



**Demeter-Karászi
Zsuzsanna**

**Intézményi kultúra
hallgatói
perspektívából**

**Oktatáskutatók
könyvtára 29.**

Center for Higher Education
CHERD
Research & Development - Hungary

DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA
INTÉZMÉNYI KULTÚRA HALLGATÓI PERSPEKTÍVÁBÓL

Szektorközi összehasonlítás egy határmenti régióban

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 29.

SOROZATSZERKESZTŐ:

PUSZTAI GABRIELLA

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H),
vezető kutató

© DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA, 2025
© CHERD-Hungary, 2025

DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA

**INTÉZMÉNYI KULTÚRA HALLGATÓI
PERSPEKTÍVÁBÓL**

Szektorközi összehasonlítás egy határmenti régióban



DEBRECEN, 2025

Szakmai lektorok:

BACSKAI KATINKA

PUSZTAI GABRIELLA

TÓDOR IMRE

ISSN 2064-9312 (nyomtatott)

ISSN 2732-1800 (online)

ISBN 978-615-6012-42-5 (papíralapú kiadás)

ISBN 978-615-6012-43-2 (elektronikus kiadás)

Borítóterv, tördelés: Demeter Erich Róbert

Nyomdai munkák: Kapitális Nyomdaipari Kft.

Készült Debrecenben, 2025-ben

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés.....	7
2. Vallási kötődésű felsőoktatási intézmények.....	21
3. Intézményi kultúra a felekezeti felsőoktatásban	71
4. Az empirikus kutatás koncepciója és a módszerek bemutatása.....	107
5. Hallgatói rekrutáció szektorközi összehasonlításban	132
6. Hallgatói eredményesség szektorközi összehasonlításban	161
7. A hallgatók intézményi integrációja szektorközi összehasonlításban	182
8. Összegzés	211
Summary	223
Hivatkozott irodalom.....	225
Ábrák és táblázatok jegyzéke	245

1. Bevezetés

Az oktatásügyi változásokat többféle paradigmában értelmezhetjük. Ezek egyike lehet a civilizációk egymásra következését magyarázó kihívás–válasz paradigma (Kearney, 1955). Az elmélet relevanciáját az adja, hogy az európai egyetem a nyugati keresztény civilizáció intézményeként született, s habár szerte a világon elterjedtté vált, a sokféle kihívással szembenező nyugati kultúrával együtt egyrészt ez is válaszként van kényszerítve, másrészt nyilvánvaló, hogy többféle választ is megkísérel adni a 21. század kihívásaira. A fent említett elmélet megfogalmazója a vallásoknak a civilizációk újratermelését biztosító funkcióját hangsúlyozza, melyeket a civilizációk kihívásokra adott válaszadó képessége szempontjából kulcsfontosságúnak tart (Kearney, 1955). A felsőoktatás kortárs változásainak megfigyelése és értelmezése általában is izgalmas kutatói feladat, de a vallási közösségek által fenntartott egyetemeknek szerepe a plurális, globalizált –ahogy a szerző nevezi, posztkeresztény– korszakban, ennek az elméletnek az aspektusából szemlélve még érdekesebb lehet. A 21. század kihívásaira való reagálás eredményezheti a vallási közösségek által fenntartott intézmények betagozódását a szekuláris világnézetű felsőoktatási intézményi versenyszférába, mely a karakteres jellemvonások felhígulásához vezethet (Reynolds & Wallace, 2016; Hulme, Groom & Heltzel, 2016), de ugyanakkor kiélezheti a szektorok között húzóódó markáns különbségeket is (Sullivan, 2019; Rizzi, 2019).

A 21. század felsőoktatási intézményrendszere igen komplex. Az utóbbi évszázadban jelentős, ebbe az irányba ható változások mentek végbe. Ilyen jelentős változás az expanzió, a tudományok differenciálódása, valamint az eredményesség többszöri újraértelmezése és a hatékonysági megközelítés nagyfokú térnyerése is (Hrubos, 2012). Mindezt elősegítette a nyugati világban az 1960-as években bekövetkezett gazdasági fellendülés, mely támogatta a felsőoktatás fejlesztését, s széles társadalmi csoportok képzésbe való bekapcsolódását. Ezt követően azonban a gazdasági válság hatására a felsőoktatás demokratizálódásának diadalútja megtorpant, csökkenni kezdtek az intézményeknek addig nyújtott támogatások, az intézmények saját bevételek megszerzésére kényszerültek, ezzel egyidejűleg a tudományos élet iparszerűvé vált, s egyfajta vállalkozói gondolkodást kezdtek elvárni az intézményektől (Hrubos, 2012). Mindezen felül *„az erőforrásokért folyó verseny és a sokféle társadalmi igény következtében differenciálódott az intézmények köre, az egyediségre való törekvés, a sikeres működés (vagy egyáltalán túlélés) egyik fontos feltételévé vált”* (Hrubos, 2021, p. 209). Ezen események sokrétű, komplex felsőoktatási rendszereket hoztak létre, melynek változását többféle diszciplináris megközelítésben és módszertannal vizsgálják a

kutatók. A jelenség összetett és szerteágazó, minden egyes elemének ismerete szükséges a megismeréséhez.

Különös figyelmet érdemel ebben a komplex rendszerben a vallási kötődésű intézményi szektor. Ezen intézményeknek az évszázadok során többször átalakult funkciójuk és a társadalomban betöltött szerepük, egyes politikai rendszerekben időnként meg is szüntették őket (Archer, 2013). Ennek ellenére tény, hogy az egyházak, vallási, felekezeti közösségek felsőoktatási intézményei jelenleg is fontos szereplői az intézményhálózatnak. Ezen intézmények a világ egyes pontjain más és más elnevezéssel illetettek. A vallási kötődés a nemzetközi szakirodalomban minden vallási szervezethez köthető intézményre értendő, míg az egyházi, felekezeti megnevezés kizárólag a keresztény kultúrkörhöz kapcsolható. A monográfiában a világvallások intézményeit vallási kötődésű felsőoktatási intézményeknek nevezzük, míg az általunk vizsgált régió keresztény felsőoktatási intézményeit felekezeti elnevezéssel illetjük, ugyanis a vallásosság minden társadalomban jelen van (Eliade, 2005), míg a felekezet egyazon vallásnak a közösségeit jelenti. Az elnevezések használatára vonatkozó magyarázatot a későbbiekben fejtjük ki.

A felsőoktatás kapcsán felmerülő, kutatásra méltó kérdések mellett a felekezeti felsőoktatási intézményekkel kapcsolatban sajátos problémák és kérdések is felmerülnek. Emiatt érdemes a felekezeti felsőoktatásra fókuszálni és azon kutatási kérdések megválaszolására törekedni, melyeket kimondottan a felsőoktatás ezen szektora vet fel. A monográfia középpontjában a felekezeti felsőoktatási intézményi szektor áll, párhuzamba állítva a nem felekezeti felsőoktatási intézményi szektorral. Vizsgálódásunk során továbbá különös figyelmet szentelünk az egyes szektorok hallgatóinak, ugyanis őket a felsőoktatási intézményi szektor meghatározó érdekcsoportjának tekintjük. Célunk, hogy egyrészt a szakirodalmi kutatásunk segítségével átfogó képet nyújtsunk arról, amit az oktatáskutatás tud a felekezeti felsőoktatási szektorról, másrészt empirikus kutatási eredményeinkre támaszkodva egy konkrét régió felsőoktatási intézményeire koncentrálni meg tudjuk, milyen társadalmi funkció és intézményi kultúra jellemzi ezeket az intézményeket szektorközi összehasonlításban.

1.1. A vizsgált téma aktualitása és fontossága

Hazánkban az oktatás- és nevelésszociológia évtizedes kutatási területe a felsőoktatási intézményi szektor vizsgálata. Bár a magyarországi felsőoktatás is az egyházi felsőoktatásban gyökerezik, mégis a rendszerváltást követő fenntartói sokszínűség kialakulása miatt vonta magára a kutatók figyelmét. Emellett szintén az utóbbi évtizedekben látszik megnövekedni az érdeklődés a vallásosság

jelenségei, illetve a felekezeti intézmények iránt (Tomka, 1988; Tomka, 2001; Astin et al., 2005; Balassa, 2018; Pusztai, 2020), mivel egyes kutatók az ezredforduló utáni időszakra datálták a totális szekularizációt (Tomka, 1988). Marx és Freud például olyan zárványként tekintettek a vallásra, amelytől a civilizáció egy idő után „megszabadul” majd, főként a gazdasági, valamint a technikai fejlődés hatására (Balassa, 2018). A civilizációk kihívás-válasz elmélete és az utóbb említett két elmélet ellentétes pólusokat képeznek a vallásosság és az ehhez kötődő intézmények szerepéről.

A felekezeti felsőoktatási intézmények különböző tudományterületeken vizsgálhatók, így diszciplínánként más és más kutatási kérdések kerülnek a középpontba. Gazdasági megközelítésből feltehető a kérdés, hogy milyen és mekkora felsőoktatásra van szüksége egy adott országnak, ezen szempontból az intézményi kapacitás és résztvevők számának kérdése kerül a kutatók figyelmének középpontjába (Harsányi & Vincze, 2012), továbbá fontossá válik az eredményesség kérdésköre is, a sikeres, versenyképes, munkaerőpiacon jól használható tudást biztosító felsőoktatás. Ebben a megközelítésben merül fel, hogy kinek a felelőssége a hallgatók tanulmányainak finanszírozása az állami és a nem állami felsőoktatásban, az államé vagy az egyéné (Polónyi, 2017). Vizsgálható, hogy a felekezeti oktatás hozzájárul-e az oktatási eredményességéhez, s elősegíti-e a munkaerőpiacra történő sikeres integrálódást, a társadalom hasznos tagjaként való tevékenykedést (Pusztai, 2004; Pusztai, 2020; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020). Kiemelkedő továbbá ezen a területen a vallási-gazdasági összefüggések vizsgálata, melynek alaptézisei Durkheimtól, Marxtól és Max Webertől származnak, megemlítve például a vallásosság gazdasági hatásának jelenségkörét (Balassa, 2018).

A pszichológiai szempontú vizsgálatok többnyire a vallásosság személyiségben rejlő mozgatórugóit kutatják (Horváth-Szabó, 2012), továbbá az identitás meghatározásának egyik elemeként tekintenek a vallásra (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019). Az is felmerülhet, hogy a felekezeti közösségekhez való tartozás elősegíti a különböző készségek, képességek fejlődését, mint például az együttműködést, az egymás segítségét, támogatását (Pusztai, 2010c; Pusztai, Bacskai & Kardos, 2012). További valláspszichológiai megközelítésekkel is számolhatunk, melyek alapjait Freud, Jung és Frankl műveiben olvashatjuk, akik a vallás és az erkölcs eredetét vizsgálták (Sárik, 2016). Ezen a diszciplináris vonulaton továbbhaladva a felekezeti közösségek felsőoktatási intézményeinek személyiségformáló szerepe is felmerülhet.

A szociológiai szempontú vizsgálatok a vallásgyakorlók, a vallási szervezetek társadalmi szerepvállalásának kérdését vetik fel, például az önkéntes, civil szervezetekben történő tevékenykedést (Pusztai, Bacskai & Kardos, 2012;

Markos, 2017; Fényes, Markos & Pusztai, 2018). A neveléstudományi kutatások az intézmények pedagógiai koncepcióinak elemzésével közelíthetnek a felekezeti közösségek felsőoktatási intézményeihez. A nevelésszociológiai kutatások a felekezeti felsőoktatási intézmények rekrutációja, a tanulmányi karrier egyenlőtlenségeire gyakorolt hatásuk és az intézmények formális és informális szervezeti rétegeinek működése iránt érdeklődhetnek. Ebben a megközelítésben kiemelt figyelmet kap a hallgatók intézményi szocializációja. Az ilyen szempontú megközelítések is hozzájárulást nyújtanak a vallási szervezetek és közösségek felsőoktatási intézményeinek társadalomban betöltött szerepének megértéséhez.

A monográfiában Durkheim alapján a vallást a közös hit és rituálék kulturális rendszereként és az ezekre épülő valamennyi társadalmi tevékenységként definiáljuk (Giddens, 2008). Kevésbé a vallás, ám sokkal inkább a vallásosság definíciója releváns a témánkat illetően, ugyanis a vallás fogalma nem a társadalomtudományi kutatás kérdésköre, a vallásosságé viszont igen. Ezért nem kerülhet meg számunkra a vallásszociológiai nézőpont sem, mely a hazai kutatók körében is vizsgált terület (Tomka, 1984; Hámosi & Rosta, 2013). Tomka (1984) alapján vallásosságnak nevezünk minden olyan tevékenységet, amely az egyén és a transzcendens kapcsolatára vagy a közösség és a transzcendens kapcsolatára, ennek szervezésére, értelmezésére vonatkozik (Eliade, 2005). Tomka (1984) művében kiemeli, hogy a történelem során a vallás, a vallásosság magától értetődő, meghatározó volt, mind a kultúrában, mind a társadalomban, de még az egyén életében is. A modern kor eljövételével számos érték, norma és magatartásminta, melyeket korábban társadalmi konszenzus övezett, személyes döntés tárgyává vált (Tomka, 1984). A vallásosság terén is, ahogyan minden téren, individuális szinten és szituációfüggő módon kezdtek dönteni, választani a társadalom tagjai. A kommunista ideológia számos tekintetben megvonta az egyén döntési jogát, felerősítette a vallással szembeni kritikus hozzáállást, s egyre inkább a tabu, a magánügy kérdéskörébe sodródtak az erre vonatkozó kérdések (Tomka, 1984). Vita tárgyát képezi mind a mai napig, hogy az államszocialista korszakban felgyorsult szekularizáció vajon a korábbi vallási elnyomás hatása lehet-e vagy más hatott ilyen markánsan, az viszont egyre nyilvánvalóbb, hogy napjainkban már nem magától értetődő a vallás, a vallásosság jelenléte az egyének életében, úgy ahogyan a kétpólusú (vallásos, nem vallásos) egyikéhez való tartozás sem. Pusztai (2020) amellet érvel, hogy sem a vallásszociológia, sem a nevelésszociológia önmagában nem képes értelmezni a vallási közösségek és szervezetek által működtetett oktatási intézmények vonzását és hatását, ehhez a két nézőpont szinoptikus alkalmazása szükséges. A vallásos nevelés átalakulásának formális és nem formális tényezőinek szerepét együttesen vizsgálja, a monográfiában a

szocializáció értelmezésének ez a szemléletmódja fontos helyet kap (Pusztai, 2020).

