget biztosít, kielégíti a társas igényt, fizikai és lelki biztonságot nyújt, kontrollt gyakorol, megköveteli az értékek, normák betartását, lehetőséget ad a közös alkotásra. Ezekben a működésformákban fejeződik ki a reziliencia fejlődésének elősegítése” (Albert-Lőrincz és mtsai 2015:90).

A felsőoktatás kapuinak szélesre tárásával az esélykülönbségek nem csökkentek a kapun belül (Róbert 2000, Hrubos 2006a, Hrubos 2006b). Legjobban a társadalmi rétegződés dimenziói (szülői iskolázottság, középfokú iskolatípus, lakóhely) szelektálnak a rendszerben (Pusztai 2015; Szemerszki 2015, Szemerszki 2018). Ezeket tekintetbe véve azt mondhatjuk, hogy az egyéni hallgatói pályafutás egyben a rendszer szelektációs tendenciáival való megküzdést is jelenti, és ehhez a reziliens tulajdonságok segítséget nyújtanak (Pusztai 2015). Egy reziliens hallgató akkor válik sikeressé, ha *a saját életcéljának értelmet ad* és úgy azonosul a tanulmányaival. A hallgatói pszichológiai jóllét szignifikáns prediktoraként említi a rezilienciát a szakirodalom (Harding és mtsai 2019).

A kutatás számára azért érdekes a reziliencia, mert pozitív hallgatói életszemléletet tartalmaz, azt jelenti, hogy ha valami jól működik, akkor azt tovább kell csinálni. Védi a hallgatót attól, hogy feladja, mert kapcsolódási pontokat keres, kezelni tudja a helyzetet, úgymond „összeszedi magát”. A szakirodalom szerint mindenkinek sajátja, de nem működik mindenkinél. A hallgatók esetében segíteni kell működtetni, amit elősegít az együttműködés és a bizalom. Működése által a közösségekben olyan készségek erősödnek meg, amelyek a mentális egészség alapját képezik.

Coleman nem használta az ellenállóképesség kifejezést, az egyházi iskolák tanulói esetén, akik nagyobb valószínűséggel bennmaradtak az iskolában a családi problémák ellenére. Coleman szerint a gyerekek ellenálltak a lemorzsolódásnak, az egyházi iskolák zárt hálózataiban öröklődő társadalmi tőke miatt, ahol a normákat betartatták, és szankciókat alkalmaztak a normák megszegése esetén (Coleman 1988). Ledogar és munkatársai cikkükben bemutatják, hogy más szerzők Coleman társadalmi tőkemodelljét átvették és kifejezetten az ellenálló képesség szempontjából fejlesztették ki, amikor társadalmi tőkét mint védő tényezőt vizsgálták, a bántalmazás kockázatának kitett

gyermek számára. Kimutatták, hogy bármely társadalmi tőke mutató (két szülő vagy szülő pótló az otthonban; legfeljebb két gyermek a családban; szomszédsági támogatás; és rendszeres templomlátogatás) 29%-kal növelte a gyermekek esélyeit (Ledogar és mtsai 2008).

1.3.8. A hallgatói sikeresség és hallgatói szubjektív jóllét összefüggése

A felsőoktatás oktatáspolitikai céljai a hallgatói sikeresség megvalósulását szorgalmazzák. Egyrészt az oktatási intézményi célok megvalósulása miatt, másrészt a felsőoktatásba bekerült hallgatók céljainak megvalósulása miatt. Tény, hogy az oktatási rendszerbe való bekerülés után a hallgatók további tanulmányi útjaiban nagyok a különbségek. Ennek okai pszichés és társas tényezők körében egyaránt kereshetők és ezeket egymással összefüggésben érdemes tárgyalni.

A hallgatói siker, *kedvező vagy kívánatos hallgatói eredményként* definiálható. A „kívánatos eredmény” mutatói közül kiemelten fontos a hallgató személyes fejlődése. A fejlődés Cuseo-féle dimenziói: szellemi (tudás megszerzés, kommunikációs készség, tanulás, gondolkodás), érzelmi (érzelmek megértése, kezelése, kifejezése), közösségi (interperszonális kapcsolatok minősége, polgári elkötelezettség), etikai (világos értékrend, mely irányítja az életválasztást és jellemzi a személyes karaktert), fizikai (emberi testtel kapcsolatos ismeretek megszerzése, alkalmazása; betegség megelőzése; csúcsteljesítmény előmozdítása), lelki (személyes értelmezés, cél keresésének értékelése, emberi létezés, anyagi vagy fizikai világot meghaladó kérdések) (Cuseo 2018). Ahhoz hogy ez a kívánatos hallgatói eredmény létrejöhessen, az szükséges, hogy a felvételt nyert hallgatók ki tudjanak teljesedni a tanulási környezetük segítségével. Ehhez a hallgatói jóllét kialakulása, fenntartása – mint környezeti felelősség – szükséges. Az a tény, hogy a frissen bekerült hallgatók jól vagy kevésbé jól érzik magukat az új környezetben, meghatározhatja a tanulmányi ambíciók további alakulását. Kiteljesedéskor az ambíciók teljesülnek, a megsemmisülés lemorzsolódáshoz vezet. A hallgatók viselkedése a környezet hatásain keresztül értelmezhető, folyamatos figyelésére szükség van, mert folyamatosan változik. Fokozottan érvényes ez a hátrányos helyzetű hallgatók esetében, akiknek a deficitje ezzel a lehetőséggel kompenzálható és így a sikerességhez hozzásegíthető (Miskolczi és mtsai 2018).

A hallgatói sikerességben kifejeződik, hogy a hallgató mit gondol és mit érez arról, amit meg lehet, és meg kell csinálnia (Newton 2007). Az idő- és erőfeszítés befektetés, az involváltság, a tanulmányok iránti elszántság és az elkötelezettség nélkülözhetetlenek (Karp és Hughes 2008). A hallgatótól függő – sikerességet elősegítő - tényezők, mint belső meghatározók (képesség, motivációk, bevonódás, integráció, elköteleződés (engagement)) kedvező irányba állítása a kezdetekkor megtörténhet (Pusztai 2011). A hallgatói elköteleződés (engagement) lesz az, ami majd elvezet a hallgatói siker megvalósulásához. A hallgatói elkötelezettséget a szakirodalom hallgatói részvételnek, akadémiai integrációnak, hallgatói tapasztalatnak is nevezi (Bowden 2019). A hallgatói elkötelezettség „metakonstrukcióként” értelmezhető, amelyben a hallgatók, az oktatók, az adminisztrációs személyzet és az intézmények ökoszisztémája együttes kölcsönhatásban hozza létre a hallgatói, felsőoktatási tapasztalatokat (Bowden 2019). Ilyen például az oktatók jelenléte, az oktató hallgató interakciók értékközvetítő hatása, az oktatási adminisztrációt végző személyzet bizalmat generáló viselkedése, stb. A hallgatók szakmai kíváncsiságára, értékrendjére jelentős hatótényező az oktatói értékrendszer, a világnézet és a viselkedés (Astin 1993; Pascarella, Terenzini 2005). A hallgatói elkötelezettség a hallgatók pozitív, társadalmi, kognitív, érzelmi és viselkedési befektetése, amelyeket a felsőoktatási intézményével és annak központi ágenseivel (például társaikkal, alkalmazottaival és magával az intézménnyel) való kölcsönhatás során tudnak megtenni (Gilomen 2009).

A hallgatói elkötelezettség fő aspektusai, az erőfeszítés ((Pace 1984), a reziliencia, a perzisztencia, az akadályok vétele (életerő), a szenvedély, az akadémikus tanulás iránti büszkeség (odaadás), a tanulásban, más tevékenységekben és a feladatok megoldásában való aktív részvétel (Astin 1993; Schaufeli és mtsai 2002 idézi Bowden 2019). Magában foglalja a koncentrációt, a figyelmet; az átgondoltságot és a hajlandóságot a mentális erőfeszítések kifejtésére; az érzelmi válaszokat, (például érdeklődés, boldogság, szomorúság, unalom, szorongás). Az elkötelezettség egyben a hallgatói jóllét mutatója is. *Ha pozitív az elkötelezettség, akkor az elégedettség állapotába, ha negatív akkor a szorongás állapotába kerül a hallgató* (Bowden 2019). Ez utóbbi megállapítás fordítva is igaz, ha elégedett, akkor pozitívan teljesít, ha szorong akkor az elégedettségének nagyon alacsony a mértéke. A felsőoktatási évek alatt, a szocializáció során kialakul a tevékeny és az intézményi normarendszert elfogadó hallgatói viselkedés is (Heuser

2007). Az aktív hallgatói közreműködés eredménye lesz az a tapasztalat, amely a későbbi döntéseket meghatározza. A hallgatói jóllét szintje és érzése a „tanult” tanulmányi sikeresség által –a tudatosság bevonásával– növelhető.

A tanulmányok melletti elköteleződés magával hozza a tanulmányi környezetbe való aktív bevonódást is és ezáltal az intézmény sikertényezője is lehet, a hallgató megtartása, az életen át tartó tanulás megalapozása révén. Az elköteleződés, általánosságban, mint az emberi psziché alapvető igénye, azért hasznos az elkötelezett egyénnek, mert általa leegyszerűsödik a világ, a célok, a gondolkodási és cselekvési sémák, és ezek energiát takarítanak meg. A lelki egyensúlyának kialakulásához és fenntartásához is hozzájárul, mert az *elköteleződés az egyén hite* arról, hogy ő saját maga és az ő cselekedete hasznos, fontos, értékes és ezt megvalósulni látja. Mindezek a folyamatok képessé teszik az egyént az involválódásra a különböző interperszonális helyzetekben (Bowden 2019).

Az egyetemi felvétel sikeressége után derül ki, hogy a hallgató elvárásai és az intézmény elvárásai mennyire egyeznek. A különbségek kiküszöbölésére a hallgatói reziliencia és a hallgatói kitartás, mint alkalmazkodást segítő funkciók, alkalmasak. Ezek olyan pszichológiai tényezők, amelyek szoros kapcsolatban vannak az oktatási környezettel, a kapcsolatok által megszerezhető erőforrásokkal. A hallgatók olyan jellemzői, amelyek fejleszthetők és a fejlesztés a társadalmi tőke jellemzői által meghatározottak. A tanulmányok különböző időpontjaiban történő felmérések a hallgató jóllétével kapcsolatban, rávilágítanak a hallgatói tőkefelhasználás jellemzőire.

Az egészségügyi szervező alapszakos hallgatók Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közszolgálati Karán tanultak az adatfelvétel időpontjában. A képzés elődje 2004-ben, egészségügyi informatikai menedzser (MSc) néven indult az Általános Orvostudományi Karon. Röviden bemutatjuk az alapszak kialakulását.

1.4. Az egészségügyi szervező képzés indítása a Semmelweis Egyetemen

A Bologna folyamat során kialakult bachelor képzés kialakítását Castro és Levy a felsőoktatás funkcióbővüléseként értelmezi, amelyben a tudósképzés, az értelmiségi felkészítés, a rövid futamidejű szakképzés, az általános felsőfokú képzés elkülönülnek egymástól (Castro–Levy, 2001, idézi: Pusztai 2011).

A Semmelweis Egyetemen, 2004-ben elindított „egészségügyi informatikai menedzser” szak öt éves, egyetemi végzettséget adó képzés volt, amelyből az

egészségügyi szervező alapszak (ügyvitelszervezői szakirány) 2006-ban kialakult. A lineáris egyetemi szintű képzésből sok informatikai tartalom átkerült a BSc képzésbe, ezért az egészségügyi ügyvitelszervező szakirány szorosan kapcsolódik az informatikai területhez. Ez egy egészségtudományi képzési ágon belüli alapképzési szak, az ápolás és betegellátás, az egészségügyi gondozás és prevenció valamint orvosi laboratóriumi és képződiagnosztikai analitikus szakokkal együtt. A betegellátással közvetlen kapcsolatban álló szakmák (ápoló, gyógytornász, dietetikus, szülésznő, mentőtiszt, védőnő, stb.) képzése 240 kredithez kötött (a hosszú gyakorlati idő teljesítése miatt), valamint a prevencióhoz és a betegellátáshoz közvetve kapcsolódó szakmákban –mint amilyen az egészségügyi szervező is– 210 kredit teljesítése szükséges (Deutsch 2010). A Bologna folyamatban kialakított oktatási rendszerben lehetővé vált a hallgatók számára a későbbi szakmaválasztási döntés, a specializáció felvétele időben későbbre toldott illetve a korrekció és az átjárás lehetősége is megoldódott, egyéni és társadalmi „áldozatok nélkül” (Barakonyi 2004, 2009), ennek ellenére sok kritika érte itthon (Szolár 2009).

A reform folyamata az orvos, fogorvos és gyógyszerész szakokat nem érintette, osztatlan képzésben működhetnek továbbra is. Az orvosképzés esetében ezt az is indokolta, hogy „minden más felsőoktatástól eltérő pénz-, műszer-, oktató és időigényű, szerkezetében és módszertanában egyedi oktatási rendszer. Az orvosképzésnek a jövő eszközeit kell megismertetnie a hallgatókkal, a legmodernebb elméleteket kell ötvöznie az igazi gyakorlati mesterképzéssel” (Rosivall 2008:132). Ezt a folyamatot megtörni nem lehetett.

Az egészségügyben az egészségügyi szervező szakmai alapképzés fő feladata, az orvosi terhek csökkentése, a saját lehetőségeikkel. 2060-ra az időskori mutatót 58%-ra prognosztizálják, ezáltal az egészségügyi ellátást igénybe vevők száma annyira megnövekszik, hogy 70-80%-kal is megnövelheti az egy orvosra/asszisztensre jutó ellátási terhelést. Amikor a magyar társadalom Európa, illetve a piacgazdaság felé fordult, felgyorsította a hazai egészségügy tartalmi és szervezeti reformját. A változás végigviteléhez olyan képzett szakemberek kellettek, akik interdiszciplináris tudással rendelkeznek, vagyis akik a piacgazdasági viszonyokban, az egészségügy-, a finanszírozás -, a közgazdaságtan -, a menedzsment -, az orvostudomány és egészségügy diszciplína rendszerében, valamint az informatikában és a számítástechnikában egyaránt

jártasak. Ezek a gazdasági területek az egészségügyi szervezők tantárgyaiban megjelentek (Zagyai 2012). A dolgozat elején tárgyalt Levy-Castro értelmezést támasztja alá ennek a képzésnek a létrehozása.

1.4.1. Az egészségügyi szervező szak oktatási tartalmának kialakulása

Amerikában az 1900-as évek elejére tehető az egészségügyi szervező (healthcare management, healthcare administration⁹) szakmaterület kialakulása, a kórházi adminisztrátorok alkalmazásával. A betegekkel kapcsolatos adatokért felelős betegigazgatói/szuperintendensi feladatköröket addig diplomás ápolók, orvosok, papok vállalták. Erre a specifikus munkaterületre irányuló képzést először a Wisconsin-i Milwaukee-i Marquette Egyetemen indítottak (1927), a Katolikus Kórház Szövetség indítványozására. 1929-ben megjelent Michael Davis, a „Kórház adminisztrátora” című tankönyve. A két éves, diplomát adó képzésben első évben számviteli, statisztikai, menedzsment, közgazdaságtan és társadalomtudományokat tanultak, a második évben üzletpolitika, közegészségügyi munka, munkaügyi gyakorlat eltöltése volt a feladat. Az egészségügyi adminisztráció (menedzsment) szolgáltatása a kórházi „színpalok mögött” zajlott, ezért „rejtett” karriernek nevezték (Haddock 2002). A szakma fejlődése során az első modern egészségügyi menedzsment oktató programját a Chicagói Egyetemen hozták létre (1934), a 1940-es években nyolc, az 1950-es években tizenhét és az 1960-as években harminckét egyetem dolgozott ki képzési programokat (Stevens 1999). Az egészségügyi informatika képzésben, a University of Utah (Salt Lake City) kezdeményezésére (1972) számítógépek alkalmazására ráépült, ami óriási mértékű fejlődést jelentett az egészségügyi adminisztráció, betegadat feldolgozó, orvosi döntéstámogató szoftverek megalkotásában. Ezzel egy időben, Európában, Heidelbergben orvosi képzésre és Heilbronn-ban mérnökképzésre támaszkodva kezdték el az ilyen irányú oktatást. Ezt követően számos európai országban indult el a képzés sok hasonló elemmel, amelyet később igyekeztek összehangolni (Hasmann és mtsai 1995)¹⁰. A képzési elvárások

⁹ <https://mhadegree.org/healthcare-management-vs-administration-core-differences/>

¹⁰ Hasman, A., Albert, A., Wainwright, P., Klar, R., Sosa, M. (1995): Education and Training for Health Informatics in Europe c. könyve körvonalazza az egészségügyi telematika oktatásával és képzésével kapcsolatos összehangolt európai erőfeszítéseket, tartalmazza az egészségügyi informatika európai tantervének általános útmutatásait valamint az egészségügyi informatika tanterveinek részletes leírását és alkalmazását az európai államokban.

nemzetközi szintű kidolgozásában az IMIA (International Medical Informatics Association), az EFMI (European Federation of Medical Informatics) és az AMIA (American Medical Informatics Association) szervezetek oktatási munkacsoportjai szereztek jelentős érdemeket (Kozman 2008)¹¹. Ezt a képzési vonalat folytatta a Semmelweis Egyetemen az egészségügyi szervező alapképzés elődje, az egyetemi szintű Egészségügyi informatikai menedzser képzési szak, amely a Pannon Egyetem társulásával zajlott. Sajnos, a Bologna folyamat kívánalmainak (Bologna 2006) megfelelően az orvos- egészségügyi képzésben, alapképzési szakként él tovább, ahol az informatikával szoros kapcsolatban lévő szakirány, az egészségügyi ügyvitelszervező nevet kapta. A képzés tartalmához a Chicagói Állami Egyetem (UIC), az AMRA (American Medical Record Association) által is támogatott képzési formáját, az egészségügyi finanszírozási rendszerek ellenőrzésére, monitorozására koncentráltó oktatását vették figyelembe. Mivel az amerikai képzések filozófiája, oktatási módszertana, gyakorlata alapvetően különbözik a hazai poroszos típustól, a módszertan adaptálására volt szükség, és 1990-ben indult el ez a képzés itthon. Jelenleg az országban három helyen folyik egészségügyi szervező alapképzés, ügyvitelszervezői szakiránnyal: Budapesti Semmelweis Egyetemen (Egészségügyi Közszolgálati Kar), Debreceni Tudományegyetemen (Nyíregyháza, Egészségtudományi Kar) és a Pécsi Tudományegyetemen (Zalaegerszeg, Egészségtudományi Kar).

1.4.2. Rekrutáció

A továbbtanulási családi döntések egyik szempontja lehet a képző intézmény térbeli elérhetősége a lakhelytől és így az a tér, ahol lakik vagy segíti, vagy akadályozhatja a fiatal pályafutását. Másik döntési szempont lehet a magasabb presztízsű felsőoktatásba törekvés. 2010 végén a hazai felsőoktatási rekrutációra ez jellemző, a bejutás alapvetően a régiók gazdasági fejlettségével mozog együtt. Megállapítható volt, hogy a főváros és a gazdagabb régiók elit diákjai fővárosi továbbtanulást keresnek. „A szegényebb régiók elit diákjai régiójuk –magas presztízsű– nagy egyetemére jelentkeznek. A hátrányos helyzetű régiókban, a vidéki karok esetében a jelentkezők egyre nagyobb hányada a felsőoktatási intézmény székhely megyéjéből jelentkezik. A továbbtanulási törekvés a költségek miatt alapvetően a régióra, a lakóhely közeli felsőoktatási intézményre szűkült be (Polónyi 2012). A fővárosi elitgimnazisták nagyobb részben fővárosi továbbtanulásra törekszenek,

¹¹ <http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/D52.pdf>

azon belül fővárosi elitegyetemre” (Polónyi 2012: 252). Ezzel párhuzamosan a vidéki intézményekben csökken a budapesti jelentkezők aránya. A nagy vidéki egyetemek régióiból csökken a fővárosba jelentkezés, más vidéki régiókból viszont növekszik. 2010 után – az oktatáspolitikai váltás nyomán – a hallgatólétszám-csökkenés sokkal inkább érintette a vidéki egyetemeket, mint a fővárosiakat.

Polónyi István 2019-ben elvégzett vizsgálatában, amelyben a leghátrányosabb régiókat hasonlította össze, azt tapasztalta, hogy 2010-2016 között, a szakképzés átstrukturálja a felvettek intézmények közötti megoszlását. Például, míg 2010-ben a Nyíregyházi Főiskola (Egyetem) vette fel a legtöbb jelentkezőt, 2016-ra az Egri Főiskola (Alkalmazott Egyetem) vette át a vezetést (Polónyi 2019).

A Semmelweis Egyetem, Egészségügyi Közszolgálati Kar, egészségügyi szervező alapszak képzésébe – 2014-2016 évek között – bekerült hallgatók közül sokan kihasználták azt, hogy Budapesten, vagy a közelében laktak. Érvényesülni látszik a regionalitás, vagyis a jelentkezők nagyobb részben a szűkebb régióból rekrutálódtak. Az Egyetem presztízse miatt az ország más településein élők is jelentkeztek ebbe az intézménybe, például a különböző megyeszékhelyekről is érkeztek nagyobb arányban a tanulni vágyók.

Egy szak választását különböző tényezők motiválhatják. Egy 2014. évi joghallgató és tanárszakos jelöltek körében végzett, szakválasztásban szerepet játszó tényezők feltárását szolgáló vizsgálatban (Fónai 2015: 249) a joghallgatók 98,2%-a, tanár jelöltek 54 %-a választotta a szakot a „jól jövedelmező állás reményében. Az egészségügyi szervezők 32%-a. A „még ne kelljen dolgozni” motiváció a joghallgatóknál nagyon magas: 21,6%-os arányban, a tanároknál 17,5 %-ban jelent meg. Ez az egészségügyi szervezőknél mindössze 3,9%. Ez az összehasonlítás arra enged következtetni, hogy az alapszakos hallgatók várják azt, hogy dolgozhassanak.

Az egészségügyi szervező szakmára vonatkozó pályaképet alakító háttértényezőkről kérdés formájában tájékoztunk¹² az első évfolyamok szemeszter kezdésének első hetében, a kutatási időszak mind a három évében. A válaszok alapján a pályaválasztás okának kirajzolódása megfelel annak, amit általában a társadalom elvár az egészségügyben dolgozóktól, vagyis legtöbb a válasz az, hogy „szeretnék az

¹² Miért választotta ezt a szakot? kérdésre, név nélkül, írásban válaszoltak az egészségügyi szervező szakos hallgatók, az adatfelvétel éveiben, tanóra keretén belül, az első oktatási napon.

egészségügyben dolgozni”. A hallgatók 28%-a - közel egyharmada - a szakválasztástól azt várja, hogy olyan kereseti lehetősége lesz, amelyből a családját el tudja tartani. A könnyebb elhelyezkedés reménye a felvett hallgatók 32%-át motiválta. A válaszokból egyértelműen kiderül az, hogy nincs konkrét elképzelésük arról, hogy hol fognak tudni elhelyezkedni az egészségügyben. A továbbtanulás lehetőségét, igényét is magában hordozó válasz –gyarapítsam a tudásom– a hallgatók mindössze 15%-a tartotta fontosnak, legalábbis az egyetemi tanulmányok kezdetekor. A hallgatóknál a családi példa követése 7,1%-ban (egészségügyben dolgozó szülők), a szülői tanács 6,3%-ban volt a motiváció tárgya. Kevés hallgatónál volt meghatározó a kapcsolatok kialakításának lehetősége (1,6%). Úgy tűnik, hogy a belépéskor a hallgatókban még nem tudatosul a kapcsolatok fontossága.

A szakválasztásokban a motívumok egyéniek, de bizonyos szabályszerűségeket mutatnak. A választás indoklásához kapcsolódóan elvégeztük a pályaválasztási bizonytalanság csoportosítását. A hallgatók között voltak magabiztos elkötelezettek, döntésképesek [megfelelő pályainformáció és kialakult pályaidentitás], magabiztosak, de informálatlanok [még nem kezdte meg a pályatervezést] és bekerülnek döntésképtelenek [nincs információ és nincs önbizalom], kik még nem látják a saját fejlődésük irányát (Lukács 2012). A szervező szakos hallgatók pályamotivációinak csoportosítási példáiból néhányat idézünk, a zárójelben a csoportba tartozó válaszok száma szerepel.

1.Döntésképesek (46): „vezetni tudom majd és irányítani azokat az egységeket, amelyek a magyar egészségügyben új lehetőséget nyitnak”; „az informatikai tudás alapmérceje a jelenlegi, talán jövőbeli világnak és az egészségtudomány korlátlan lehetőség”; „egészségügyi szakjogász akarok lenni és az egészségügyet belülről akarom látni”; „szüleim munkahelyén jártam, működésében láttam az egészségügyet, ezért jöttem ide”.

2.Magabiztos, de informálatlan (58): „itt helyt tudok állni”; „a bátyám jókat mondott róla”; „egészségügyben jó dolgozni”; „innen sok irányba léphetek”.

3.Döntésképtelen (36): „nem igazán tudom, mi érdekel”; „a nevéből a „szervező” tetszett, az egészségügy iránt nem érdeklődtem”; „orvosira nem vettem fel”; „3. helyen jelöltem meg, az első kettőre sajnos nem vettem fel, így idekerültem”.

A hallgatói motivációk alapján a pályabizonytalanság nagyon érezhető az elsős hallgatók tanulmányainak megkezdésekor. Ez elsősorban a szak elnevezéséből adódik, amely nem

hangsúlyozza az informatikai jelleget, ami pedig a képzés lényegét adja. Informálódni lehet intézeti honlapon is, de a megbízható információkat az ismerősök, az itt végzettek adják. Gyakran előfordul, hogy a sikertelen orvosi szakra való jelentkezés vezet el, a sokadik helyen megjelölt egészségügyi szervező szakra. A pályaválasztással kapcsolatos motivációk, előzetes élmények, a hallgatói jóllétnek – ha nem is meghatározói – de mindenképpen befolyásolói.

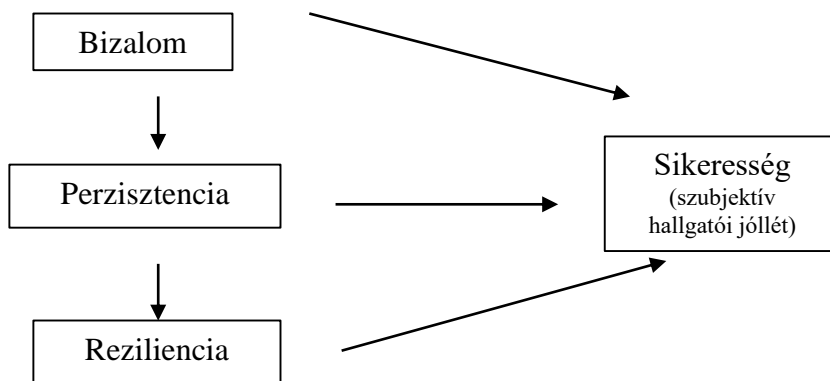
Külföldön ehhez az alapszakhoz hasonló névvel indítanak képzéseket, az egyetemi honlapokról a toborzásról, a jól adminisztrált tantárgyi kreditekről, a fizetési feltételekről és végzés utáni karrier lehetőségekről lehet olvasni. Ezekből az derül ki, hogy nagy gondot fordítanak a promócióra, igyekeznek a leendő hallgatókat –az anyagi lehetőségeik különbözősége ellenére– elérni (több opciót adnak), a gyakorlat és elmélet egységét fontosnak találják (Kenneth és mtsai 2008).

2. A kutatás célja

A kutatás célja az elsőéves hallgatók tanulmányainak kezdetén a hallgatói szubjektív jóllét és a hallgatói társadalmi tőke összefüggésének kimutatása. Ennek megvalósításához további célunk feltárni a bizalom, a perzisztencia és a reziliencia jelenlétét az elsőéves hallgatók körében, a tanulmányok első szemeszterének második hónapjában. A mintában szerepelnek alapszakos és osztatlan képzésben résztvevő elsőéves hallgatók, a különbségek megjelenítésére.

Arra keressük a választ, hogy milyen prediktív jellemzők a legfontosabbak a sikeres tanulmányi munkához, amelyek növelik a hallgatói jóllétet. Kérdés, hogy ezek milyen mértékben vannak jelen a belépő elsőéves hallgatóknál, mi jellemző ezekre a kategóriákra, milyen beavatkozási-pontok találhatók a segítséghez.

Célunk, hogy a társadalmi tőke és a szubjektív hallgatói jóllét kapcsolatának feltárásával az általunk definiált struktúrára olyan modellt illesszünk, amely a jól leírja a struktúrák összetevői közötti kapcsolatrendszerét és egyben vizualizálja a struktúrát. A vizsgált modellt a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra: A sikerességi modell összetevői

2.1. A kutatási cél indoklása

A mintavétel idején, már a heterogén jelzővel ellátott hallgatói társadalomban, a hallgatók különböznek képességben, társadalmi háttérben, tanulási motiváció tekintetében. Az intézmény feladata, hogy a bekerült hallgatókat – saját jogon,

megérdemelten – benn is tartsa. Ennek a feladatnak úgy tud megfelelni, ha tudatosabbá teszi a hallgatókat – ezáltal csökkentve a deficiteket – az intézményben rendelkezésre álló erőforrások megszerzésében és a saját képességeik felismerésében. A perzisztencia tulajdonság kiválasztását az indokolta, hogy olyan összetevői vannak, amelyek segítenek a tanulmányok során a stressz leküzdésében. Ilyenek a kihívás (változás közepette is képes fejlődni), az elkötelezettség (bízik a tanulás fontosságában), a kontroll (felelősségtudattal viszonyul a környezetéhez) (Kobasa 1979). A reziliencia tulajdonság azért fontos, mert segítségével a felsőoktatásba lépés nyilvánvaló nehézségei és kudarcai ellenére a hallgató törekszik a felsőoktatási intézményi környezethez és célokhoz való adaptálódásra (Berszán 2015). A bizalom, a társadalmi tőke legfőbb összetevőjeként került az elemzésbe (Coleman 1988). Párbeszédkészségként (Kuslits 2015) értelmezve jól kifejezi, hogy az oktatásban a szereplők között párbeszédre van szükség a közös munkához.