Habár láthattuk, hogy a vallási kötődésű intézmények, illetve a vallás, a vallásosság több tudományterületen megjelenő, számos különböző diszciplína által vizsgált jelenség, a monográfiában mégis a neveléstudományi problémakör, közelebbről a nevelésszociológia nézőpontja érvényesül. Ebben az értelemben a monográfiában a felekezeti felsőoktatási intézmények szocializációs funkciója, illetve egyrészt az egyén szocializációja kerül a középpontba a különböző szocializációs színtereken, másrészt a felekezeti intézményekre jellemző intézményi kultúra.

A tudományterületi lehatárolást követően a térbeli határokat is megjelöljük. A monográfia szakirodalmi fejezeteiben előbb a lehető legtágabb értelemben közelítünk a vallási közösségek felsőoktatási intézményeihez, majd éppen a szektor területi változatosságaink tanulságaiból okulva az empirikus elemzés során egy határmenti régió, Magyarország és Románia egymással határos területének felsőoktatási intézményeinek hallgatóira koncentrálunk az egyes szektorok hallgatóinak szociokulturális háttere, tanulmányi pályafutása és intézményi beágyazódása szempontjából, mely témaköröket az intézményi kultúra hallgatói szegmenségben való realizálódásának vizsgálatára alkalmasnak tartjuk. A vizsgált régió felekezeti felsőoktatását egységként kezeljük, ugyanis bár ma már országhatárokkal szabdaltnak tűnő terület, kulturális és társadalmi tekintetben egységes vonásokat mutat (Pusztai & Márkus, 2017). A kutatás hiánypótló jellegű, ugyanis a régió felekezeti intézményeit hallgatói adatok tükrében eddig nem vizsgálták ebben a térségben, az pedig, hogy a felekezeti intézmények mellé nem felekezeti intézményeket, mint kontrollcsoportot társítunk, ezáltal szektorközi összehasonlítást végzünk, még inkább növeli a kutatás hiánypótló jellegét. Fontosnak tartottuk tehát a felekezeti felsőoktatási intézményi szektor hallgatói oldalról való megközelítését az egyes területeken, ugyanis ezen nézőpont egy sajátos betekintést kölcsönöz az amúgy is kevésbé kutatott szektor feltárásához, valamint ugyancsak egy sajátos nézőpontot kölcsönöz az intézményi kultúra megragadásához. A kutatás aktualitását a fentebb említetteken túl az adja, hogy a szakirodalom szerint a felsőoktatás hagyományos szektorai között az éles választóvonal világméreteken is eltűnőben van, s a térségen belül egyrészt Romániában a felsőoktatási privatizáció, Magyarországon a modellváltó alapítványi egyetemek létrejötte, valamint az utóbbi évtizedekben működő államilag támogatott, a kisebbségi egyetemek létezésével a szektorok intézményi kultúrájának konvergenciája feltételezhető. Nyilvánvalóan felmerül tehát az a kérdés, hogy vannak-e speciális jellemzőik a felekezeti egyetemeknek.

Összességében tehát megállapítható, hogy a felekezeti felsőoktatás és a vallásosság kérdésköréhez számos diszciplína felől közelítenek a kutatók, és ezek a megközelítésmódok egymást kiegészítve jelennek meg a kutatásokban. A hazai szakirodalomban nem tudunk olyan kutatásról, amely kifejezetten a felekezeti felsőoktatási intézményekben folyó hallgatói szocializáció és intézményi kultúra kérdéskörére irányulna, továbbá egy régió felsőoktatási intézményeinek szektorközi összehasonlítását vállalná. Ez adja munkánk újszerűségét. Ismeretes ellenben a hazai szakirodalomban néhány olyan kutatás, melyek nem kifejezetten a felekezeti intézményekre, esetleg szektorközi összehasonlításukra irányulnak, de érintőlegesen megemlítik az általunk is vizsgált témakört. A témához legközelebb áll Szemerszki (2006) *A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói* című értekezése, mely bár kitér a felekezeti intézményekre is, nem azok állnak a vizsgálódás középpontjában. Szintén előzménynek tekinthető Ambrózy és társai (2005) szektorközi összehasonlítása, mely két intézményben kérdőíves módszer segítségével próbált rávilágítani az egyes szektorok hasonlóságaira és különbségeire. Ugyancsak a téma kevésbé kutatott voltára hivatkozva vizsgálta Révay (2007, 2010) három felekezeti intézményben a hallgatók értékekhez és normákhoz való viszonyát. Végül, de nem utolsó sorban egy kutatócsoport nagyobb volumenű kutatása is gazdagítja a téma hazai szakirodalmát, a 2007 és 2009 között megvalósuló, *Vallások és Értékek: Kelet- és Közép-európai Kutatási Hálózat, Az egyházak oktatási szerepe Közép- és Kelet-Európában a politikai változások után* (*Religions and Values: Central and Eastern European Research Network, Church-owned (religious, non-public) HE after the Transition: New Functions, New Alternatives, REVACERN*) kutatás, melynek keretén belül a vallás és az oktatás kapcsolatát érintő kérdések kerültek a vizsgálat középpontjába, a fő célkitűzés az volt, hogy feltérképezze azokat az intézményi funkciókat, melyeket a felekezeti felsőoktatási intézmények töltenek be Kelet- és Közép-Európában a rendszerváltást követően. Ahogyan a korábban említett kutatás is, továbbá számos témabeli, Pusztai és kutatócsoportja nevéhez fűződik, amely több szempontból vizsgálta a felekezeti intézményeket, számos vizsgálatában azok hallgatóira is kitért (Pusztai, Molnár & Torkos, 2000; Pusztai, 2006; Pusztai, et al., 2012; Pusztai, 2013; Pusztai, 2015; Pusztai, 2020). Az említett kutatásokon túl találkozunk néhány elméleti irányultságú tanulmánnyal, így például Kozma (2009) a rendszerváltás utáni helyzetet vizsgálja és olyan kérdésekre keresi a választ, hogy önálló rendszerként tekinthetünk-e a felekezeti felsőoktatásra, illetve, hogy mennyire tekinthetők sajátosnak a felekezeti intézmények változásai. Gloviczki (2021) szintén a felekezeti felsőoktatás változásának kérdéskörét ragadja meg az ezredforduló utáni időszakban, s kiemeli ezen intézményi szektor felsőoktatási hozzáadott értékét is.

Láthattuk, hogy bár nem kifejezetten az általunk vizsgált témakör, de azt, valamilyen szinten, érintő, színvonalas kutatások ismeretesek a hazai szakirodalomban. Összességében azt láthatjuk, hogy egyes kutatók a felekezeti felsőoktatást az intézményi oldalról közelítik meg (Szemerszki, 2003; REVACERN, 2007-2009; Kozma, 2009; Farkas, 2009; Pusztai, 2010a; 2020; Pusztai, Molnár & Torkos, 2000; Pusztai & Farkas, 2016; Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019), mások a hallgatókat emelik ki (Ambrózy, Katona & Rosta, 2005; Szemerszki, 2006; Révay, 2007, 2010; Pusztai, 2006; 2011b; 2013; Pusztai, Bacskai & Kardos, 2012; Pusztai, 2020), ugyanakkor számos írás a vallásosságot helyezi középpontba (Pusztai, 2010b; 2011a; 2020; Hámori & Rosta, 2013; Gyorgyovich & Pillók, 2014; Rosta, 2013; Hodossi & Márkus, 2016).

A nemzetközi szakirodalom is hasonló aspektusokból vizsgálja a témakört, a felekezeti felsőoktatási intézményi kutatások egyik csoportja az intézmények vezetésével, szervezésével, az akadémiai és az egyházi rendszerekhez való illeszkedéssel foglalkozik (Benne, 2001; Astin, Astin & Lindholm, 2011; Hill, 2011), míg a másik csoport az intézmények hallgatóival foglalkozik (Lee, 2002; Hartley, 2004; Hill, 2009; Hill, 2011; Astin, Astin & Lindholm, 2011). További nemzetközi kutatások foglalkoztak a folyamatosan növekvő létszámú felsőoktatási hallgatók vallásosságával (Cherry, De Berg & Porterfield, 2001; Hill, 2009), az intézmények vallásossághoz hozzáadott értékével (Lee, 2002; Uecker, Regnerus & Vaaler, 2007; Hill, 2009), valamint a felekezeti felsőoktatási intézmények sajátos intézményi kultúrájával (Hill, 2009). Nem hiába gazdag a téma nemzetközi, főként tengerentúli szakirodalma, ugyanis az Amerikai Egyesült Államokra is jellemző, mint a legtöbb európai országra, hogy a legtöbb felsőoktatási intézmény egyházi gyökerekkel rendelkezik. A tengerentúli kutatások többségének empirikus alapjául szolgálnak a *Council for Christian Colleges and Universities* (CCCU) szervezet által jegyzett intézmények, a CCCU magába foglal több, mint 185 keresztény felsőoktatási intézményt a világon.

A monográfia szempontjából kiemelkedő jelentőséggel bír a téma román nyelvű szakirodalma, ám amint az a későbbiek folyamán részletesen kifejtve bizonyosságot nyer, kevésbé találunk témánk szempontjából releváns műveket, ugyanis a felekezeti felsőoktatás, önmagában, hiányzik a román rendszerből, így annak szakirodalmából is. Romániában ugyanis az egyházak, az egyes felekezetek nem tartanak fent különálló felsőoktatási intézményt, részletesen lsd. *A felekezeti felsőoktatás a posztszocialista térségben* című alfejezet. A témához közel álló kutatások az államszocialista rendszer bukása körüli kérdéseket felölelő munkák (Ciupercă, 1995; Gheorghiu, 2003), valamint a román állam és az ortodox egyház viszonyát boncolgatók (Moise, 2004; Gheorghe, 2004; Dobrinicu, 2007). Ami az oktatást illeti a legtöbb a középszintű oktatásra terjed ki, azok is többségében a

vallásoktatást boncolgatókra (Cuciuc & Gheorghe, 1995). Stan és Turcescu (2005) szerzőpáros a romániai vallási oktatással foglalkozó tanulmányában például ki is emeli, hogy írásukig nem ismeretes olyan összefoglalás, mely kifejezetten a romániai vallásoktatással foglalkozna. Kiemelkedő viszont, hogy bőséges szakirodalom áll a kutatók rendelkezésére a vallásossággal kapcsolatos témakörben (Voicu, 2001; Szilágyi & Flora, 1997; Dungaciu, 2004; Cuciuc & Gheorghe, 2002), mely nem meglepő, hiszen Románia Európa egyik legvallásosabb országa. Romániában a nemzeti és vallási kisebbségek szervezetének felsőoktatási intézményeit felölelő kutatásokat a korábban is említett hazai munkák tartalmazzák.

1.2. A kutatás célja és a vizsgálni kívánt kérdések

Kutatásunkban az észak-alföldi régió két határmenti megyéjének felsőoktatási intézményeit a hallgatók rekrutációja, tanulmányi eredményessége és intézményi beágyazottsága szempontjából vizsgáljuk, s ezekre a tényezőkre úgy tekintünk, mint a hallgatók által érzékelt intézményi kultúra visszatükröződéseire. A felsőoktatás különböző szektorai, felekezeti és nem felekezeti szektorok összehasonlítása során, ezek hallgatói nézőpontból megjelenő jellemzőit, tulajdonságait próbáljuk feltárni, melyeket közvetlen és közvetett hatásgyakorlóknak tekintünk. Mindezek egy olyan specifikus intézményi kultúra kirajzolódásához járulhatnak hozzá, melyek feltételezésünk szerint élesen elválasztják az egyes szektorokat, valamint további szektoron belüli különbségekre is rávilágítanak. Az intézményi kultúra vizsgálata napjainkra egyre fontosabbá válik, ugyanis az expanzió révén olyan hallgatói tömegek lépték át az egyetemek küszöbét, akiknek családjában nem volt hagyomány a felsőoktatási továbbtanulás, így az intézményi kultúra homogén alapokon nyugvó jellemzőit felváltotta a heterogenitás, hangsúlyosság váltak és előtérbe kerültek az intézményi kultúra különbözőségei (Pusztai, 2011b). Kutatásunk célja feltérképezni az észak-alföldi régió, Magyarország és Románia, szomszédos, magyarlakta megyéinek különböző szektorokhoz, felekezeti és nem felekezeti szektorokhoz, tartozó felsőoktatási intézményeinek hallgatóit szociokulturális, demográfiai, tanulmányi jellemzőik mentén, feltételezve, hogy jellemzőik az egyes szektorok tulajdonságait tárják majd elénk.

A vizsgálat egyik fontos célja összehasonlítani az általunk vizsgált, különböző szektorokhoz tartozó intézmények hallgatóit társadalmi háttérük, intézményi kapcsolathálójuk, illetve eredményességük alapján. Különös hangsúlyt fektetünk annak a vizsgálatára, hogy az említett területeken milyen hasonlóságok és különbségek mutatkoznak a felekezeti és nem felekezeti szektorok között,

továbbá különös figyelmet fordítunk az egyes szektorokon belül megjelenő különbségekre is.

A monográfiában első körben a felsőoktatás magánfelsőoktatásnak nevezett szegmensével kapcsolatos, témánk szempontjából releváns, korábbi kutatási eredményeit ismertetjük, különös hangsúlyt fektetve a felekezeti felsőoktatásra az észak-alföldi régió, Magyarország és Románia, egymással szomszédos magyarlakta megyéire. A monográfia első empirikus fejezeteiben a nemzetközi szektorközi vizsgálatok következőkben felsorolt, nyitott kérdéseinek megválaszolásához járulunk hozzá egy konkrét régió vizsgálatával: Miért választanak a hallgatók felekezeti vagy nem felekezeti intézményt? Társadalmilag szelektívek-e az egyes intézmények? Milyen jellemzőkkel írhatók le az egyes szektorok hallgatói? A kérdések megválaszolásához felmérjük, hogy milyen különbségek húzódnak a felekezeti és a nem felekezeti intézmények hallgatóinak demográfiai mutatói, társadalmi státusa, tanulmányi pályafutása, illetve vallásossága mentén.

A monográfia második empirikus fejezetében feltérképezzük, hogy a vizsgált térségben észlelhető-e eltérés a különböző szektorok hallgatói között az eredményesség különböző mutatói tekintetében? Beszélhetünk-e esetleg szektorhatásról? Számolhatunk-e a felekezeti jellegből adódó különbségekkel?

Végül, de nem utolsó sorban pedig az intézményi kultúra egy sajátos szegmensét ragadjuk meg a hallgatói oldalról közelítve meg a jelenséget. Megvizsgáljuk, hogy milyen hasonlóságok és különbségek húzódnak a hallgatói kapcsolatháló, a bizalom és az elégedettség között a felekezeti és a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben.

A monográfia legfontosabb kérdésköre tehát, hogy milyen hasonlóságok és különbségek tapinthatók ki a felekezeti és a nem felekezeti intézmények, valamint azok hallgatói között, illetve, hogy beszélhetünk-e az egyes szektorok intézményi kultúrájának sajátosságáról a demográfiai háttér, a társadalmi státus, a vallásosság, illetve az eredményesség tekintetében? Értelmezésünk szerint abban az esetben, ha az adott kultúra bizonyos hallgatókat jobban vonz, az az intézményi kultúrának sajátossága. Egy intézmény már akkor vonzóbb lehet a hallgatók számára, amikor döntést hoznak arról, hogy az adott intézményt választják-e továbbtanulásuk színhelyéül, ezért feltételezhető, hogy a rekruitáció, a tanulmányi eredményesség szektorra jellemző vonásai és az intézményi kapcsolathálóba való hallgatói beágyazódás is az intézményi kultúra sajátosságaként értelmezhető.

1.3. Alkalmazott módszerek

Kutatásunk kvantitatív jellegű, mindezt két kisebb kvalitatív kutatás előzte meg, melyek bemutatása a szakirodalmi fejezetekben kapott helyet. Kvalitatív kutatásaink a terepen való tájékozódást szolgálták, illetve a téma releváns elméleti keretbe való elhelyezésének azonosításához járultak hozzá, részletesebb bemutatásukra a későbbi fejezetekben kerül sor (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019).

A monográfia empirikus elemző fejezeteinek alapját 2019-ben elvégzett kvantitatív, kérdőíves hallgatói adatfelvétel képezi, melyet a CHERD kutatócsoport konkrét térségben elvégzett adatgyűjtésért felelős kutató a felekezeti felsőoktatási intézményekben jórészt magam végeztem. Az adatfelvétel során a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ CHERD-H által készített, *Lemorzsolódás 2019*, kérdőívet használtuk fel. A kutatócsoport által kidolgozott kérdőív számos kérdésblokkja közül a monográfiában azokat elemezzük, amelyek elemzésünk elméleti keretének fentebb említett dimenzióira, az általunk vizsgált intézmények hallgatóinak szociokulturális hátterére, felsőoktatási pályafutására, eredményességére, az intézményi hatásra, az intézményi kultúra hallgatók által érzékelhető legfontosabb elemeire vonatkoznak, illetve külön kitérnek a vallásosságra is. A CHERD-H PERSIST 2019 adatfelvétel mintavételi koncepciója a következő volt: a magyarországi minta kvótás, mely alapját az intézmények hallgatói populációjának belső arányai képezték, így a kar, a képzésterület és a finanszírozási forma szempontjából a minta reprezentálja a célpopulációt. Ezzel szemben a határon túli intézményekben valószínűségi mintavétellel történt a felvétel, a hallgatók véletlenszerűen kiválasztott tanórai csoportjainak teljeskörű lekérdezésére törekedve (Pusztai, 2021, p. 11). Elemzésünk alapjául szolgáló almintába első lépésben leválogattunk a felekezeti intézmények hallgatóit. Mivel az volt a célunk, hogy releváns összehasonlításokat tegyünk, a nem felekezeti intézmények hallgatóinak megfelelő képzésterületről származó kontrollcsoportját leválogatva párhuzamos almintát hoztunk létre. Ilyen módon alakítottuk ki a kutatás alapjául szolgáló adatbázisunkat, a SRAPHE 2019 adatbázist (*Students in Religious Affiliated and Public Higher Education*).

1.4. A kutatás újdonságértéke

A kutatás kiemelkedő neveléstudományi relevanciáját adja, hogy a vizsgálatunk középpontjában olyan felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézmények és azok hallgatói állnak, melyek egy perifériás, határmenti régióban helyezkednek el. A kutatás újdonságértéke abban áll, hogy először veszi górcső alá ezen régió

felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézményeit, szektorközi, illetve szektoron belüli összehasonlítást is végezve. A vizsgálat hiánypótló jellegű, ugyanis –bár a nemzetközi szakirodalomban számos tanulmány ad elméleti betekintést és empirikus adatokkal is szolgál egynéhány felekezeti intézmény hallgatóiról–, a régió intézménykínálatának teljes elemzésével nem foglalkoznak.

Kutatásunk nem csupán neveléstudományi, nevelésszociológiai, hanem vallásszociológiai szempontból is aktuális, ugyanis azon túl, hogy bemutatja a vizsgált felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóit, hozzásegít a különböző intézményi kultúrákhoz tartozó hallgatók szocializációjának megértéséhez, rávilágít az egyes szektorokhoz tartozó intézmények hallgatóinak rekrutációjára, eredményességére, melyek azon túl, hogy a nevelésszociológia központi kérdései, a vallásos identitású intézményi kultúra megismeréséhez járulnak hozzá, melyben a vallásosság központi fogalom, ezért mind a rekrutáció, mind az eredményesség, mind pedig az intézményi beágyazódás kulturális dimenzióit ennek tükrében vizsgáljuk.

1.5. A vizsgált fogalmak konceptualizálása

A monográfia esetében fontos kiemelni néhány központi fogalmat, melyek értekezésünk alapjául szolgálnak. Jelen alfejezetben röviden felvázoljuk a vizsgált fogalmakat, majd a későbbi fejezetekben részletesebben kitérünk azok ismertetésére, értelmezésére.

A kutatás térbeli lehatárolása érdekében célszerűnek tartjuk röviden bemutatni az általunk vizsgált régiót, ugyanis a felsőoktatás, kiváltképp a felekezeti felsőoktatás fogalma országspecifikus, más és más jellemzőkkel írható le az értelmezéséhez szükséges számos fogalom. Amint azt a korábbiakban is említettük, a monográfia középpontjába két ország, Magyarország és Románia, egy-egy határmenti régiójának megyéiben található felsőoktatási intézmények kerültek be a mintába. A régió történeti gyökereit tekintve közös múlttal rendelkezik, ma már határokkal szétszabdalt terület. Az egykor összetartozó területet, a Partiumot, eredetileg öt térség alkotta, melyek a következők voltak: Bihar, Közép-Szolnok, Kraszna, Máramaros, Záránd, a Kővár-vidéke, valamint a karánsebesi és a lugosi kerületek (Süli-Zakar, 2006). A Partium közigazgatási területként való megszűnését követően, földrajzi tájnévként való ismerete tovább élt (Süli-Zakar, 2006) és a mai Románia három megyéjét foglalja magába: Bihar, Szatmár és Máramaros. A történelmileg máig is összetartozó terület kutatásai azért is érdekesek, mert az országok felsőoktatását vizsgálva hasonlóságokat és különbségeket is vélhetünk felfedezni. A hasonlóságok egyik sajátos vonulata a korábbi területi összetartozáson kívül, a 20. század utolsó évtizedében

bekövetkezett politikai rendszerváltásban ragadható meg, ugyanis a rendszerváltással összefonódtak a felsőoktatási politikák radikális változásai (Kozma, 2006). Az viszont, ami lényegesen megkülönbözteti az említett országok felsőoktatási politikáját más közép-európai országokétól, az a rendszerváltás óta alakult ki (Kozma, 2006). Az 1989/90-es politikai fordulatot országoként más és más elnevezéssel illetik, míg Magyarországon rendszerváltásnak, addig Romániában forradalomnak nevezik. A fordulat számos változást hozott az országok felsőoktatási rendszerében (Kozma, 2006). Mint a felsőoktatási rendszer egyik speciális szektorát, a felekezeti felsőoktatást is lényegesen érintette. Ilyen például a Magyarországon a máig is érvényben lévő *„egyházi törvény, amely a vallásyakorlást és a fennálló egyházi szervezeteket lényegében szétválasztotta, majd azokat magánszervezetként rendelte kezelni, (beleértve az intézményalapítási jogosultságait is)”* (Kozma, 2006, p. 16). Romániában is változásokat hozott a politikai fordulat, számos magánintézményt alapítottak, így vált a romániai felsőoktatás rendszere, a fenntartók és az alapítók szempontjából egy meglehetősen diverzifikált rendszerre (Kozma, 2006). Látható, hogy a sokrétű felsőoktatási rendszer igen változatos, országoként eltérő elnevezésű szegmensekkel. Egyik kiemelkedő szegmens a magánfelsőoktatás, amit a hazai szakirodalomban Szemerszki (2006) kutatott, a nemzetközi szakirodalomban *private higher education* néven ismert, s vizsgálata elsősorban Daniel C. Levy, illetve Philip G. Altbach nevéhez fűződik. A monográfia középpontjában elsősorban a felekezeti felsőoktatási intézmények állnak, melyek bizonyos országokban a magánszektor részét képezik, másokban viszont külön szektorként tartják őket számon. Ezen országspecifikus vonásról már a korábbiakban is tettünk említést, a későbbiekben pedig tovább részletezzük ennek mibenlétét. A monográfia központi fogalma továbbá a felekezeti felsőoktatás (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020; Pusztai, 2020). A felekezeti felsőoktatás fogalmát a nemzetközi szakirodalomban több különböző elnevezéssel illetik. Ezeket a különböző fogalmakat a kutatók többsége szinonimaként használja, nem téve közöttük jelentésbeli különbséget, így például többségében ugyanazon intézményre értendő a *church-run*, a *church related*, a *religious affiliated*, de a *faith-based* fogalom is. A magyarországi szakirodalomban felekezeti felsőoktatásnak nevezett intézményi szektorra vonatkozólag jelen kötetben különbséget tettünk a fenntartás és a szellemiség között, így megkülönböztettük a egyházi/felekezeti fenntartás (*church-run*, *church related*), illetve a vallásos szellemiség (*religious affiliated*, *faith-based*) fogalmakat (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020; Pusztai, 2020), ugyanis a fenntartó és/vagy működtető felekezeti jellegéből nem következik törvényszerűen, hogy az intézményben vallásos, egyházas szellemiség is uralkodik. A nemzetközi szakirodalomban Benne (2001)

volt az a kutató, aki rávilágított a szektoron belüli különbségekre és az azonos kategóriába sorolt intézmények összehasonlításának fontosságára, viszont fogalmi szinten nem hozzánk hasonló módon tett különbséget. Carpenter (2014) is rávilágított a különbségtétel lényegére, ő is szektoron belül tett különbséget, megkülönböztetve az alijában vett egyházi intézményeket és funkcionálisan egyházi intézményeket. Minden eddigire, illetve előzetes eredményeinkre alapozva azt feltételezzük, hogy a fenntartás és a szellemiség közötti különbség az intézményi kultúrában rejlik, így az intézményi kultúra fogalmát abban látjuk, hogy azon sajátosságok megjelenítésére szolgál, melyek egy adott intézmény, intézménytípusban honos kultúra leírására alkalmasak. Érzékeltetve és még inkább hangsúlyozva a szektor belső rétegzettségét a megnevezések esetén a keresztény kultúrkör intézményeit, így az általunk vizsgált régió intézményeit is, felekezeti felsőoktatási intézményeknek hívjuk, ugyanis a felekezeti intézmények mindig egy adott egyházi közösség szellemiségéhez kapcsolódnak. Az intézményi kultúra fejezetünkben a nemzetközi szakirodalom alapján részletesen megvizsgáljuk azon közvetett és közvetlen hatásgyakorlókat, melyek alijában véve meghatározzák és alakítják az intézmények sajátos kultúráját. A monográfiában főként a hallgatókat vizsgáljuk, akiket egymás magatartására és az egész intézményre nézve is közvetlen és közvetett hatásgyakorlónak tekintünk, ugyanakkor ők azok, akik az intézmény személyzetének értékrendjét, normarendszerét és magatartásmintáit egyaránt érzékenyen tükrözik vissza felsőoktatási szocializációjuk során. Mind a felsőoktatásban végbemenő szocializációt, mind pedig a vallási szocializációt alapfogalomnak tekintjük, melyek alijában meghatározzák az intézménybe vonzó, a lemorzsolódást gátló vagy elősegítő tényezőket, továbbá a felsőoktatási intézményi kultúrát is. Az intézményi kultúra monográfiában vizsgált elemének tekintjük az intézmény rekrutációs bázisát, vagyis azoknak a hallgatóknak a demográfiai-társadalmi jellemzőit, akiket az intézmény magához vonz, mert a hallgatói szocializáció elméletek Pusztai (2011b) által áttekintett különböző modelljei megegyeznek abban, hogy a hallgatók már a felsőoktatásba jelentkezés előtt részesei a felsőoktatási szocializáció anticipatív szakaszának. Ez annak köszönhető, hogy a különböző formális és informális információs csatornák által közvetített, és elsősorban a kapcsolathálójukban konstruált elképzelések alapján alkotnak maguknak egy képet az intézményi kultúráról, s jelentkezési döntésüket annak alapján hozzák meg, hogy illeszkedőnek tartják-e magukat ehhez (Bess & Dee, 2012).