A táblázat összefoglalja a bizalom, a perzisztencia, a reziliencia valamint a sikeresség elemek közötti összefüggéseket, amelyeket az oktatásban szerzhető társadalmi tőke keretei között értelmeztünk (1. táblázat):

1. táblázat: Összefüggések a vizsgált fogalmak között

Vizsgált fogalom		
Neve	Dimenziói	Mérése
Hallgatói társadalmi tőke	Hallgatói bizalom	Kérdőív kérdései alapján, bizalom érték mérés: -személyekben: oktatókban, hallgatótársakban, adminisztrátorokban; -intézményben: HÖK, EHÖK; -általános bizalom (két kérdés).
Hallgatói erőforrások	Hallgatói perzisztencia	Kérdőív kérdései alapján, perzisztencia érték mérés ¹³ : 1.Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményt elérni. 2.Mindent megteszek azért, hogy részt vegyek előadásokon, gyakorlaton. 3.A mostani tanulmányom hasznos lesz a karrierem során. 4.Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően.
	Hallgatói reziliencia	Kérdőív kérdései alapján, reziliencia érték mérés ¹⁴ 1. Gyorsan tudok alkalmazkodni a változásokhoz. 2. A stressz legyőzése megerősít. 3. A problémákat a jó oldalukról nézem. 4. Nem bátortalanít el, ha hibázom. 5. Fáradtan is tudok a teendőimre összpontosítani. 6. Erős személyiség vagyok. 7. Negatív érzelmeimet tudom kezelni 8. A célomat mindig elérem. 9. „Úgy érzem, én irányítom az életemet” tételei: Tudatosság: - Tudom, mi akarok lenni, és ehhez a diploma kell. - Tudom, fontos ez a diploma, mert ez a képesítés elismert

¹³ French et al (2005) kérdései alapján

¹⁴ Kiss ECs és mtsai 2015

		<p>Létező életcél: - Határozott céllal tanulok. - Bizom magamban, hogy elérem, amit akarok. Saját szükséglet: Önállóan lehessen döntést hozni. Átgondolás: Időnként átgondolom, mit csinálok jól, min kell változtatni. Mi ad örömet: Barátokkal elmenni: Színházba, Múzeumba, Komolyzenei hangversenyre, Multiplex moziba, Hagyományos moziba</p> <p>10. „Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat” tételei: - Van időbeosztásom a napi feladatok elvégzésére. - Általában érdekel, amit tanulok. - Az előadásokon a tanárok közelébe ülök. - Igyekszem teljes figyelemmel követni az előadásokat. - Kísmerem magam a könyvtárhasználatban. - Előadásokon jegyzeteket készítek. - Könnyen ki tudom magam fejezni a vizsgákon. - Rendszeres tanulással készülök a vizsgákra. - Sokallja a fáradságot, amit a jó eredmény érdekében a tanulásra fordít?</p>
<i>Hallgatói általános jóllét</i>	Hallgatói értékelő jóllét	<p>WHO WB-5 kérdőív tételei:¹⁵ Az elmúlt két hét során...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. vidámnak és jókedvűnek éreztem magam. 2. nyugodtnak és ellazultnak éreztem magam. 3. aktívnak és élénknek éreztem magam. 4. ébredéskor frissnek és kipihentnek éreztem magam. 5. napjaim tele voltak számomra érdekes dolgokkal.
	Élettel való elégedettség	<p>SWLS kérdőív tételei ¹⁶:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Az életem szinte minden területen közel áll a tökéleteshez. 2. Kitűnőek az életkörülményeim. 3. Elégedett vagyok az életkörülményeimmel. 4. Mindezidáig elértem az általam fontosnak tartott dolgokat az életben. 5. Ha újra leélhetném az életem, szinte semmit sem változtatnék rajta.
<i>Hallgatói sikeresség (hallgatói szubjektív jóllét megjelenése)</i>	Hallgatói involváltság:	<p>Kérdőív kérdései alapján, sikeresség érték mérés ¹⁷ :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intézményi tudásszerzés: saját tanulásba fektetett hallgatói erőfeszítések 2. Tanulmányi normák: diplomás ember magatartásának mintája 3. Munkavállalási hajlandóság: önkéntes, fizetett munka iránti 4. Későbbi továbbtanulás: önképzési hajlandóság. <p>Intézményi környezeti érték: - tárgyi: könyvtár, menza, kollégium, stb. - reláció: egyetemen belüli és –kívüli barát; oktató; stb.</p>

2.2. A kutatás hipotézisei

H1. hipotézis: Feltételezzük, hogy a hallgatók általános jóllétét befolyásolja az egyetemi kar, az élettel való elégedettség értéke, a sport tevékenység, az egyetemi infrastruktúrával való elégedettség, a nem, a szülők anyagi helyzete.

1.a: Feltételezzük, hogy várhatóan pozitív hatással van a jóllétre az egyetemi kar, az élettel való elégedettség értéke, a sport fontossága, az egyetemi infrastruktúrával való elégedettség.

¹⁵ Susánszky és mtsai (2006)

¹⁶ Martos és mtsai (2014)

¹⁷ Pusztai-féle eredményességi modell alapján (Pusztai 2014c)

- 1.b: Feltételezzük, hogy várhatóan negatív hatással van az értékre a nem, a szülők anyagi helyzete.
- H2. hipotézis: Feltételezzük, hogy a hallgatói sikeresség egyik alappillére a hallgatói perzisztencia mértéke.
- 2.a: Feltételezzük, hogy a perzisztencia értékek különböző háttérváltozóba sorolhatók.
- H3. hipotézis: Feltételezzük, hogy hallgatói bizalom a hallgatói sikeresség befolyásolója.
- 3.a: Feltételezzük, hogy a bizalom értékek nagyságuk alapján elkülöníthetők.
- H4. hipotézis: Feltételezzük, hogy a reziliencia a hallgatói sikeresség befolyásoló tényezője.
- 4.a: Feltételezzük, hogy a reziliencia értékek kategorizálhatók.
- 4.b: Feltételezzük, hogy a rezilienciára pozitívan hat a bizalom.
- H5. hipotézis: Feltételezzük, hogy az Egyetemre való bekerüléskor a hallgatói sikeresség prediktor változóinak meghatározása segíti a hallgatók fejlődését.
- 5.a: Feltételezzük, hogy a sikeresség értékei különböző kategóriákba sorolhatók.
- H6. hipotézis: Feltételezzük, hogy az útelemzés módszere alkalmas a keresett modell definiálására.
- 6.a: Feltételezzük, hogy a hallgatói sikerességet a hallgatói perzisztencia befolyásolja.
- 6.b: Feltételezzük, hogy a hallgatói sikerességet a hallgatói reziliencia befolyásolja.
- 6.c: Feltételezzük, hogy a hallgatói sikerességet a hallgatói bizalom befolyásolja.
- H7. hipotézis: Feltételezzük, hogy a hallgatói sikerességet matematikai algoritmussal mérhetővé lehet tenni.

3. Módszerek

3.1. A minta bemutatása

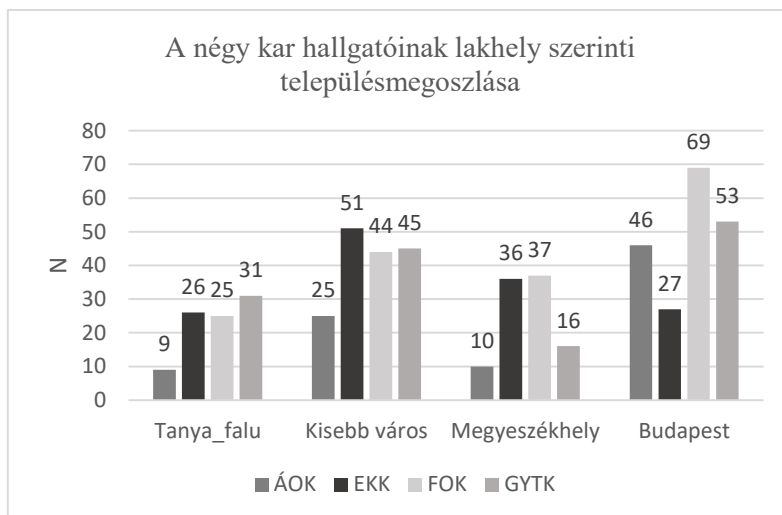
A kutatási helyszíne a Budapesti Semmelweis Egyetem, a 2014-2016-os időszakban. Négy kar elsőéves hallgatói kerültek a mintába, kari kontextusban vizsgálódva: $N_{\text{ÁOK}}=90$ fő, $N_{\text{FOK}}=175$ fő, $N_{\text{GYTK}}=145$ fő, $N_{\text{EKK}}=140$ fő. A teljes elsőéves mintaszám 550 fő. Az EKK(egészségügyi szervező alapszakos) hallgatók állnak a kutatás fókuszában, a többi kar elsőéves hallgatói kontrollként szerepelnek a vizsgálatban ($N_{\text{kontroll}}=410$ fő) kontrollként szerepelnek a vizsgálatban. Teljeskörű lekérdezést terveztünk, s összességében a felkeresett válaszadók relatíve nagy arányban (átlagosan 27%), ezen belül az EKK hallgatói 98%-ban válaszoltak. Megvizsgáltuk, karonkénti vizsgálatban, nincs aránytalanság a kari létszámot tekintve.

Lehetőségünk nyílt a Debreceni Egyetem egészségügyi szervező szakos hallgatóinak –a budapestiekkel megegyező– adataival is elvégezni egy összehasonlító vizsgálatot, amelyben a debreceniek mintaszáma összesen 102 fő (13 férfi, 89 nő hallgató)¹⁸.

A mintában szereplő elsőévesek nemek szerinti arányát tekintve, a négy kar között szignifikáns az eltérés ($p<0.001$) a teljes mintában. A férfiak fele annyian vannak, mint a nők. Az EKK hallgatói között ötször többen vannak a nők, mint a férfiak.

A hallgatók férfi-nő életkori megoszlása homogén (férfiak: 20.4 ± 1.9 év; nők: 20.2 ± 1.9 év; $p=0.344$), nincs szignifikáns eltérés életkoruk átlagértékei között, a teljes minta átlag életkora 20.3 ± 1.9 év. A karok között szignifikáns különbség van a tanulmányaik megkezdését illetően ($p=0.019$).

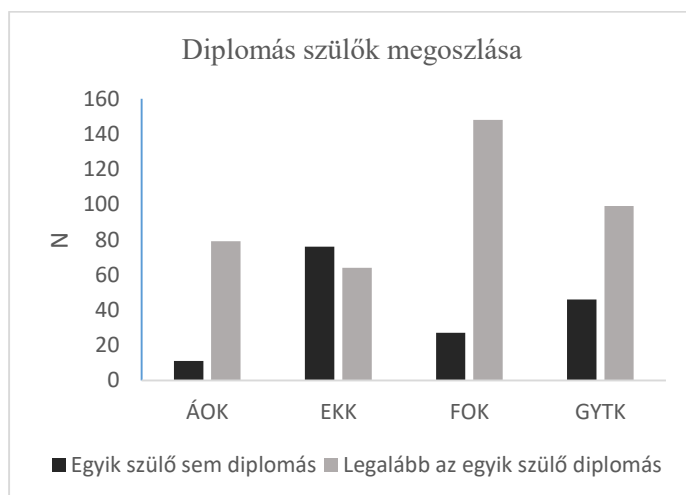
¹⁸ A debreceni hallgatók adatait Pusztai professzor asszony bocsátotta rendelkezésünkre.



3. ábra: A vizsgált minta lakhely szerinti településmegoszlása

A minta településtípus szerinti megoszlását a 3. ábra mutatja.

A szülők iskolai végzettség jellemzőit nézve az EKK hallgatók szüleire jellemző, hogy az anyák 16%-ban alapfokú, 49%-ban felsőfokú végzettségűek, az apák 38%-ban alapfokú, 34%-ban felsőfokú végzettségűek. Az osztatlan képzésben az anya felsőfokú végzettsége: AOK 81%, FOK 72%, GYTK 57%, az apa felsőfokú végzettsége: AOK 8%, FOK 73%, GYTK 57% (4. ábra):



4. ábra: A minta diplomás szülők szerinti megoszlása

Első diplomásnak számít az EKK hallgatók közel 54%-a, ami kevéssel több, mint a hallgatói létszám fele. Az AOK 24%-a, a FOK 33%-a GYTK 43%-a. Mind a két szülő diplomás az EKK hallgatók 16%-ban, az AOK 57%-ban, a FOK 37%-ban és a GYTK 28%-ban.

A szülők iskolai végzettsége szerint, szignifikáns az eltérés a karok szerint ($p < 0.001$). ÁOK és FOK hallgatóknál szignifikánsan magasabb a diplomás szülők aránya, míg az EKK hallgatóknál szignifikánsan magasabb a nem diplomás szülők aránya.

Állami fenntartású iskolába az EKK hallgatók 77%-a járt, ami megegyezik a populációs átlaggal. A GYTK 84%-os értékével a legmagasabb arányt mutatja. Egyházi fenntartású iskolába a populáció 17% -a járt, az EKK-ról 19%, AOK-ról 19%, FOK-ról 20%, GYTK-ról 13%. Az alapítványi iskolába járók populációs aránya 3%, az EKK-ról 2%, AOK-ról 8%, FOK-ról 3%, GYTK-ról 2%. Az iskolafenntartók szempontjából az állami fenntartású középiskolák a jellemzők, az egyházi fenntartású középiskolát a populáció egyötöde választotta.

Közvetlenül érettségi után kezdte meg a tanulmányait az EKK hallgatók 23%-a, a FOK 31%-a, az AOK-n ez a szám közel 17%, a GYTK-on 30%. Az AOK és FOK hallgatók „nem közvetlenül” illetve „közvetlenül” válaszaik között nincs eltérés. EKK hallgatók esetén a hallgatók többsége nem közvetlenül érettségi után tanul tovább. GYTK hallgatók többsége közvetlenül érettségi után tanul tovább.

Az EKK hallgatóira nem jellemző a kollégiumi együtt lakás, 75% nem lakik kollégiumban. A mintában kollégiumban lakott az EKK hallgatóinak 25%-a, míg az AOK esetében 14%, és mind a kettőtől magasabb arányban laktak a FOK (37%) és GYTK (25%) hallgatói.

3.2. Adatfelvétel módja

A Semmelweis Egyetem Neptun tanulmányi rendszerén keresztül juttatuk el a hallgatókhoz a kérdőívet, így online módon – önkéntesen - töltötték ki. Az Evasys rendszerrel készült kérdőív tartalmazta a kutatás célját és biztosította a hallgatókat az anonimitásról. Az egészségügyi szervező alapszakos hallgatók (EKK) kitöltési aránya 98%-os. Az összes vizsgálható változó száma 177.

3.3. Kérdőív bemutatása

A kérdőíves felmérésünk célja az volt, hogy megismerjük a hallgatói tapasztalatokat az első szemeszter első felében, ezáltal felmérjük, hogy a sikeres tanuláshoz, a hallgatói jóllét kialakulásához milyen alapokkal és milyen elképzelésekkel

rendelkeznek a hallgatók a tanulmányaik kezdeti szakaszában. Ezek a felmérések a további tanulmányok segítéséhez használhatók fel.

A kérdőív összeállításának forrása a HERD¹⁹ kutatócsoport kérdőíve volt. Ezen kívül az alábbi három kérdőívet alkalmaztuk:

Általános Jól-lét Kérdőív (WHO-WBI-5)

Az Egészségügyi Világszervezet Jól-lét Indexének rövidített változata: 5 tételes, Likert-skála 0–3, a hallgatók elmúlt két hetére vonatkozóan ad információt. Eredetileg 28 tételes az eszköz (1982), az öt tételes változatot Bech és munkatársai 1996-ban készítették el, ennek magyar változatát Susánszky és munkatársai (2006) validálták. A reliabilitás vizsgálata jó megbízhatóságot mutatott, a Chronbach-féle alfa értéke = 0,778.

Élettel Való Elégedettség Skála (Satisfaction With Life Scale)

Az élettel való elégedettséget mérő SWLS skálának eredetileg három komponense van: *elégedettség*, kellemes érzések, valamint az utóbbi hiánya (Diener 1999). Az öt kérdéses kérdőívvel az elsőt mértük. A skála értékei 1–7-ig terjednek. A kérdésekre adott válaszok összegének maximális pontszáma 7 és 35 pont között mozog (Diener 1984). Pozitív megfogalmazású, az elért magasabb pontszám, magasabb élettel való elégedettséget mutat. Az SWLS kérdőív kérdései:

1. Az életem szinte minden területen közel áll a tökéleteshez.
2. Kitűnök az életkörülményeim.
3. Elégedett vagyok az életkörülményeimmel.
4. Mindeztidáig elértem az általam fontosnak tartott dolgokat az életben.
5. Ha újra leélhetném az életem, szinte semmit sem változtatnék rajta.

A teszt belső konzisztenciája mintánkban jónak mutatkozott, Cronbach-alfa = 0,781.

Reziliencia „kérdőív”

Connors-féle kérdőív (Kis és mtsai 2015) alapján a saját kérdésekből állítottuk össze (25 kérdés). „Kérjük, jelölje meg minden állításnál, hogy milyen mértékben volt jellemző Önre az adott kijelentés az elmúlt hónapban. Válasz lehetőségek: 1 – Egyáltalán nem értek egyet; 2 – Nem értek egyet; 3 – Egyet értek; 4 – Teljesen egyetértek.

¹⁹ A kérdőív összeállítását a HERD kutatás kérdőíve segítette. (HERD: Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border area. Kutatásvezető: Dr. Kozma Tamás, Dr. Pusztai Gabriella, 2012). Köszönjük szépen a lehetőséget!

A 2. táblázat az összeállított kérdőív kérdéseinek csoportosítását mutatja. A teljes kérdőívet a dolgozat melléklete tartalmazza.

2. táblázat: A kérdőív összetétele:

Kérdéskör	Tartalom
Demográfiai adatok	szak, képzéstípus, nem, lakóhely-, középiskola települése, -fenntartója, kollégium
Családi háttér	Szülők végzettsége, foglalkozása, felekezethez tartozása, szubjektív anyagi helyzet
Motiváció a felsőoktatásban tanulásra	tanulási szándék irányultsága, különóra, közvetlenül érettségi után érkezett-e, első helyen jelölte a szakot, további továbbtanulási szándék, félbe hagyott félévek
Munkavállalás	milyen gyakran dolgozott, tanulmányokhoz kapcsolódóan, külföldön, önkéntesen, fizetésért
Felsőoktatási tanulmányokkal kapcsolatos tevékenység	órán kérdésfeltevés, kiselőadás tartás, projekt munka, oktatóval beszélgetés órán kívül, órákra bejárás, mennyit tanul naponta
Akadémiai norma elfogadása	rendszeres puskázás, előadásról lógás, hazudni, feladatkészítés nélküli órára menni, beadandót mással megíratni, pech ha kiderül a csalás
Elégedettség személyekkel	tanárok szakmai tudásával, tantárgytartalmak érdekességével, hallgatói leterheltséggel; vallásgyakorlási
Elégedettség környezettel	vallásgyakorlási-, sportolási lehetőségekkel, gyakorlati helyekkel, internet hozzáféréssel, könyvtár használattal
Kitartás (diplomaszerzési szándék mellett)	minél jobb eredmény elérésének szándéka; mindent megteszek, hogy órán legyek; tanulmányom hasznos lesz később; elszánt vagyok a tanulmányom befejezésére
Reziliencia képesség	képes vagyok alkalmazkodni a változásokhoz; reménytelen helyzetben sem adom fel; erős emberként gondolok magamra, stb. ítéletekkel meghatározva
Bizalom	emberekben, intézményekben, általános bizalom
Értékválasztás	felsorolt értékekből
Csoportbeli beágyazódás	hallgató hangsúlya a csoportban, összetartás, segítség, részvétel
Szabadidő eltöltés	magaskultúra igénybevétele; kivel tölti
Internet használat	gyakorisága, tanuláshoz, szórakozáshoz; kapcsolatok létesítéséhez
Közösségi tagság	civil szervezet, egyéb tagság

3.3. Függő és független változók bemutatása

„Miután meggyőződünk arról, hogy a hallgatói eredményességet sokféle indikátor képviselheti a hallgatói pályafutás összefüggésrendszere és törvényszerűségei után kutató elemzésekben, láthattuk, hogy sok konkurens, s többé-kevésbé releváns tényező verseng azért, hogy a vizsgálatok egyedülálló függő változója lehessen.” (Pusztai 2014c: 5)

1. Függő_1 változó: **WHO-WBI-5 öt kérdéssora**

(Az elmúlt két hét során...1. vidámnak és jókedvűnek éreztem magam. 2. nyugodtnak és ellazultnak éreztem magam. 3. aktívnak és élénknek éreztem magam. 4. ébredéskor frissnek és kipihentnek éreztem magam. 5. napjaim tele voltak számomra érdekes dolgokkal.)

Független változók: SWLS_érték, sport fontossága, kar, család szubjektíven megítélt anyagi viszonyai, lakóhely településtípusa.

Komplex független változók:

1. ***Intézményi infrastruktúrával való elégedettség***

A kérdőívben 18 kérdés öleli fel (oktatók, a tantárgy érdekesség, gyakorlati helyek, vallásgyakorlási lehetőség, stb.) ezt a területet. Az adható válasz értékei 1–4 közöttiek (4: Nagyon elégedett, 1: Nagyon elégedetlen). A kérdésekre adott válaszok összegének maximális pontszáma 0 és 72 pont között változik. A rendezett pontszám intervallumának alsó kétharmadába tartoznak a kevésbé megelégedettek („*Szerényebb infrastruktúra*”), a felső harmadába pedig az elégedett és nagyon elégedett („*Gazdagabb infrastruktúra*”) hallgatók.

2. ***Szubjektív Hallgatói Eredményesség***

Az eredményes az a hallgató, aki rendelkezik a tanulmányi folytonosság, a tanulmányok iránti elköteleződés, az akadémiai normák elfogadása, a saját tanulásában való aktív részvétel, a tanulmányi célja melletti kitartás, valamint a munkavállalási hajlandóság tulajdonságaival (Pusztai 2014). A képzett öt alcsoport pontszámainak összege adja az „Eredményességi pontszámot”, amelyből dichotóm változót hoztunk létre, a változó megoszlása alapján: a rendezett pontszám intervallumának alsó kétharmadába az „*Átlagos vagy gyengébb*”, a felső harmadába az „*Eredményesebb*” hallgatók kerültek (Dinyáné, Pusztai 2016).

2. Függő_2 változó: **Perzisztencia intenzitás érték négy kérdéssora**²⁰

(1. Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményt elérni. 2. Mindent megteszek azért, hogy részt vegyek előadásokon, gyakorlaton. 3. A mostani tanulmányom hasznos lesz karrierem során. 4. Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően.)

Független változó „csomag”²¹: anya foglalkozása, szerzett többletpontok, közösségi tagság, sport fontossága, egyetemen kívüli barát²², egyetemen belüli barát, szabadidő eltöltés²³, akadémiai érték, internet használat, önkéntes munkavégzés, fizetett különóra, szülők vallásossága, a látogatott órák százalékban kifejezett aránya, életkor, nem, szülők végzettsége ((Dinyáné, Pusztai 2019).

3. Függő_3 változó: **Bizalom érték**

A személyközi (tanár, adminisztrátor, hallgatótársak), intézményi (EHÖK, HÖK) és általánosított bizalom (1. Az emberekben meg lehet bízni, vagy sosem lehet elég óvatos velük? 2. Az emberek többsége megpróbálja önt kihasználni, ha lehetőségük van rá, vagy megpróbálnak tisztességesnek lenni.) változókból aggregálva.

Független változók:

Független változó „csomag”_1 + WHO jól-lét, SWLS_H érték, perzisztencia érték, kar, település típusa, első helyen vették-e fel, vallásos hit, szülők hatása a tanulásra (Független változó csomag_2).

Az aggregált bizalmi értékből három bizalmi kategóriát képeztünk (alacsony, közepes, magas).

²⁰ A kérdések French et al. 2005 mérőeszközének magyar változata. French BF, Immekus JC, Oakes WC. (2005): An Examination of Indicators of Engineering Students' Success and Persistence. Journal of Engineering Education 2005/October. 419- 425.

²¹ Amelyet minden függő változó esetében alkalmaztunk.

²² **Van olyan barátja** (egyetemen kívül; egyetemen belül), akivel az alábbi tevékenységeket végzi? **Elemi:** együtt tanul, ha megbetegszik, meglátogatja, segíti, szabadidőben együtt vannak, együtt tervezik a jövőt, magánéleti problémában segít, a kért könyvet kölcsön adja. (A válaszok értékei: 1= Nem; 2= Igen)

²³ **Kivel végzi a szabadidős tevékenységeket?** Kivel szokott... **Elemi:** beszélgetni, hitéleti tevékenységet végezni, moziba, színházba járni, kirándulni, internetes közösségi oldalon találkozni. (A válaszok értékei: 1=Nem szoktam; 2= Nem egyetemi baráttal/ismerőssel; 3= Egyetemi baráttal/ismerőssel; 4= Mindkettővel)

4. Függő_4 változó: **Reziliencia²⁴ érték**

A 10 itemes Reziliencia kérdőív magyar változatának irányadó item-jeinek megfelelően választottuk ki a saját kérdőívből a kérdéseket.

1. Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz. 2. A stresszel való megküzdés megerősít. 3. Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem, mindegy, hogy miről van szó. 4. Amikor a dolgok reménytelennek tűnnek, akkor sem adom fel. 5. Tisztán gondolkodom és koncentrálok, amikor nyomás alatt vagyok. 6. Erős emberként gondolok magamra. 7. A megérzéseim alapján kell cselekednem. 8. Nagyon céltudatos vagyok. 9. „Úgy érzem, én irányítom az életemet” tétélei: *Tudatosnak lenni*: Tudom, mi akarok lenni, és ehhez a diploma kell. Tudom, fontos ez a diploma, mert ez a képzés elismert. *Létező életcél*: Határozott céllal tanulok. Bízom magamban, hogy elérem, amit akarok. *Saját szükséglet* Önállóan lehessen döntést hozni. *Átgondolom*: Időnként átgondolom, mit csinálok jól, min kell változtatni. *Mi ad örömet (barátokkal elmenni)*: Színházba, Múzeumba, Komolyzenei hangversenyre, Multiplex moziba, Hagyományos moziba. 10. „Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat” tétélei: Van időbeosztásom a napi feladatok elvégzésére. Általában érdekel, amit tanulok. Az előadásokon a tanárok közelébe ülök. Igyeksem teljes figyelemmel követni az előadásokat. Kiismerem magam a könyvtárhasználatban. Előadásokon jegyzeteket készítek. Könnyen ki tudom magam fejezni a vizsgákon. Rendszeres tanulással készülök a vizsgákra. Sokallja a fáradságot, amit a jó eredmény érdekében a tanulásra fordít?

Független változók: Független változó „csomag” + bizalom érték, internet használat, vallásos hit= érték.

A reziliencia értékből három reziliencia kategóriát képeztünk (alacsony, közepes, magas).

5. Függő_5 változó: **Sikerességi érték**

Aggregált változói alcsoport válaszpontszámainak összegéből képezve:

1.Intézményi tudásszerzés: saját tanulásba fektetett hallgatói erőfeszítések. 2.Tanulmányi normák: diplomás ember magatartásának mintája. 3.Önkéntes, fizetett munka. 4.Későbbi továbbtanulás: önképzési hajlandóság.

Független változók: Független változók csomag 1²⁵ + Független változók csomag 2, perzisztencia érték, bizalom (interperszonális+intézményi bizalom), intézményi környezeti index.

Itt kettő kategóriát képeztünk: átlagos/gyengébb és eredményesebb.

Komplex független változók:

Intézményi környezeti index képzése

Két aggregált alcsoportot képeztünk a kérdőív meghatározott kérdései alapján: összeadtuk az egyes kérdésekre adott hallgatói válaszok pontértékeit:

²⁴ Conor –Davidson Reziliencia Kérdőív 25 Itemes változatának (*Connor-Davidson Resilience Scale*, CDRISC, Connor és Davidson, 2003) a 10 tétéles magyar változatát használtuk fel irányadónak (Járai R – Vajda D – Hargitai R – Nagy L - Csókási K – Kiss E, *Alkalmazott Pszichológia*, 2015, 15(1): 129-136).

²⁵ Lásd fent.

1. **Intézményi_tárgyi** változó összetevői: könyvtár használat, egyetemi menza, sport lehetősége, kollégiumi elhelyezés.
2. **Intézményi_reláció** változó összetevői: egyetemi barát, egyetemen kívüli barát, egyetemi oktatóval való kapcsolattartás.

Két aggregált változó összegeként határoztuk meg a folytonos eloszlású *Intézményi környezeti* változót, amelyet dichotomizáltunk az SPSS Visual Binning moduljával: *széresebb infrastruktúra*<43.5; *gazdagabb infrastruktúra*>=43.5 pontszám határok alapján (Dinyáné, Pusztai 2020).

6. Függőváltozó_6: **Tanulói sikerességi érték**

Független változó: a hallgatói tőke három összetevőjéből (reziliencia, perzisztencia, bizalom) képezve.

A főkomponens-analízis eredményét faktorszórában és töltésben kifejezve értelmezzük²⁶. Főkomponens analízist varimax rotációval a társadalmi tőke három alindex változójával: Bizalom érték, Perzisztencia érték, Reziliencia érték végeztük. A három alindex főkomponensével alkottuk meg a társadalmi tőke indexet.

3.4. Alkalmazott statisztikai módszerek

A kérdőívben rögzített adatok tudományos módszereken alapuló statisztikai elemzéssel kerültek kiértékelésre.

Leíró statisztikai módszer: populáció általános jellemzésére, az adatok rendszerezése és leírására alkalmaztuk, a minta adatainak áttekinthető formába rendezése, grafikus megjelenítése, ábrázolása céljából. Vizsgálatban: pl. nemek összehasonlítása.

Független kétmintás t-teszt: két adatsor, amely folytonos, normális eloszlású adatsor összehasonlítására. Vizsgálatban: pl. perzisztencia, reziliencia, sikeresség területe.

ANOVA: Kettőnél több csoport között, a folytonos normális eloszlású változó összehasonlítására. Vizsgálatban: pl. WBI-5 összpontszámának településtípusonkénti elemzése.

Chi-négyzet teszt: kategorikus változók esetén, a változók közötti függetlenség vizsgálatára, változók közötti szignifikanciára. Vizsgálatban: aggregált bizalom kategóriák karonkénti megoszlása.

²⁶ Bővebben: Dinya Elek: Főkomponens analízis (kézirat). Mellékletben csatolva.

Lineáris korreláció: a független és a függő változó közötti kapcsolat erősségének vizsgálata. Vizsgálatban: pl. reziliencia értékek kapcsolatának erőssége a perzisztencia értékkel, a bizalom értékkel, az eredményességi értékkel.

Bináris és multinomiális logisztikus módszer alkalmaztunk a szignifikáns magyarázó változók szűrésére. Vizsgálat: pl. reziliencia kategóriák összehasonlítása.

Regresszió analízis: a függőváltozót legjobban befolyásoló magyarázó változók szűrése. Vizsgálatban: pl. perzisztencia modell vizsgálatánál.

Faktoranalízis: a közvetlenül nem megfigyelhető háttérváltozók meghatározása. Vizsgálatban: pl. perzisztencia faktorok elkülönítése.

Útelemzés (Path Analysis): oksági modell értékelésére, egy függő változó és két vagy több független változó közötti kapcsolatok vizsgálatára. Vizsgálatban: Sikerességre ható tényezők vizsgálata.

Főkomponens analízis (PCA), mint adatredukációs módszer, feltáró adatelemzésben és a prediktív modellek előállításában. Vizsgálatban: főkomponens regresszió a Siker_érték (függő változó) és a társadalmi tőke index között (független változók).

A statisztikai feldolgozás az SPSS 25. program segítségével történt.

Szignifikáns eredmények: * Szignifikáns $p < 0.05$ szinten. **Szignifikáns $p = 0.01$ szinten.

A kutatásban alkalmazott skálák belső konzisztenciájának becsléséhez Cronbach- α -mutatókat számítottunk.

4. Eredmények

A vizsgált hallgatói minta tényyszerű jellemzőit és a hipotézisek igazolását mutatjuk be ebben a fejezetben.

Első hipotézis. A hallgatói általános jóllétet meghatározó tényezők (egyetemi kar, étellel való elégedettség értéke, sport tevékenység, egyetemi infrastruktúrával való elégedettség, nem, szülők anyagi helyzete) között vannak pozitív és negatív hatásúak.

A tanulmányaik kezdetén lévő hallgatói mintán a hallgatók általános jóllétét vizsgáló, ötételes WHO Jóllét Skála (WHO WBI-5) elemzése során kiderült, hogy az összpontszám férfiaknál ($8,02 \pm 2,86$) szignifikánsan magasabb ($p < 0,001$), mint nők ($6,80 \pm 2,82$) esetén. Az Étellel való elégedettség skála összpontszámának nemek szerinti összehasonlításában a két csoport között nincs különbség: férfiak (átlag= $24,32$; $SD=5,55$), nők (átlag= $25,29$; $SD=5,46$). Értéke a vizsgált hallgatók esetében a legjobban befolyásoló tényezőként ($\beta=0,280$) növelte a jóllét érzést.

Karok között vizsgálva a FOK-EKK karok között szignifikáns ($p < 0,016$) az eltérés az EKK hallgatói számára. Az EKK esetén szignifikánsan magasabb az összpontszám ($7,93 \pm 3,14$), náluk legmagasabb az általános jóllét értéke. A következő az AOK ($7,84 \pm 3,03$), a GYTK ($7,10 \pm 2,5$), és a FOK ($6,70 \pm 2,88$).

A vizsgált elsőéveseknek a személyes felelősségét térképeztük fel a választott tanulmányaikban, hogy mennyire eredményesek ezen a területen. Az „Eredményesebb” csoportba 18%-a került a teljes mintaszámnak. Rájuk jellemző a beilleszkedés megkezdése (normák elfogadása, tanórákra járnak, stb.) és az „Átlagos/gyengébb” csoportba a teljes minta 82%-a került. Ebben a csoportban olyan hallgatók találhatók, akik már több felsőoktatási tapasztalatot szerezhettek más intézményekben, vannak félbehagyott féléveik. Az eredményesebbek jóllét érzése magasabb, Eredményesebb= $7,80 \pm 2,87$, az Átlagos/gyengébb= $6,87 \pm 2,84$ értékű.

Ebben a korai tanulmányi időszakban az intézményi környezeti infrastruktúrát a hallgatók 54%-a „Gazdagabb”-nak találta az intézményi környezeti infrastruktúrát, elég sokan találtak érdekes tantárgyakat, hallgattak számukra érdekes előadásokat, oktatókat fedeztek fel, megtalálták a vallásgyakorlási lehetőségeiket, gyakorlati helyük tetszett. Nem találta meg a motiváló tényezőket a hallgatók 46%-a, akik „Szerényebb”-nek ítélték az új környezetüket. Azoknál a hallgatóknál magasabb az általános jóllét, akik

magasabbnak ítélik az infrastruktúrát („Gazdagabb” (7,91±2,69) „Szerényebb” (6,28 ± 2,85).

Az általános jóllét kapcsolata a „Sport fontosságával” szignifikáns eredményt hozott, a sportot fontosnak tartók javára (nem: 7,02±2,86; igen: 7,85±2,93). A sport tevékenység pozitívan hat a jóllétre, és a sportot fontosnak tartók átlagértéke szignifikánsan magasabb, mint akik nem tartják annak. Karonként vizsgálva a négy kar hallgatói közül az EKK (7,93±3,14) hallgatói érzik legjobban magukat. A többi kar értékei: AOK (7,84±3,03); GYTK (7,10±2,5); FOK (6,70±2,88). A WHO-WBI-5 kérdőív megoszlását településtípusonként vizsgálva nincs szignifikáns eltérés ($p=0,968$), de a „Tanya_falu_község” településtípus esetén az átlag pontszám alacsonyabb, tehát az innen érkező hallgatók jóllét érzete kissé alacsonyabb ($p= 0,598$).

Lineáris regressziós elemzéssel –célváltozó a WBI-5 függő változó– kiszűrtük a függőváltozót legjobban befolyásoló magyarázó változókat (3. táblázat):

3. táblázat: A WHO WBI-5 kérdőív regressziós vizsgálata

Változók	Nem standardizált együtthatók		Standardizált együtthatók	Sznifnkancia
	B	Standard hiba	Beta (β)	
Constant	4,159	1,119		0,000
Kar	0,568	0,156	0,182	0,000
Nem	-1,405	0,295	-0,224	0,000
SWLS H	0,147	0,026	0,280	0,000
Szülők anyagi helyzete	-0,265	0,105	-0,119	0,012
Sport tevékenység	0,681	0,373	0,090	0,068
Egyetemi infrastruktúrával való elégedettség	1,231	0,277	0,213	0,000

A WHO WBI-5 pontszámának becsülő egyenlete:

$$\text{WHO WBI-5} = 4,159 + 0,568 \text{ Kar} - 1,405 \text{ Nem} + 0,147 \text{ SWLS} - 0,265 \text{ Szülők anyagi helyzete} + 0,681 \text{ Sport tevékenység} + 1,231 \text{ Egyetemi infrastruktúrával való elégedettség}$$

A végeredmény az, hogy a regresszióban ($R = 0,458$, $R^2 = 0,21$, $F=16,33$, $p = 0,001$) minden változó hatása szignifikáns, a változók ortogonálisak, nincs a változók között lineáris függvénytérő kapcsolat. Ezáltal teljesült az első hipotézis.

A második hipotézis. A hallgatói perzisztenciát meghatározó tényezők segítségével különböző hallgatói faktorok különülnek el.

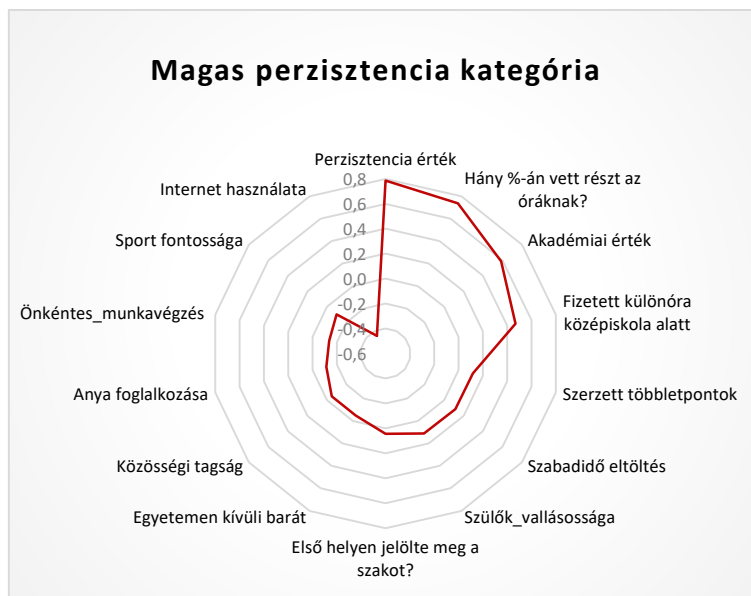
A hallgatói perzisztencia érték vizsgálata a Semmelweis és a Debreceni Egyetem egészségügyi szervező szakos hallgatói körében történt. A vizsgálat során a karok és a nemek szerint nem találtunk szignifikáns különbséget. Fontos változók perzisztencia értékei: 1. A „Fizetett különóra középiskola alatt” az igen (7.33 ± 1.07) és nem (6.79 ± 1.51) válaszok között az eltérés szignifikáns ($p=0,043$). 2. A „Szülők vallásossága” esetén a két csoport között szignifikáns ($p=0,044$) az eltérés, kitartóbbak a vallásos szülők gyerekei. 3. A „héten az órák hány %-ára járt be” változó esetén, a „Szorgalmasan járók” (7.74 ± 0.76) perzisztencia értékei erőteljesen magasabbak lettek ($p=0,001$).

A regressziós eljárás alapján kapott szignifikáns prediktor változókat faktoranalízis segítségével tovább vizsgáltuk, három faktoros modellt használva. A faktorokat perzisztencia-töltéssúlyok alapján értékeltük. Az egyes faktorkategóriákat a táblázat mutatja (4. táblázat):

4. táblázat: Varimax rotált változók és faktoraik

Használt változók	Faktorok a perzisztencia értékeik alapján		
	Magas (PERFEKCIONISTA)	Közepes (IPARKODÓ)	Alacsony (KALLÓDÓ)
Középiskola alatt látogatott fizetett különórák	.469	-.162	.227
Perzisztencia érték	.785	.239	.002
Anya foglalkozása	-.114	-.395	.245
Többletpont	.118	-.333	.520
Sportolás fontossága	-.098	.016	.561
Egyetemen kívüli barát	-.048	.627	.523
Szabadidő eltöltés	.116	-.289	.599
Közösségi tagság	-.048	.052	.256
Akadémiai érték	.586	-.314	-.014
Internet használata	-.443	-.323	.339
Önkéntes munkavégzés	-.136	.806	-.038
Szülők vallásossága	.113	.048	.227
Látogatott órák aránya	.735	.074	-.033

Az alábbiakban a faktorokat diagramokkal szemléltetjük (5.ábra, 6. ábra, 7. ábra).



5. ábra: Magas perzisztencia kategória

A 5. ábra a magas faktor jellemzőit mutatja. Kiemelkedő a perzisztencia érték töltés-súlya (pts) =.785. Az idetartozók a perfekcionista nevet is kaphatják a jellemzők miatt: magas óralátogatás (pts=.735), akadémiai norma elfogadása (pts=.586), különórákra járás a középiskolai évek alatt (pts=.469). Kisebb súllyal, de pozitívan szerepel a szülői vallásosság, a többletpont szerzése, a szabadidő eltöltése. Nem jelentős tényező az „első helyen jelölte meg a szakot”. Negatív töltés-súlyú tényezők: internet használata (pts=-.443), sport fontossága (pts=.098), egyetemen kívüli barát (pts=-.048), közösségi tagság (pts=-.048), önkéntes munkavégzés (pts=-.136).



6. ábra: Közepes perzisztencia kategória

A 6. ábra a közepes faktor jellemzőit mutatja. Itt a perzisztencia érték töltés-súlya =.239, az előző kategóriától lényegesen alacsonyabb. Kiemelkedő tényező az önkéntes munkavégzés (pts=.806). Az egészségügyi szervező szakos hallgatók esetében a munkavégzésük fontos előjelzője. Az egyetemen kívüli barát (pts=.627) magas értékkel szerepel, és elég jelentős súlyú tényező az első helyen történő szak megjelölés (pts=.362). Pozitívan, de nagyon kevés súllyal szerepel, az órákra bejárás (pts=.074), a közösségi tagság (pts=.052), a szülők vallásossága (pts=.048) és a sport (pts=.016). Negatív töltés-súlyú, és nagy ellenhatású: az anyai foglalkozás (pts=-.395), a szerzett többletpontok (pts=-.333), az internet használata (pts=-.323) az akadémiai értékrend elfogadása (pts=-.314), a szabadidő eltöltése (pts=-.289), a középiskola alatti különóra (pts=-.162). Összességében iparkodó hallgatói réteg kirajzolódása látszik, a hallgatók bent vannak a felsőoktatásban, de a szocializáció során az intézménynek kiemelt figyelmet kell szentelnie ezekre a hallgatókra, hogy képesek legyenek bent is maradni.

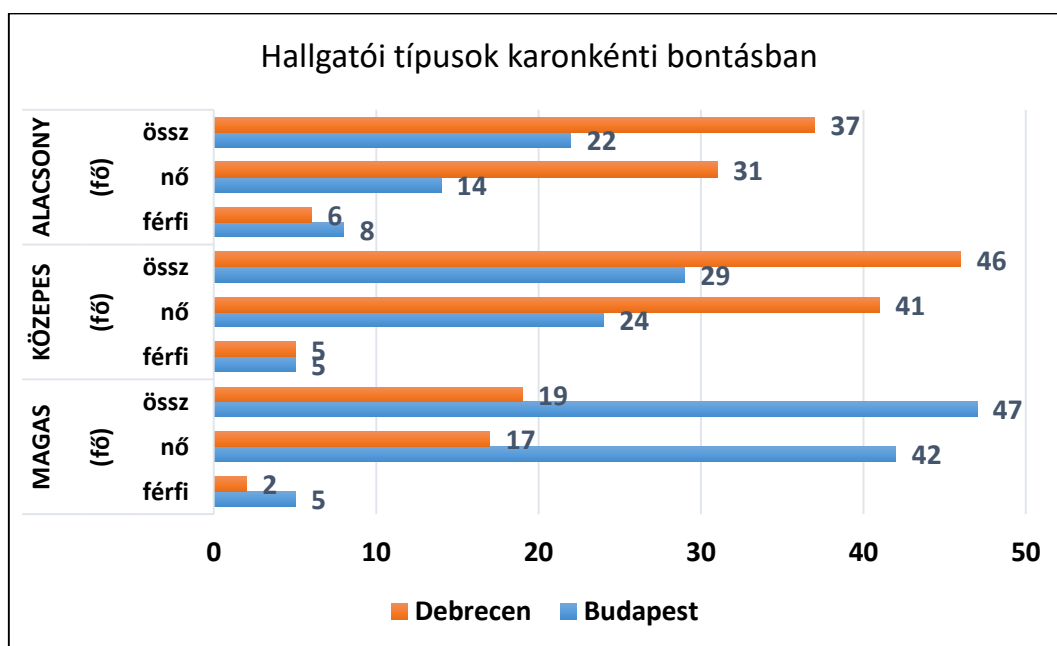


7. ábra: Alacsony perzisztencia kategória

A 7. ábra az alacsony perzisztencia kategória jellemzőit mutatja. Itt a perzisztencia érték töltéssúlya ($p=0,002$) rendkívül alacsony értéket mutat. Az új változó rendkívül alacsony korrelációval került ki az elemzésből. Nagyon alacsony a töltéssúlya az első helyen jelentkezésnek (pts=.227), nem jelentős tényező. Negatív töltésűek a tanulmányi eredményességhez szükséges jellemzők: az akadémiai norma (pts= -.014), az önkéntes

munkavégzés (pts= -.038), az órák látogatottsága (pts= -.033). Fontos az internet használata (pts=.339). A szülői vallásosság (pts. 227) és az anya végzettsége (pts=.245) magas perzisztencia súlya elég magasnak mondható, a szülői motiváció dominált a jelentkezésben illetve a felvételen, hiszen ők biztosították a szükséges különórákat (pts= .227). Magas a többlet pontok töltéssúlya (pts=.520), a sportolás (pts=.561), egyetemen kívüli barát (pts=.523), a szabadidő eltöltés (pts=.599), ami a felsőoktatást, mint szórakozási, időtöltési lehetőséget definiálja. Ezek a hallgatók nincsenek a „helyükön”, rossz a szakterület választásuk, nem azt akarják tanulni, ahol vannak, ezért –oktatási szempontból– ők még kallódók.

A hallgatói típusok karonkénti megoszlását a 8. ábra mutatja. A nők 35%-a magas, 38%-a közepes, 33%-a alacsony kategóriába, a férfiak 23%-a magas, 32%-a közepes, 45%-a alacsony kategóriába került.



8. ábra: Hallgatói típusok karonkénti bontásban

A harmadik hipotézis. A bizalom értékek nagyságuk alapján elkülöníthetők.

A hallgatók önmagukban való bizalmát a „Bízom abban, hogy a célokat mindig elérem” állítással mértük. A négy kar között szignifikáns ($p < 0.001$) az eltérés. Az ÁOK-FOK hallgatóira magas, az EKK: hallgatóira *alacsony* önbecsülés a jellemző. GYTK

esetén a válaszadók aránya a három kategória (nem értek egyet, egyetértek, teljesen egyetértek) között kiegyensúlyozott.

A személyközi bizalom egyik összetevője a *tanárok iránti bizalom*, ahol a négy kar között szignifikáns ($p=0.034$) az eltérés. Ezt az AOK okozza: a hallgatókra jellemző, hogy felülreprezentáltak jelen azok, akik teljes mértékben megbíznak a tanáraikban. A többi kar esetén a válaszok arányai kiegyensúlyozottak. Az *adminisztrátorok iránti bizalom* esetén a négy kar között szignifikáns ($p=0.011$) az eltérés. Ennek okai: 1. Az ÁOK esetén a hallgatókra jellemző, hogy „Teljes mértékben megbízom” az adminisztrátorokban. 2. Az EKK esetén a bizalom az “Elég jól megbízom” kategóriát jelenti. A többi kar esetén a válaszok arányai kiegyensúlyozottak. Összehasonlítottuk a *tanárok és az adminisztrátorok esetén a „Teljes mértékben megbízom”* kategóriát (22.5% és 17.1%), és az arányok között az eltérés szignifikáns ($p=0.0123$). Az adatok alapján az elsőévesek esetén a bizalom nagyobb fokú azokkal szemben, akik közvetlenül foglalkoznak az oktatási ügyeikkel, vagyis az adminisztrátorokban. A *hallgatótársak iránti bizalom* esetében a négy kar között nincs szignifikáns ($p=0.173$) eltérés. Ezzel szemben a *hallgatótársakban nem bízók és bízők csoportjai között* (6.5% és 93.5%) szignifikáns az eltérés ($p<0.001$). Ez azt jelenti, hogy a hallgatótársakban jelentős a bizalom mértéke, fontos a hallgatótársak léte.

Az *intézményi bizalmat* az egyetemi és a kari hallgatói önkormányzatba vetett bizalom mértékével mértük. A *kari HÖK* iránti bizalom esetén a négy kar között szignifikáns ($p=0.019$) az eltérés. Az ÁOK-ra inkább jellemző, hogy a kari HÖK-ben való bizalom a legalacsonyabb mértékű a vizsgált négy kategóriában. A többi kar esetén jellemzően egyik kategóriába sem tartoznak. Az *egyetemi HÖK* iránti bizalom esetén a négy kar között szignifikáns ($p=0.036$) az eltérés. Az ÁOK-ra inkább jellemző, hogy az a legalacsonyabb mértékű a vizsgált négy kategóriában. A többi kar esetén a válaszok arányai között nincs szignifikáns eltérés. A *Kari HÖK és a Tanárok iránti bizalom* vizsgálata: szignifikáns az eltérés a két változó között (Chi-square=136.349, $df=9$, $p<0.001$). Az eredmény azért érdekes, mert a Gamma (0.473, ami jó erős közepes értékű, szignifikáns eredmény) értékéből kiderül, hogy a tanárokra adott válaszok trendben egybeesnek a HÖK-re adott válaszokkal: akik a tanárokkal szemben bizalommal vannak vagy elutasítják, azok a HÖK-öt is ugyanúgy elfogadják illetve elutasítják (5. táblázat).

5. táblázat: Mennyire fedi egymást a tanárok iránti és a HÖK iránti bizalom

		KARI HÖK IRÁNTI BIZALOM								Összesen	
		Nem bízom		Közepesen bízom		Elég jól megbízom		Teljes mértékben megbízom			
		N	Oszlop %	N	Oszlop %	N	Oszlop %	N	Oszlop %		
TANÁROK IRÁNTI BIZALOM	Nem bízom	16	21.9	17	10.1	3	1.3	2	2.7	38	6.9
	Közepesen bízom	13	17.8	66	39.3	41	17.4	8	10.8	128	23.3
	Eléggé jól megbízom	36	49.3	67	39.9	136	57.9	21	28.4	260	47.3
	Teljes mértékben megbízom	8	11.0	18	10.7	55	23.4	43	58.1	124	22.5
	Összesen	73	100	168	100	235	100	74	100	550	100

A tanárok és hallgató társak iránti bizalom vizsgálata szignifikáns ($p < 0.001$) eltérést hozott a két változó között, illetve szoros kapcsolat van közöttük.

Az általánosított bizalom mérésének egyik kérdése, „Általánosságban mit mondana, hogy az emberekben meg lehet bízni, vagy sosem lehet elég óvatos velük szemben?”. A karok között nem találtunk szignifikáns eltérést ($p = 0.123$). Az EKK-ra nézve nincsen semmilyen kiemelkedő eredmény. Az EKK hallgatóinak 40%-a, AOK 25%-a, a FOK 30%-a és a GYTK 34%-a mondja azt, hogy nem árt az óvatosság. A másik kérdés, az „Emberek többsége megpróbálja Önt kihasználni, ha lehetőségük van rá, vagy megpróbálnak tisztességesnek lenni” volt. A karok között nincs szignifikáns eltérés ($p = 0.626$). Az összadat sor %-os megoszlása (19.8% és 80.2%) szignifikáns ($p < 0.001$). Az EKK 20%-ban, AOK 22%-ban, FOK 20%-ban és GYTK 18%-ban állítják, hogy megpróbálják őket az emberek kihasználni.

A három bizalom változó kategorizálása során az SPSS *közepes és magas* kategóriákat javasolt ezeknél a változóknál. Az emberek iránti bizalom esetében a karok között szignifikáns az eltérés ($p = 0.045$). Az EKK hallgatókra inkább az emberek iránti magas bizalom ($p = 0,034$), a GYTK-s hallgatókra inkább az alacsony mértékű bizalom a jellemző ($p = 0,040$). AOK és FOK esetén a két kategória között nincs szignifikáns eltérés. Az intézményi bizalom esetében a karok között nincs szignifikáns az eltérés ($p = 0.134$). Az EKK hallgatókra nem jellemző az intézmény iránti magas bizalom. A GYTK hallgatókra

inkább a közepes mértékű bizalom a jellemző. ÁOK és FOK esetén a két kategória között nincs szignifikáns eltérés. Az *általánosított bizalom esetén* a karok között szignifikáns az eltérés ($p=0.011$). ÁOK-s hallgatókra inkább a magas általánosított bizalom ($p=0,003$), az EKK-s hallgatókra az *alacsony általánosított bizalom a jellemző* ($p=0,025$). FOK és GYTK-s esetén a két kategória között nincs szignifikáns eltérés.

Az aggregált bizalom index, a három változó összegéből létrehozott hallgatói Bizalom értékből, a pontszámok alapján kialakított három bizalom kategória: alacsony (≤ 20), közepes (21-26), magas (≥ 27) kategóriák vizsgálata alapján a karok között nincs szignifikáns eltérés a bizalom kategóriákat illetően ($p=0.331$). Az EKK, a hallgatók abszolút számát tekintve a közepes kategóriában található (6. táblázat).

6. táblázat: Aggregált bizalom index

	Bizalom kategóriák						Összesen	
	Alacsony		Közepes		Magas			
	N	Oszlop %	N	Oszlop %	N	Oszlop %	N	Oszlop %
ÁOK	19	21.1	42	13.5	29	19.3	90	16.4
EKK	25	27.8	74	23	41	27.3	140	25.5
FOK	26	28.9	104	33.5	45	30	175	31.8
GYTK	20	22.2	90	29	35	23.3	145	26.4
Összes	90	100	310	100	150	100	550	100

A *vallásosság a bizalom kategóriákkal* szoros, szignifikáns kapcsolatot ($p=0.003$) mutat. A hallgatók, akiknek a vallás fontos, magasabb bizalom értékkel rendelkeznek, különösen igaz ez a “Magas” bizalom kategóriára. A lineáris trend vizsgálat szerint a bizalom kategóriák és a vallásosság között pozitív lineáris a kapcsolat ($p=0.023$).

A logisztikus modellel meghatározott, bizalom kategóriákra hatást kifejtő magyarázó változók közül *-a magas bizalmú csoportban-* pozitív hatást fejtenek ki (magas OR ($=\exp(B)$) értékekkel, hatásuk erős): az élettel való elégedettség, általános jóllét, a társakkal szembeni tolerancia, a vallásos hit. A perzisztencia magas értéke fokozza a bizalom értékét. Továbbá a sport és az internet fontossága is pozitívan jelentkezik. Azok a hallgatók, akik nem közvetlenül az érettségi után kezdték meg a tanulmányaikat, azoknak a bizalom értéke kisebb, ez negatív előjelű prediktor. A *közepes bizalom kategóriákra ható magyarázó változók*: az élettel való elégedettség, általános jóllét, a társakkal szembeni tolerancia, a vallásos hit, ezek megegyeznek a magas kategóriával. A település típusát vizsgálva, a kisebb településekhez képest, a nagyobb

városokból érkező hallgatóknak csökken a bizalom értéke, vagyis a kisebb helyeken magasabb a bizalom értéke. Kar esetében, az AOK-hoz képest az EKK mint kari kontextus, csökkenti a bizalom értéket. A másik két kar esetén nincs szignifikáns eltérés az AOK-hoz képest. A táblázat a szűrés eredményét mutatja (7. táblázat).

7. táblázat: Logisztikus modell

Bizalom kategóriák	Változók	Paraméterbecslések								Változó hatása
		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	95% Confidence Interval for Exp(B)		
								Lower Bound	Upper Bound	
Közepes	SWLS_H	0.039	0.023	2.809	1	0.094	1.040	0.993	1.089	+
	WHO WBI-5	0.106	0.047	5.187	1	0.023*	1.112	1.015	1.219	+
	Tolerancia hallgatótársal szemben	0.066	0.036	3.471	1	0.062	1.069	0.997	1.146	+
	Kar: EKK	-1.015	0.398	6.513	1	0.011*	0.362	0.166	0.790	-
	FOK	-0.465	0.358	1.683	1	0.194	0.628	0.311	1.268	
	GYOK	-0.241	0.353	0.467	1	0.494	0.786	0.394	1.568	
	Település típusa	-0.756	0.426	3.149	1	0.076	0.469	0.204	1.082	-
	Vallásos hit	0.068	0.036	3.632	1	0.057	1.07	0.998	1.148	+
Magas	SWLS_H	0.065	0.027	5.717	1	0.017*	1.067	1.012	1.126	+
	WHO WBI-5	0.171	0.053	10.205	1	0.001*	1.186	1.068	1.317	+
	Perzisztencia érték	0.573	0.223	6.604	1	0.010*	1.774	1.146	2.746	+
	Sport fontossága	0.805	0.43	3.5	1	0.061	2.236	0.962	5.194	+
	Tolerancia a hallgatótársal szemben	0.121	0.049	6.063	1	0.014*	1.128	1.025	1.242	+
	Vallásos hit	0.103	0.047	4.839	1	0.028*	1.109	1.011	1.215	+
	Internet fontossága	0.756	0.426	3.149	1	0.076	2.13	0.924	4.911	+
	Közvetlenül érettségi után kezdte meg tanulmányait	-1.016	0.344	8.728	1	0.003*	0.362	0.184	0.71	-

*Szignifikancia szint: $p < 0.05$

A negyedik hipotézis. A reziliencia értékek kategorizálhatók és a rezilienciára pozitívan hat a bizalom.

Karok közötti összehasonlításban a reziliencia érték leíró statisztikai adatai azt mutatják, hogy a legmagasabb reziliencia értékkel az ÁOK ($91,10 \pm 9,03$) és a FOK ($90,31 \pm 6,97$) hallgatók. Tőlük alacsonyabban a GYTK ($88,17 \pm 9,07$) hallgatók és a legalacsonyabb értékkel az EKK ($82,80 \pm 9,04$) hallgatók rendelkeznek, tehát náluk a legkisebb értékű ez a tulajdonság.

Férfiak és nők között szignifikáns az eltérés a férfiak javára ($t=2.506$, $df=248$, $p=0.012$, Hedges' $g=0.234$), náluk magasabb a reziliencia szint.

Szignifikáns az eltérés az *Eredményesebb* kategóriába került hallgatók javára, itt magasabb a reziliencia érték ($t=-10.021$, $df=419.36$, $p<0.001$, Hedges' $g=0.854$). Az eredményesebb hallgatók egyben rugalmasak is.

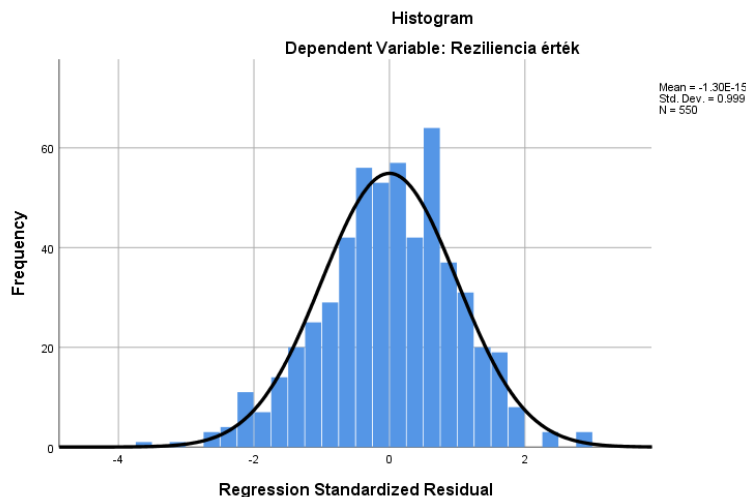
A reziliencia érték és öt fontos változó (élettel való elégedettség érték, általános jóllét érték, bizalom érték, perzisztencia érték és sikerességi érték) regressziós vizsgálatának az eredménye, hogy minden változó szignifikáns kapcsolatban van a reziliencia értékkel (8. táblázat).