A hallgatók tanulmányok iránti elkötelezettsége és az eredményes tanulásról alkotott elképzelése szintén az intézményben együttműködő oktatók, adminisztratív személyzet és hallgatók napi tevékenységek közben közösen

megalkotott koncepcióján alapul (Hulme, Groom & Heltzel, 2016; Sullivan, 2019; Mann, 2020), továbbá ezen tevékenységek az elégedettségre gyakorolt pozitív hatásán is (Bowman & Smedly, 2013; Rockenbach & Mayhew, 2014), a monográfiában ezt tekintjük az intézményi kultúra második, vizsgált dimenziójának. Az intézményi kultúra harmadik vizsgált dimenziója a hallgató intézményi integrációra koncentrál, ami a szervezeti szereplők közötti kapcsolatrendszer, az inter- és intragenerációs kapcsolattartás, valamint a bizalom és elégedettség intézményben megszokott sztenderdjait tükrözi (Rizzi, 2019; Mishra, 2020). Az intézményi intergenerációs kapcsolattartás mérőeszközét korábbi, kapcsolathálózat szemléletű kutatásai alapján Pusztai (2011b) dolgozta ki, az intézményi beágyazódás egyik dimenziójaként értelmezte. Az intergenerációs kapcsolattartás skálát azóta széles körben alkalmazzák és elemzik a kutatók (Várad, 2019; Godó, 2021; Győri & Pusztai, 2022). Az intézményi kultúra hallgatói percepciójának dimenzióit, azok aldimenzióit és hozzájuk tartozó indikátorokat az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat Az intézményi kultúra hallgatói percepciójának dimenziói és indikátorai

Dimenzió	Aldimenzió	Indikátor
Anticipált intézményi kultúrához való illeszkedés	demográfia	nem, kor, nemzetiség, lakóhely
	társadalmi	kulturális tőke, gazdasági tőke,
	vallásosság	felekezeti tagság, vallási önbesorolás, közösségi vallásgyakorlat, individuális vallásgyakorlat, család közösségi vallásgyakorlata
A tanulmányi és eredményességi kultúra hatása	tanulmányok iránti elköteleződés	elköteleződés, intézményválasztás
	eredményesség	tanulmányi többletmunka
	lemorzsolódási kockázat	tanulmányi haladási utak, lemorzsolódás és annak okai
A hallgatók intézményi integrációja	inter- és intragenerációs kapcsolati kötődés	oktatói kapcsolat, egyetemen belüli kapcsolat
	bizalom	intézményi egyénekbe vetett bizalom, bizalomvesztés
	elégedettség	intézményhez köthető elégedettség

2. Vallási kötődésű felsőoktatási intézmények

A legtöbb országban a felsőoktatásra úgy tekintenek, mint olyan egyedi intézményrendszerre, mely alapítása, fenntartása, működtetése állami kötelezettség, illetve tévesen ugyan, de a felsőoktatás fogalmát közvetlenül a szekuláris beállítottsággal kapcsolják össze (James, 2006; Carpenter, 2014). Ennek ellenére az egyes történelmekben kutatva felsejlik, hogy az oktatás vallási kötődésű, a középkori európai kultúrában pedig az egyetem eszménye jobbra egyházi kezdeményezésű volt (Pukánszky & Németh, 1996). A vallási kötődésű felsőoktatás világszerte számos kérdést vet fel, a téma szakirodalma főként tengeren túli, mely nagymértékben befolyásolja a világ más pontjain élők látásmódját is. Jelen fejezet két nagyobb részre tagolódik, az első részben a világvallások felsőoktatásbeli megjelenését vesszük górcső alá, mert betekintést kívánunk nyújtani abba, hogy a felsőoktatás expanziója nem hagyta érintetlenül a különböző vallásokhoz kötődő felsőoktatást. Ezt követően a felekezeti felsőoktatás témaköre kerül tárgyalásra, lépésről-lépésre közelebb jutva az általunk vizsgált régióhoz.

2.1. Vallási kötődésű felsőoktatás a nagyvilágban

A globalizált felsőoktatási arénában többféle valláshoz kötődő egyetem végez aktív szerepet egymás mellett. A téma nemzetközi szakirodalma felhívja a figyelmet arra, hogy világszerte számos vallási kötődésű felsőoktatási intézményt létesítenek és tartanak fent a különböző vallási közösségek (Carpenter, 2014). A vallási kötődésű felsőoktatási intézményeket a nemzetközi szakirodalomban gyakran a vallások, felekezetek nevével említik, ritkábban a kategória megnevezésével (*religious affiliated higher education institution*). Ilyenkor azon intézmények csoportját jelentik, amelyek a felsőoktatási intézményrendszerben működve, formálisan és/vagy informálisan vállalt küldetésükben vallásos jegyeket hordoznak (Hill, 2011). Országonként változó, hogy az állami vagy a magán szektor részét képezik, továbbá az sem egységes, hogy a létrehozásukban, fenntartásukban vagy működtetésükben milyen szerepet játszanak az egyes vallási közösségek. Általánosságban viszont az mondható el, hogy a vallási kötődésű felsőoktatási intézmények azon intézmények, melyek szorosabb vagy lazább kötésekkel, de valamilyen módon kapcsolódnak egy adott vallási közösséghez. A kötődés mértéke, valamint a kapcsolódásnak a mélysége viszont már országspecifikus vonás. Megállapítható továbbá, hogy a vallási kötődésű felsőoktatás szerepvállalása nem kapcsolható csupán az európai keresztény kultúrkörhöz, sőt a 21. század vallásszociológusai szerint Európa kizárólagosan

keresztény jellegéről sem beszélhetünk (Tomka, 2012; Kamarás, 2012). Számos, a keresztény vallástól eltérő vallási kötődésű felsőoktatási intézmény ismeretes a 21. századi Európában, ide sorolható például a Touro Főiskola Berlinben, vagy a hollandiai iszlám egyetem, Islamic University of Applied Sciences Rotterdam, is. Nemcsak Európában, de az általunk vizsgált régióban is számolhatunk a keresztényen kívüli más vallási kötődésű felsőoktatási intézménnyel, ilyen például Magyarországon az Országos Rabbiképző Zsidó Egyetem, A Tan Kapuja Buddhista Főiskola, vagy a Bhaktivedanta Hittudományi Főiskola. Természetesen a vallási közösségek szerepe és az általuk működtetett intézmények kontinensenként, országonként változó, akárcsak azok működése is különbözőképpen alakult a történelem folyamán (Carpenter, 2014). Amerikában például a vallási kötődésű felsőoktatási intézmények működése folyamatos, míg Európában több országban újraindult működéssel állunk szemben. A különbségek ellenére számos hasonlóságot is magáénak tud az országok ezen felsőoktatási szerktora, mindezt a közös gyökerek még inkább felerősítik. A folyamatosan növekvő és feltörekvő szektor sokszínűségének hangsúlyozása elengedhetetlen, ebből adódóan pedig fontosnak tarjuk a nemzetközi kontextus bemutatását is, annak ellenére, hogy a monográfia kiemelten a kereszténység felsőoktatási szerepvállalására, valamint annak hagyományaira mutat rá, különös figyelmet fordítva az általunk vizsgált két ország határmenti régiójára.

Itt kell megemlítenünk, hogy Európa számos országában működnek az állami és nem deklaráltan vallási kötődésű, magán egyetemeken működő, különböző világvallásokkal kapcsolatos képzéseket folytató teológiai karok és vallástudományi intézetek, sokszor egymással összefonódva. Jó példa erre a frankfurti Goethe Egyetem Iszlám Tanulmányi Központja, melynek három egysége közül egyik iszlám valláspedagógiával és középiskolai iszlám vallástanárrképzéssel, a másik az iszlám társadalom, jog és kultúra tanulmányozására fókuszáló alap és mesterképzésekkel, a harmadik pedig az iszlám teológiai és alapfokú valláspedagógiai képzéssel foglalkozik (Kocigít, 2019). Azonban az állami és a nem deklaráltan vallási kötődésű felsőoktatásban folyó vallástudományi és teológiai képzések tartalmának, oktatói és hallgatói összetételének, a rekrutációban, az integrációban és az eredményességgelfogásban megnyilvánuló intézményi kultúrájának vizsgálata nem képezi jelen monográfia tárgyát, csupán a fogalmi lehatárolás miatt szükséges utalni erre az intézményi szegmensre.

Vallási kötődésű felsőoktatásról szólva, ennek jellegzetes oktatási vonatkozásai miatt nem kerülhetjük meg a vallásoknak a világvallások más vallások kategóriákba sorolásának említését. A világvallások alatt a buddhizmust, a kereszténységet, a hinduizmust, az iszlámot és a judaizmust értik (Owen, 2011),

ugyanakkor még ezen felosztáson belül további különbséget tesznek a kutatók (James, 2006). A zsidó, a keresztény és az iszlám vallások a világvallások azon csoportja, melyek több szempontból is közös vonásokkal rendelkeznek. Mindhárom vallás egyistenhitre épül, és olyan álláspontot képvisel, hogy a vallási nézőpontra keresztül mindazon jelenség meghatározható, személhető, amit a tudomány is vizsgál (James, 2006). Ezek a vallások az oktatás alapját abban látják, hogy létezik egy transzcendens, spirituális gondolat, mely vezeti és áthatja a tanulást, továbbá olyan célérzetet alakít ki, ami értelmet ad az oktatásnak az egyén és a közösség szellemén keresztül. Az oktatás továbbá mindhárom vallás számára magába foglalja a törekvést a hittel való életre (James, 2006).

Világszerte számos vallási kötődésű szervezet és hálózat található, főként zsidó, keresztény és iszlám vallások által támogatott központok, kollégiumok, oktatási intézmények, főiskolák, egyetemek. A Nemzetközi Katolikus Egyetemek Szövetsége (International Federation of Catholic Universities) például körülbelül 1000 felsőoktatási intézményt tart számon, az Anglikán Közösség több mint 60-at, az Egyházak Világtanácsa (World Council of Churches) több mint 100 protestáns intézmény számlál (James, 2006). 2000-ben például az Amerikai Felsőoktatási Repetitórium (Higher Education Directory), Amerikán belül 4000 intézményt jegyzett, melyből felekezeti kötődéssel 900 rendelkezett, az Iszlám Világ Egyetemeinek Szövetsége (Federation of the Universities of the Islamic World) 200 tag egyetemet számlál. A vallási, felekezeti intézmények számának növekedése folyamatos, tehát ezen a területen is expanzióról beszélhetünk (Obenchain, Johnson & Dion, 2004; James, 2006).

Jelen fejezetben a keresztény felekezetekhez kötődő felsőoktatás mellett utalunk az iszlám, a hindu, a buddhista és a judaista felsőoktatás jelenlétére is. Úgy véljük, hogy a vallási kötődésű felsőoktatás expanziójának megértéséhez szükséges kilépni az Európa-centrikus perspektívából, még akkor is, ha a vallási szervezetek társadalmi szerepvállalása a különböző kultúrákban eltér a hagyományos európaiától (Berger, Grace & Fokas, 2021). Az európai keresztény hagyományokra épülő felsőoktatás intézményi kultúrájának értelmezéséhez elengedhetetlen a nemzetközi kontextusok számbavétele.

2.1.1. Kereszténység és felsőoktatás

Mivel a kereszténység nem egységes monolitikus vallás, a felekezetek oktatási intézményrendszerei is külön alrendszerként alkotnak. Minden közösség egyéni vonásokkal rendelkezik, ám közös bennük, hogy töreksenek az alapvető tanok megőrzésére, tanítására, és továbbörökítésére (James, 2006).

A kereszténység két évezrede alatt voltak olyan korszakok, amikor az állam és az egyház szétválasztása nem volt jellemző, ugyanis az ideális hatalomgyakorlás megvalósulását a keresztény államban látták, később pedig Európa különböző régióiban különbözőképpen alakult az állam-egyház viszony (James, 2006; Kozma 2001). A keresztény egyházakhoz rendkívül sokféle oktatási intézmény alapítása fűződik, köztük világszerte nagyszámú felsőoktatási intézmény is. A keresztények többségében arra használták intézményeiket, hogy segítségül szolgáljanak a hit továbbadásában, de arra is, hogy a társadalom hasznára váljanak (James, 2006).