8. táblázat: Folytonos változók rezilienciával kapcsolatos korrelációs táblázata

Korrelációs adatok	Változók				
	SWLS_H érték	WHO WBI-5 érték	Bizalom érték	Perzisztencia érték	Sikerességi érték
Pearson korreláció	.360**	.348**	.179**	.354**	.504**
Szign. érték	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
N	550	550	550	550	550

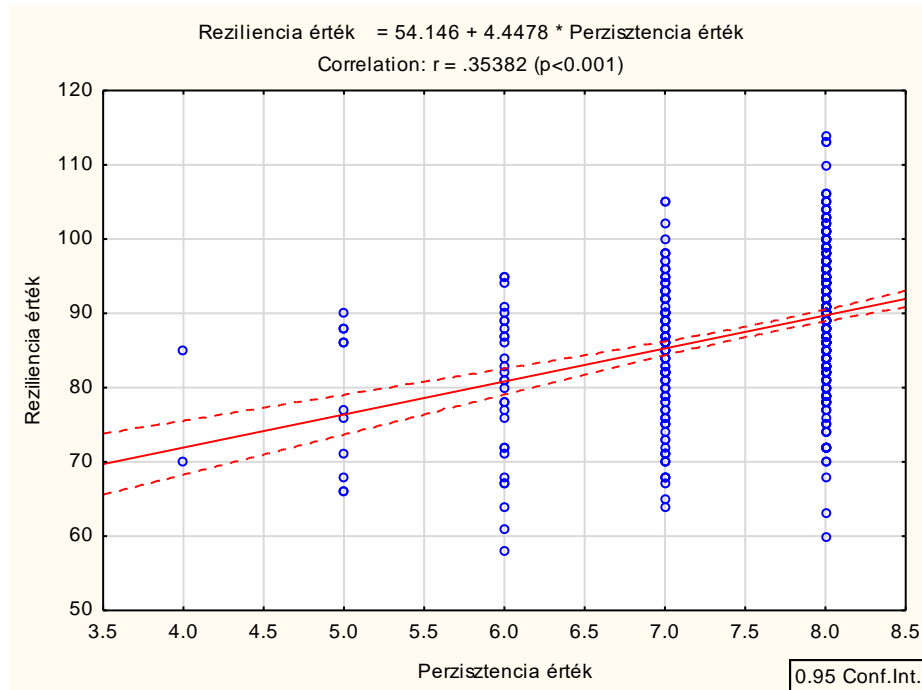
**Szignifikáns $p=0.01$ szinten

A reziliencia és a perzisztencia kapcsolatát lineáris regresszióval vizsgáltuk. Az ábra a standardizált reziduális értékek hisztogramját mutatja. A perzisztencia normális eloszlású, ami szükséges feltétel a regressziós vizsgálatához (9. ábra):



9. ábra: Standardizált reziduális értékek hisztogramja a Perzisztencia érték esetén

A két változó között a kapcsolat szignifikáns, a *perzisztencia érték pozitív prediktora a reziliencia értékének*, magasabb perzisztencia értékhez magasabb reziliencia érték tartozik. A 10. ábrán látható a vizsgálat eredménye.



10. ábra: A Perzisztencia érték lineáris regressziós kapcsolata

A *bizalom kategóriák és a reziliencia kategóriák esetén*, a két változó között szignifikáns a kapcsolat ($p=0.013$). Alacsony bizalom értékhez alacsony reziliencia, magas bizalom értékhez magas reziliencia tartozik (9. táblázat).

9. táblázat: Bizalom és reziliencia kategóriák gyakorisági táblázata

	Reziliencia kategóriák						Összesen	
	Alacsony		Közepes		Magas			
Bizalom kategóriák	N	Oszlop %	N	Oszlop %	N	Oszlop %	N	Oszlop %
Alacsony	14	21.50	68	18.00	8	7.40	90	16.40
Közepes	39	60.00	214	56.80	57	52.80	310	56.40
Magas	12	18.50	95	25.20	43	39.80	150	27.30
Total	65	100	377	100	108	100	550	100

A *település típusára* vizsgálva a két változó között szignifikáns a kapcsolat ($p=0.040$). A nagyobb településről érkező hallgatók reziliencia értéke magasabb, rugalmasabbak az

innen jövő hallgatók. A *vallásos hit vonatkozásában* a két változó között szignifikáns a kapcsolat ($p=0.001$). A vallásos hit erősebb a reziliencia értéket generál, míg, akik nem vallásosak, azoknál a reziliencia érték is szignifikánsan alacsonyabb.

A reziliencia multinomiális logisztikus modell esetében a baseline az alacsony reziliencia csoport volt, ehhez képest definiáltuk a prediktor változókat (10. táblázat).

A *közepes reziliencia kategóriában*, a hallgatónak *annál magasabb reziliencia értéke, minél* magasabb az élettel való elégedettség, az általános jóllét értéke, eredményesebb, magasabb a perzisztencia értéke, magasabb az internetezésre fordított idő. A vallásos hit pozitívan emeli a reziliencia értéket. Karonkénti vizsgálatban (GYTK karhoz képest) az EKK kar hallgatóinak csökken a reziliencia értéke.

A *magas reziliencia csoport* változóinak értelmezése: az előbbi csoportból hét prediktor változó ismétlődik ebben a csoportban (élettel való elégedettség, általános jóllét érték, eredményességi érték, perzisztencia érték, kar: EKK, internet használata, vallásos hit) csak magasabb OR ($=\exp(B)$) értékekkel, tehát hatásuk még ebben a kategóriában még kifejezőbb. Új prediktor változók is beléptek. Fokozza a reziliencia értéket a bizalom érték, a sport fontossága pozitívan javítja, a kisebb helyről származó hallgatóknak csökken a reziliencia értéke, tehát ez negatív hatású.

10. táblázat: Multinomiális logisztikus modell

Reziliencia kategória	Változók	Paraméter becslések						Változó hatása
		B	Std. Error	Sig.	Exp(B)	95% Confidence		
						Lower Bound	Upper Bound	
Közepes	SWLS_H	0.077	0.034	0.024*	1.080	1.010	1.155	+
	WHO	0.184	0.071	0.010*	1.202	1.046	1.382	+
	Eredményességi érték	0.053	0.011	<0.001*	1.055	1.032	1.077	+
	Perzisztencia	0.931	0.214	<0.001*	2.537	1.668	3.861	+
	Internet	0.103	0.026	<0.001*	1.109	1.054	1.167	+
	Kar: EKK	-1.354	0.452	0.003*	0.258	0.106	0.626	-
	Vallásos hit	0.787	0.404	0.051	2.198	0.996	4.849	+
Magas	SWLS_H	0.135	0.042	0.001*	1.144	1.053	1.243	+
	WHO	0.357	0.085	<0.001*	1.429	1.209	1.690	+
	Eredményességi érték	0.094	0.013	<0.001*	1.099	1.071	1.127	+
	Perzisztencia	1.617	0.385	<0.001*	5.040	2.372	10.708	+
	Bizalom érték	1.240	0.598	0.047*	3.456	1.070	11.157	+
	Kar: EKK	-2.525	0.604	<0.001*	0.080	0.025	0.262	-
	Sport	0.805	0.43	0.061	2.236	0.962	5.194	+
	Vallásos hit	1.075	0.469	0.022*	2.930	1.168	7.349	+
	Internet	0.111	0.032	0.001*	1.117	1.048	1.190	+
	Település típusa	-1.333	0.585	0.023*	0.264	0.084	0.830	-

* Szignifikáns $p < 0.05$ szinten

Az ötödik hipotézis. A sikeresség értékei különböző kategóriákba sorolhatók.

A vizsgált Sikerességi változóra ható tényezők karonkénti statisztikai adatait a 11. táblázat mutatja.

- Intézményi tudásszerzés:* az intézmény által biztosított tudásszerzési lehetőségekkel az ÁOK és FOK hallgatók jobban élnek, mint az EKK és GYTK hallgatók. Az ÁOK-FOK hallgatók között nincs szignifikáns eltérés.
- Tanulmányi normák:* annak elfogadása, hogy mennyire tartja követendőnek egy diplomás ember magatartás mintáját. A FOK hallgatók inkább képviselik ezt a magatartásformát, legkevésbé az ÁOK és EKK-s hallgatók.
- Munkavállalás:* a hajlandóság az EKK-s hallgatók esetén a legmagasabb, a hallgatók jelentős része a tanulmányok mellett folyamatosan dolgozik. A többi karon is vállalnak munkát.
- Későbbi továbbtanulás:* a szándék az EKK-s hallgatók esetén a legmagasabb értékű. Ez a szak BSc jellegű, ezért érthető, hogy érdeklődnek az MSc képzés iránt.

e) *Karrierút*: a karok között nincs szignifikáns eltérés.

11. táblázat: Az aggregált értékek statisztikai adatai, és ANOVA eredményei

Kar kód	N	Intézményi tudásszerzés		Tanulmányi normák		Munkavállalás		Későbbi továbbtanulás		Karrierút	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
ÁOK	90	37.34	4.23	19.2	3.46	51.34	5.13	16.66	2.21	105.9	15.2
EKK	140	35.23	3.86	20.36	3.99	52.86	5.59	17.64	2.16	101.1	17.8
FOK	175	36.93	4.54	21.62	4.17	51.98	6.97	16.46	1.92	103.9	16.5
GYTK	145	35.3	4.25	20.74	3.83	50.50	5.33	16.83	1.79	102.9	17.1
Össz	550	36.13	4.33	20.67	4.00	51.71	5.98	16.89	2.05	103.3	16.8

Karok közötti One-way ANOVA eredménye

0.000* 0.000* 0.003* 0.000* 0.192

Games-Howell post-hoc teszt:
 ÁOK-EKK: p=0.001 ÁOK-FOK: p=0.001 EKK-GYTK: p=0.002 ÁOK-EKK:
 ÁOK-GYTK: p=0.002 ÁOK-GYTK: p=0.009 p=0.006
 FOK-EKK: p=0.002 FOK-EKK: p=0.033
 FOK-GYTK: p=0.006

Megvizsgáltuk a WHO 5 tételes jóllét kérdőív adatainak aggregált összegét, a Perzisztencia érték és a Sport fontossága, Szülői hatás a tanulásra, Egyetemi társ, aki segít a tanulásban változó értékeit, a sikeresség szempontjából a 12. táblázat mutatja:

12. táblázat: Összetett vizsgálat

Sikeresség	N	WHO_jóllét	Perzisztencia érték	Sport fontossága	Szülői hatásra tanulásra	Egyetemi társ, tanulásban segít
		Átlag±szórás	Átlag±szórás	Átlag±szórás	Átlag±szórás	Átlag±szórás
Átlagos/gyengébb	370	6.75±2.9	7.52±0.79	7.35±1.26	4.1±0.76	10.70±1.83
Eredményesebb	180	7.68±2.94.	7.78±0.49	7.82±1.36	4.35±0.86	11.38±2.05

Összehasonlítva a két csoport értékeit szignifikáns eltérés adódik:

WHO: t=-3.498, df=548, p=0.001, Hedges'g=0,319;
 Perzisztencia: t=-4.870, df=548, p<0.001, Hedges'g=0,368;
 Sport: t=-4.009, df=548, p<0.001, Hedges'g=0,363;
 Szülői hatás: t=-2.812, df=318.5, p=0.005, Hedges'g=0,265;
 Egyetemi társ: t=-3.772, df=320.9, p<0.001, Hedges'g=0,359;

Az „órák látogatottsága” szerint szignifikáns ($p=0.009$) a besorolás eredménye. Minél magasabb az órák látogatottsági aránya, annál eredményesebb lesz a hallgató (24.2% szemben 35.9%-kal), illetve fordítva is igaz az állítás (75.8% szemben a 64.1%-kal). (54. táblázat)

A település kapcsolatát megvizsgálva az eredményességgel, azt tapasztaltuk, hogy a nagyobb helyen lakó (megyeszékhely, főváros) és felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei eredményesebbek (Chi-square=6.605, $df=2$, $p=0.036$). A középfokú végzettségű szülők gyermekeinek eredményessége átlagos vagy gyengébb. Kisebb települések esetén nem találtunk szignifikáns kapcsolatot.

Az AOK és FOK hallgatók eredményeit együtt értékelve, bemutatjuk a sikeresség szempontjából a kiszűrt szignifikáns prediktor változókat. Csak pozitív kapcsolatok láthatók, a B együtthatói alapján. Kiemelkedő értékű a „hatalom mások felett”, a „vallásos hit” és „szülő hatása a tanulásra” és a perzisztencia értéke (13. táblázat).

13. táblázat: Orvosi karok logisztikus regressziós eredménye

Változók	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	95% C.I.for	
					Lower	Upper
Perzisztencia	1.695	0.729	0.020*	5.449	1.305	22.749
Hatalom mások felett	3.036	1.062	0.004*	20.831	2.598	167.038
Vallásos hit	1.975	0.826	0.017*	7.205	1.429	36.341
Internet: tantárggyal kapcsolatos anyag letöltés naponta	0.040	0.017	0.016*	1.041	1.007	1.075
Szülő hatása a tanulásra	1.784	0.776	0.021*	5.956	1.303	27.237
Sport fontossága	0.199	0.079	0.012*	1.220	1.044	1.424
Hány %-án vesz részt az óráinak	0.620	0.276	0.025*	1.859	1.083	3.191
WHO WBI-5	0.271	0.081	0.001*	1.311	1.118	1.537
Van olyan egyetemi társa, tanulási problémákban segít	1.130	0.488	0.021*	3.097	1.189	8.063
Bizalom	0.740	0.374	0.048*	2.097	1.010	4.366
Tárgyi dimenzió	0.174	0.080	0.030*	1.190	1.017	1.392

*Szignifikáns: $p<0.05$

A GYTK hallgatók sikeresség szempontjából a kiszűrt szignifikáns prediktor változói láthatók a táblázatban. A B együttható alapján, csak pozitív kapcsolatok láthatók. Kiemelkedő értékű a „Vallásos hit” és a „Hatalom mások fölött” (14. táblázat).

14. táblázat: Gyógyszerésztudományi Kar logisztikus regressziós eredménye

Változók	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	95% C.I.for	
					Lower	Upper
Perzisztencia	0.771	0.390	0.048*	2.162	1.007	4.641
Hatalom mások felett	1.211	0.527	0.022*	3.357	1.195	9.427
Vallásos hit	1.852	0.657	0.005*	6.375	1.757	23.124
Internet: tantárggyal kapcsolatos anyag letöltés naponta	0.285	0.167	0.068	1.330	0.959	1.845
Kapcsolatok fontossága miatt tanul	0.873	0.324	0.007*	2.395	1.269	4.520
Hány %-án vesz részt az óráinak	0.996	0.559	0.075	2.708	0.905	8.103
Sport fontossága	0.370	0.153	0.015*	1.448	1.073	1.953
WBI-5	0.266	0.146	0.058	1.305	0.981	1.738
Van olyan egyetemi társa, aki tanulási problémákban segít	0.955	0.385	0.013*	2.600	1.223	5.527
Bizalom	0.734	0.375	0.050	2.084	1.00	4.344

*Szigifikáns: $p < 0.05$

Az EKK hallgatók a sikeresség szempontjából a kiszűrt szignifikáns prediktor változókat mutatjuk be a 15. táblázatban. A változók között *negatív kapcsolatok is vannak* („nem bátortalanít el, ha hibázom” és „szülők végzettsége”) amelyek rontják a sikerességet. Az önbecsülés alacsony foka illetve a társadalmi háttér hatása mutatkozik meg. Az esélyhányadosban a nagyságrendi különbség elhanyagolható. *Kiemelkedő pozitív hatásúak* a többi változó közül a „vallásos hit” és a „tanulásban segítő egyetemi társ”. Esélyhányadosokat tekintve a vallás nagyobb befolyással bír (15. táblázat).

15. táblázat: EKK kar logisztikus regresszió eredménye

Változók	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	95% C.I.for EXP(B)	
					Lower	Upper
Perzisztencia	0.585	0.298	0.048*	1.794	1.010	3.219
Vallásos hit	1.975	0.826	0.017*	7.205	1.429	36.341
Munkával kapcsolatos jövőbeli elvárások	0.229	0.072	0.001*	1.258	1.093	1.448
Dolgozott-e valaha	0.489	0.290	0.080	1.630	0.924	2.876
Egyetemi oktató hatása	0.531	0.180	0.003*	1.700	1.194	2.421
Fontos ez a diploma, mert ez a képesítés elismert	0.335	0.100	0.001*	1.398	1.150	1.699
Nem bátortalanít el, ha hibázom	-0.808	0.275	0.003*	0.446	0.260	0.765
Sport fontossága	0.392	0.185	0.034*	1.480	1.030	2.127
Hány %-án vesz részt az óráinak	0.778	0.462	0.070	2.177	0.880	5.385
Van olyan egyetemi társa, aki tanulási problémákban segít	1.413	0.481	0.003*	4.108	1.602	10.535
Szülők végzettsége	-0.903	0.384	0.019*	0.405	0.191	0.860
WBI-5	0.244	0.074	0.001*	1.276	1.104	1.475
Bizalom	0.740	0.467	0.081	2.097	0.839	5.239

*Szigifikáns: $p < 0.05$

A sikeresség *közös magyarázó változói karonként*: mindegyikben megjelenik a „Perzisztencia”, „Vallás fontossága”, „Sport fontossága”, „Órára járás”, „Tanulásban segítő társ”, általános jóllét, „Segítő társ léte”, „Bizalom”. Az elemzés kimutatta, hogy az orvos és gyógyszerész szakokon az „Internet használata” fontos.

A sikeresség *eltérő szignifikáns magyarázó változói karonként*: az AOK+FOK esetén „Szülők hatása a tanulásra”, a GYTK esetében „Kapcsolatok fontossága”, az EKK esetében „Munkával kapcsolatos jövőbeli elvárások”, „Egyetemi oktató hatása”, „Fontos ez a diploma, mert ez a képesítés elismert”, „Nem bátortalanít el, ha hibázom”, „Szülők végzettsége”.

A hatodik hipotézis. Feltételezzük, hogy a hallgatói sikerességet a hallgatói perzisztencia befolyásolja. Feltételezzük, hogy a hallgatói sikerességet a hallgatói reziliencia befolyásolja. Feltételezzük, hogy a hallgatói sikerességet a hallgatói bizalom befolyásolja.

Az útelemzés módszerével megbecsülhetővé vált a struktúra változói közötti oksági kapcsolatok nagysága és jelentősége.

Az útelemzést elvégeztük az **EKK hallgatóira** (N= 140 fő), a következő struktúrára:

- a) Endogén változók (függő változók): Sikeresség, Bizalom, Perzisztencia, Reziliencia.
- b) Exogén változók (független változók):
 - a. Folytonos változók: perzisztencia érték, szerzett többletpontok, közösségi tagság, sport fontossága, egyetemen belüli barát, egyetemen kívüli barát, szabadidő eltöltés, akadémiai érték, internet használat, önkéntes munkavégzés, WHO jóllét.
 - b. Kategorikus változók: hallgatók neme, szülők végzettsége, első helyen vettek fel, fizetett különóra, vallásos hit, a látogatott órák százalékban kifejezett aránya, intézményi bizalom, szülők hatása a tanulásra.

Az endogén változók leíró statisztikai adatai: a Sikeresség (227,23±20,45), Perzisztencia (7,52±0,83), Bizalom (23.91±3.92), Reziliencia (82.80±9.04). Endogén változók korrelációs együtthatóinak értelmezését a 16. táblázat segíti. A táblázatból értelmezhető, hogy a Bizalom érték független a többi változótól, mert a p értékek **nem** szignifikánsak (16. táblázat).

16. táblázat: Pearson-féle korrelációs együtthatók mátrixa

Változók	Sikeresség	Perzisztencia	Bizalom	Reziliencia
Sikeresség	1	0.3717 p<.0001**	0.0631 p=0.4589	0.5615 p<.0001**
Perzisztencia	0.3717 p<.0001**	1	0.1050 p=0.2169	0.4504 p<.0001**
Bizalom	0.0631 p=0.4589	0.1050 p=0.2169	1	0.0906 p=0.2873
Reziliencia	0.5615 p<.0001**	0.4504 p<.0001**	0.0906 p=0.2873	1

**Szignifikancia érték: $p < 0,01$

Az EKK – útelemzés teljes modellje

Az útelemzés során az egyes változópárok közötti korreláció összetevőkre bontása történik meg. Az útdiagramon a változók közötti utak mutatják, hogy egy változótól hogyan, milyen utakon juthatunk el egy másik változóig, ami a kapcsolat összetevőkre bontását jelenti. Az endogén változóra hatással van egy vagy több, a modellben megjelenő változó (*célváltozó*, vagy okozat). Az exogén a változó, ha az adott változóra nem hat egyetlen másik modellbeli változó sem, olyan külső adottság, amelyre a rendszer maga

nem hat rá vissza és mi se tudjuk befolyásolni (*prediktív változó*, vagy ok). Az útanalízis többet nyújt az egyszerű lineáris regressziónál, mert a változók közötti direkt hatásokon kívül indirekt hatások is megjelennek, vizsgálható, hogy az egyes változók milyen más (mediátor) változókon keresztül fejtik ki hatásukat a célváltozóra.

Endogén változó: Sikerességi érték, Bizalom érték, Perzisztencia érték, Reziliencia érték.
Exogén változók:

Folytonos változók: perzisztencia érték, szerzett többletpontok, közösségi tagság, sport fontossága, egyetemen belüli barát, egyetemen kívüli barát, szabadidő eltöltés, akadémiai érték, internet használat, önkéntes munkavégzés, WHO jól-lét.

Kategorikus változók: hallgatók neme, szülők végzettsége, első helyen vették-e fel, fizetett különóra, vallásos hit, a látogatott órák százalékban kifejezett aránya, intézményi bizalom, szülők hatása a tanulásra.

Az elemzéssel kapott változók közötti kapcsolatok vizualizációját az 11. ábra mutatja, az e-hibatagokat az alábbi táblázat alapján kapjuk meg (17. táblázat).

17. táblázat: $e_i = \text{sqrt}(\text{estimate oszlop értékei})$

Változók	Beesült érték	Standard hiba	t érték	Pr > t	e _i -értékek
SIKER_ERTEK	0.54949	0.06081	9.0358	<.0001	0.74
PERSIST_ERTEK	0.64606	0.06348	10.1775	<.0001	0.80
BIZALOM_ERTEK	0.87373	0.05266	16.5905	<.0001	0.93
REZIL_ERTEK	0.73411	0.06421	11.4322	<.0001	0.86

Az útelemzésben a Sikerességi blokkra ható tényezők értékelése azt mutatja, hogy a Sikerességre a Reziliencia nagyobb direkt hatást ($R=0,399$) fejt ki, mint a Perzisztencia ($R=0,118$), míg a Bizalom nincs sem direkt sem indirekt hatással a másik három tényezőre. Ez azt is jelenti, hogy az *EKK hallgatóknál a Bizalom -mint erőforrás- nem fontos tényező a tanulmányaik kezdetekor.*

A Sikerességre a Reziliencia *indirekt* hatást is kifejt a Perzisztencián keresztül, melynek értéke: $R=0,399+0,399*0,118=0,445$, ami jó erős közepes hatásnak minősíthető, ami azt is mutatja, hogy a hallgatói sikerességet szignifikánsan befolyásolják a Perzisztencia és a Reziliencia tényezők. A Sikerességre ható direkt hatások a Hatalom érzése ($R=0,138$), a Kapcsolat építése ($R=0,118$), a Jövőkép ($R=0,231$) és a Diploma fontossága ($R=0,252$).

Indirekt hatást fejt ki a Sikerességre még például a WHO WBI-5 jóllét korrelációs értéke a Diploma fontosságán, a Reziliencia és a Perzisztencián keresztül: $R=$

$=0.344+0.399*0.118+0.398+0.21*0.252=0,842$ értékkel bír, ami igen erős kapcsolatra utal a Sikerességgel.

Reziliencia blokkra ható tényezők értékelése

Direkt hatással bírnak értékére az SWLS_H (R=0,163), az Internet (R=0,134), a Közösségi tagság (R=0,224) és a WHO jóllét (R=0,344) tényezők.

Perzisztencia blokkra ható tényezők értelése

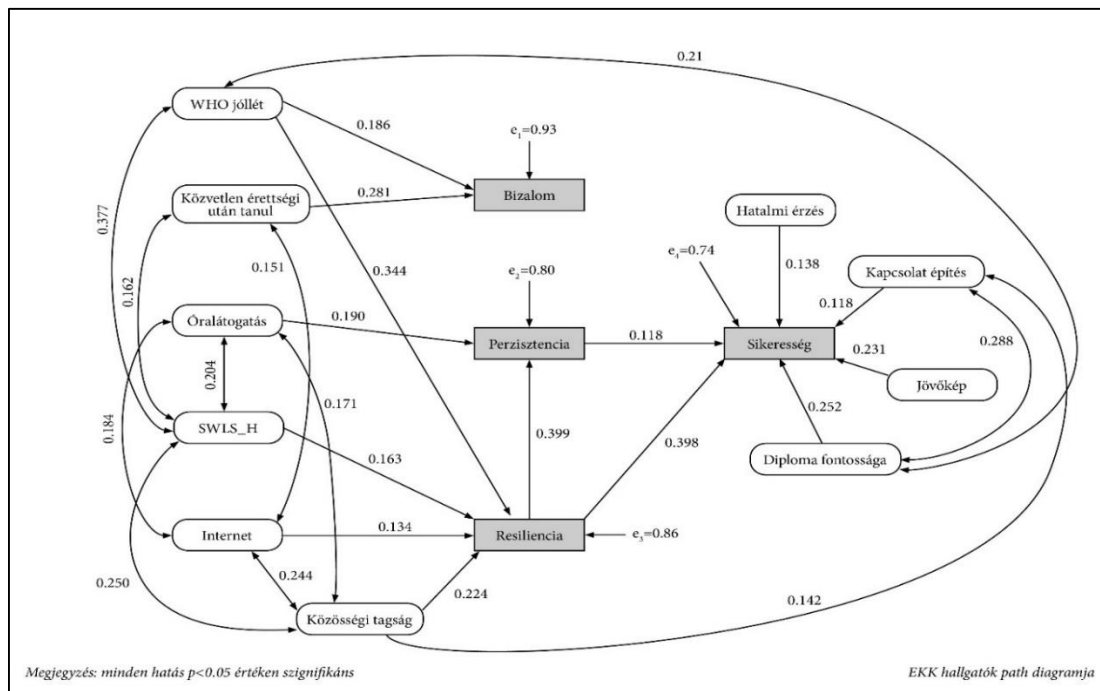
A Perzisztenciára *direkt* hatást fejt ki az Óralátogatás (R=0,162) és a Reziliencia (R=0,399). Az exogén változók közötti kölcsönös hatások is jól értelmezhetők a kétirányú nyilak segítségével.

A kapott modell alapján az is megállapítható, hogy a hallgatói Sikerességet ($R^2=0.6505$) két tényező alakítja: *a Perzisztencia* ($R^2= 0.3539$) és *a Reziliencia* ($R^2= 0.4959$). Előbbi hatása gyenge, az utóbbié inkább közepes értékű. A „célként” értelmezett Sikeresség varianciája a modell alapján 65 százalékban magyarázható, vagyis azt 35 százalékban egyéb, általunk még nem ismert tényezők alakítják (18. táblázat).

18. táblázat: Modell determinációs együtthatók

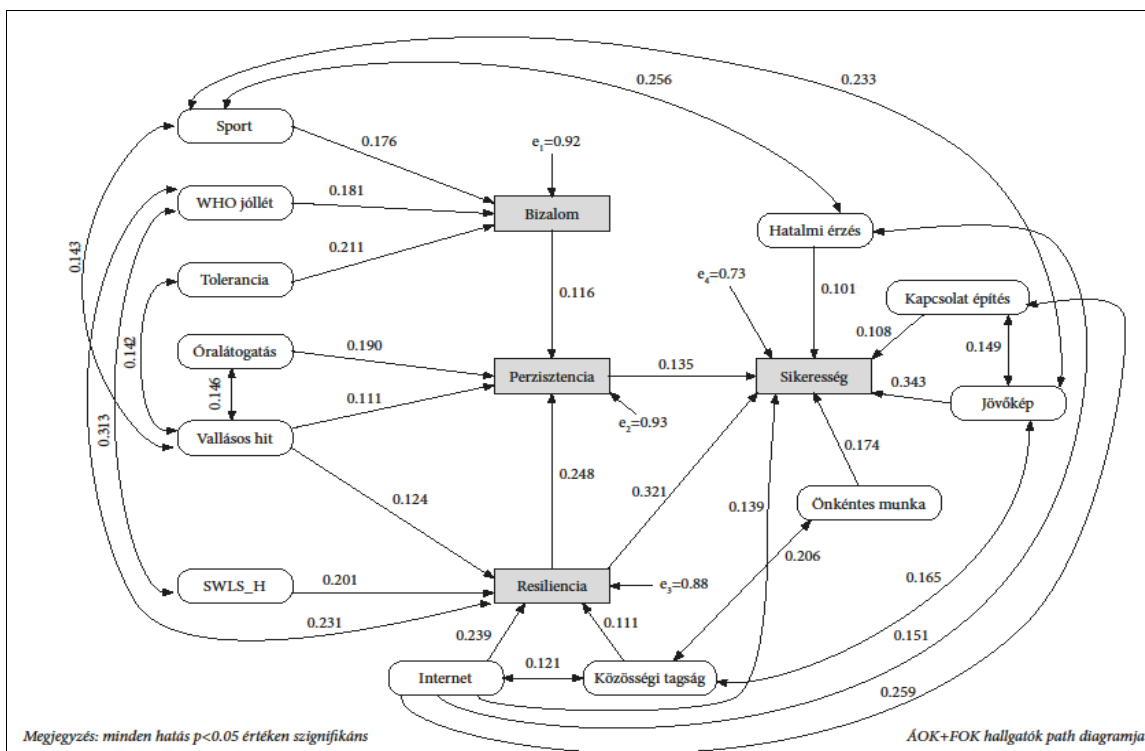
Determinációs együtthatók	
Változók	R ² értéke
BIZALOM	0.1263
PERZISZTENCIA	0.3539
REZILIENCIA	0.4959
SIKERESSÉG	0.6505

Az EKK hallgatók kapcsolati hálóját mutatja a 11. ábra, melynek alapján **a Bizalom nincs kapcsolatban a Sikerességgel**. A Reziliencia a Perzisztencián keresztül indirekt módon, és direkt módon is hat.



11. ábra: EKK hallgatók útdiagramja

Elvégeztük az ÁOK és FOK adataira (N=265) is az útelemzést azonos struktúrában. Fontos szempont itt is a Sikereségre ható tényezők kapcsolatrendszerének megismerése. Az alábbi kapcsolathálót kaptuk, amelyben a Bizalom hatása már megjelenik a Sikereség megítélésében (12. ábra).



12. ábra: ÁOK-FOK hallgatók útdiagramja

Az AOK+FOK és az EKK útelemzésének összevetésével egyezőségeket és különbözőségeket állapíthatunk meg. Az összehasonlítás alapja az EKK hálózata. Közös hatások: EKK alapján a közös és eltérő hatások kimutatása (19. táblázat).

19. táblázat: EKK alapján a közös és eltérő hatások táblázata

Blokkok	Közös hatások (EKK, AOK+FOK)	AOK+FOK	
		Hiányzó hatás	Új hatások
Sikeresség	Perzisztencia, Reziliencia, Hatalmi érzés, Jövőkép Kapcsolatépítés,	Diploma fontossága	Önkéntes munka, Internet
Bizalom	WHO Jóllét	Közvetlen érettségi után tanul	Sport, Tolerancia
Perzisztencia	Óralátogatás	-	Bizalom, Vallásos hit
Reziliencia	SWLS_H, Internet, Közösségi tagság	-	Vallásos hit

A hetedik hipotézis. A hallgatói sikerességet matematikai algoritmussal mérhetővé lehet tenni.

Ennek bizonyítása érdekében főkomponens analízist végeztünk. Az elemzésbe bevont változók korrelációs mátrixa a táblázatban látható (20. táblázat):

20. táblázat: Korrelációs mátrix

	Persist_ertek	Bizalom_ertek	Rezil_ertek
Persist_ertek	1.000	0.187	0.354
Bizalom_ertek	0.187	1.000	0.179
Rezil_ertek	0.354	0.179	1.000

Egyfaktoros modellt kaptunk, a számítások során. A 21. táblázat a rotált főkomponens értékeket mutatja. Ezekkel a súlyokkal határozzuk meg a főkomponens regressziós értékeket, amelyeket a továbbiakban vizsgálunk (21. táblázat).

21. táblázat: Rotált társadalmi tőke index főkomponens súlyai

	Component 1
Persist_ertek	0.514
Bizalom_ertek	0.382
Rezil_ertek	0.510

Bemutatásként, a 22. táblázat, az első 10 hallgató (550-ból) PCA regressziós értékeit tartalmazza:

22. táblázat: Regressziós értékek

<u>PCA regressziós értékek</u>
1.3465
-0.25732
-0.82409
-0.41049
-0.18379
0.15628
0.51273
-1.68867
-0.08729
-0.57978

A vizsgálat célja annak igazolása, hogy a hallgatói társadalmi tőke három összetevőjéből képzett független főkomponens (független változó) lineárisan összefügg a tanulói sikeresség értékével, vagyis a kapott főkomponens (ezzel összefüggésben a hallgatói tőke összetevői) magyarázza a tanulói sikerességet (függő változó).

A 23. táblázat értelmében (mivel a $p < 0,000$) a kapcsolat szignifikáns, értelmezhető a regressziós kapcsolat:

23. táblázat: Lineáris regresszió ANOVA táblázata

ANOVA tábla^a					
Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	47180.699	1	47180.699	136.226	.000
Residual	189794.755	548	346.341		
Total	236975.455	549			

A karonként a sikerességi cut-off értékek meghatározása

a) PCA értékek alapján

Az alábbi osztályozási értékek ajánlottak, a három tizedesre kerekített kari átlagértékek alapján (24. táblázat):

24. táblázat: Cut-off értékek

Kar	Sikerességi kategóriák	
	Átlagos vagy gyengébb	Eredményesebb hallgató
ÁOK	$\leq 0,236$	$> 0,236$
EKK	$\leq -0,358$	$> -0,358$
FOK	$\leq 0,145$	$> 0,145$
GYTK	$\leq 0,024$	$> 0,024$

Az osztályozás alapján a besorolási csoportok adatai (25. tábla):

25. táblázat: Hallgatói sikeresség a PCA eredménye alapján

Kar	Hallgatói sikeresség		Total
	Átlagos vagy gyengébb	Eredményesebb hallgató	
	N	N	
ÁOK	38	52	90
EKK	55	85	140
FOK	76	99	175
GYTK	55	90	145
Total	224	326	550

A helyes besorolási érték a teljes mintán 66%, míg a helytelen besorolási érték 34%. A cut-off érték különösen erős, megbízhatóan sorol be, az „Eredményesebb hallgató” és az „Átlagos vagy gyengébb” kategóriákba sorolás esetén, míg a téves besorolás értékei egyensúlyban vannak (18% és 16%) (26. táblázat).

26. táblázat: Besorolási jellemzők a négy karra

Helyes besorolási arányok	A négy karra összesen		
	N	Helyes besorolás %-ában	Total %-ban
Átlagos/gyengébb	136	37	25
Eredményesebb hallgató	228	63	41
Helyes (H)	364	100	66
Helytelen besorolási arányok	N	T %-ban	Total %-ban
Átlagos/gyengébb - eredményesebb	98	53	18
Eredményesebb hallgató - átlagos/gyengébb hallgató	88	47	16
Téves (T)	186	100	34
Total	550		100

Matematikailag kimutatható, hogy a felsőoktatásba frissen belépő hallgatók tőkéje eltérő. Főkomponens analízis segítségével, a kutatásunk során -a hallgatói tőke jelenlétére utaló jellemzők- a bizalom, a perzisztencia és a reziliencia kapcsolatát vizsgáltuk a hallgatói sikeresség, a hallgatói szubjektív hallgatói jóllét szempontjából. A hallgatói tőkeértékek különbözőségének megállapítására létrehoztunk ezekkel az összetevőkkel egy mérőszámot. A vizsgálat célja – karonként – olyan score küszöbérték meghatározása, amely belépő hallgatók hozott tőkéje alapján becslést ad a hallgatók jövőbeli tanulmányára vonatkozóan, jelezve, hogy hol találhatók hiányok náluk.

A hozott tőke nagyságát tekintve az EKK szignifikánsan elkülönül a többi kar átlagaitól, itt a legalacsonyabb a hozott tőkeérték, legnagyobb az AOK esetében, utána a FOK és a GYTK következnek.

5. Megbeszélés

Az egészségügyi szakos hallgatók mintáján nem végeztek még ilyen jellegű vizsgálatot. Kontrollnak a Semmelweis Egyetem osztatlan képzésében tanuló, elsőéves hallgatók adatait vesszük. A felsőfokú oktatásba frissen belépő hallgatók sokszínű összetétele miatt szükségessé vált olyan megoldások keresése, amelyek segítségével a hallgatói deficitek csökkenthetők. Kereshető megoldás az intézményi környezetben, a hallgatói viselkedésekben, összekapcsolva a közösségben rejlő erőforrásokkal a tanulmányi sikeresség elérése érdekében. Megoldásnak azt találtuk, hogy feltárjuk a köztük levő kapcsolatokat, amelyek az elköteleződés jellemzőinek irányába mutattak. Az intézményi környezet szereplői fontos tényezői a közösségi beilleszkedésnek és egyben meghatározói a jóllét érzés mértékének. Napjaink felsőoktatási szocializációs környezete feltételezi a hallgató tevékeny együttműködését a fejlesztő munka során, ezért a kutatói figyelem a hallgatók két olyan képességére irányult, mint *a reziliencia és a perzisztencia*. Ezekről tudjuk, hogy a társas környezethez való alkalmazkodást elősegítő, viselkedést befolyásoló funkcióval rendelkező tényezők. Hallgatónként eltérő a mértékük. Mindegyik fejleszhető, ezért folyamatot lenne érdemes vizsgálni. A *bizalom* megléte utáni nyomozás fontossága a fogalom értelmezésével kiderül. Nélküle nincs közösségi együttműködés, ez pedig az elköteleződés lehetőségét zárna ki és a hallgatói egészség romlásához vezethetne. A felsőoktatás céljával ez ütközne. A hallgatói sikeresség, mint az elköteleződés eredménye, felhasználható a hallgatói jóllét összetevőinek és irányultságának megjelenítésére.

Az egészségügyi szervező szakos hallgatók pályaválasztásának legfőbb motivációja, hogy szeretnének az egészségügyben dolgozni, ami megfelel annak, amit általában a társadalom elvár az egészségügyben dolgozóktól. A kereseti lehetőségeket egyharmaduk jónak találta, feltételezve, hogy a családját el tudja tartani és ugyan ennyien gondoltak a biztos állás lehetőségére. Az egészségüggyel kapcsolatosan személyes tapasztalatokat nem szereztek a bejutás előtt. Azt várják, hogy dolgozhassanak. A kapcsolatok kialakításának fontosságát nem ismerték fel. A továbbtanulás lehetősége kisebb mértékben jelentkezik az első szemeszter második hónapjában. Általában nem szülői tanácsra érkeztek a szakra, hanem inkább a kortársak befolyásolták őket, illetve az, hogy erre a szakra lett elég a pontszámuk. Az egészségügyi szervező alapszak az

egészségügyi menedzserképzés MSc képzés kezdeti fázisa, de ez a szak elnevezéséből nem mindenki számára derül ez ki. Tudatos szakmára készülést –talán ezért is– nem lehetett tapasztalni, pályaválasztási bizonytalanság érezhető, jellemzően azért választották, mert még nincs konkrét szakmai érdeklődési körük. A tudatos pályatervezés csak megfelelő információk birtokában lehetséges, a hallgatók a saját kapcsolati hálójukból kaptak részleges információt (barátok, családtag). Egyetlen hallgatónál jelentkezett a „vezetni tudom majd és irányítani azokat az egységeket, amelyek a magyar egészségügyben új lehetőséget nyitnak” motiváció, ő olyan közegből érkezhett, ahol valamelyik családtag az egészségügy magasabb régióiban dolgozik. Jellemzően kevés információhoz jutottak a hallgatók a középiskola ideje alatt erről a felsőoktatási lehetőségről, és ez befolyásolja a hallgatói szocializáció sikerességét. A pályaválasztással kapcsolatos motivációk, előzetes élmények hatással lesznek a felsőoktatási hallgatói jólétre.

A felsőoktatás kapuján belépett hallgatók **általános jóllét érzésére** jellemző, a hallgatói élet szabadságának kihasználása, és érződik a válaszokon a felsőoktatásbeli tanulmányi kötelezettségek nagy súlya, ami elvezethet az első tépelődések megjelenéséhez, a tanulmányi elvárások miatt. Fontos, hogy aktívnak érzik magukat, ami biztató az elkövetkező feladataik szempontjából. A férfihallgatók, a kisebb településről érkezők és az EKK hallgatói *legjobban elégedettek a felsőoktatási életükkel*. Az étellel való nagyfokú elégedettséget, a hallgatói jóllétérzést előnyösen befolyásolja a tanulási környezet magas minősége. Ez a kezdeti elégedettség megjelenés a tanulmányi elkötelezettség „előszobája”, ez stabilizálódhat a későbbiekben, mind szociálisan, mind érzelmileg, és ennek az állapotnak a megragadása szükséges az optimális hallgatói jóllét kialakításához. Az osztatlan képzésbeli hallgatóknál kisebb a lelkesedés, amit magyarázhat az, hogy az új környezet nem hozott nagy változást a középiskolaihoz képest. A sport fontossága a hallgatói jóllétet meghatározó tényező lett.

A tanulmányi munkába való beilleszkedés megkezdéséről beszélhetünk -az eddig eredményesnek mondható- a teljes mintaszám egyötöde esetén, akik eljárnak órákra, nincs gondjuk az akadémiai normák elfogadásával és a mért jóllétérzésük magasabb, mint azoknak a hallgatóknak, akik több intézményt hagytak már a hátuk mögött, illetve voltak már félbehagyott fél éveik. Ők alkotják a minta négyötödét, ami elég magas arány. Az első szemeszter második hónapja körül a hallgatóknak kicsivel több mint a fele, az

egyetemi infrastruktúrát a saját szükségleteinek megfelelően felfedezte és jobban is érzik magukat, mint azok, akiknek ez nem sikerült. A jobb anyagi helyzetben lévő szülők gyerekei nem érzik magukat jobban, ez a változó nem emeli a hallgatói jóllétet.

A kezdeti időszakban azoknál a hallgatóknál mutatkozik meg a személyes felelősség, akiknél megfigyelhető a beilleszkedés elkezdődése (normák elfogadása, tanórákra járnak, stb.). A teljes mintaszámból, az „Eredményesebb” csoportba a hallgatók közel 20 százaléka került, az átlagos „Átlagos/gyengébb” csoportba több felsőoktatási intézményben tapasztalatot szerző, félbehagyott félévekkel rendelkező hallgatók kerültek. Azoknak a hallgatóknak nagyobb a feladattudata, akik először tanulnak a felsőoktatás keretei között. Kimutatható volt, hogy az „Eredményesebb” kategóriába került hallgatók jólléte magasabb, vagyis jobb teljesítményre képesek azok, akik jól érzik magukat az egyetemen. Az egyetemi infrastruktúrát már használók, „Gazdagabbnak” érzők jólléte is magasabb, feltalálják magukat az új környezetben, kihasználják a lehetőségeket (vallásos hely, tantárgy érdekesség, oktató). A „Gazdagabb” és „Szegényebb infrastruktúra” kategóriák a létszám fele-fele arányát mutatják. A „Gazdagabb” kategóriába kerültek, akik jobban érzik magukat. Aki sportol, annak magasabb a jóllét érzése. Összefüggést találtunk a hallgatói jóllétérzés és az étellel való elégedettség között: a hallgató jóllét érzése annál magasabb értéket mutatott, minél magasabb volt az étellel való elégedettsége. Minél jobban elégedett a hallgató az életével, annál jobban érzi magát. A fentiekben bemutatott kutatási eredmények nem különböznek a szakirodalomban található eredményektől.

A tanuláshoz való viszony egyik alapvető meghatározója a **perzisztencia**, ami a tanulmányi eredményesség előjelzője is, ezért fontos meghatározója a hallgatói pályafutásban a hallgatói tanulmányokban való továbblépésnek, a hallgatói jövőkép alakításnak, a diplomás emberkép kialakulásában, valamint igényli a hallgatói önbizalmat, és a tanulmányok kezdetén az elköteleződés bizonyos fokát.

Az elemzés három perzisztencia faktor különülését eredményezte. A szignifikáns prediktor változókat tekintve a hallgatók -perzisztencia értékeik alapján- magas, közepes és alacsony faktorokba kerültek, ami a tanulmányok szempontjából fontos jellemzők meglétét illetve hiányát jelzi. A *magas perzisztencia értékkel* rendelkező, magas értékű kitartású hallgató ambiciózusnak, szorgalmasnak és eltökéltnek mondható. Ebben az esetben a hallgató maga is önállóan tevékenykedik céljának elérése érdekében. Az

akadémiai normák elfogadásával, az órák látogatásával, a beágyazódás -a felsőoktatási tanulmányok legelején- elkezdődik, ami a további sikeres tanulmányok felé viszi a hallgatót, ami a családi -továbbtanulásba történő- befektetés megtérülését vetíti előre a felmérésünk pillanatában. E hallgatótípusnál a tudományos szerepvállalást is könnyebben lehet elősegíteni. Itt a szakmai (pl. idősebb társaktól való tanulás) mentorálás magasabb fokon segíthetné a szakmára való felkészülést. Sajnos, az esetek többségében, ezek a hallgatók általában a következő évben a vágyott szakra újra jelentkeznek, ezért várható a kilépésük erről a szakról. A *közepes perzisztencia* értékkel rendelkezőket jellemzi az önkéntes munka vállalása. Önmagában az önkéntesség felvállalása olyan lehetőség, amellyel már a tanulmányaik előtt bekapcsolódhattak a közéletbe, ami hozzájárult a tapasztalatszerzésükhöz. Jellemzően ezek a hallgatók még nem engedték el a régi barátokat. Kevés súllyal szerepel a tudatos tanulásra jellemző órákra bejárás. Ez utalhat a hallgatói szabadság félreértelmezésére, de az első beadandók után ezen majd elgondolkodnak. Negatív és nagy ellenhatása miatt beavatkozást igénylő jellemző az akadémiai értékrend elfogadása, a szabadidő eltöltése. Ugyancsak negatív hatású a középiskola alatti különóra. az anya foglalkozása (ami szülői törődést differenciálhatja, az odafigyelést) és a többletpont szerzés. Ezek azt mutatják, hogy a családi tőke hatása kicsi, amit pótolhat a hallgatói reziliens tulajdonság és elősegítheti a bennmaradást. Náluk a mentorálás irányát a reziliencia fejlesztése felé kell irányítani, egészen a diploma megszerzéséig.

Az *alacsony perzisztencia* értékkel rendelkezők nem preferálják sem az önkéntes munkát, sem az akadémiai értékeket, sem az aktív órákra járást. Mivel pozitív súllyal szerepel az anya foglalkozása, amit erősít az anya végzettsége, ez arra enged következtetni, hogy az anyák szorgalmazzák gyermekeik felsőoktatásba jutását, hogy elkerüljék a gyerekeiknél a lefelé mobilitás opcióját. Alátámasztja ezt a fizetett különóra elég nagy súlya. A szülői vallásosság is pozitív hatású. Ezekkel a jellemzőkkel az intézményi kapcsolathálókhoz való kötődést szükséges erősíteni, és az intézményeknek, karoknak tanulmányi és szakmai irányultságú mentorálást kell kialakítaniuk annak érdekében, hogy ezek a hallgatók kellő motiváltsággal juthassanak el a diplomáig és ne kallódjanak el. Budapesten a magas perzisztencia besorolású hallgatók létszáma a magasabb, Debrecenben a közepes perzisztenciával rendelkező hallgatók kerültek fölénybe. A Debreceni Egyetemhez tartozóan, de Nyíregyházán tanuló egészségügyi

szervező szakosok távolabb vannak az orvosi képzéstől, talán ez okozhatja, hogy inkább maradnának az egészségügyi szervező szakon.

Amennyiben ismeri az oktató a hallgatók kitartásának jellemzőit, ennek az információnak a birtokában tud segíteni a hallgatók motiválásában. Ha szívesen tanul a hallgató, akkor az örömteli tanulás erősíti a lelki immunrendszerét, támogatja a lélek egészségét. A különböző hallgatói perzisztencia mértékének ismerete lehetővé teszi differenciált módszerek alkalmazását az oktatásban, hozzájárulva a hallgatói mentális egészség megtartásához. A hallgatói kitartás fenntartása egyben a hallgató megtartását is prognosztizálhatja. A szocializáció folyamatába beilleszthető a perzisztencia tudatosítása a hallgatókban, valamint a további fejlesztése. Tudatosítani kell, hogy a perzisztencia mint türelmes állhatatosság időben tartós, és akkor is megmarad, ha nehezednek a feltételek. A fejlesztést végző felsőoktatási szereplőnek nem fontos oktatónak lennie. A kapott vizsgálati eredmények egybevágóak a szakirodalom eredményeivel (Tinto 1975, Pusztai 2011).

A **bizalom** nem csak a hallgatói egyéni jóllét fontos tényezője, hanem a magatartás jellemzője is egyben. A megbízható magatartás egyaránt lényeges a tanulmányok során, és a munka világában egyaránt (Merwe 2010). A bizalom, mint a közös, eredményes intézményi munka alapfeltétele, a tanulmányok során vagy elvész, vagy megerősödik, de a tanulmányok kezdetén meg kell bizonyosodni arról, hogy mekkora szinten van jelen. Ehhez lehet a fejlesztő munkát illeszteni. Az intézményi szereplők valós szándékainak megértésében válik a bizalom egyértelművé a hallgatók számára, ezért a nekik olyan magatartást kell tanúsítani, amely nem vezet bizalomvesztéshez. A tanárok iránti bizalom tekintetében az AOK hallgatók teljesen megbíznak az oktatóikban, míg az EKK hallgatók kevésbé. A két karon egyaránt oktató és magasan kvalifikált oktatók a leendő orvosokból feltétlen bizalmat, az alapszakos hallgatókból bizonytalanságot váltanak ki, az előadások magas színvonala, azok tartalmának számukra sok ponton nem érthető tartalma miatt. Egy akadémiai közösségben az oktatók iránti magas bizalomszint elősegítheti a hallgatók kezdeti bizonytalanságának mérséklését és szélesítheti a hallgatók lehetőségeit. A hallgatók környezetében lévő adminisztrátorok felé jelen van a kezdeti bizalom. Az AOK hallgatók teljes mértékben, az EKK hallgatók „eléggyé” megbíznak az adminisztrátorokban. Ez azért kedvező, mert sok esetben tapasztalható, hogy az adminisztrátorok alacsony

segítőkészsége vezet el a hallgató lemorzsolódásához. Ennek a pozíciónak hangsúlyos helye van a felsőoktatásban, amit alátámaszt az a tény is, hogy a tengerentúli felsőoktatásban, ezekben a pozíciókban pedagógiailag is képzett szakembereket alkalmaznak az egyetemek. Ők a tanulmányi szabályok közötti eligazításon kívül, a hallgatói tanulmányi eredményeket monitorozzák, és a helyzetnek megfelelően megbeszélnek a hallgatóval -tantárgyanként- a ráváró lehetőségeket. Ezáltal már a szorgalmi időszakban megoldhatóvá válik, hogy a hallgató például irányítottan, oktatói segítséggel felzárkózzon a vizsgaidőszakig, ami elősegíti a hallgató bennmaradását az oktatásban. Legjelentősebb a hallgatótársak felé érzett bizalom mértéke mind a négy kar esetében. Azt mutatja, hogy fontos a hallgatóknak egymás véleménye, és valóban működik, hogy a hallgatók "életre beszélnek" a felsőoktatás világát, ami akkor kezdődik meg, amikor belépnek. A személyközi bizalom szerepe a felsőoktatási tanulmányokba vetett hit erősítése. A hallgatói önkormányzatokban legkevésbé bíznak az AOK hallgatói, és a többi kar sem nagyon bízik. Ez az alacsonyabb bizalmi szint, a korosztályos közéletbeli bizalmatlanságot mutatja. A HÖK-re adott hallgatói válaszok trendben egybeesnek a tanárookra adott válaszokkal: akik a HÖK-öt elfogadják, elfogadják a tanárokat is, megjelenik a tekintélytisztelet. Ugyanez érvényes a hallgatótársakra adott válaszokkal: aki a hallgatótársait elfogadja, az a tanárait is elfogadja. Az oktatási szereplőkbe vetett bizalom a közös munka alapját képezi, és a hiánya esetén lehet legjobban megérezni, hogy mennyire szükséges. Az általánosított bizalom elemzése szerint a válaszadók egyharmada jelzett bizalomhiányt, a kétharmada szerint az emberekben meg lehet bízni. A hallgatók több mint 80%-a szerint az emberek tisztességesek. Az emberekben legkevésbé az EKK hallgatói bíznak meg, legjobban az AOK hallgatói.

A három bizalomváltozó kategorizálásának elemzése azt mutatta, hogy az EKK hallgatókra inkább személyek iránti magas bizalom, és a közepes általánosított bizalom az érvényes. A bizalom kategóriákkal a vallásosság szoros kapcsolatot mutat. A magas bizalmú kategóriára az étellel való elégedettség, az általános jóllét, a tolerancia, a vallásos hit, a perzisztencia érték, a sport, az internet és a közvetlenül érettségi utáni felvétel volt hatással. Aki nem közvetlenül került az egyetemre, annak a bizalomértéke kisebb. Az egyes kategóriákra vonatkozó változók ismerete hasznos információt ad a hallgatói jóllét kialakításához. Azok a hallgatók, akiknek fontos a vallásos hit, magasabb bizalom

értékkel rendelkeznek, különösen igaz ez a magas bizalom kategóriára. A vallásosság olyan értékeket, normákat, közösség-értelmezéseket képes kialakítani, amelyek pozitív irányba terelik az egyén magatartását. Olyan intézményen kívülre nyúló kapcsolatháló, amely erőforrásként adhat támogatást.

A felsőoktatásban, a tanulmányok során meghatározó jellemző a hallgató önbecsülése, ami jelenbeli feltevés arra nézve, hogy megbízik magában, hogy bízik abban, hogy a céljait eléri. Az ÁOK-FOK hallgatók önbecsülése magas, úgy kezdik el a tanulmányaikat, hogy motiváltak a szakmai kompetenciáik növelésére. Az EKK hallgatók önbecsülése alacsony, amit sok hallgatónál okozhat az a tény, hogy nem sikerült ott tanulniuk, ahol szeretnének. Az alacsony önbecsülés negatív hatású a további tanulmányi karrierben, mert elősegíti a szorongást, csökkenti a kitartást, és így nehezebben tartja a célt a hallgató.

Az egészségügyi alapszakos hallgatóknak alacsony a bizalomszintje, ami pedig a közösség összetartásához, a közös célok eléréséhez, a kölcsönös együttműködéshez szükséges lenne. Bizalom szükséges ahhoz, hogy a közösségen belül, szabályszerű, becsületos, együttműködő viselkedés valósulhasson meg, a közös normák alapján. A bizalom hiány következménye a nehézkes együttműködés, kisebb hatékonyság és végül a hallgató belefáradása a tanulmányokba, ami elvezethet a lemorzsolódáshoz. A frissen belépő hallgatónál tapasztalt általánosított bizalom (bizalomra való hajlam) elősegíti a későbbi bizalmi szint növekedését. Az első év bevezető tanulmányi szakaszában jelenlévő bizalom jótékony hatású a környezeti bizonytalanság csökkentésében. Az egészségügyi szervező szakos hallgatók szocializációjában a bizalom kialakítása, növelése pedagógiai feladatként jelentkezik.

A bizalom a társadalmi tőke jelenlétének legfontosabb jelzője. Mivel a társadalmi tőke, mint erőforrás, megkönnyíti az információáramlást, a változás során lehetővé teszi a sikeres átalakulást, hozzáférést biztosít a szociális támogatáshoz, elősegíti a valahova tartozás érzését, összekapcsolódik a jobb egészséggel, ezért a jelenlétére óriási mértékben szükség van a középiskolából való átállás időszakában. A társadalmi tőke mértékét az *általánosított bizalom* jelzi az adott közösségben. AOK hallgatók háromnegyede nyilatkozott úgy, hogy az emberekben meg lehet bízni. A többi osztatlan kar is hasonlóan értékelt. Az EKK egészségügyi szervező hallgatóknak több mint a 60%-a gondolta így.

Az emberek többségét tisztességesnek tartja az összes válaszadó hallgató 80%-a, ami egy elfogadható érték a tanulmányok elején.

A hallgatói szocializáció egyik funkciója a bizalom magas szintjének felépítése, ami ha nem történik meg, akkor a nem bízó hallgatók a lemorzsolódók közé kerülnek. A *magas bizalmú* kategória pozitív prediktor változói, az élettel való elégedettség, általános jóllét, tolerancia hallgatótársal szemben, vallásos hit, *perzisztencia érték*, *sport fontossága*, *internet fontossága*, *közvetlenül érettségi után kezdte meg tanulmányait* (akik nem közvetlenül érettségi után kezdik meg tanulmányaikat, azoknak a bizalom értéke kisebb). A „*Közepes*” bizalom kategória pozitív prediktor változói, élettel való elégedettség, általános jóllét, tolerancia hallgatótársal szemben, vallásos hit, a negatív változók a település típusa, kar (az ÁOK-hoz képest, az EKK, mint kari kontextus, csökkenti a bizalom értéket. A másik két kar esetén nincs szignifikáns eltérés az ÁOK-hoz képest). A bizalom kategóriákkal a vallásosság szoros, szignifikáns kapcsolatot mutat, a vallásosság egyértelműen erősíti a hallgatói bizalmat. Jellemző, hogy a vallásos hallgatók magasabb bizalom értékkel rendelkeznek, különösen igaz ez a „*Magas*” bizalom kategóriára. A bizalom kategóriák és a vallásosság között pozitív lineáris a kapcsolat, így a vallásos gondolkodásmód a tanulmányok során támogatja a magasabb teljesítmény elérését, az egyetemi kapcsolathálóba való integrálódást, amit a magas bizalom szint tovább erősít. A szakirodalom általános eredményeitől nem különbözik a vizsgálat.

A **reziliencia**, mint fontos életképesség, az ÁOK hallgatóinál mutatott legmagasabb a reziliencia értéket, a legalacsonyabbal az EKK hallgatói bírnak. Az Eredményesebb kategóriába került hallgatók magasabb reziliencia értékkel rendelkeznek. Az élettel való elégedettség, az általános jóllét, a Bizalom érték, a Perzisztencia érték, az Eredményességi érték szignifikáns kapcsolatban vannak. A reziliencia kategóriák és a bizalom kategóriák kapcsolatából az derült ki, hogy magas bizalom értékhez magas reziliencia tartozik. A vallás fontossága erősebb reziliencia értéket generál. A „*Magas*” reziliencia csoport változói az élettel való elégedettség, az általános jóllét, eredményességi érték, perzisztencia érték, internet vallás fontossága, bizalom érték, sport és a „*tanya, falu, község*” változók szignifikáns pozitív kapcsolatban vannak a reziliencia értékkel. A változók magasabb értékeihez magasabb reziliencia érték tartozik. *Település*

típusa (tanya, falu, község) szerint, a kisebb helyekről származó hallgatóknak csökken a reziliencia értéke.

A hallgatói reziliencia szignifikánsan pozitív kapcsolatban van az étellel való elégedettséggel, az általános jólléttel, a bizalom értékkel, perzisztencia értékkel és az eredményességi értékkel, ezek fejlesztésével a hallgatói reziliencia is fejlődik.

Az ÁOK, FOK esetén a *magas reziliencia kategória* a jellemző, EKK esetén viszont az *alacsony kategória*, GYTK esetén nincs eltérés a kategóriák között. Az alacsony eredményességhez alacsony reziliencia tulajdonság, eredményesebb kategóriához magas reziliencia tulajdonság tartozik. Összehasonlítva a bizalom és reziliencia kategóriákat, szignifikáns a kapcsolat: alacsony bizalom értékhez alacsony reziliencia tulajdonság, magas bizalom értékhez magas reziliencia tulajdonság tartozik. Település és reziliencia kategóriák kapcsolatát vizsgálva, szignifikáns a kapcsolat: a nagyobb helyről jövőek reziliencia értéke magasabb, rugalmasabbak az innen érkezők hallgatók. Vallás és reziliencia kategóriák között szignifikáns a kapcsolat. A vallásos hit erősebb rezilienciát jelent, és akik nem vallásosak, azoknál a reziliencia érték is szignifikánsan alacsonyabb. A szakirodalomban található eredményeiktől nem különbözik a vizsgálat.