A felsőoktatásnak története elválaszthatatlan a vallás- és egyháztörténettől. Az első egyetemek alapítását többnyire vallási indokok motiválták, és az egyetemek elterjedését a keresztény Európában az egyház szorgalmazta. A kereszténység megjelenése a felsőoktatásban az Alexandriában alapított iskolával kezdődött a 3. században (Adriányi, 2000; James, 2006). Az viszont, hogy mi szolgálhatott alapjául, mintájául az első keresztény egyetemeknek, fontos kérdés a neveléstörténeti kutatásokban. Többen kiemelik, hogy a muszlim kultúrából, és egyetemi rendszerből inspirálódtak az európaiak, ugyanis a muszlimok által alapított intézmények legalább egy évszázaddal az európai egyetemek megjelenése előtt jöttek létre. Az európaiak előszeretettel látogatták a muszlim intézményeket, tanulták nyelvüket, gyűjtötték könyveiket és sajátították el kultúrájukat is (Mikonya, 2014). A születő keresztény egyetemek szervezetükben, tantervükben, értékelésükben több olyan jegyet is hordoztak, melyek fellelhetők a muszlim egyetemeken is, mint például az értékelési, minősítési technikák vagy a diploma, oklevél kiállítása a végzett tanulók esetében (James, 2006). Felmerül az a lehetőség is, hogy nem muszlim hatásról vagy átvételről beszélhetünk, hanem párhuzamos fejlődésről (James, 2006). A kérdést igazoló vagy cáfoló dokumentumok hiányában egyelőre nehéz eldönteni, mert egyezések és párhuzamos vonások ugyan felfedezhetők, viszont fizikai folytonosságról aligha beszélhetünk (James, 2006).

Feljegyzések szerint az „egyetem” elnevezést a 15. században alkalmazták először, azt megelőzően a középkori elnevezés a „studium generale” (központosított főiskola) volt, nemes egyszerűséggel „studia” (Szuromi, 2007). Az első felsőoktatási intézmények Bolognában, Párizsban és Salernóban jelentek meg a 11. és 12. századokban (Pukánszky & Németh, 1996; Szuromi, 2007), ezt követően pedig európai egyetemek sokasága látott napvilágot a 13., 14., 15. században, például Rómában, Oxfordban, Cambridgeben mind-mind pápai jóváhagyással (James, 2006). Természetesen elengedhetetlen volt a pápai jóváhagyás, ugyanis ezek az intézmények az egyház fennhatósága alá tartoztak. Az említett századokban a katolikus intézmények virágkorukat élték. A katolikus

intézmények monopóliumát egyedül a reformáció törte meg, az első protestáns egyetem Marburgban jött létre, s a régi katolikus egyetemek mellett ekkortól gyorsan gyarapodott a protestáns egyetemek száma is, a reformáció és a felsőoktatás kapcsolata erősnek bizonyult. Egyes esetekben a protestánsok átalakították a régen katolikus intézményeket, vagy új, önálló intézményeket alapítottak (Pukánszky & Németh, 1996). Angliában például ahhoz, hogy valaki tanulhasson vagy tanítson az anglikán egyház tagjának kellett lennie. Skóciában pedig minden professzor a skót egyház jegyzett tagja kellett legyen, a felsőoktatási intézményeket viszont továbbra is a vallásos szellemiség vezette (James, 2006).

Az újonnan felfedezett Amerikában 1551-ben alapították az első katolikus egyetemet Peruban és Mexikóban. Észak-Amerikában 1636-ban a Harvardot a puritánok, 1663-ban a Québec-i papnevelde a katolikus egyház hozta létre. A Yale egyetemet 1701-ban a kálvinisták, a Princeton-i 1746-ban a presbiteriánusok, a Columbiái egyetemet pedig 1754-ben az anglikánok alapították (Morris & Lessly, 2007). A 19. és 20. században a különböző protestáns hatások és római katolikus rendeletek jelentősen megnövelték a vallási elköteleződésű felsőoktatási intézmények számát (James, 2006). Ezen intézményekre többségében jellemző volt, hogy kis bölcsészettudományi képzéssel rendelkeztek és megkövetelték az ott dolgozóktól és a hallgatóktól a rendszeres templomba járást, valamint kötelező volt a bibliaismeret és a keresztény hittan kurzusainak hallgatása (James, 2006).

Az egyházi felsőoktatási intézmények monopóliumát az állam által alapított intézmények törte meg, így például az 1740-ben alapított Pennsylvániában, illetve az 1827-ben alapított londoni egyetemek. A felvilágosodás alatt kialakult egyértelmű egyházellenesség és a francia forradalom következményeképpen a katolikus egyház intézményeit államosították. Európában a felvilágosodás az értelmiség keresztény értékekkel való szembefordulását, valamint a tudomány és a vallás szembeállítását vonta maga után. Az európai egyetemek többsége a 19. században szakított a vallási elköteleződéssel, többüket államosították, így például a Párizsi Egyetemet (1888) is (James, 2006).

Mindez ellenére a katolikus egyház tovább folytatta a felsőoktatási intézmények létesítését (Catholic Institute in Paris, 1875), mivel egyre inkább láthatóvá vált az egyetemi értelmiség vallásellenessége, így a keresztény egyetemek egy része ennek ellensúlyozására jött létre (James, 2006). Az intézmények kultúrája a valláshoz való viszony tekintetében eltérő, Angliában például a Liverpooli Egyetemen még a vallás tanítását sem engedélyezték, a Manchesteri Egyetemen viszont engedélyezték teológiai intézet létrehozása, ám szigorúan tilos volt a hit

terjesztése. Voltak ám olyan egyetemek, ahol a vallásgyakorlat zavartalanul folyhatott, például az Oxfordi Egyetemen (James, 2006).

Napjainkban is számos új keresztény protestáns és katolikus felsőoktatási intézményt alapítanak. A Global Christian Higher Education projekt keretén belül végzett felmérés szerint 1980 óta 178 új intézményt alapítottak, és 1990-től pedig további 138 intézményt (Carpenter, 2014). Európában például ez az alapítási hullám a volt kommunista országokat érintette, ahol 17 intézményt a 19-ből az elmúlt húsz évben alapítottak és csupán két újonnan alapított intézményt említhetünk, de emellett például Afrikában 46, Ázsiában 31, Latin Amerikában 32 keresztény intézményt alapítottak 1980 óta (Carpenter, 2014). Látható tehát, hogy igen dinamikus a keresztény felsőoktatási intézményi mozgás, a legtöbb európai országban, de Európán kívül is minden kontinensen található egyházi felsőoktatási intézmény, valamint több állami intézmény rendelkezik teológiai fakultással.

2.1.2. Más világvallások és a felsőoktatás

Az iszlám felsőoktatás története jelentős hatást gyakorolt az európai keresztény vallásokhoz kötődő felsőoktatásra az ókori tudományosság közvetítése révén (Tüske, 2004; Mikonya, 2014). Emellett politikai, társadalmi és gazdasági mozgalmakkal fonódik egybe (Herrera, 2007), így ma is fontos társadalmi hatása van. Az európai egyetemek létrejöttét megelőzően, a 8. századtól alapítottak egyetemeket, köztük a 988-ban a máig működő kairói Azhar Egyetemet (James, 2006; Maróth, 2006; Mikonya, 2014; Oláh, 2013).

A muszlim közép- és felsőoktatást nehézkes szétválasztani, ugyanis az európai neveléstörténeti fogalmakkal csupán részben vagy egyáltalán nem írhatók le. Az erre szolgáló intézmények a madraszák voltak (Kéri, 2002; James, 2006). Az egyik legfontosabb madraszát 1067-ben alapították, felismervén a vallásos felsőoktatás fontosságát, főként abban a tekintetben, hogy kézben tarthassák a vallási vezetők taníttatását (Herrera, 2007). A felsőfokú intézmények alapításának elsődleges célja, hogy vallásos ismereteket és nevelést nyújtsanak akkor is, amikor nem vallástudománnyal foglalkoznak, hanem más tudományterület művelésére vagy professzióra készítettek fel (Herrera, 2007; Tüske, 2004; Oláh, 2013). A 20. századi modern muszlim egyetemeken egyértelműen elindul a képzési kínálat diverzifikációja és az expanzió, s az 1960-as évektől egyes intézményekben a női hallgatók is jogosultakká váltak részt venni a felsőoktatásban (Herrera, 2007; Tüske, 2004). Az iszlám oktatás, különösen az iszlám újjáéledését követően, az 1960-as és az 1970-es évek fordulóján minden képzési szinten dinamikus fejlődésnek indult (Kuraedah et al., 2018). A nyugati típusú fogyasztói

imperializmussal való találkozás és az ezzel együtt járó ideológiai összeütközés miatt megerősödtek a fundamentalista irányzatok (Huntington, 1997), s ez hatással volt a felsőoktatási intézményi kultúrára. Az iszlámisták a kurzusok ideológiai tartalmának cenzúrázására, különböző erőszakos gyakorlatok bevezetésére, mint például a nemi szegregáció és – különösen a nők esetében – az iszlám viselet kötelezővé tételére törekedtek (Herrera, 2007).

A 21. században számos kísérlet történt, elsősorban a regionális és nemzetközi befektetések és együttműködések révén, hogy megerősítsék az iszlám felsőoktatást (Herrera, 2007), s az iszlám megjelenik az európai felsőoktatás intézményhálózatában is (Berger, 2021). A 2001-es szeptember 11-ei támadás sok nyugat-európai országot ösztönzött arra, hogy magasabb, egyetemi szintű iszlám oktatást indítsanak az egyetemeiken. Ez a kezdeményezés egybeesett azon törekvésekkel, melyeket az európai muszlimok tettek, hogy megalapíthassák saját vallási kötődésű oktatási intézményeiket (Dardaa et al., 2008; Berger, 2021). Az európai iszlám intézmények jelentősen eltérnek a muszlim világ által is elismert vallási ismeretektől (Berger, 2021). Az európai (felső)oktatásban az iszlám jelenlét szempontjából több fejlesztési irány van, egyik a professzióra való felkészítésre koncentrál, vagyis célja a hittudományba való betanítás, a másik pedig a laikusoknak szóló oktatás, ahol a vallásos szemléletmód megismertetése a cél (Berger, 2021).

A hindu felsőoktatás, úgy ahogyan a délkelet-ázsiai népesség, igen gyorsan növekedett. A kezdetekben lévő elit oktatást itt is, ahogyan világszerte, a tömeges felsőoktatás váltotta fel (Chopra, 2021). Indiában, például, közel negyven millió hallgató tagja a felsőoktatásának (Chopra, 2021), és 1043 egyetemet, 42.343 főiskolát, 11.779 önálló felsőoktatási tanulmányokat biztosító intézményt tartanak számon (Ministry of Education - AISHE, 2019). A deklaráltan hindu vallási szervezetekhez kapcsolódó, illetve a hinduizmus vallási vagy kulturális gyakorlatát követő intézmények ennek csak töredék részét képezik. A Banaras Hindu Egyetem alapítására hindu reneszánsz szimbóluma, mert egy modern, ugyanakkor hindu vallási kultúrát kínáló intézményként jött létre Indiában a korábbi, kizárólag nyugati, szekuláris szellemű intézmények mellett (Renold, 2005). Bár Indonézia muszlim többségű ország, a Bali szigetén többen élő hindu kisebbség számára három privát jogállású és két állami fenntartású hindu egyetem működik. A hindu vallásos oktatás célja az egyének képességének fejlesztése, a hitükben való megerősítés biztosítása, továbbá jellemük erősítése, mindez a hinduizmus tanításai alapján (Winia et al., 2020). Az indiai kormány által kiadott, a felsőoktatási intézményekről szóló éves jelentése szerint (Ministry of Education - AISHE, 2019) számos országban, pl. az Egyesült Államokban is működnek hindu vallási

kötődésű egyetemek és főiskolák. Ezen intézmények általában nem állami, hanem privat támogatottságúak (Ministry of Education - AISHE, 2019).

A szakirodalom felhívja a figyelmet arra, hogy a muszlim és a hindu vallási kötődés jelentős hatást gyakorol egy felsőoktatási intézmény kultúrájára. Kultsum és munkatársai például a spirituális értékek intézményvezetői küldetésben és gyakorlatban való megjelenését mutatták be indonéziai vallási kötődésű egyetemeken (Kultsum, Swastini & Mahardika, 2023). A Bali szigeti hindu egyetemek vallásosságra épülő intézményi kultúráját vizsgálva megállapították, hogy az akadémiai közösség minden tagja tudatosan vállalja a hindu értékeket, rendszeres egyéni és közösségi vallásgyakorlatot folytat, valamint a tudomány és a tanulás értékeit transzcendens eredetű adománynak tekinti. Az oktatók és a hallgatók társas és természeti környezettel való kapcsolatait is az jellemzi, hogy a vallási alapelveken nyugvó harmónia fenntartására törekшенek, ami a transzcendenssel való kapcsolatukban is jelen van (Suci et al., 2018).

Az oktatás, különösen a közösségi tanulás a buddhizmusnak is egyik fontos alappillére (Sovanratana, 2008; Kumari & Shi, 2018). Buddhista egyetemek számos ázsiai országban működnek. Közben Európa számos neves egyetemén van buddhista képzési centrum, önálló felsőoktatási intézményként találkoznak vele az Egyesült Államokban (Naropa University), ahogy Magyarországon is (Tan Kapuja Buddhista Főiskola). A buddhista felsőoktatás története szoros összefüggésben áll a vallásszabadság alakulásával az adott országban. Egy tanulmány szerint a kambodzsai kolostori oktatás hagyományai után 1954-ben hozták létre a felsőbb tanulmányokat kínáló intézményt, a Preah Sihanouk Praja Buddhista Egyetemet elsősorban teológiai képzésre (Sovanratana, 2008). Az 1970-es években sötét korszak következett a buddhista oktatás számára. A Vörös Khmer hatalomra kerülését követően megszűntek a buddhista oktatási intézmények. 1979-ben, az új kormány hatalomra kerülésével a buddhizmus újból feléledt, s az 1990-es évek végén újból kinyitotta kapuit a Preah Buddhista Egyetem, mely a szerzetesek számára biztosított felsőoktatási képzést (Sovanratana, 2008). Témánk szempontjából fontos kutatási eredmény, hogy a buddhista felsőoktatási intézményi kultúra vizsgálata során jól azonosíthatók azok a tényezők, melyeket tradicionális buddhista értékeknek tartanak, a tekintélytisztelt, a kollektív gondolkodás és a szabálykövetés, s ez hatással van a pedagógiai kultúrára is (Ruangchoengchum, 2013).