A hallgatói **sikeresség** megvalósulásának tényezőit vizsgálva az intézményi tudásszerzés, a normák, a munkavállalás, a további továbbtanulás vizsgálatának eredménye szerint az AOK értékei magasabbak, mint az EKK hallgatóké. A norma elfogadást a FOK hallgatók képviselik legjobban, legkevésbé az EKK. A munkavállalási hajlandóság az EKK hallgatók esetén a legmagasabb és náluk legmagasabb a továbbtanulási hajlandóság is. Az EKK hallgatók a gyakorlati képzést preferálják alapszakra járnak, a vizsgálat eredménye ezt tükrözi is. A BSc szak után a továbbtanulási szándék támogatott. A hallgatói értékpreferencia egyik vezető értéke a vallás fontossága, és azok a hallgatók eredményesebbek, akik ebben hisznek.

Megvizsgáltuk a sikerességi kategóriákkal való kapcsolatot, a WHO jóllét, a perzisztencia érték, a sport fontossága, a szülői hatás a tanulásra, egyetemi társ, aki segít a tanulásban változókra vonatkozóan. Azok a hallgatók, lesznek sikeresebbek, akiknek „jóllét” érzése magas, hasonlóan a magas perzisztencia értékkel rendelkezőkhöz és a sporttevékenységet aktívan végzőkhöz. A sikerességet a szülői hatás pozitívan befolyásolja: az elsőévesek tanulmányaira jó hatással van a szülői kontroll. Hasonlóan

pozitív hatása van az egyetemi társnak, aki segít a tanulásban: azok a tanulók eredményesebbek, akiknek van ilyen kapcsolata. A „vallásos hit”, az eredményességben is megmutatkozik, azok a hallgatók, akik számára fontos a hit, eredményesebbek. A „Hatalom mások felett” értékválasztás is szignifikáns összefüggést mutat. A tudásszerzés, mint hatalomszerzési lehetőség motiválja a hallgatókat, mert megbecsülést hoz számukra, mások is elismerik. A későbbi karrierjüket is befolyásolhatja ez a törekvés.

A „Sikerességi kategóriák” és „Intézményi környezet” változók között szignifikáns a kapcsolat. Az „Átlagos/gyengébb” sikerességű hallgatókra a „Szerényebb”, míg az „Eredményesebb” hallgatókra a „Gazdagabb” infrastruktúra használata a jellemző.

A hallgatói sikerességet pozitívan befolyásoló változók az AOK-FOK (összevont) hallgatóknál: a „Hatalom mások felett”, Vallásos hit”, „Szülő hatása a tanulásra”, „Perzisztencia értéke”. A GYTK hallgatók esetén a „Vallásos hit”, illetve a „Hatalom mások fölött”. EKK kar hallgatói esetén „Vallásos hit”, a „Tanulásban segítő egyetemi társ”. EKK *esetében negatív hatások is vannak*, amelyek rontják a sikerességet: „Nem bátortalanít el, ha hibázom” és „Szülők végzettsége”. Az előbbi változó az önbecsülés alacsony fokára, illetve a másik változó a társadalmi háttér hatását mutatja. Az szülők alacsonyabb végzettsége kedvezőtlenül befolyásolja a gyermekeik sikerességét. Csak az egyes karokra vonatkozó egyedi változók: AOK: „Szülői hatás a tanulásra”, ami jelzi, hogy a szülői befolyás/elvárás milyen fontos tényező a sikerességre nézve. GYTK: „Kapcsolatok fontossága miatt tanul”. EKK: „Munkával kapcsolatos jövőbeli elvárások”, fontos, hogy olyan végzettsége legyen, amivel biztosan el tud helyezkedni, Egyetemi oktató hatása, Dolgozott-e valaha, Fontos ez a diploma, mert ez a képesítés elismert, Nem bátortalanít el, ha hibázom, Szülők végzettsége.

A „Hatalom” forrásaként a tudás, a szakértelem is felfogható, de értelmezhető úgy is, mint ami az érvényesüléshez szükséges, lehet felelősségvállalás, mint a személyes alkalmasság feltételezése, de a másokon való segítség eszközként is van létjogosultsága. A segítő foglalkozású szakemberek esetében, a másokon való segíteni akarás kérdésköre gyorsan elvezet a segítői felelősség fogalmához, ami hivatástudatként megjelenik. Egy segítő helyzet fölényt, hatalmat ad a segítő kezébe, de a segítség küldetéstudatként is megjelenhet –például vallási keretbe helyezve– a hit részeként.

A „Bizalom emberekben” és „Hallgatói sikeresség” változók között szignifikáns a kapcsolat. Az alacsony bizalomszinttel rendelkező hallgatók sikeressége is gyengébb, míg a magas bizalommal rendelkező hallgatók sikereesebbek. Az intézmény iránti magasabb bizalom szinttel rendelkező hallgatók sikereesebbek.

A keretrendszer feltételezése szerint a háttérváltozók a társadalmi tőkén keresztül mind közvetlen, mind közvetett hatással lehetnek a hallgatók teljesítményére. A tanuló társadalmi tőkéjéből származó források közvetlenül befolyásolják az iskolai eredményeket, miközben közvetítik az otthoni, közösségi és iskolai környezet hatásait.

A dolgozat célja a felsőoktatásba frissen belépett hallgatók körében feltárni a társadalmi tőke és a hallgatói szubjektív jóllét összefüggéseit, az elsőéves *alapszakos hallgatók* (EKK) körében. A mintában szereplő szervező szakos hallgatók olyan magas egyetemi kultúrába kerültek, ahol a Semmelweis Egyetem és a Budapesti Műszaki Egyetem magasan kvalifikált oktatóival találkoztak. Az utóbbiak az informatikához kapcsolódó tárgyak vendégoktatói voltak. A hallgatói jóllét vizsgálatának eredménye azt mutatta, hogy a hallgatói jóllét érzete növekszik, ha a hallgató alkalmazkodó és megküzdési képessége erősödik. Ezek a hallgatók reziliens és perzisztens tulajdonságaival azonosíthatók. A bizalom megléte teszi lehetővé a kooperációt az intézményen belül, ahol a kapcsolatok kialakulása, a közösségi kohézió, az érzelmi és eszközjellegű támogatás –mint társadalmi tőke jellemzők– együttesen határozzák meg a hallgató tanulmányi sikerességét. A szakirodalomban található eredményektől nem különbözik a vizsgálat.

Útelemzés feltárta a vizsgált hallgatói erőforrások (Bizalom, Perzisztencia, Reziliencia) és a Sikeresség (hallgatói szubjektív jóllét) ok-okozati kapcsolatrendszerét, és a vizsgálatba bevont -előző vizsgálatokban szignifikánsnak bizonyult -prediktor változók kapcsolatrendszerét, az ok-okozati összefüggéseket, amiáltal kirajzolódott a hallgatói sikerességre ható kapcsolatrendszer. Az EKK hallgatók esetében a Sikeresség blokkra a Reziliencia nagyobb direkt hatást fejt ki, mint a Perzisztencia, míg a **Bizalom nincs sem direkt sem indirekt hatással a másik három struktúra összetevőre**. Ez azt jelenti, hogy az EKK hallgatóknál a Bizalom –mint erőforrás– nem fontos tényező a tanulmányaik kezdetén. A Sikerességre ható direkt hatások: Hatalom érzése, Kapcsolat építése, Jövőkép, Diploma fontossága és indirekt hatások a **Reziliencia, Perzisztencián keresztül is, ami azt is mutatja, hogy a hallgatói sikerességet a Perzisztencia és a**

Reziliencia tényezők befolyásolják szignifikánsan. Az Általános jóllét értéke a Diploma fontosságán, a Reziliencia és a Perzisztencián keresztül: erős kapcsolatra utal a Sikeresség blokkra vonatkozóan. Reziliencia blokkra direkt hatással bírnak az étellel való elégedettség, az Internet, a Közösségi tagság és az általános jóllét tényezők. Perzisztencia blokkra direkt hatást fejt ki az Óralátogatás és a Reziliencia.

A kapott modell alapján megállapítható, hogy *a hallgatói Sikerességet két tényező alakítja: a Perzisztencia és a Reziliencia*, mint erőforrások. Előbbi hatása gyenge, az utóbbié inkább közepes értékű.

Az ÁOK és FOK adataira elvégzett útelemzés rövid eredménye, hogy a kapcsolathálóban **a Bizalom hatása megjelenik a Sikeresség megítélésében.** Új hatások jelennek meg az EKK hallgatóinak struktúrájához képest pl. a Rezilienciára ható Vallásos hit; a Perzisztenciára ható Bizalom hatása; a Bizalomra ható Sport fontossága; a Sikerességre ható Internet hatása.

A vizsgálatunkban megjelent eredmények *gyakorlati alkalmazására* -karonként-elkészítettük egy olyan score küszöbérték meghatározását, amely az elsőéves hallgatók erőforrás értékei alapján becslést ad a hallgató jövőbeli egyetemi tanulmányi sikerességére vonatkozóan: várhatóan sikeresen szerepel a hallgató az egyetemen vagy hátránnyal indul és segítségre szorul.

6. Következtetések

A kutatás célja az elsőéves hallgatók tanulmányainak kezdetén a hallgatói szubjektív jóllét és a hallgatói társadalmi tőke összefüggésének kimutatása. Célunk volt, hogy megkeressük a társadalmi tőke jellemzőit a hallgatói szubjektív jóllét jellemzői között, a felsőoktatás egyik alapszakos hallgatói populációjának vizsgálatával.

Azt a megfogalmazást vettük alapul, mely szerint az egyéni és társas sikeresség tágabb mutatói a jövedelem, az egészség, a társas kapcsolatok, a szubjektív mutatói az egyéni értékelés, az egyén saját életére vonatkozóan, és ebben az értelmezésben a szubjektív sikerességhez szorosan kapcsolódik a szubjektív jóllét (Koltói 2015).

Kutatásunk fókuszába tettük a hallgatói sikerességet, mert azt akartuk bizonyítani, hogy a hallgatói jóllét kialakulásához szükségesek az általunk vizsgált hallgatói erőforrások –a reziliencia és a perzisztencia–, amelyek magas értékének a birtokában a hallgató képes arra, hogy megszervezze és felhasználja a tanulmányi siker eléréséhez szükséges különféle eszközöket (Bandura 1997). A magas értékek a hallgató környezetében fellelhető társadalmi tőke segítségével alakíthatók ki. A bizalom, mint társadalmi tőke dimenzió, kimenetként, mint hallgatói siker szerepel, de a kutatás során az is bizonyítottá vált, hogy egyben eszköze is a hallgatói sikernek. Az egészségügyi szervező szakos hallgatók esetében a bizalom nem jelent meg, mint a sikeresség eszköze, aminek konzekvenciái kimutathatók voltak az elemzés során.

A hallgatói sikerességről való nevelésszociológiai gondolkodás során szem előtt érdemes tartani, hogy a hallgatói sikeresség hatása kiterjed a szakmai anyag elsajátításán túl, a tudatos állampolgári viselkedésre, az önfejlesztés elősegítésére, mint rugalmas, célok melletti kitartó magatartás a mindenkori körülmények változása során. A társadalmi tőke dimenzióit, jellemzőit a hallgatói sikeresség kontextusában azonosítottuk be. A statisztikai kiértékelések eredményei során ezek a dimenziók befolyásoló hatással bírtak.

A kérdőívünk kérdései tükrözik a társadalmi tőke dimenzióit, amelyek az emberi kapcsolatokkal, a bizalommal, a normákkal, a családtámogató erejével, extrakurrikuláris tevékenységgel kapcsolatosak. Fontosnak tartottuk a hallgatói elégedettség és az általános jóllét hatásainak vizsgálatát. Komplex változókat állítottunk össze a perzisztencia, reziliencia és bizalom értékek megállapítására, amelyeket azután a fenti változókkal kiértékelünk.

A felsőoktatásban a hallgatói sikeresség olyan összetett, komplexen értelmezhető jelenség, amelynek objektív és szubjektív dimenziókkal jellemezhető és ebből mi a szubjektív oldal vizsgálatát választottuk. A szubjektív jóllét, mint a szocializáció változója, a tanulmányok megkezdésekor a hallgatóvá válás stádiumáról ad jelzést. A felsőfokú oktatásba frissen belépő hallgatók sokszínű összetétele miatt, a sikeres hallgatói tanulmányút nagyon különböző, ezért a hallgatói deficitiek csökkenésével járó, a hallgatói sikerességet elősegítő intézményi elgondolások célravezetőek lehetnek.

Az első hipotézist az elemzés igazolta, vannak pozitív és negatív hatások a hallgatói jóllétérzés kialakulásában. Pozitív hatással van a hallgatói jóllétre az egyetemi kar, ha elégedett az életével, ha sportol, ha elégedett az intézményi infrastruktúrával. A hallgatók közel felének sikerült felfedezni az egyetemi infrastruktúrát ezért ez egy figyelmet érdemlő intézményi beavatkozási pontot jelöl. Azok a hallgatók, akik eljártak órára, elfogadták az akadémiai normákat, van munkatapasztalatuk, stb., ők is magasabb jóllét érzetű hallgatók. Negatív hatású a nem és a szülők anyagi helyzete. A kistelepülésről érkezők érzik legjobban magukat a Semmelweis Egyetem oktatási környezetében, ezt a lelkesedést érdemes tovább táplálni. A kölcsönös megbecsülés egy jó módszere lehet az intézménynek.

A második hipotézist az elemzés igazolta, a hallgatói perzisztenciát meghatározó tényezők segítségével három hallgatói faktor különült el. Vannak első helyen ide jelentkező, valamint „ide lett elég a pontszám” és a szülők által ide jelentkeztetett hallgatók. Nagyon jelentős beavatkozási pontnak számít, mert ennek ismeretében sok hallgatót meg lehet menteni a lemorzsolódástól, differenciált –akár modern felsőoktatás-pedagógiai– módszerek alkalmazásával.

A harmadik hipotézist is sikerült igazolni, kialakíthatóvá váltak a bizalom kategóriák. A bizalmi index „Magas” kategóriájának prediktor változói az élettel való elégedettség, az általános jóllétérzés, a tolerancia a kar, a település típusa, a vallás fontossága, a perzisztencia érték, a sport, internet és az „közvetlenül az érettségi után kezdte meg a tanulmányait”. Fontos beavatkozási pont annak ismerete, hogy tanult-e már másik intézményben, mert ezáltal lehetnek rossz tapasztalatai, felfogásával ronthatja a hallgatók normaértelmezését.

A negyedik hipotézist az elemzés igazolta, a reziliencia értékeket sikerült kategóriákba sorolni, amelyek által megmutatkoztak a különbségek. Sikerült azt is

igazolni, hogy a bizalom pozitívan hat a rezilienciára, alacsony bizalom értékhez alacsony reziliencia, magas bizalom értékhez magas reziliencia tartozik. A „Magas” reziliencia kategóriában az étellel való elégedettség, az általános jóllét, a magas eredményességi érték, a perzisztencia érték, a kar: EKK, internet használat, vallásos hit, a bizalom, a sport, javítja a rezilienciát, a kisebb helyekről érkező hallgatóknak csökken a reziliencia értéke. Az, hogy a bizalom értéke fokozza a reziliencia értéket, a hallgatói reziliencia fejlesztésében beavatkozási pont, hiszen a hallgatói reziliencia jelensége a bizalomra alapul és arra kell rásegíteni, hogy a hallgató legyen képes hinni magában, tanulmányainak értelmességében és jövőbeli hasznában.

Az ötödik hipotézist is igazoltuk, különböző kategóriákba lehetett sorolni a sikeresség értékeit: „átlagos/gyengébb”, illetve „eredményesebb”. Az AOK+FOK (együtt értékelt) és GYTK hallgatók eredményességét egyaránt befolyásolja „Hatalom mások felett”, a vallásosság fontossága, a perzisztencia, a bizalom, internet, sport, tanórára járás, általános jóllét érték, segítő tanuló társ. Az orvosoknál megjelenik „Szülői hatás a tanulásra”, a gyógyszerészeknél a „Kapcsolatok fontossága miatt tanul” változó. Az EKK hallgatóinál árnyaltabbá válik a kép a jövőbeli munkával kapcsolatban. Elvárják, hogy ez a képzés a munka világában elismert legyen (a társadalom hasznos tagja lesz), hogy legyen munkája, a hallgatóknak van már munkatapasztalata, de igénylik az egyetemi oktatói hatást, reziliens tulajdonságot mutatnak és a szülők végzettsége is befolyásoló tényező. A különböző presztízscsatornákon tanuló hallgatók között a tanulmányi sikertényezők elkülönülnek, a saját tanulmányi célokhoz igazodva. Ez is egy beavatkozási pont, mert a hallgatót a saját céljának elérésében kell segíteni.

A hatodik hipotézist az útelemzés részben igazolta. Az eredményekből kiemelve az EKK hallgatókra vonatkozóakat, a hallgatói Sikerességet a Reziliencia a Perzisztencián keresztül indirekt módon is, de direkt módon is befolyásolja. Az útelemzés eredménye azt mutatta, hogy a Bizalom érték független a többi változótól, nincs direkt, sem indirekt hatással a másik három tényezőre. A bizalom hiányának következménye, hogy a társadalmi tőke ott termelődik, ahol a közösség tagjai bíznak egymásban, ezért ahol bizalom nincs, ott társadalmi tőke sem termelődik. Ennek további hatása, hogy a társadalmi tőke nélkül az oktatásban az emberi tőke (Merve 2010) nem tud hatni, mert ez lenne a közvetítő közege.

Az orvostanhallgatók esetében igazolódott a teljes hipotézis: a hallgatói Sikerességet a Reziliencia és a Bizalom a Perzisztencián keresztül indirekt módon, de a Reziliencia direkt módon is befolyásolja.

A *hetedik hipotézist* is sikerült igazolni. A hallgatói sikeresség elősegítésére kialakítottunk egy olyan matematikai modellt, amely révén mérhető a hallgató jövőbeli sikerességének valószínűsége. A módszer alkalmazása, a hallgatói monitorozás, lehetővé teszi a hallgatók –pedagógiai jellegű– intézményi gondozását, kiderülhetnek a beavatkozási pontok és a beavatkozások időben, motivációvesztést illetve lemorzsolódást megelőzve, megtörténhetnek. Ezáltal kiküszöbölhetőkké válnak azok a hallgatói negatívumok, amelyek a diplomaszerezéstől eltávolíthatják a hallgatókat. A matematikai modell kidolgozása módszertani szempontból újdonságot jelent. A kutatás folyamatában a gondolatok olyan lehetőséghez vezettek, amely a kérdőív adatai alapján egyénre szabottan sorolja be a hallgatókat a megfelelő, sikerességi kategóriákba. A főkomponens analízis alkalmazása a megfelelő hallgatói adatok felhasználásával egy becslést ad arról, hogy a hallgató az adott időpontban „gyengén” teljesít-e és ezáltal segítséget, odafigyelést kaphatnak, hogy bennmaradhassanak. Mivel a hallgatói fejlesztés folyamatában központi kérdés a hallgatói mentális egészség és hallgatói jóllét összefüggésének tisztázása, ezért ez olyan beavatkozási pont lehet az intézmény életében, amely beilleszthető a nevelési stratégiájába. A modellt az egészségügyi szervező szakos hallgatók adatai alapján fejlesztettük ki, 10 hallgató besorolását bemutattva. Ez az eljárás szaktól függetlenül megvalósítható az oktatási gyakorlatban.

A dolgozat hat hipotézisének feltételezései a *hallgatói jóllét fejlesztésében meghatározó tényezőkre utaltak*, és amelyek kiválasztását a szakirodalom alátámasztotta. A hetedik hipotézis feltételezése arra utalt, hogy olyan hallgatói jellemzők kísérhetők figyelemmel, amelyek fejlesztése elősegíti a hallgatói sikerességet. Az elsőéves, tanulmányaik kezdetén lévő hallgatók esetében a hallgatói identitás megerősítésére is használható.

A kutatás egyrészt hallgatói szubjektivitásra épült, ami csökkenti az adatok érvényességét, másrészt csak arra a mintára érvényes, amelyiken az elemzést elvégeztük.

Ma a felsőoktatás egyik nagy gondja, az, hogy miképpen tartsa meg a frissen felvételt nyert hallgatóit, hogyan tegye elkötelezetté, sikeressé a felvett hallgatókat. A

hallgatói társadalom heterogén összetétele fokozott figyelmet igényel a szocializáció során az intézményektől, azon hallgatói képességek fejlesztése terén, amelyek a tanulmányi karrierben fontosak. A hallgatói tapasztalatok elemzése a hallgatók jobb megismeréséhez vezető értékes információt adnak. A vizsgálati eredmények alapján felmerül a gondolat, hogy a sikeresség javítása érdekében, hallgatói monitorozás válhat szükségessé, amit az egyetem be tud illeszteni a képzési és nevelési stratégiájába. Kezdő időpontja a felvétel kiderülésének napja (egyetemi honlapon lévő kérdőív kitöltése), majd a „gólyatábor” megelőző időben és a beiratkozás napján. A további időpontokat az intézmény jelölheti ki. A kutatás célja a hallgatói sikerességet alkotó tényezők összefüggéseinek a feltárása, de közben arra is fel akartuk hívni a figyelmet, hogy a hallgatói tanulmányút sikerességének láthatatlan összetevő, a hallgatókban rejtőző vélekedések. Ezek a hallgatói belső értékelések szűrőként hatnak a körülöttük lévő - kapcsolati struktúrákban a rendelkezésükre álló- erőforrások igénybevételének mértékére. A társadalmi tőke megtalálható a közösség által közvetített értékek és normák rendszerében, illetve a társadalmi környezet megbízhatóságában, hitelességében, és a támogatás (méltányosság szemléletű) folyamatában létrejöhét „mindenki valódi hozzáférése” a diplomához, és általa az egyenlőtlen helyzetben lévő hallgatók részesülhetnek a tőkejavakból (Varga 2015).

Tény, hogy a 2000-es évek expanziója a felsőoktatásban, jelentősen befolyásolta (kiszélesítette) a rekrutációs bázist, ami a társadalmi tőkét illetően jelentős különbségeket hozott a hallgatók között. Kezdi visszanyerni méretét a felsőoktatás, de a visszarendeződés a hallgatói összetételben egyáltalán nem garantálható. A kialakuló regionális egyetemek segíthetnek megvalósítani a hátrányos helyzetű hallgatók tanulási vágyait, csökkentve néhány kockázatot, azonban a régiók különböző lefedettsége okozhat újabb problémát. A szegényebb régiók fiataljai egyre kevésbé tudnak a saját régiójukon kívül tanulni, úgymond bezárulnak. A tanulás lehetőség a társadalmi mobilitásra, ezt nem szabad elengednie a fiataloknak. A tágabb környezet -a társadalom- által biztosított erőforrások segíthetnek a hátrányos helyzetben lévők problémáján.

7. Összefoglalás

Összefoglalás

A felsőoktatásban a sokszínű társadalmi-kulturális háttérrel beérkező hallgatók jóllétének kialakítása, a hallgatók lemorzsolódásának megelőzése az egyes intézmények feladatává vált. Kutatási célunk a hallgatói jóllét és a társadalmi tőke kapcsolatának keresése, melynek során a hallgatói sikeresség előrejelezhetőségét is megvizsgáljuk a szocializációs folyamatban.

A dolgozat hátterét a nemzetközi és hazai szakirodalmak alapozták meg: így Coleman társadalmi tőke elmélete (Coleman 1988, 1990, 1994), Pusztai Gabriella hallgatói jóllét, társadalmi tőke kutatásai (Pusztai 2011), Tinto (1975) és Astin (1963) integráció és bevonódás kutatásai, más jóllét kutatások (Bya és mtsai 2019, Soutter és mtsai 2014, Veenhoven 2008), hallgatói sikeresség, és -bizalom kutatás (Adwere 2012, Bryk 2012), hallgatók reziliencia képességének elemzése (Ceglédi 2018, Kóródi, Szabó 2019, Ladogar 2008), perzisztencia kutatás az oktatásban (Braxton 2008, Holman és mtsai 2016, Tinto 1997), mint néhány teoretikus keret szerepeltek.

A perzisztencia és a reziliencia, mint pszichikai jellegű hallgatói képességek jelenlétét tártuk fel, az őket körülvevő erőforrások figyelembevételével, a hallgatói sikeresség kapcsolatában. Az adatfelvétel időpontja első év, első szemeszterének második hónapjában. A *bizalom* mint a társadalmi tőke, és mint a hallgatói kultúra alappillére kapott helyet az elemzésben. A *reziliencia* és a *perzisztencia* a *hallgatói sikeresség* elősegítőiként szerepelnek. Felállítottunk egy modellt a négy tényező kapcsolatának megvilágítására. A társadalmi tőke –bizalomtól eltérő– dimenzióit kerestük a vizsgálat során, ami végül a hallgatói elköteleződéssel is hasonlóságot mutatott.

Egyik eredményünk, hogy a bizalom pozitív hatással van a hallgatói rezilienciára, ami az EKK-ra nem nyert megerősítést, másik, hogy a vizsgált hallgatói társadalmi tőke összetevők (tőkeforrás) magyarázzák a hallgatói sikerességet. A dolgozat módszertani szempontból újdonságot jelent. A kutatás folyamán a kialakított matematikai módszer a hallgatói sikeresség egyénre szabott becslésére használható, ami által a megsegítő beavatkozási pontok kimutathatók és a szükséges intervenciók megtehetőek.

8. Summary

In higher education, preventing the drop-out of students from diverse socio-cultural backgrounds has become the responsibility of individual institutions. In the course of the research, we aimed to examine the predictability of student success in the socialization process when searching for the relationship between student well-being and social capital.

The main materials used in the literature are: Coleman's theory of social capital (Coleman 1988, 1990, 1994), Gabriella Pusztai's student well-being, social capital's research (Pusztai 2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014c, 2015), Tinto (1975) and Astin (1963) research on integration and involvement, well-being research (Bya et al. 2019, Soutter et al. 2014, Veenhoven 2008), student success and trust research (Pusztai 2016; Pusztai 2018, Adwere 2012, Bryk 2012), analysis of students' resilience ability (Ceglédi 2018, Kóródi, Szabó 2019, Ladogar 2008), persistence research in education (Braxton 2008, Holman et al. 2016, Tinto 1997) as a theoretical framework.

We explored the presence of student abilities of a psychic nature of persistence and resilience, taking into account the resources surrounding them, in relation to student success. The date of data collection is the first year, the second month of the first semester. Trust has been included in the analysis as a social capital and as a cornerstone of student culture. Resilience and persistence are promoters of student success. We set up a model to shed light on the relationship between the four factors. We looked for dimensions of social capital other than trust in the study, which ultimately showed similarities with student engagement.

Among our results, it can be highlighted that resilience is positively influenced by trust, which was not confirmed in the case of the EKK, and the examined social capital components (capital source) explain student success.

The dissertation is a methodological novelty. In the course of our research, we developed a mathematical method for the individualized estimation of student success, by which the points of supportive intervention can be identified and the necessary interventions can be taken.

9. Irodalomjegyzék

- Ádány R. Megelőző orvostan és népegészségtan, Medicina, Budapest, 2011.
- Adwere- Boamah J, Hufstedler S. (2015): Predicting social trust with binary logistic regression. *Research in Higher Education*, 27: 1-6.
- Albert F, Dávid B. Embert barátjáról. A barátság szociológiája. Századvég, Budapest 2007
- Albert F, Dávid B. (2015): Mikromilió integrációs megközelítésben: A személyes kapcsolatokra vonatkozó eddigi kutatási eredmények áttekintése. *Társadalomtudományi Szemle*, 5: 1-11. <http://real.mtak.hu/33610/1/albert1.pdf> (Letöltve: 2019.01.22.)
- Albert-Lőrincz E, Albert-Lőrincz Cs. (2015): Szimbólumokba és narratívákba rejtett közösségi rezilienciajegyek – segítők percepciójában. *Erdélyi Társadalom*, 13,1:87-100.
- Angelusz R. (2010): Tőke vagy erőforrás? *Szociológiai Szemle*, 3: 147-166.
- Antonovsky, A. (1993): The structure and properties of the sense of coherence scale. *Soc. Sci. & Med.* 36 (6): 725-733
- Astin AW. (1984): Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Personnel*, 25:297-308.
- Astin AW. (1991) Student Involvement in Community Service: Institutional Commitment and the Campus Compact, *Higher Education* 111.
- Astin AW. (1993): What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
- Australian Government: Student resilient and Wellbeing <https://www.education.gov.au/student-resilience-and-wellbeing> (Letöltve: 2020.01.30.)
- Awartani M, Whitman CV, Gordon J. (2008) Developing instruments to capture young people's perceptions of how school as a learning environment affects their well-being. *Eur. J. Educ.* 43(1), 51–70.
- Bagdy E. Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest 1986
- Bandura A. (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84: 191-215.
- Barakonyi K. (szerző és szerk.) Bologna "Hungaricum" - Diagnózis és terápia, Új Mandátum, Budapest, 2009
- Barakonyi K. Rendszerváltás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció, Akadémiai, Budapest 2004
- Bart A. (2015) A pszichológiai jóllét és az azt meghatározó tényezők összefüggéseinek nemzetközi vizsgálata felsőoktatásban tanuló fiatalok körében, *Acta Medicina et Sociologica*, 6

- Behjat AS (2007): Social Capital and Health in a Digital Society; The Health Educator, Springer, Vol 39. No. 1
- Bean JP (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22:35-64.
- Békés V. A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. *Tudomány és történet. Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére*, Typotex, Budapest, 2002.
- Berszán L. (2015) Megküzdés és reziliencia? Amikor a kevesebb több, In: Berszán L, László É. (szerk.) *Erdélyi Társadalom*, Kolozsvár
- Bíró É. *Felsőoktatásban tanulók mentális egészsége*, Doktori disszertáció, 2014
- Björnscov C. The multiple facets of social capital, *European Journal of Political Economy*, 2006, 22: 22-40.
- Bocsi V. (2015) A hallgatói eredményesség habituális háttéré. In: Pusztai G, Kovács K. (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium, Personal Problems Solution, *Új Mandátum*. 2015:133–143.
- Bodor Á. Grünhut Z, Horeczki R. (2017) Városi bizalmatlanság, vidéki bizalom. Esetleg fordítva? *Területi Statisztika*, 57: 406–421.
- Bodor Á, Grünhut Z, Ragdics T. (2019) Kapcsolati hálók és bizalom a vidéki Magyarországon. *Baranyai kistérségi polgármesterek társadalmi tőkéje, Tér és Társadalom*, 2: 20-40
- Bologna Füzetek*, 2006, Tempus Közalapítvány
- Bourdieu P. (1986) The Forms of Capital In: Richardson JG. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* Westport, CT. Greenwood: 241-58.
- Bourdieu P. Az értelmiségi hagyomány és a társadalmi rend megőrzése In: Huszár T. Berendt I, Pataki F, Kulcsár K. (szerk.) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press, Budapest, 1978a: 7-53.
- Bourdieu P. Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei In: Huszár T. Berendt I, Pataki F, Kulcsár K. (szerk.) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press, Budapest, 1978b: 53-91.
- Bourdieu P. Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. *Új Mandátum*, Budapest, 1999: 156–178.
- Bourdieu P. The state nobility: Elite schools in the field of power. Stanford, CA: Stanford University Press 1996
- Buren HJIII, Hood NJ. (2010) Building Student Competency to Develop Power and Influence Through Social Capital. *Journal of Management Education*.35: 648-678
- Bowden JLH, TickleL, Naumann K. (2019) The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach, *Studies in Higher Education*
- Braxton JM, John M, Jones WA, Hirschy AS, Hartley HV.(2008) The role of active learning in college student persistence
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tl.326> (Letöltve: 2018.12.12.)