A zsidó felsőoktatási intézmények túlnyomó többsége a 20. század második felében született. A tanulásnak, a tudás és a hagyomány átörökítésének nagy fontosságot tulajdonítanak, ám a kisebbségi lét miatt sokáig nem alapítottak saját, önálló felsőoktatási intézményeket, így a felsőoktatás kizárólag a rabbi intézményekbe szorult és a Tóra tanítását jelentette (James, 2006). Izraelben hét

zsidó egyetem működik (James, 2006). A diaszpórában élő kisebb-nagyobb zsidó közösségekben, ahol nem alapítottak önálló felsőoktatási intézményeket, az állami intézmények egységei biztosítják a vallási tartalmak oktatását (James, 2006). Az Amerikai Egyesült Államokban emellett több önálló zsidó egyetem működik, többek között a Touro Egyetem, mely Európában, a berlini képzési helyén is fogadja a hallgatókat (Rosenfeld, 1995). Emellett Kanada (Brown, 1995) és Latin-Amerika nemzetközi egyetemein működnek judaista tanszékek (Avin & Senkman, 1995). Magyarországon a teológiai profilú Zsidó Egyetem mellett a Milton Friedman Egyetem is a zsidó közösség fenntartásában működik. Lengyelországban, mely sokáig a zsidóság kulturális és szellemi központja volt Kelet-Európában, a kommunista diktatúra miatt csupán az 1980-as évektől éledhetett újjá a vallásos tartalmú zsidó kultúra a felsőoktatási intézmény speciális egységeiben (Iwanow, 1995). A zsidó felsőoktatási intézmények kultúráját kevésbé vizsgálják, azonban témánk szempontjából említésre méltó az a kutatás, mely zsidó és palesztin hallgatók egymás közötti kapcsolatait, a hallgatói integrációt támogató, a lemorzsolódást mérséklő speciális intézményi tényezők vizsgálatán keresztül világít rá az intézményi kultúra néhány sajátosságára (Cohen-Azaria & Zamir, 2021; Paasche-Orlow, 2022).

Fejezetünkben a nem keresztény, de vallási alapon szerveződő felsőoktatásról csupán röviden ejtettünk szót, azonban fontosnak tartottuk ezt megtenni annak érdekében, hogy egyértelművé tegyük, hogy a vallási kötődésű felsőoktatás vizsgálata nem lokális, hanem globális érvényű kérdés, valamint fontosnak tartottuk, hogy rámutassunk a fogalom jelentéstartalmának belső rétegezettségére, s az érintett intézményi kultúrák vizsgálatának sajátosságaira. Megállapítható, hogy összefoglaló vizsgálatok nincsenek, inkább lokális és intézményi kutatások fordulnak elő, melyek többnyire kismintás, kvalitatív, interjú vizsgálatok, de ezek is kisebb számban. Ezek alapján azonban felsejlik néhány közös vonás a vallási kötődésű felsőoktatási intézmények kultúrájában, melyek közül kiemeljük a vezetőik, oktatók és hallgatók munkájának transzcendens értelmezési keretbe helyezését és a kapcsolatok, a közösségiség erőteljes hangsúllyal történő megjelenését.

2.2. Vallásos kötődésű felsőoktatási intézmények jellemzői egy nemzetközi rangsor alapján

A világvallások felsőoktatási szerepvállalása a piacosodott felsőoktatás világában egyre kiemelkedőbbé válhat, ugyanis a nemzetközi rangsorfetisizmus hatására

kialakuló ún. monkey policy¹-nak (utánzó politikának) köszönhetően a felsőoktatás uniformizálódott (Hrubos, 2012; Berger, Grace & Fokas, 2021), ez pedig aligha lesz képes kielégíteni a pluralizálódott társadalom hallgatói igényeit. Mindez következtében a hallgatókért folyó verseny során megnövekedhet a különbség az állami és a privát, így a vallási kötődésű szektorok között is. Szektortól függetlenül az intézmények teljesítményét bizonyos mutatók mentén kezdték monitorozni, melynek egyik kiemelkedő elszámolhatósági jegyét a nemzetközi rangsorokba való bekerülés és a ranglétrán való feljutás képezi. A felsőoktatási intézmények tehát megismerhetők a rankingek alapján is, amelyeket keletkezésüket tekintve önjelölt ágensek alkotnak meg, sokszínű, mégis statikus indikátorrendszer alapján. A rankingek elsősorban a tömegmédián keresztül befolyásolják a fogyasztókat. A nemzetközi „rangsorfétisizmus” (Hrubos, 2012, p. 14) nyomása világosan érzékelhető az intézmény arculatépítési tevékenységén keresztül, melyek leglátványosabban a honlapokon nyilvánulnak meg. A ranking szemlélet azonban az utóbbi időben többfelől kap kritikát, egyrészt, mert ebben a megközelítésben a felsőoktatás funkciójának igen fontos dimenziói nem jutnak releváns szerephez, másrészt, mert a változatos intézményi funkcióból eredő intézményi sajátosságokat alkalmasint tévesen hiányokként tüntetik fel. Ezt a szemléletet meghaladják azok a rankingek, melyek az intézmények régiójukra gyakorolt hatását, a hallgatói lemorzsolódási kockázat eredményes mérséklését és a közösségi médiavisszhangot is figyelembe veszik a rangsorkészítésben, s ezzel korábban rendre figyelmen kívül hagyott vizsgálati dimenziókat is elemzés tárgyává tesznek.

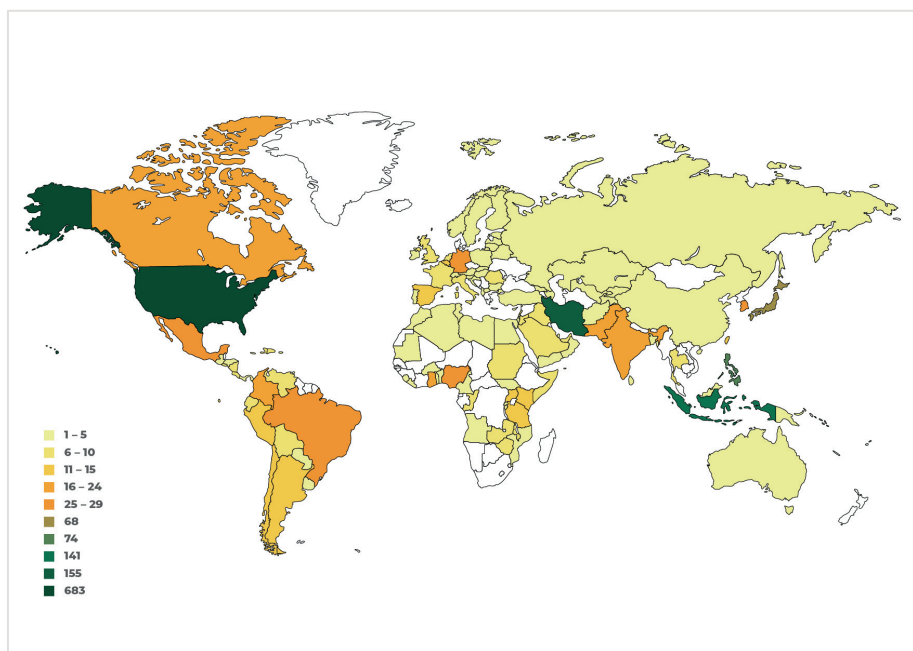
Az uniRank egy olyan felsőoktatás intézményi direktórium, amely 200 ország, több mint 13.800 hivatalosan elismert egyetemének és főiskolájának bemutatását és rangsorolását tartalmazza. A felsőoktatási intézmények rangsorolását az uniRank University RankingTM végzi, melyet az IREG, Observatory on Academic Ranking and Excellence, globális egyetemi rangsorként ismer el. 2018 óta további négy új rangsort tesznek közzé, melynek célja a felsőoktatási intézmények jelenléte a közösségi médiában, a következő négy közösségi médiafelületen: Facebook, Twitter, Instagram, YouTube. A különböző rangsorok mellett az uniRank összegyűjti a világon elismert vallásokhoz (keresztény, iszlám, buddhista, zsidó és hindu) tartozó, vallási kötődésű felsőoktatási intézmények listáját is. A ranking kialakításának jellegzetes folyamatába is betekintést nyújt, amennyiben első lépésben még csak adatokat gyűjtenek az intézményekről, s az adatbázisba kerülés maga tűnik presztízsképző

¹ „Az intézmények igazí tartalom nélkül próbálják utánozni, imitálni a lista élmezőnyébe jutottakat (monkey policy), pedig igazán az javítaná versenypozíciójukat, ha egyediségüket hangsúlyoznák” (Hrubos, 2012, p. 15).

tényezőnek. Mivel általunk nem ismert olyan adatbázis, mely bármilyen szempont alapján is, valláshoz kötődő felsőoktatási intézményeket foglalna magába, így egy előkutatásunk során ezen lista alapján, az SPSS program segítségével egy adatbázist állítottunk össze, mely összesen 1809 vallási kötődésű felsőoktatási intézmény adatait (felekezet, elhelyezkedés, alapítási év, finanszírozás, hallgatói létszám, képzési szint, képzési terület) tartalmazta. Az általunk létrehozott adatbázis rövid ismertetésével célunk bemutatni az Európán kívüli vallási kötődésű felsőoktatási intézményi világot, rávilágítva a vallási szervezetek nagymértékű felsőoktatási szerepvállalására.

Adatbázisunk összesen 1809 vallási kötődésű felsőoktatási intézményt számlál, melyek különböző felekezetek, vallási szervezetek, mint a keresztény, az iszlám, a buddhista, a zsidó, valamint a hindu vallások képviselőiben jelennek meg. Legnagyobb számban képviseltetik magukat a keresztények, az adatbázisban összesen 1330 keresztény közösséghez tartozó intézmény szerepel. A keresztény valláshoz kapcsolódó intézmények között a katolikusok vannak többségben (33,7%), emellett megjelennek a protestánsként címkézett intézmények (7,3%), valamint a baptista (5,1%), a presbiteriánus (4,1%), a lutheránus (3%), az evangélikus (2,5%), a pünkösdista (1,5%), a református (1,4%) az anglikán (1,3%), az ortodox (1%), az ökumenikus (0,1%) és a mennonita (0,4%) közösségeket képviselő intézmények. A keresztény felekezetek mellett 402 iszlám, 63 buddhista, 13 zsidó és 1 hindu vallási kötődésű intézményt számlál az adatbázisunk. Ami a földrajzi elhelyezkedést illeti, öt kontinens (Európa, Ázsia, Ausztrália, Afrika, Amerika), 117 országa képviselteti magát az adatbázisban. A legtöbb intézménynek, 877, Amerika ad otthont, ezt Ázsia (605), Afrika (173), Európa (151), majd Ausztrália követi 3 intézményszámmal. A kontinensek, illetve az országok szerinti vallási kötődésű intézmények számának megoszlásait az 1. ábra szemlélteti.

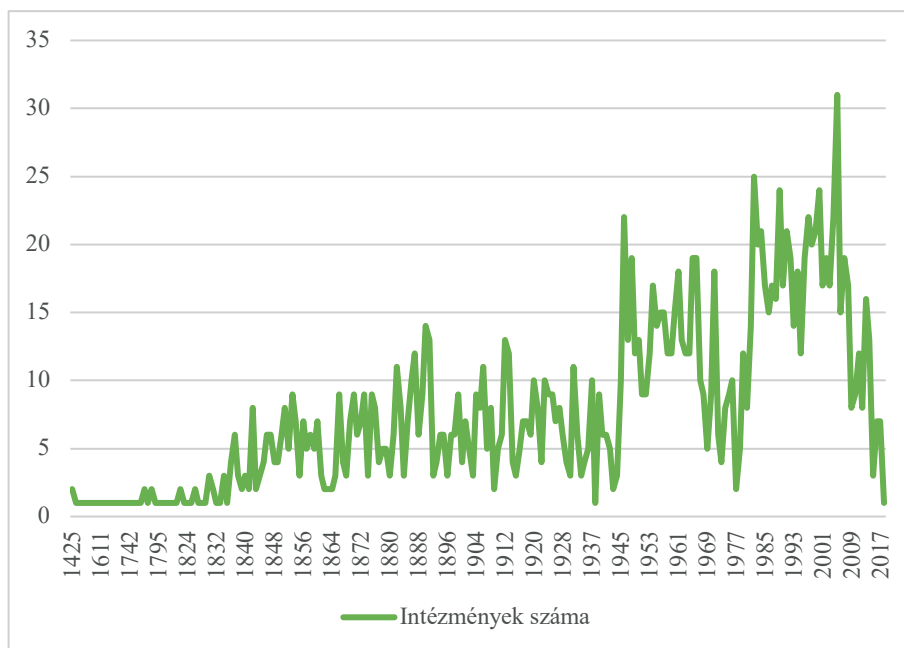
1. ábra. Vallási kötődésű felsőoktatási intézmények száma országokként



(Forrás: uniRank University Ranking™ adatai alapján összeállított saját készítésű adatbázis – saját szerkesztés)

Adataink szerint az öt kontinens mindegyikén kimagasló a keresztény felsőoktatási intézmények száma, ám kisebb számban ugyan, de az iszlám és a buddhista felsőoktatási intézmények is megjelennek főként az ázsiai és az afrikai kontinenseken. Adatbázisunk legrégebben alapított intézménye a Leuveni Katolikus Egyetem Belgiumban, melyet 1425-ben alapítottak. Világszerte a legtöbb vallási kötődésű felsőoktatási intézményt 2000-es évek közepén alapították (68 intézmény), ám ugyancsak kimagasló számú intézményalapítás történt 1980-as években (47 intézmény), valamint 1989-ben is (24 intézmény). Az intézmények számát az alapítási év mentén a 2. számú ábra idősoros diagramja szemlélteti.