- Brändle T, Häuberer J (2015): Social Capital of Non-Traditional Students at a German University. Do Traditional and Non-Traditional Students Access Different Social Resources?; *International Journal of Higher Education* Vol. 4, No. 1;
- Brim, O G. Jr. Socialization through the life cycle. In: Brim, O. G Jr, Wheeler S. (szerk.), *Socialization after childhood: Two essays* John Wiley, New York, 1966: 1-49.
- Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press, Cambridge 1979
- Bryk A.S, Schneider B. *Trust in Schools: a core resource for improvement.* New York: Russel Sage Foundation, 2002
- Buda B. *Mentálhigiéné tanulmánygyűjtemény, Animula, Budapest, 1994 (e-könyv, 2018)*
<https://animula.hu/konyv/mentalhigiene-tanulmanygyujtemeny-e-konyv>
 (Letöltve: 2019.10.05.)
- Burrus J, Elliott D, Brenneman M, Markle R, Carney L, Moore, G, et al. *Putting and keeping students on track: Toward a comprehensive model of persistence and goal attainment.* Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2013
<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-14.pdf> (Letöltve: 2019.11.05.)
- Bye LA, Muller F, Oprescu F. (2019) The impact of social capital on student wellbeing and university life satisfaction: a semester-long repeated measures study. *Higher Education Research & Development*, 39: 896-912.
- Camara WJ, Kimmel EW. (szerk)] *Choosing students. Higher education admissions tools for the 21st century.* Lawrence Erlbaum Associates, London: 2005
- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier, *Szociológiai Szemle*, 22: 85–110.
- Ceglédi T. *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban, CHERD-Hungary, 2018*
- Chessman H, Taylor M (2019) *College Student Mental Health and Well-Being: A Survey of Presidents*
<https://www.higheredtoday.org/2019/08/12/college-student-mental-health-well-survey-college-presidents/>(Letöltve: 2019.10.05.)
- Colby A (2020) Purpose as a Unifying Goal for Higher Education, *Journal of College and Character*, 21: 21-29 Special 20th Anniversary Issue
- Coleman JS. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*. 94: 95–120.
- Coleman JS. Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel Gy, Szántó Z. (szerk.), *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája.* Aula, Budapest. 1998:11-43.
- Coleman JS. *Foundations of Social Theory.* Harvard, University Press Cambridge: Harvard University Press, 1990
- Coleman JS. Társadalmi tőke. In: Lengyel Gy, Szántó Z. (szerk.), *A gazdasági élet szociológiája.* Aula, Budapest, 1994: 99-127.
- Coleman JS. *The Adolescents Society.* New York: The Free Press of Glencoe. 1961

- Collings R, Swanson V, Watkins R. (2014) The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68:927-942
- Cuseo J. (2018) Student Success: Definition, Outcomes, Principles and Practices, *Esource for College Transitions*, 1-16.
<http://undergrad.msu.edu/uploads/2018-StudentSuccessAnnualReport2.pdf>
 (Letöltve: 2019.10.15.)
- Czakó Á. Szervezetek, szerveződések a társadalomban: Szervezetszociológiai jegyzetek, BCE Szociológia és Társadalompolitika Intézet, 2011.
- Csizmadia Z. (2002): Robert D. Putnam: Bowling Alone, The Collapse and Revival of American Community, *Szociológiai szemle*, 3:183–193.
- Csizmadia Z. Kapcsolathálózatok és társadalmi tőkék. A társadalmi viszonyok felértékelődése a szociológia legújabb szakaszában. In: Némedi D. (szerk.), *Modern szociológiai paradigmák*. Napvilág, Budapest, 2008: 265-318.
- Darla J. et al. Conceptualizing Socialization of Graduate Students of Colour: Revisiting the Weidman-Twale-Stein Framework, *The Western Journal of Black Studies*, 2016, 40:80-94.
- Deci EL, Ryan RM. (2000) The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11: 227–268.
- Deci EL, Ryan RM. (2008) Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9: 1–11
- Deutsch K. (2010) A lépcsős képzés szintjei, céljai, feladatai a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Karán. *Training and practice*, 8:3-4.
- Diener E, Lucas RE. (2000) Subjective emotional wellbeing. In: Lewis M, Haviland JM. (szerk.): *Handbook of emotions*. Guilford New York: 325–337.
- Diener E. (1984) Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95: 542–575.
- Diener E. (1999): Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125: 276–302.
- Dika SL, Martin JP. (2017) Bridge to Persistence: Interactions With Educators as Social Capital for Latina/o Engineering Majors, *Journal of Hispanic Higher Education*, 17: 202-215. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1538192717720264>
 (Letöltve:2018.03.05.)
- Dinyáné, Szabó M ; Pusztai, Gabriella (2016): Az Egészségügyi Világszervezet öttételes jól-lét kérdőívének vizsgálata a Semmelweis Egyetem elsőéves hallgatóinak körében, *Orv.Hetil.*, 157: 44 pp. 1762-1768.
- Dinyáné SzM, Pusztai G. (2017) Investigation of Persistence Value as a Study Protection Factor among Health Care Organizer Students, *EUROPEAN JOURNAL OF MENTAL HEALTH* 12: 135-151
- Dinyáné SzM, Pusztai G. (2019) A perzisztenciaérték empirikus vizsgálata a hallgatói professzionalizáció kezdetén egészségügyi tanulmányokat folytató hallgatók körében *LEGE ARTIS MEDICINAE* 29(6-7):301-311.

- Dinyáné SzM, Pusztai G, Szemerszki M. (2019) Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében, *Orv.Hetil.*, 160(21): 829-834.
- Dinyáné SzM, Pusztai G, Szemerszki M. (2020) A tanulás sikerességének vizsgálata egészségügyi tanulmányokat folytató elsőéves hallgatók körében. *Orv. Hetil.*, 161(4): 139-150.
- Dolan P, Peasgood T, White M. (2008): Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective wellbeing. *Journal of Economic Psychology*, 29: 94–122.
- Duckworth A, Gross JJ. (2014) Self-Control and Grit Related but Separable Determinants of Success. *Curr Dir Psychol Sci.* 23:319-325.
- Eccles JS, Wiegfield A. (2002) Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53:109-132.
- Eckersley R. (2005). The Wellbeing Manifesto, Educational strategies and associated personality traits
https://b.3cdn.net/nefoundation/813660812dc0c82af5_vkm6vve98.pdf (Letöltve: 2019.03.04.)
- Egyed P. 2015. A bizalmatlanság fenomenológiája. *Lábjegyzetek Platónhoz*, 13:280-291
- Erdei R. (2016) A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei. *Sárospataki Pedagógiai Füzetek.* 99-114.
- Ereaut G, Whiting R. What do we mean by ‘wellbeing’? And why might it matter? *Research Reports No DCSF-RW073, Linguistic Landscapes*, 2008
<https://dera.ioe.ac.uk/8572/1/dcsf-rw073%20v2.pdf> (Letöltve: 2019.10.05.)
- Fajzi Gy, Erdei S.(2015) Fenntartható pozitív mentális egészség. A pozitív mentális egészség kibontakoztatása a fenntartható gondolkodásmód és viselkedés keretében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 16: 55—92.
- Farkas Z. (2013) A társadalmi tőke fogalma és típusai, *Szellem és Tudomány*, 2: 106-133.
- Farr J. (2004) Social Capital. A Conceptual History, *Political Theory* 32:16-33
- Fehérvári A, Varga A, Ceglédi T. (2018) Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió, In: Fehérvári A, Varga A. (szerk.): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*, PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs, 17-46.
- Fodor Sz, Korényi G. A jóllét és a teljesítmény az iskolában – A kibékíthető ellentét, In Polonyi. T, Abari. K, Szabó. F. (szerk.), *Innováció az oktatásban*. Oriold és Társai, Budapest, 2019: 83-103.
- Fónai M. Pedagógus- és joghallgatók pályaképe a Debreceni Egyetemen és a Partiumban. Azonosságok és különbségek (In: Pusztai G, Ceglédi T. (szerk.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*, Partium, Nagyvárad, 2015: 242-253.
- Forray K, Kozma T. *Társadalmi tér és oktatási rendszer*, Akadémiai 1992.

- Forray K. A szocializációs környezet. In: Varga A. (szerk.) A nevelésszociológia alapjai, PTE BTK NI RNT, Wlislócki Henrik Szakkollégium kiadványa, Pécs, 2015: 9-18.
- Földvári M, Rosta G. (1998) A modern vallásosság megközelítési lehetőségei. Szociológiai Szemle, 8: 127-137.
- Fraillon J. (2004), Measuring Student Wellbeing in the Context of Australian Schooling: Discussion Paper Commissioned by the South Australian department of Education and Children's services as an agent of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.
https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=well_being ((Letöltve: 2019.12.05.))
- Fredrickson B. A pozitív érzelmek hatalma. Akadémiai, Budapest, 2015.
- Freire C, Ferradás, MDM, Núñez JC, Valle A, Vallejo G. (2018) Eudaimonic well-being and coping with stress in university students: The mediating/moderating role of self-efficacy. Int. J. Environ. Res. Public Health, 16: 48.
- Frisch MB. (2000) Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment. In: DienerE, Rahtz DR. (szerk.), Advances in quality of life: Theory and research, Kluwer, London: pp.207-41.
- Fukuyama F. Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése. Európa, Budapest, 1997
- Fuller C. (2014) Social capital and the role of trust in aspirations for higher education. Educational Review, 66:2
- Gable S, Haidt J. (2005) What (and why) is Positive Psychology? Review of General Psychology, 5: 323-370. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1037/1089-2680.9.2.103> (Letöltve: 2019.09.05.)
- Gallop JC, Bastien N.(2016) Supporting Success: Aboriginal students in higher education Canadian Journal of Higher Education, 46: 206-224
<https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/issue/view/182762>
(Letöltve: 2019.10.12.)
- Gál Z, Jámbori Sz, Kasik L, Fejes JB. (2019): Az észlelt tanulmányi sikeresség és az iskolai jóllét pszichológiai erőforrásainak összefüggései középiskolás diákok körében. Magyar pedagógia 119 4:265–286.
- Gilomen H. (2009)Az elvárt kimeneti eredmények: sikeres élet és jól működő társadalom <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/heinz-gilomen-elvart>
(Letöltve: 2019.11.05.)
- Haddock CC. (2002) "A Brief History of Healthcare Management"
http://www.healthmanagementcareers.org/haddock_ch01.pdf (Letöltve: 2018.10.05.)
- Hadházi É. (2007) A vallás fontossága, vallásgyakorlás, felekezeti hovatartozás, az élet értelmébe vetett bizalom (koherencia) és a családalapításra vonatkozó elképzelések méréses tapasztalatai egyetemi hallgatókkal. Studia Caroliensia, 4:23–64.

- Hajdu Gábor (2014) Tanulmányok a szubjektív jóllét és a társas környezet kapcsolatáról: az összehasonlítás, a kultúra és a normák szerepe. Doktori disszertáció
- Hajdu G, Megyesi GB. (2017) A társadalmi tőke, társadalmi struktúra és társadalmi integráció. In: Társadalmi integráció. MTA TK Szociológiai Intézet; Belvedere Meridionale, Szeged; Budapest, 2017: 155-182.
- Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája és Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület [HÖÖK– FTE] (2016): A hallgatói sikerességet akadályozó tényezők, és azok intervenciói. Budapest.
http://www.feta.hu/sites/default/files/2_zarotanulmany.pdf (Letöltve: 2020.01.10)s
- Harding T, Lopez V, Klainin-Yobas P. (2019) Predictors of Psychological Well-Being among Higher Education Students. *Psychology*, 10:578-594.
- Hasman A, Albert A, Wainwright P, Klar R, Sosa M. (1995): Education and Training for Health Informatics in Europe
- Hazag A, Major J, Ádám Sz. (2010) A hallgatói kiegésző szindróma mérése. a Maslach kiegésző-teszt hallgatói változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 11: 151-168.
- Helliwell J. (2006) Well-Being, Social Capital and Public Policy: What's New? *The Economic Journal*, 116: C34-C45.
- Herczegh J. Internethasználat és elektronikus kommunikáció a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében, PhD disszertáció, 2013.
- Hervainé SzGy. A jól-léti közpolitika a 21. században, Kodolányi János Főiskola, 2014.
- Heuser BL. (2007) Academic Social Cohesion within Higher Education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 37: 293-303.
- Holman A, Pasca EA, Bostan C, Hosbota A M, Ticu C. (2016) Developing academic persistence is the International Baccalaureate Diploma Programme: Educational strategies and associated personality traits
<https://www.ibo.org/globalassets/acad-persistence-final-report.pdf> (Letöltve: 2019.06.05)
- Homans G. *Social Behaviours: Its Elementary Forms*. Harcourt Brace Jovanovich. New York, 1961
- Hossler D, Schmit J, Vesper N. *Going to College: How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1999
- Hrubos I. (2002) Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Nemzetközi trendek – összetett folyamatok. Educatio*, 11: 96-106.
- Hrubos I. (2006a): A 21. század egyeteme, *Educatio*, 4: 665-683.
- Hrubos I. (2006b) Változó egyetem. *Educatio*, 15: 665–856.

- Hrubos I. (szerk.) Elefántcsonttoronyból világítótorony. Aula, Budapest, 2012.
https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/appendix_1_literature_review.pdf (Letöltve: 2018.10.07.)
- Huber L. Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann K, Dieter U. (szerk.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung.: Beltz Verlag S. Weinheim–Basel, 1991:417–441.
- Huppert FA. (2009): Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences, Health and Wellbeing, 1:137-164.
<https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x> (Letöltve: 2017.12.08.)
- Ivony É. (2017) Szubjektív életminőség és érzelmi jóllét Magyarországon a gazdasági válság előtt és azt követően, európai kitekintéssel, Statisztikai Szemle, 10: 997-1022.
- Jackson JE. A User's Guide to Principal Components, Wiley). 1991
- Jahoda M. The Joint commission on Mental Illness and Health, USA, 1958. Available from: http://www.salutogenesis.hv.se/files/bengt_lindstrm_finland1.pdf (Letöltve: 2019.12.05.)
- Jancsák Cs. Az ifjúságkutatás nemzetközi tendenciái. In: Bauer B, Szabó A. (szerk.) Arctalan nemzedék. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 2010: 315-329
- Jordan J. Relational resilience in girls. In Goldstein S, Brooks R. (szerk.), Handbook of Resilience in Children. Springer Science and Business Media, New York, 2013: 73-86.
- Jolliffe IT. Principal Component Analysis, Second edition, Springer, 2002.
- Kadocsa L. Trendek a felsőoktatásban 2. In: Magyar Felsőoktatás, 2002. 8: 25-26.
- Kanev D. (2017) Faculty motivation and the role of social capital in higher education. SSRN https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2923810 (Letöltve: 2018.02.18)
- Karp MM, Hughes KL. (2008) Information Networks and Integration: Institutional Influences on Experiences and Persistence of Beginning Students; New directions for community colleges, No. 144, Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience. <http://www.interscience.wiley.com> (Letöltve: 2019.06.26.)
- Kóródi K, Szabó É. (2019) A tanulmányi reziliencia értelmezése: kutatási, prevenciós és intervenciós lehetőségek. Magyar Pszichológiai Szemle, 4/6: 527–545.
- Kenneth R, White F, Logan V. (2008) MedRecruitment and Selection of Health Administration Graduate Students: Opportunities and Strategies, The Journal of Health Administration Education Fall
- Keyes CLM. (1998): Social well-being. Social Psychology Quarterly, 61: 121-140. <http://midus.wisc.edu/findings/pdfs/58.pdf> (Letöltve: 2017.05.23.)
- Keyes CLM, Shmotkin D, Ryff CD. (2002) Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions Journal of Personality and Social Psychology (1007-1022

- Kis K. (2006) A társadalmi tőke, mint a társadalmi és gazdasági folyamatokat befolyásoló erőforrás, *Agrártudományi Közlemények*, 20. Különszám.
- Kiss ECs, Vajda D, Káplár M, Csókási K, Hargitai R, Nagy L. (2015) A 25-ites Connor—Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC) magyar adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 16: 9 -113.
- Kobasa SC. (1979) Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1):1–11.
- Koltói L. A hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttere. Doktori disszertáció. 2015.
- Komenczi B. Tanulási környezet a 21. század elején, GlobeEdit, Saarbrücken, 2016
- Kopp M, Martos T. (2011) A magyarországi gazdaság növekedése és a társadalmi jóllét, életminőség viszonya. *Magyar Pszichofiziológiai és Egészséglélektani Társaság* http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/kopp_gazdasagi_novekedes.pdf (Letöltve: 2020.02.20.)
- Kopp M, Schwartz SR, Jerusalem M. *Hungarian Questionnaire in Psycho -metric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research*, Zentrale Universitäts Druckereider FU Berlin, 1993
- Kopp M, Skrabski Á, Szedmák S. (2000) Psychosocial risk factors, inequality and self-rated morbidity in a changing society. *Soc. Sci. Med.* 51:1351–1361.
- Kovács K. A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban, PhD Disszertáció 2014.
- Kovács K. A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. *Oktatáskutatók Könyvtára* 2. Debrecen, 2015.
- Kozma T (2009) Kié a rendszerváltás? *Educatio* 4: 423–435.
- Kozma T. (2010) Rejtőzködők és leleplezők. Korai oktatáspolitikai-kutatások Magyarországon *Educatio* 4: 523–534.
- Kozma T. A bolognai folyamat, mint kutatási probléma. In: Kozma T, Rébay M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában, Új Mandátum*, Budapest, 2008c:10-27.
- Kozma T. Felsőfokú oktatás és regionális átalakulás In: Kozma T, Ceglédi T. (szerk.) *Régió és oktatás: A Partium esete, CHERD-Hungary*, Debrecen 2008b:15-28.
- Kozmann Gy. (2008) Egészségügyi informatika oktatása a Pannon Egyetemen: gyökerek és törekvések, *Informatika a felsőoktatásban konferencia*, Debrecen, 2008. augusztus 27-29.
- Kőműves S. (2018): Társadalmi tőke az egyéni jóllét kontextusában. Hazai egészségfelméréseink az OECD által kidolgozott társadalmi tőke interpretáció fényében. *Egészségfejlesztés*, 19/6.
- Kuh GD, Cruce TM, Shoup R, Kinzie J, Gonyea RM. (2008) Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79: 540–563.
- Kuh GD, Kinzie J, Buckley JA, Bridges BK, Hayek JC. (2006) What matters to student success: a review of the literature. Commissioned report for the National

Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a dialog on student success. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.

Kun Á, Szabó A (2017) Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. Magyar Pszichológiai Szemle, 3/1: 281–310.

Kuslits B. (2015) Reziliencia társadalmi és ökológiai rendszerekben, Alkalmazott pszichológia, 15:27–41.

Law W, Elliot AJ, Murayama K. (2012) Perceived Competence Moderates the Relation Between Performance-Approach and Performance-Avoidance Goals. Journal of Educational Psychology, 104: 806-819.

Leary KA, DeRosier ME. (2012) Factor promoting positive adaptation and resilience during the transition to college, Psychology, 3:1215-1222.

Ledogar RJ, Fleming J. (2008) Social Capital and Resilience: A Review of Concepts and Selected Literature Relevant to Aboriginal Youth Resilience Research. Pimatisiwin. Summer; 6(2):25-46.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2956751/> (Letöltés: 2020. 10.01.)

Lin N. (1999) Building a Network Theory of Social Capital. Connections, 22: 28 -51.

Lin N. (2001) Social capital: A theory of social structure and action (Structural Analysis in the Social Sciences). New York: Cambridge University Press.

Lipson SK, Abelson S, Ceglarek P, Phillips M, Eisenberg D. Investing in student mental health, Opportunities and Benefits for College Leadership, American Council on Education, 2019.

Luhman N. Trust and Power. Chichester: John Wiley and Sons, 1979

Lukács F. (2012) Kompetencia, motiváció és pályaválasztási bizonytalanság egyetemi környezetben, In: Felsőoktatási Műhely

Lyubomirsky S, Sheldon KM, Schkade D. (2005) Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change, Review of General Psychology, 9: 111–131.

Mackintosh C. (2000) Is there a place for ‘care’ within nursing? International Journal of Nursing Studies, 37: 321–327.

Margison S. (2016) Higher education and growing inequality. Academic Matters, Journal of Higher Education, From the January 2016 Issue

<https://academicmatters.ca/higher-education-and-growing-inequality/> (Letöltve: 2020.12.12.)

Martin JP, Stefl SK, Cain LW, Pfirman AL. (2020) Understanding first-generation undergraduate engineering students’ entry and persistence through social capital theory. IJ STEM Ed 7,37

Martos T. (2009) Célok, projektek, törekvések. I. Elméleti megfontolások és alkalmazási lehetőségek Magyar Pszichológiai Szemle, 64:337-358.

Martos T, Sallay V, Désfalvi J, Szabó T, Ittész A. (2014) Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 3:289-303

- Maslac KA, Magzan M. (2011): ICT as a Tool for Building Social Capital in Higher Education Engineering Sustainability for a Global Economy; 17th International Conference on Engineering Education
- Masten AS. (2007) Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19: 921-930.
- Masters G. N. (2004): Conceptualising and researching student well-being. http://research.acer.edu.au/research_conference_2004/1 (Letöltve: 2020. 10. 05.)
- Masterson VA, Vetter S, Chaigneau T, Daw TM, Selomane O, Hamann M, et al. (2019): Revisiting the relationships between human well-being and ecosystems in dynamic social-ecological systems: Implications for stewardship and development. Cambridge University Press, 2: 1–14.
- Meier A. (1999) Social Capital and School Achievement Among Adolescents. CDE Working Paper No. 99-18.
- Merwe A van der (2010): Does Human Capital Theory Explain The Value Of Higher Education? A South African Case Study; *American Journal of Business Education* – January 2010 Volume 3, Number 1
- Mihály N, Schwartz K. Hogyan szocializál az egyetem. A szakmai szocializáció és intézményi keretei, In: Fenyvesi É, Vágány J. (szerk.), *Korkép, XXI. századi kihívások*, Budapesti Gazdasági Egyetem, 2016.
- Miskolczi P, Bársony F, Király G. (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 3-4:87-105.
- Müller H, Prinsloo P, Pleisis AD. (2017) Validating the profile of a successful first year accounting student. *Meditari Account Res.* 15:19–33.
- N. Kollár K, Szabó É. (2004) *Pszichológia pedagógusoknak* https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch03s03.html ((Letöltve: 2020.03.05.)
- Nagy Á, Trencsényi L. *Szocializációs közegek a változó társadalomban*, Kiadó: ISZT Alapítvány, 2012
- Nagy GD. *Társadalmi tőke és területi kötődés Magyarországon*, Belvedere, Szeged, 2016.
- Nagy K, Gál Z, Jámbori Sz, Kasik L, Fejes JB (2019) A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében, *Iskolakultúra*, 29: 03-17.
- Némedi D. *Durkheim: Tudás és társadalom*. Áron Kiadó, Budapest, 1996.
- Newton J. (2007) Structures, regimes and wellbeing. WeD Working Paper 30, Economic and Social Research Council (ESRC) Research group on Wellbeing in Developing Countries, <http://www.welldev.org.uk/research/workingpaperpdf/wed30.pdf> (Letöltve: 2017.05.28.)
- Nyüsti Sz, Veroszta Zs. (2015) Adminisztratív adatbázisok integrációja 2014 - Gyorsjelentés. *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.* 3: 20.
- Orbán A, Szántó Z. (2005) Társadalmi tőke. In: *Erdélyi Társadalom*, 2: 55-70.

- Örsi G. „Az állampolgári szocializáció nem egy pozitív normafogalom” Interjú Prof. Dr. Szabó Ildikóval, Felsőoktatási Műhely, Vendégoldal 2013
https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasisimuhely/FeMu/2013_3_4/femu_2013_3_4_93-103_szabo.pdf (Letöltve: 2020.07.05.)
- Page G. (2005) Professional socialisation of values: What the literature and professional bodies offers International. Education Journal, ERC2004, 5: 105-116.
- Parrott L. Complexity and the limits of ecological engineering. Biological Engineering Division of ASAE, 2002
<https://pdfs.semanticscholar.org/70eb/61439c84badce9ef4b38228490e53cd03402.pdf> (Letöltve: 2018.10.05.)
- Pascarella ET, Terenzini PT, Hibel J. (1978) Student–faculty interactional settings and their relationship to predicted academic performance. Journal of Higher Education, 49: 450–463
- Pascarella ET, Terenzini PT. How College Affects Students. A Third decade of research. Jossey-Bass, San Francisco, 2005.
- Pascarella ET, Pierson CT, Wolniak GC, Terenzini PT. (2004). First generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. Journal of Higher Education, 75(3), 249–284.
- Pauwlik Zs. Szubjektív érték kategóriák és vallásosság/spiritualitás mint a mentális egészség meghatározó faktorai főiskolai hallgatóknál. Doktori disszertáció 2008.
- Perjés I, Héjja-Nagy K. Tanulástámogatás a felsőoktatásban, online mentorálási kézikönyv. Eszterházy Károly Egyetem, Eger, 2018
http://www.eltereader.hu/media/2018/02/PerjesMentoralasiKezikonyv_READER1.pdf (Letöltve: 2019.08.04.)
- Pickard L, McKenna J, Brunton JA, Utley A. (2017) Personal development, resilience theory and transition to university for 1st year students. 3rd International Conference on Higher Education Advances, Valencia, 2017.
- Pike GR, Kuh GD. (2005) A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. Research in Higher Education, 46: 185-209.
- Pikó B. (2011): Életminőség és egészségvédelem a modern társadalomban, Korunk, 22: 3-10.
- Pikó B. Kultúra, társadalom és lélektan. Akadémiai 2003.
- Pikó B. Pozitív fordulat a magatartáskutatásokban. In Pikó B. (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan, Budapest, 2010
- Piricz N.(2013) A bizalmat befolyásoló tényezők vizsgálata az üzleti kapcsolatokban. Disszertáció
- Polónyi I. (2012): A felsőoktatás ma. Honnan jönnek a hallgatók? c. konferencia előadás szerkesztett változata, Educatio, 2:244-258
- Polónyi I. (2019) Egyetemek és régiójuk – különös tekintettel a Debreceni Egyetemre, Debreceni Szemle, 1:4-23

- Polónyi I. Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok (In: Polónyi I. (szerk.), Oktatáspolitikai kísérletek és kudarcok. Osiris, Budapest, 2017: 379-400.
- Portes A. (1998) Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24: 1–24.
- Prest A. (2016) Social capital as a framework for music education research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15: 127–160.
- Pukánszky B. (2014) Szent-Györgyi Albert az egyetempedagógiáról. *Iskolakultúra*, 24: 77-87.
- Pusztai G, Bălătescu S, Kovács K, Barta Sz. (2012) Social Capital and Student Well-being in Higher Education. A Theoretical Framework, *Hungarian Educational Research Journal*, Special Issue: 54-74.
- Pusztai G, Bocsi V, Ceglédi T. A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. PPS, Új Mandátum, Nagyvárad–Budapest, 2016.
- Pusztai G, Kovács K, Hegedűs R. (2019) Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28:737-754
- Pusztai G, Szabó PCs. A bolognai folyamat recepciója Magyarországon. In: Kozma T, Rébay M. (szerk.), *A bolognai folyamat Közép-Európában*, Új Mandátum, Budapest, 2008: 68-85.
- Pusztai G. (2010) Középiskolások továbbtanulási tervei egy határmenti régióban, OTKA szakmai beszámoló.
- Pusztai G. (2012) Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Akadémiai doktori értekezés http://real-d.mtak.hu/455/4/dc_43_10_doktori_mu-1.pdf (Letöltés: 2019.12.12.)
- Pusztai G. (2013b) Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, 37: 44-57.
- Pusztai G. (2014a) Mire jó a társadalmi tőke koncepció a felsőoktatás-kutatásban? In: Kozma T. (szerk.), *HERA 2014 évkönyv*. <http://hera.org.hu/hera-evkonyv-2014/> (Letöltve: 2019.08.12.)
- Pusztai G. (2014b) Variációk felsőoktatási környezetre Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára *Felsőoktatási Műhely*, 3: 67-90.
- Pusztai G. (2018) Ha elvész a bizalom. *Educatio* 27: 623–639
- Pusztai G. „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: Nagy PT, Veroszta Zs. (szerk.), *A felsőoktatás kutatása*. Gondolat, Budapest, 2014c.
- Pusztai G. A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In: Kun A, Polónyi I. (szerk.), *Az Észak-Alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerőpiac*, Új Mandátum, Budapest, 2013a: 9-29.
- Pusztai G. A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Új Mandátum, Budapest, 2011.
- Pusztai G. A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Új Mandátum, Budapest, 2009.