2. ábra. Vallási kötődésű felsőoktatási intézmények száma az alapítási évek szerint



(Forrás: uniRank University Ranking™ adatai alapján összeállított saját készítésű adatbázis – saját szerkesztés)

Az intézmények legnagyobb része non-profit, privát finanszírozású (1082 intézmény), ám számos privát (481) és állami non-profit finanszírozású intézmény is megjelenik (160). A hallgatói létszám tekintetében is igen széles a paletta, az 1000 főt számláló kisebb intézményektől a több mint 45000 főt számlálóig jegyez az adatbázisunk vallási kötődésű intézményeket. Többségében viszont a kisebb hallgatólétszámot magáénak tudó intézmények száma emelkedik ki, 284 intézménynek 1000-1999 hallgatója van, 194 intézménynek 2000-2999, 148 intézménynek 500-999, míg 138 intézménynek 3000-3999 hallgatója van. Ami a képzési szintet illeti az általunk vizsgált intézményének 98,7%-ban indítanak alapképzéseket, 75,1%-ban mesterképzéseket, továbbá az intézmények fele, 50,2%, doktorképzéseket is indít. Az intézmények képzési területe esetén legtöbbször a bölcsészettudományi, 91,3%, a társadalomtudományi, 87,2%, valamint a gazdaságtudományi, 75,8%, területeken indítanak képzéseket, ám közel fele arányban jelennek meg azon intézmények, akik az egészségügyi vagy a mérnöki területeken képeznek hallgatókat.

Összefoglalásunk célja volt szemléltetni a világvallások felsőoktatási szerepvállalásának folyamatos, széleskörű elterjedését, továbbá rámutatni a vallási kötődésű felsőoktatás globális jelenlétére. Látható, hogy a világ számos pontján

jelen vannak a vallási kötődésű felsőoktatási intézmények, melyek a nem vallásos kötődésű felsőoktatási intézményekhez hasonlóan képviseltetik magukat kisebb és nagyobb hallgatói létszámot befogadó méretekben, a legtöbb tudományterületen és képzési szinten, nem csupán az egyes vallási professziókra felkészítő képzési programokra koncentrálva, hanem a világi oktatását célzó intézményeket létrehozva tűnik ki felsőoktatási szerepvállalásuk világszerte (Kozma, 2001; Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019). Adataink alátámasztják és tovább erősítik azt a korábban más adatokon is vizsgált feltevésünket (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019), hogy a vallási kötődésű intézmények kategóriáján belül is nagyfokú változatosság mutatható ki. Míg egyes intézmények megőrizve vallásos szellemiségüket, kisebb hallgatólétszámot befogadva, az egyes vallási professziókra vagy azokhoz szorosan köthető képzési területeken tevékenykednek, addig mások a nem vallásos kötődésű, világi intézményekhez hasonlóan nagyobb hallgatólétszám befogadására törekedve, a képzésterületi paletta teljes sorát felkínálva próbálják felvenni a versenyt a rangsorfetisista felsőoktatásban. Ezen megállapításaink bővebb kifejtésére *A felekezeti felsőoktatási intézményi tipológiák* című fejezet Pusztai, Maior, Demeter-Karászi (2019) a rendszerváltás utáni hazai felekezeti felsőoktatás tipológiája című alfejezetében kerül sor.

II.3. A felekezeti felsőoktatás

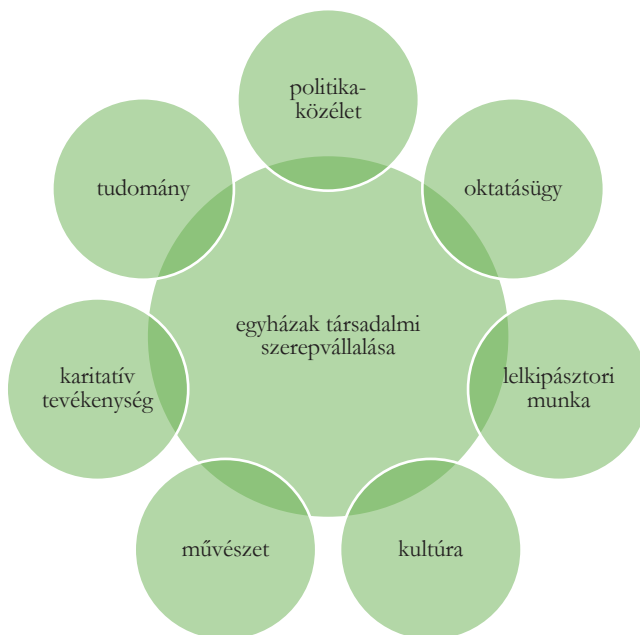
Amint azt a korábbiakban is említettük, több országban úgy tekintenek a felsőoktatásra, mint egy olyan egyedi intézményre, mely állami kötelezettség és többnyire szekuláris beállítottság jellemzi, de mint láthattuk az egyes világvallások nagymértékben képviseltetik magukat a felsőoktatásban, sőt a történelmi áttekintésekből felsejlik, hogy az oktatás bizony vallási eredetű. Az is láthatóvá vált a korábbi összefoglalónk alapján, hogy világszerte, a felsőoktatás kezdetétől egészen napjainkig, számos vallási kötődésű felsőoktatási intézményt tartanak számon, melyek maradandó helyet vívtak ki a felsőoktatási intézményrendszerben (Carpenter, 2014). A vallási kötődésű felsőoktatás meghatározása során (ld. Vallási kötődésű felsőoktatás a nagyvilágban című alfejezet) rávilágítottunk arra, hogy országonként és vallásonként változó jegyekkel írhatók le ezen intézmények, továbbá az is nyilvánvalóvá vált, hogy a vallási kötődésű felsőoktatási intézmények számos közös vonás mellett megfigyelhető a szektor belső rétegzettségének sokszínűsége. A világvallások felsőoktatásától az általunk vizsgált régió felé haladva, abban megvizsgálva a vallási kötődésű felsőoktatási intézményi szektorra vonatkozó szakirodalmat, s kifejezetten a vizsgált régióra koncentrálva az egyházi vagy a felekezeti felsőoktatás fogalmak fordultak elő gyakrabban. Mindez alapján feltehetően tehát a kérdés, hogy mit érthetünk egyházi vagy felekezeti felsőoktatás

alatt? Lehet-e különbség a vallási kötődésű és a felekezeti felsőoktatási intézmények között?

Elsőként fontos megjegyeznünk, hogy az egyház, ahogyan a felekezet is kifejezetten a keresztény kultúrkörhöz köthető fogalom, a kereszténységen kívül más világvallások esetében nem találkozunk ezen fogalmakkal a vallási szervezetre és közösségre vonatkozóan. Az egyház fogalma a keresztény kultúrkörben honosult, a keresztény vallás híveinek szervezett, intézményesült közösségét jelenti. Két fogalom, a görög *ekkleszia*, mely gyülekezetet, vallásgyakorló közösséget jelent, valamint az ugyancsak görög eredetű *küriakon*, mely jelentése az Úr háza, szavak összeolvadásából jött létre. A témánk szempontjából releváns vallásszociológiai szakirodalom felkutatása közben elsőként találkozhatunk Tomka meghatározásával, aki szerint az egyház alatt elsősorban az intézményesült, szervezetté formálódott vallásgyakorló közösség, mely a történelem folyamán a társadalmi változásoknak köszönhetően többször átalakult és mind a mai napig átalakulóban van (Tomka, 1999). A szakirodalom általában felváltva, szinonimaként használja az egyházi és a felekezeti felsőoktatás fogalmat. Amennyiben különbséget kívánunk tenni az egyház és a felekezet fogalma között, nem könnyíti meg a dolgunkat, hogy az egyház szó többjelentésű kifejezés, melynek egyik jelentése átfedésben van a felekezet szó jelentésével. Az egyház spirituális értelemben jelenti a Jézus Krisztusban hívők egyetemes lelki közösségét, az egy valláshoz tartozók összességét. A felekezetek a teológiai problémák elméleti és gyakorlati részleteit tekintve azonos hitvallást valló és egységes szervezetben összefogott hívőket tömörítő szervezetek, melyekre szintén gyakran használják az egyház és egyházak kifejezést is. A teljesség kedvéért ugyanakkor meg kell említenünk, hogy az egyház kifejezésnek van egy harmadik jelentése is, mely alatt a helyi egyházakat, gyülekezeteket, egyházközségeket értjük (Pusztai, 1996). Témánk szempontjából elsősorban az egyház kifejezés másodikként említett jelentése releváns, hiszen a hitvallás kérdésében azonos elveket valló és gyakorlatot folytató híveket egységes szervezetbe fogó felekezetek képesek felsőoktatási intézményfenntartóként fellépni. Azonban empirikus kutatásunk során láttunk példát arra, hogy a lokális egyházi közösségek is számításba jöhetnek. A szakirodalom egyházi intézményekkel kapcsolatos fogalomhasználatának zavarát az is fokozza, hogy az oktatástatisztikai nyilvántartás és ennek nyomán a média, sőt még a kutatók egy része is, az oktatási intézményfenntartás tárgyalásakor egyes számban használja az egyház kifejezést, mikor a felekezetek oktatási intézményeiről értekezik, noha az egyházi szektor nem egységes, hanem minden képzési szinten nagyon összetett lehet (Pusztai, 2014).

Az egyházak, felekezetek –akár szervezetként, akár közösségekként tekintünk rájuk– társadalmi szerepvállalása változóan alakult a történelem folyamán. Amint azt Tomka (1999) is megfogalmazta az egyház a plurális társadalomban válaszút előtt áll és folyamatosan válaszadásra kényszerül. Egyrészt választhatja azt, hogy a társadalomtól elszigetelt zárvánnyá válik-e vagy pedig helytáll a társadalmi problémákra megfogalmazott válaszok kulturális versenyében (Tomka, 1999). Az egyház válaszadása a társadalmi jelenlétben, szerepvállalásban ölt testet, ugyanis mint közérdekeket is szolgáló intézmény megjelenik az erkölcsi kérdések, a közfeladatok megoldásában, a szociális problémák csökkentésében, ám emellett az oktatásban, a gyermeknevelésben, illetve az egyes helyi társadalmak építésében is (Földvári, 2012). A 21. századra az egyházak, az egyes felekezetek társadalomban betöltött szerepe több területen kiemelkedő (Tomka, 2007; Földvári, 2012), lsd. 3. ábra. Annak ellenére, hogy az oktatás, a gyógyítás és a szegénygondozás évszázadokon keresztül egyházi feladat volt (Pusztai, 2004; Horváth, 2018), megoszlik a vélemény azt illetően, hogy az egyházak vállaljanak-e, ha igen milyen mértékben és milyen kérdésekben társadalmi szerepeket. Ezen kérdéseket számos kutatás boncolgatja, lsd. Szántó kutatása (1992), Tomka kutatásai (1995–2000), ISSP kutatás (2012) stb. Találkozunk olyan nézetekkel, melyek szerint az egyházaktól szélesebb társadalmi feladatvállalás várható el (Földvári, 2012), míg ezzel ellentétes nézetek szerint az egyház inkább a hit terjesztésénél maradjon meg (Szabó-Tóth, 2018). Az utóbbi nézet szerint tehát az egyházak szolgálatának tartalma a hitéleti szolgálatra, a hittanoktatásra, a lelki gondozásra, a közösségi csoportok létrehozására, gondozására, a karitatív tevékenységre, a missziós gyakorlatra, valamint az egyéb speciális feladatokra szükséges, hogy kiterjedjen (Gyulai & Várhelyi, 2018), míg az előbbi nézet fontosnak tartja az egyházak oktatási, nevelési, kulturális, tudományos és társadalmi, közéleti értékformáló jelenlétét (Földvári, 2012; Szabó-Tóth, 2018).

3. ábra. Az egyházak társadalmi szerepvállalása



(Forrás: Szabó-Tóth, 2018, p. 41. alapján saját szerkesztés)

A 3. ábra jól szemlélteti, hogy az egyházak társadalmi szerepvállalása igen jelentős és sokrétű. A nagy történelmi egyházak, de ugyanakkor a kisegyházak is, képviseltetik magukat több területen, így az oktatás területén is. Az egyházi oktatás elmúlt három évtizedes változásait egyesek egy céltudatos fejlesztésként értelmezik, melyben az egyházak kiépítették a maga teljes oktatási intézményrendszerét az óvodától egészen felsőoktatásig (Várhelyi, 2018), arra törekedve, hogy szociális tevékenységüket érvényesítve és előtérbe helyezve tevékenykedjenek ezen a területen is. Az egyházak felsőoktatási szerepvállalásában nem beszélhetünk olyan erőteljes terjeszkedésről, mint a közoktatásban, de szerepvállalásuk ezen a szinten is kiemelkedő, ugyanis a fiatalok oktatásában és erkölcsi nevelésében ezen a szinten is szerepet vállálnak (Havasi, 2018). A korábbi kutatások tapasztalatai szerint a felsőoktatási szerepvállalásukban a korábbi nagy intézmények újraindítása mellett arra is törekszenek, hogy az intézményhiányos, elmaradottabb területeken hozzanak létre intézményeket, olyan régiókban, ahol szükségesnek bizonyult az utánpótlás kitanítása az egyházi, hitéleti szerepkörök betöltése (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019), így többnyire a hitéleti, a pedagógiai, valamint a szociális segítő pályákon való képzéseket helyezték előtérbe.