- Pusztai G. Iskola és közösség: Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Gondolat, Budapest, 2004.
- Pusztai G. Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére In: Pusztai G, Szigeti F. (szerk.) Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2018: 109-127.
- Pusztai G. Tőkeelméletek az oktatáskutatásban In: Varga A. (szerk.) A nevelésszociológia alapjai, PTE BTK NI RNT, Wlislócki Henrik Szakkollégium kiadványa, Pécs, 2015: 137-161.
- Putnam R.D. Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon and Schuster, New York, 1995.
- Putnam, RD. (1993) The prosperous community: Social capital and public life. (e-journal) The American Prospect, 4: 35-42.
- Reay D, Crozier D, Clayton J. (2009). „Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities”. Sociology, 43: 1103-1121.
- Requena F. (2002) Social Capital in the Spanish Quality of Working Life Survey. Country paper prepared by R.F. representing Spanish Ministry of Labour and Social Affairs, for the OECD –UK ONS International Conference on Social Capital Measurement, <http://search.oecd.org/education/innovation-education/2382039.pdf> (Letöltve: 2018.10.15.)
- Roffey S. (2002): Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? Educational and Child Psychology Vol. 29 No. 4
- Roland N, Frenay M, Boudrenghien G. Towards a Better Understanding of Academic Persistence among Freshmen: A Qualitative Approach. Journal of Education and Training Studies, 2016. 12: 175-188
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? Educatio,1: 79-94.
- Rosivall L. (2012) Nyílt levél <https://semmelweis.hu/hirek/2012/09/06/dr-rosivall-laszlo-a-cigany-orvoskepzesi-program-vezetojenek-nyilt-levele/> (Letöltve: 2019.03.25.)
- Rosivall L. Orvosképzés, felkért előadás. (In: Berács J, Hrubos I, Temesi J. (szerk.), "Magyar Felsőoktatás 2008", Konferencia előadások, NFKK füzetek 1, Aula, Budapest, 2008:132-135. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1192/1/NFKK_fuzetek_1.pdf (Letöltve: 2018.10.07.)
- Ross A. Building on Tinto’s model of engagement and persistence: Experiences from the Umthombo Youth Development Foundation Scholarship Scheme. African Journal of Health Professions Education, 2014: 6.
- Rosta G. “Ifjúság és vallás”. In: (Laki L, Szabó A, Bauer B. (szerk.), Ifjúság 2000 Tanulmányok I., Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest, 2002: 220–239.
- Rostila M. (2011) A Resource-based Theory of Social Capital for Health Research: Can It Help Us Bridge the Individual and Collective Facets of the Concept?, Social Theory & Health, (9), pp. 1–21.

- Rostila M. (2007) Social capital and health in European welfare regimes: a multilevel approach. *Journal of European Social Policy*, 17: 3.
- Roy N. *The Rise of Mental Health on College Campuses: Protecting the Emotional Health of Our Nation's College Students*, 2018
<https://www.higheredtoday.org/2018/12/17/rise-mental-health-college-campuses-protecting-emotional-health-nations-college-students/> (Letöltve: 2019.10.26)
- Ryan RM, Deci EL. (2000): Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and subjective well-being. *American Psychologist*, 55: 68-78.
- Ryff CD, Keyes LMC. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69: 719–727.
- Ryff CD, Singer BH. (2008) Know thyself and become what you are: a eudamic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies* 9:13-39.
- Schmutte PS, Ryff CD. (1997) Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73: 549–559.
- Scrivens K, Smith C. *Four Interpretations of Social Capital: An Agenda for Measurement*, OECD Statistics Working Papers, No. 2013/06, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jzbcx010wmt-en> (Letöltve: 2019.05.26)
- Sebestyén I. (2011) A civil tőke fogalma mint a társadalmi tőke speciális esete *Civil Szemle*, 28: 5-27. oldal
- Seligman MEP. (2011) *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25554-000> (Letöltés: 2019.02.25.)
- Seligman MEP. *Autentikus életöröm*, Laurusz, Győr, 2008.
- Sharif BA. (2007): *Social Capital and Health in a Digital Society; The Health Educator*, Spring, Vol 39. No. 1. 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ785664.pdf> (Letöltés: 2017. 05.26)
- Shin DC, Johnson DM. (1978) Avowed Happiness as an Overall Assessment of the Quality of Life, *Social Indicators Research*, 5: 475-492.
- Sík E. (2006) Tőke-e a kapcsolati tőke, s ha igen, mennyiben nem? *Szociológiai Szemle*, 16: 72–95.
- Simmel G. A titok és a titkos társadalom. In: Berendt TI, Huszár T, Kulcsár K. (szerk.), Simmel G. *Válogatott társadalomelméleti tanulmányok*. Gondolat, Budapest, 1973:311-345.
- Somlai P. *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest, 1997.
- Soutter AK, Gilmore A, O'Steen B. (2010): How do High School Youths' Educational Experiences Relate to Well-Being? Towards a Trans-Disciplinary Conceptualization, *J Happiness Stud* 12: 591–631.

- Soutter AK, O'Steen B, Gilmore A. (2014): The student well-being model: a conceptual framework for the development of student well-being indicators, *International Journal of Adolescence and Youth*, 9:4, 496-520.
- Stevens R. (1999). "In sickness and in wealth: American hospitals in the twentieth century." The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1999.
- Stewart-Brown S, Evans J, Patterson, J., et al. (2000) The health of students in institutes of higher education: an important and neglected public health problem? *J. Public Health Med.*, 22: 492–499.
- Strange CC. Dynamics of campus environments. In: Komives SR, Woodard DB. (eds.) *Student services: handbook for profession*. Jossey Bass Publishers, San Francisco, CA, 2003: 297– 316.
- Susánszky É, Konkoly Thege B, Stauder A, Kopp M. (2006) A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 3:247-255
- Szabó I. Az egyetem mint szocializációs színtér In: Dusa Á, Kovács K, Márkus Zs, Nyüsti Sz, Sörös A. (szerk.), *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I.* Debrecen University Press, Debrecen, 2012: 13-36.
- Szántó Zs, Susánszky É, Berényi Z, Sipos F, Murányi I. (2016) A jól-lét fogalmának értelmezése az európai szakirodalomban (2009–2014) *Metszetek*, 5:16-47.
- Szarvasné MV, Benkő Zs. Főiskolai hallgatók egészségképe összehasonlító vizsgálat *Magyar Pedagógia* 2016: 107–127.
- Szczepanski J. A felsőoktatás szociológiája. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest, 1969.
- Szemerszki M. (2006): Hallgatók a tömegesedés időszakában. Nemzetközi kitekintés. *Educatio*, 4: 736-752.
- Szemerszki M. A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In: Szemerszki M. (szerk.), *Az érettségítől a mesterképzésig*, OFI, Budapest, 2012. <http://tamop311.ofi.hu/kiadvanyok/erettsegitol-120405/felsofoku-kepzesbe> (Letöltve: 2019.10.05.)
- Szemerszki M. A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. (In: Szemerszki M. (szerk.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2015: 52–91.
- Szemerszki M. Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In Pusztai G, Szigeti F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2018: 15–27.
- Szolár É. (2009) A Bologna folyamat kritikai fogadtatása a felsőoktatás kutatás irodalmában, *Magyar Pedagógia* 109: 147-167.
- Szondy M, Martos T. (2014) A boldogság három arca: a Boldogság Orientáció Skála magyar változatának validálása, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 15: 229—243.

- Sztompka P. *Trust. A Sociological Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Thomas L.(2012) *Building student engagement and belonging in higher education at a time of change*. Paul Hamlyn Foundation,100,1–99.
- Tinto V. (1975) *Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research*. *Review of Educational Research*, 45: 89-125.
- Tinto V. (1997) *Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence*. *Journal of higher education*, 68: 599-623.
- Tinto V. (2007s). *Research and practice of student retention: what next?* *Journal of College student retention*, 8: 1-19.
- Tinto V. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, University of Chicago Press, Chicago, 1993.
- Tomka M. (1973) *A vallásosság mérése*. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 122-135.
http://acta.bibl.u-szeged.hu/25165/1/religiosa_001_018-031.pdf (Letöltve: 2019.01.05.)
- Tonkaboni F, Yousefy A, Keshtiaray N. (2013): *Description and Recognition the Concept of Social Capital in Higher Education System*; *International Education Studies*, 9: 40-50.
- Torres JB, Solberg VS. (2001) *Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health*, *Journal of Vocational Behaviour*, 59: 53–63.
- Tönnies F. *Közösség és társadalom*. Gondolat, Budapest, 1983.
- Van Damme D. (2012) *Trust in educational governance and pedagogy* Jeruzsalem
<https://www.slideshare.net/dvndamme/trust-in-educational-governance-and-pedagogy-jerusalem-24-may-2012> ((Letöltve: 2019.04.05.)
- Van Mauren J. *Breaking Socialisation to work*. In: Dublin R. (szerk.), *Handbook of Work, Organisation and Society*. Rand McNally, Chicago, 1976: 67–130.
- Varga A. *Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában*. In: Varga A. (szerk.), *Nevelésszociológia*, 2015: 258-271.
- Váriné SzI. (1994) *Mead eredeti szerepfogalma és későbbi változásai*, *Szociológiai Szemle*, 4: 3-20. <http://szociologia.hu/dynamic/9404varine.htm> (Letöltve: 2019.02.05.)
- Vas L, Gombor A. (2008) *Az étellel való elégedettség magyar és izraeli orvostanhallgatók körében*. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9: 323—347.
<http://real.mtak.hu/58228/1/mental.9.2008.4.3.pdf> (Letöltve: 2019.02.12.)
- Veenhoven R. (2007) *Quality-of-life research*. In Bryant CD, Peck DL. (szerk.), *Handbook of 21st Century Sociology*. 2: 54-62.

- Veenhoven R. (2008) Sociological theories of subjective well-being. In: Eid M, Larsen RJ. (szerk.), "The Science of Subjective Well-being: A tribute to Ed Diener", Guilford Publications, New York, pp. 44-61
- Veres P. (2010) A magyar felsőoktatási rendszer válasza társadalmi-gazdasági kihívásokra. Konferencia előadás, Corvinus Egyetem: Krízis a nevelésben? Nevelés krízisben? Budapest
- Veroszta Zs. A tömegesedett felsőoktatás értékdimenziói. In: Berács J, Hrubos I, Temesi J. (szerk.): "Magyar Felsőoktatás 2008", Konferencia előadások, NFKK füzetek 1., Aula Kiadó, 2008: 50-59.
- Walker CO, Greene BA, Mansell RA. (2006) Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16: 1-12.
- Weidman JC. (2006) Socialization of Students in Higher Education: Organizational Perspective. In: Conrad CC, Serlin RC. (szerk.), *The Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. (Chapter 14.) Thousand Oaks: Sage Publication, 253-262.
- Weidman JC, Twale, D., Stein, E.L. *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* Jossey-Bass, San Francisco, 2001.
- Whillingham DT (2012) Why Does Family Wealth Affect Learning? *American Educator*, 36: 33-39.
- Williams GM, Pendlebury H, Thomas K, Smith AP. (2017). The Student Well-Being Process Questionnaire (Student WPQ). *Psychology*, 8: 1748-1761.
- WHO Health Definition (2009) <http://www.int/about/definition/en/print.html> (Letöltve: 2019.02.12.)
- Woolcock M. (2010) The rise and routinization of social capital, 1998-2008. *Annual Review of Political Science* 13: 469–87.
- Zagyai B. (2012) Az egészségügyi (ügyvitel-) szervező szak első 20 éve egy alapító szemével. *Acta Medicinae et Sociologica*, 3:51-72.

10. Saját publikációk jegyzéke

10.1. Az értekezés témájában megjelent publikációk

Dinyáné SzM, Pusztai G. (2016) Az Egészségügyi Világszervezet öttételes jól-lét kérdőívének vizsgálata a Semmelweis Egyetem elsőéves hallgatóinak körében. Orv. Hetil., 157(44): 1762-1768

Dinyáné SzM, Pusztai G. (2017) Investigation of Persistence Value as a Study Protection Factor among Health Care Organizer Students, EUROPEAN JOURNAL OF MENTAL HEALTH 12: 165-151

Dinyáné SzM, Pusztai G. (2019) A perzisztenciaérték empirikus vizsgálata a hallgatói professzionalizáció kezdetén egészségügyi tanulmányokat folytató hallgatók körében LEGE ARTIS MEDICINAE 29(6-7):301-311.

Dinyáné SzM, Pusztai G, Szemerszki M. (2019) Lemorzsolódási kockázat az orvostan hallgatók körében, Orv.Hetil., 160(21): 829-834.

Dinyáné SzM, Pusztai G, Szemerszki M. (2020) A tanulás sikerességének vizsgálata egészségügyi tanulmányokat folytató elsőéves hallgatók körében. Orv. Hetil., 161(4): 139-150.

10.2. Egyéb publikációk

Sára Z, Csedő Z, Dinyáné SzM, Pörzse Gábor. (2013) Tudástranszfer az egészségügyi informatika oktatásában: minőség, hatékonyság, mérhetőség. Orv Hetil, 2013. 154(32):1269-1276

Dinya E, Kokovay Á, Csedő Z, Dinyáné SzM, Sára Z. (2014) Korszerű elektronikus tananyagfejlesztés a Semmelweis Egyetemen: nemzetközi jó gyakorlatok és innovatív oktatás-módszertanok integrálása az Egészségügyi Ügyvitelszervező BSc képzésbe. IME. 13(5): 26-30.

Dinyáné SzM. (2012) Tanulásmódszertan (e-Book). Semmelweis Egyetem, TAMOP-4.1.2/A/1-11/1-2011-0015

Dinyáné SzM. Közösségi média és társadalmi tőke. XVIII. Neumann Konferencia Kiadvány, 2015: 122-127. 2015. November 20-21, Veszprém
http://neumann-kollokvium.njszt.hu/kiadvany/NK_kiadvany_2015_zart.pdf

Dinyáné SzM. (2016) Student Success Index the Time of Entry to University Semmelweis Egyetem, PhD Konferencia 2016. április 7-8.
<http://phd.kmcongress.com/osszefoglalo/711>

11. Köszönetnyilvánítás

Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Dr. Pusztai Gabriella professzor asszonynak, aki lehetőséget nyújtott a téma kidolgozására. Nagyon gazdag kutatói munkája, inspiráló ötletei, türelme és segítőkészsége végigkísérte a közös munkánkat. Külön köszönetet mondok a HERD kérdőív használatáért.

Megköszönöm Dr. Pethesné Dr. Dávid Beáta professzor asszonynak, hogy befogadta a témát az általa vezetett Mentális Egészségtudományi Doktori Iskolába, és támogatta kutatói munkámat.

Köszönettel tartozom Dr. Dinya Elek tanár úrnak a statisztikai analízisben nyújtott segítségéért, az elképzelések megvalósulását sok ötlettel segítette.

Köszönöm lányaim, Mariann és Judit, biztatását, támogatását, a témába vágó beszélgetéseket.

Köszönetet szeretnék mondani a csoporttársaimnak, akik tartalmassá tették a közös műhelymunkákat.

Köszönet illeti azokat a Hallgatókat, akik kitöltötték a kérdőívet és ezáltal lehetővé tették munkámat.

12. Melléklet

Főkomponens analízis alkalmazás, hallgatói sikeresség becslésére²⁷

A főkomponens analízis (PCA, Principal component analysis) olyan statisztikai eljárás, amely a megfigyelt változóinkat korrelációjuk alapján, kevés számú új független változókká, ún. főkomponens változókká alakítja át lineáris transzformáció segítségével (Jackson 1991, Jolliffe 2002). A lineáris transzformáció azt jelenti, hogy az eredeti változók standardizált értékeihez különböző súlyokat rendel az eljárás, és ezek szorzata adja minden esethez a regressziós score értékeket. A súlyok olyan értékűek, hogy a főkomponensek megőrzik az eredeti változók teljes heterogenitásából a lehető legtöbb varianciát. Akkor használjuk, ha

- A többváltozós elemzés során a vizsgált változók korrelálnak.
- A regressziós modell felépítéséhez egymással nem korreláló, független változókra van szükségünk. A főkomponens változók és egy adott függőváltozó között többszörös regresszióanalízist végezhetünk, ezt nevezzük főkomponens regressziónak.

Minden mintához annyi főkomponens értéket rendelhetünk, ahány főkomponens változóra van szükségünk. Multikollinearitás esetén (ami igen gyakori nagy mintánál) csak azokat a főkomponenseket használjuk, ahol a sajátérték 1-nél nagyobb. Gyakran 2-3 főkomponens változó már kielégítő pontossággal helyettesítheti az „n” számú megfigyelt változót, mivel ezek a főkomponensek kielégítően tartalmazzák a mintában rejlő információt.

Vizsgálat célja

Karonként olyan score küszöbérték meghatározása, amely az I. éves hallgatók hozott társadalmi tőkéje alapján becslést ad a hallgató jövőbeli egyetemi tanulmányára vonatkozóan: várhatóan sikeresen szerepel a hallgató az egyetemen vagy hátránnyal indul, segítségre szorul.

A társadalmi tőke mérésére általában használt proxyk (jelzők, amelyek a társadalmi tőke jelenlétére és jellegére utalnak) segítségével alkottunk egy társadalmi tőke mérésére

²⁷ Dr. Dinya Elek, Semmelweis Egyetem, DEI (kézirat)

alkalmas főkomponenst. (Hajdú, Megyesi 2017). A főkomponens megalkotása során két szempontot fontos betartani: szakirodalmi értékek szem előtt tartása, milyen adatok állnak rendelkezésünkre.

Statisztikai analízis

Főkomponens analízis végzése varimax rotációval a társadalmi tőke három alindex változójával: Bizalom érték, Perzisztencia érték, Reziliencia értékkel. A három alindex főkomponensével alkottuk meg a társadalmi tőke indexet. Főkomponens regresszió végzése a Siker_érték (függő változó) és a társadalmi tőke index között (független változók) igazolva, hogy a két változó lineáris kapcsolatban van egymással. Egyszempontos ANOVA végzése a karok között a faktor score mint függő változóval. A cut-off factor score értékek karonkénti meghatározása.

Az elemzéseket az SPSS 25.0 verziójával végeztük el. Szignifikáns eredménynek a $p < 0,05$ értéket tekintettük.

Eredmények

I. Főkomponens analízis

Az elemzésbe bevont változók korrelációs mátrixa (1. táblázat):

1. táblázat: Korrelációs mátrix

	Persist_ertek	Bizalom_ertek	Rezil_ertek
Persist_ertek	1.000	0.187	0.354
Bizalom_ertek	0.187	1.000	0.179
Rezil_ertek	0.354	0.179	1.000

A minta megfelelőségének vizsgálatára alkalmazott statisztikákat a 2. táblázat mutatja:

2. táblázat: KMO és Bartlett-teszt eredményei

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0.573
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	100.981
	df	3
	Sig.	0.000

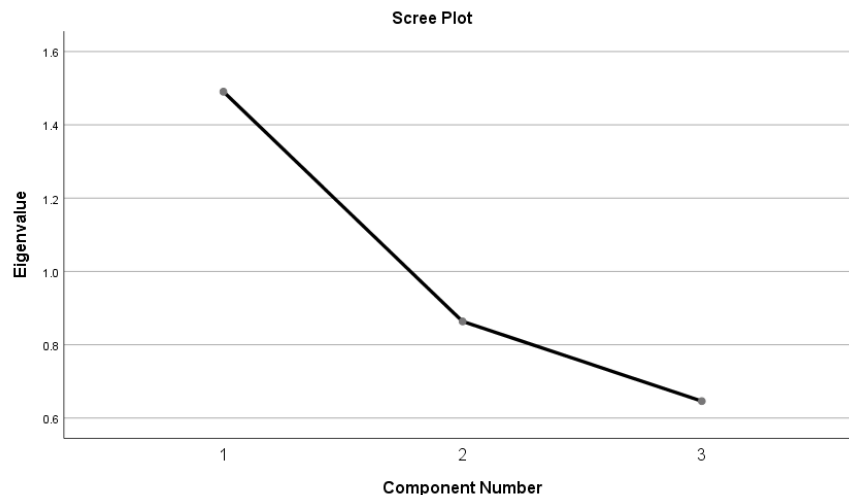
Mindkét teszt eredménye kielégítő, a minta megfelelő a további PCA analízis számára (3. táblázat).

3. táblázat: Magyarózott variancia táblázata

Component	Total Variance Explained			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1.490	49.681	49.681	1.490	49.681	49.681
2	0.864	28.785	78.466			
3	0.646	21.534	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A táblázat alapján megállapítható, hogy az 1. főkomponens értelmezi az összvariancia kb. 50%-át (49,681), így a továbbiakban a modellünk egy faktoros lesz, nincs szükségünk több faktorra. Ezt igazolja a szükséges komponensek számát meghatározó az 1. ábra:



1. ábra: Szükséges komponensek száma

A 4. táblázat a rotált főkomponens értékeket mutatja. Ezekkel a súlyokkal határozzuk meg a főkomponens regressziós értékeket, amelyeket a továbbiakban vizsgálunk.

4. táblázat: Rotált társadalmi tőke index főkomponens súlyai

Component Score Coefficient Matrix	
	Component 1
Persist_ertek	0.514
Bizalom_ertek	0.382
Rezil_ertek	0.510

Az 5. táblázat az első 10 hallgató PCA regressziós értékeit tartalmazza:

5. táblázat: Regressziós értékek

PCA regressziós értékek
1.3465
-0.25732
-0.82409
-0.41049
-0.18379
0.15628
0.51273
-1.68867
-0.08729
-0.57978

II. Regressziós analízis

A vizsgálat célja annak igazolása, hogy a társadalmi tőke három összetevőjéből képzett független főkomponens (független változó) lineárisan összefügg a tanulói sikeresség értékével, vagyis a kapott főkomponens (ezzel összefüggésben a társadalmi tőke összetevői) magyarázza a tanulói sikerességet (függő változó).

A 6. táblázat értelmében (mivel a $p < 0,000$) a kapcsolat szignifikáns, értelmezhető a regressziós kapcsolat:

6. táblázat: Lineáris regresszió ANOVA táblázata

ANOVA tablea					
Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	47180.699	1	47180.699	136.226	.000b
Residual	189794.755	548	346.341		
Total	236975.455	549			

a. Dependent Variable: SIKER_ERTEK

b. Predictors: PCA_REGR_érték

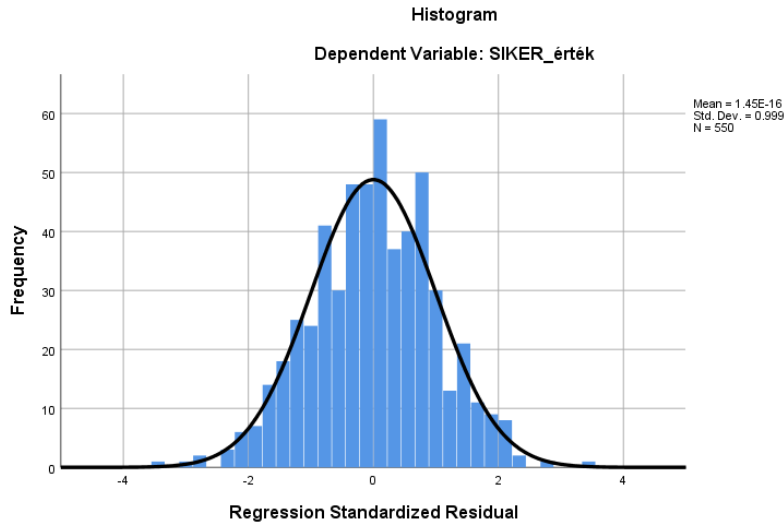
A kapott regressziós együtthatók (7.táblázat):

7. táblázat: Regressziós együtthatók

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
Constant	228.691	0.794		288.190	0.000
PCA_REGR_érték	9.270	0.794	0.446	11.672	0.000

A regressziós egyenes egyenlete:

$$\text{Siker_érték} = 228,691 + 9,27 * \text{PCA_REGR_érték}$$



2. ábra: Standardizált residuálisok eloszlása

A 2. ábra igazolja a regresszió használatának jogosultságát, mivel a reziduálisok eloszlása szinte szabályos standard normális eloszlást követ.

III. Karok között One-way ANOVA végzése a PCA regressziós értékekre

A 8. táblázat karonként tartalmazza a PCA regressziós értékek leíró statisztikai adatait.

Descriptives								
Kar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
ÁOK	90	0.2360	1.0532	0.1110	0.0155	0.4566	-2.8835	1.7215
EKK	140	-0.3575	1.0507	0.0888	-0.5330	-0.1819	-3.8643	1.4020
FOK	175	0.1449	0.8779	0.0664	0.0139	0.2759	-3.5055	2.3269
GYTK	145	0.0237	0.9720	0.0807	-0.1358	0.1833	-3.1119	2.0821
Total	550	0.0000	1.0000	0.0426	-0.0838	0.0838	-3.8643	2.3269

8. táblázat: Leíró statisztikai adatok

Az analízis során mint előfeltételt megvizsgálva a varianciák homogenitását, a Levene-teszt nem szignifikáns ($p = 0,128$), így érdemben értelmezhető az ANOVA-tábla:

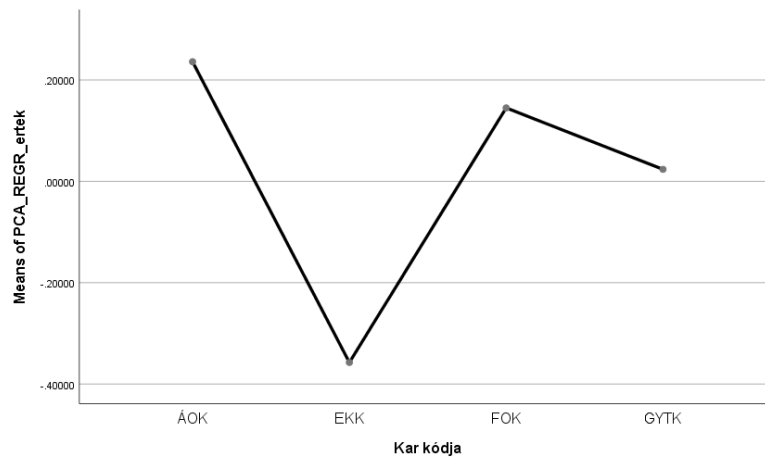
A szignifikáns eredmény arra utal, hogy a karok átlagértékei között szignifikáns az eltérés. Tukey-post hoc teszt alkalmazásával az EKK átlaga szignifikánsan eltér a többi kar átlagától: ÁOK: $<0,000$; FOK: $<0,000$; GYTK: $<0,006$.

A 9. táblázat szintén megerősíti a post-hoc teszt eredményeit, mivel az EKK kar szignifikánsan elkülönül a többi kar átlagaitól. A táblázatból az is megállapítható, hogy a hozott társadalmi tőkével nagyságát illetően, sorrendben az ÁOK, a FOK, a GYTK rendelkezik, míg ez az érték az EKK esetén a legalacsonyabb.

ANOVA					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	26.660	3	8.887	9.289	0.000
Within Groups	522.340	546	0.957		
Total	549.000	549			

9. táblázat: ANOVA eredménye

A 3. ábra a az átlagértékeket mutatja:



3. ábra: PCA regressziós értékek átlagai

IV. Karonkénti sikerességi cut-off point értékek meghatározása

a) PCA score értékek alapján

Az alábbi osztályozási értékek ajánlottak a három tizedesre kerekített kari átlagértékek alapján (10. táblázat):

Kar kódja	N	Homogeneous Subsets	
		Subset for alpha = 0.05	
		1	2
EKK	140	-0.3575	
GYTK	145		0.0237
FOK	175		0.1449
ÁOK	90		0.2361

10. táblázat: Átlagértékek és homogéncsoportok

A 11. táblázat a karonként mutatja a sikerességi kategóriák cut-off értékeit:

Kar	Sikerességi kategóriák	
	Átlagos vagy gyengébb	Eredményesebb hallgató
ÁOK	$\leq 0,236$	$> 0,236$
EKK	$\leq -0,358$	$> -0,358$
FOK	$\leq 0,145$	$> 0,145$
GYTK	$\leq 0,024$	$> 0,024$

11. táblázat: Cut-off értékek

b) Sikerességi index módosítása

A korábbi vizsgálatunkban definiáltuk a Siker index besorolási határait:

ha a Siker_érték változó értéke
 ≤ 238 pont: Átlagos vagy gyengébb
 > 238 pont: Eredményesebb hallgató

ami a gyakorlatban is kielégítőnek mutatkozott. Együttesen vizsgálva a régi és a PCA szerinti együttes besorolást, és megvizsgálva a téves besorolások arányait (a kontingencia táblák mellékátlóit) adódott, hogy finomítani lehet a régi besorolási határokat, pontosabbá lehet tenni. Az összehasonlító vizsgálatok alapján az új határok:

ha a Siker_érték változó értéke
 ≤ 225 pont: Átlagos vagy gyengébb
 > 225 pont: Eredményesebb hallgató

A 12. táblázat és az új határok szerinti besorolás együttes megoszlását mutatja:

Kar	Hallgatói sikeresség		Total
	Átlagos vagy gyengébb	Eredményesebb hallgató	
	N	N	
ÁOK	38	52	90
EKK	55	85	140
FOK	76	99	175
GYTK	55	90	145
Total	224	326	550

12. táblázat: Hallgatói sikeresség a PCA eredménye alapján

A 13. táblázat a sikerességi besorolásokat mutatja:

Kar	Siker_érték alapján	PCA alapján		Total	McNemar teszt (B/D)
		Átlagos vagy gyengébb	Eredményesebb hallgató		
ÁOK	Átlagos vagy gyengébb	26	15	41	0.7003
	Eredményesebb hallgató	12	37	49	
EKK	Átlagos vagy gyengébb	37	23	60	0.5322
	Eredményesebb hallgató	18	62	80	
FOK	Átlagos vagy gyengébb	39	28	67	0.3211
	Eredményesebb hallgató	37	71	108	
GYTK	Átlagos vagy gyengébb	34	32	66	0.1696
	Eredményesebb hallgató	21	58	79	
Total		224	326	550	

13. táblázat: Közös sikerességi besorolási adatok

Minden karra a 2x2-es kontingencia táblák mellékátói a McNemar teszt alapján kiegyensúlyozottak, a teszt nem szignifikáns, a téves besorolási értékek egyensúlyban vannak. A definiált 225-ös ponthatár a gyakorlatban használható a hallgatói sikerességi kategóriák megállapítására.

A helyes besorolási érték a teljes mintán 66%, míg a helytelen besorolási érték 34%. A cut-off érték különösen erős az „Eredményesebb hallgató” és az „Átlagos vagy gyengébb” kategóriákba sorolás esetén, míg a téves besorolás értékei egyensúlyban vannak (18% és 16%) (14. tábla).

	A négy karra összesen		
	N	H %-ában	Total %-ban
Helyes besorolási arányok			
Átlagos vagy gyengébb	136	37	25
Eredményesebb hallgató	228	63	41
Helyes(H)	364	100	66
Helytelen besorolási arányok	N	T%-ban	Total %-ban
Átlagos vagy gyengébb - eredményesebbnek	98	53	18
Eredményesebb hallgató - átlagos vagy gyengébb hallgatónak	88	47	16
Téves (T)	186	100	34
Total	550		100

14. táblázat: A besorolási értékek a négy karra