A továbbiakban az egyházi, felekezeti szerepvállalást a felsőoktatásra vonatkozóan tárgyaljuk. Az eddigiek alapján elmondható, hogy az egyházi, a

felekezeti felsőoktatás a keresztény kultúrkörhöz kapcsolódó fogalmak, és bár a szakirodalomban gyakran pontatlanul használják vagy értelmezik a fogalmakat, a monográfia további részében a felekezeti felsőoktatás elnevezést használjuk, mert a vizsgált térségben a hitvallás kérdésében azonos elveket valló és gyakorlatot folytató híveket egységes szervezetbe fogó felekezetek jelennek meg a felsőoktatási intézmények fenntartóiként illetve szellemiségének meghatározóiként.

Amikor a felekezeti felsőoktatás definiálására kerül sor, bőszeges szakirodalom áll rendelkezésünkre, ám mind más és más szempontból definiálja ezen intézményeket. Abban viszont többnyire egyetértés mutatkozik, hogy többségében az egyházak (értsd: felekezetek) által alapított és/vagy fenntartott intézményeket nevezzük felekezeti felsőoktatási intézményeknek. Az általános megállapítás ellenére, a témában elmélyülve elmondható, hogy az oktatáspolitikai szabályozás nemzetközi különbségei miatt nem minden esetben szerepel jogi értelemben fenntartóként az a felekezet, mely az intézmény működését kontrollálja és szellemiségét meghatározza, tehát a jogi definíciónál szélesebb, neveléstudományi értelemben definiáljuk az felekezeti felsőoktatási intézmény fogalmát.

Amennyiben, a fentiekben is említett, alapvető és többnyire egységes meghatározásból indulunk ki, mely szerint az alapító és/vagy a fenntartó határozza meg a felsőoktatási intézmény jellegét, két dimenzió figyelembevétele ajánlott. Az egyik a finanszírozás dimenziója, a másik pedig a működtetés dimenziója. A két dimenziót célszerű különválasztanunk a felekezeti felsőoktatási intézmények tárgyalásakor. *„Az intézmény finanszírozója szerint a gazdaság világából kölcsönzött szempontok alapján két nagy szektort különítenek el: a közigazgatás kisebb vagy nagyobb egységeinek költségvetéséből vagy a magánszemélyek, csoportok, nem állami szereplők által előteremtett összegekből finanszírozott intézményeket”* (Pusztai, 2020, p. 140). A nem állami szereplők által finanszírozott intézményeket a magán szektorhoz tartozó, magán felsőoktatásnak hívjuk. A felekezeti felsőoktatási intézményeket országoként más és más szektorba sorolhatók. Egyes nézetek szerint minden, nem kormányzati szervezet által irányított intézmény a magán szektorba sorolandó, míg térségünkben viszont ezen intézmények többnyire nem tartoznak a magán kategóriába, ugyanis *„az egyházi fenntartón keresztül, de döntően állami költségvetési forrásból kerülnek finanszírozásra az intézmények”* (Pusztai, 2020, p. 140), ezt pedig a magánszekortól eltérően egyházi szektornak nevezzük. Az országoként változó jellemvonásokat, valamint a felekezeti felsőoktatási intézmények egyes szektorokba való besorolását részletesen a későbbiekben részletesebben fejtjük ki (ld. A felekezeti felsőoktatás a posztszocialista térségben című alfejezet). A fenntartás másik dimenziója a működtetés. A működtetés

fogalma magába foglalja a felelősséget az intézményben folyó munkáért, a működtetés célját, alapelveit, tartalmait. Leglényegesebbnek az intézmény konkrét, egyedi céljának megfogalmazását tartják (Pusztai & Farkas, 2016; Pusztai, 2020), a küldetés vizsgálatát a különbségek kitapinthatósága érdekében. A felekezeti intézmények sajátos célja többnyire a társadalmi felelősségvállalásban gyökerezik, kiemelkedő továbbá a tudományos kutatás és gondolkodás szabadságának megteremtése, az eredményességen túl az egyének értelmes, tartalmas, minőségi személyes életre való felkészítése (Pusztai, 2020).

Mivel az alapító és/vagy fenntartó alapján nem következik törvényszerűen az egyházi jelleg, illetve a nemzetközi szakirodalom (Daniels & Gustafson, 2016), továbbá korábbi kutatásaink (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020; Pusztai, 2020) alátámasztották, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények arculatukat tekintve nem egységesek, a szektor intézményei között is különbséget kell tennünk, e szerint pedig megkülönböztethetünk egyházi/ felekezeti fenntartású (*religious affiliated, church-run*) felsőoktatási intézményeket, valamint vallási, vallásos szellemiségű (*faith-based*) felsőoktatási intézményeket. Ezen felosztás kapcsán a szakirodalomban még nem alakult ki egységes meghatározás, több kutató használja szinonimaként a fogalmakat, ám eddigi eredményeink arra világítottak rá, hogy célszerű megkülönböztetni a felekezeti felsőoktatási intézményeket. A vallási, vallásos szellemiségű felsőoktatás esetében hangsúlyossá válik, hogy az egyházi alapítón és/vagy fenntartón, az egyházi szervezetrendszerhez való tartozáson felül egy sajátos intézményi kultúra honos az intézményben (Firmin & Gilson, 2010; Hrubos, 2012; Daniels & Gustafson, 2016). Korábbi kutatásaink során igazolódott, hogy a hitéleti képzést folytató intézmények szellemisége karakteresen egyházas, s világi képzést is folytató intézmények többsége viszont a hallgatói rekrutáció fenntartása miatt nem meri karakánul felvállalni a vallási, vallásos szellemiséget, noha ez határozottabb üzenetet küldene a felhasználóknak az intézményi identitásról (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019).

Más kutatók is érzékelték a felekezeti szektor belső rétegzettségét és próbálkozást tettek ezek megfogalmazására. Carpenter (2014) szerint például a felekezeti intézmények két típusát különböztethetjük meg. Az egyik az alapján vett felekezeti intézmények, melyek felekezeti alapításúak és bizonyos formális kötelek mutatkoznak az alapító egyházzal, mindez annak ellenére, hogy ma már többnyire világi intézményeknek látszanak. A másik pedig a funkcionálisan felekezeti intézmények, melyek egyre jobban csökkentik felekezeti köteleiket, annak ellenére, hogy a vallásosságnak kiemelt szerepe lenne az intézményben (Carpenter, 2014). Carpenter első kategóriája leginkább az általunk egyházi, felekezeti fenntartású kategóriához hasonlítható, második kategóriája pedig a

vallási, vallásos szellemiségű felekezeti felsőoktatási intézmények ellentétpárját rajzolja meg. Az alapján, hogy Carpenter kategóriáiból hiányzik a vallási, vallásos szellemiségű intézmény, mely kívül-belül vallásias jegyeket hordoz, s nemcsak egyházi, felekezeti kötődésű, de formális és informális jegyeiben is vallásos intézmény, feltevődhet a kérdés, hogy egyre kevésbé számolhatunk vallási, vallásos kötődésű felsőoktatási intézményekkel a 21. század felsőoktatási intézményrendszerében? Néhány amerikai kutató az egyre gyengülő kapcsolat miatt használja az egyházi, felekezeti kötődés (church-related) fogalmát, mely árnyalja, ugyanakkor meg is kerüli a szó szoros értelmében vett felekezeti intézmény kifejezést (Carpenter, 2014), ugyanis abból, hogy az egyházi/felekezeti fenntartású felsőoktatási intézmények alapítója és/vagy fenntartója többnyire egyházi szervezet, egyházi közösség, magánjogi személy, csoport, alapítvány vagy egyesület, törvényszerűen nem következik hogy ezen intézmények egyházas, vallásos szellemiséggel is bírnak. Lényeges eltérés tehát az egyházi, felekezeti fenntartású és vallásos szellemiségű felsőoktatási intézmények között, hogy bár egy szervezetrendszerhez tartoznak az intézmények, de a hovatartozás és a sajátos intézményi kultúra, melyet képviselnek nem feltétlenül jár együtt.

Korábbi kutatásaink és a feldolgozott szakirodalom alapján a monográfia egy komplex felekezeti felsőoktatási intézményi meghatározást vesz alapul, mely szerint azon felsőoktatási intézményeket tekintjük felekezetinek, ahol az egyházi alapító és/vagy fenntartó mellett az intézmény formális és informális jegyeiben is tükröződik a vallásos szellemiség.

2.3.1. Felekezeti felsőoktatási intézményi tipológiák/modellek

Az árnyaltabb megoldások bevezetése ellenére, mégis találunk olyan jegyeket, melyek döntőek az egyháziasság, a vallásosság meghatározása esetén, ilyenek lehetnek például az intézmény formális és informális jegyei, azon kifelé közvetített és belsőleg átélt jegyek, melyek megfigyelése, jellemzése alapján megítélhető egy intézmény vallásos jellege. A felekezeti felsőoktatási intézmények a döntéshelyzetben vannak, mikor meg kell határozniuk, hogy egyházasnak vagy világiasságnak, esetleg részben egyházas, részben pedig világiasságnak jegyeket hordozó intézménynek vallják magukat, s erre a választásra többségében a 21. század piacodott felsőoktatási intézményrendszerének köszönhetően kerül sor. A felekezeti felsőoktatási intézmények számos modellje és tipológiája ismert, melyek a keresztény felsőoktatás definiálására, identitásának meghatározására vonatkoznak. A következőkben a teljesség igény nélkül ezeket ismertetjük.

2.3.1.1. Pace tipológiája

Pace egy korai tanulmányában, 1972-ben, 88 protestáns felsőoktatási intézményt vizsgálva ezek négy modelljét írta le. Elsőként azon intézményeket különítette el, amelyek protestáns gyökerekkel rendelkeznek, de ma már nem nevezhetők protestáns intézményeknek. Másodikként emelte ki azon intézményeket, melyek többnyire névlegesen, de kötődnek a protestantizmushoz, viszont közel állnak az egyháztól való elszakadáshoz. Harmadik típusként határozta meg azokat az intézményeket, amelyek megőrzik formális kapcsolataikat a protestantizmussal, negyedikként pedig azon intézményeket különítette el, amelyek határozott kapcsolatban állnak a protestáns egyházal (Magril, 1973; James, 2006). Összegezve megállapította, hogy az első csoport akár szekuláris intézménynek is nevezhető, a második csoportnak világos tudományos identitása és küldetése mutatható ki, a harmadik csoportnak sem tudományos, sem pedig vallásos identitása nem érzékelhető, a negyedik csoportnak pedig egyértelmű, sajátos, erős támogatása érkezik és öröklődik tovább az alaptó, támogató felekezettől (James, 2006).

2.3.1.2. Henle tipológiája

1979-ben egy újabb tipológia látott napvilágot, Henle, egy jezsuita lelkész, a Nemzetközi Katolikus Egyetemek Szövetségének (International Federation of Catholic Universities) a katolikus egyetemek jellegét és küldetését meghatározó munkacsoportjában munkálkodva, alkotta meg az amerikai katolikus egyetemek négyes tipológiáját (Henle, 1973; James, 2006). Tipológiájának első csoportjába tartoznak azok az intézmények, melyek főpapi/püspöki vagy kánonjogi rendelet alapján létrehozott intézmények és közvetlenül a Vatikán alá rendelték. A második csoportba tartoznak a zártkörű, szektáriánus, elszigetelt intézmények, a harmadik csoportba a mindenki számára nyitott, pluralista orientációjú, az egyház irányításától független, főként a tudományos életnek szentelt intézmények, végül pedig a negyedik csoport a katolikus szekuláris intézmények csoportja, melyek minden katolikus jellemvonást elhagynak (Henle, 1973; James, 2006). Henle úgy vélte, hogy a katolikus felsőoktatási intézmények nagytöbbsége, főként az amerikaiaké, a harmadik csoportba tartozik (Henle, 1973; James, 2006).

Habár két különböző felekezet felsőoktatási intézményi tipológiáját láthattuk, számos esetben fedezhetünk fel hasonlóságokat közöttük. Megfigyelhető, hogy mindkét tipológia négy egyházi felsőoktatási intézményi csoportot különböztet meg, melyek közül két szélsőséges, az egyik az egyház

irányába, a másik pedig szekuláris irányba, fog közre két további, árnyaltabb csoportot.

2.3.1.3. Morey és Piderit (2006) katolikus intézményi tipológiája

Különböző munkák rávilágítottak arra, hogy különbség fedezhető fel nem csupán vallási kötődésű intézmények, de az egyes felekezetek felsőoktatási intézményei között is, így Morey és társa (2006) is a katolikus felsőoktatási intézmények tipológiáját alkotta meg. A különbségek számos tényezőtől függhetnek, így például a hallgatói társadalomtól, az intézményi kultúrától, az alapító/támogató egyház hagyományainak átörökítésének mértékétől stb. (Morey & Piderit, 2006).

Mindent összevetve Morey és társa modelljének kialakítása során öt szempont érvényesült, melyeket megfigyelve egy adott intézmény kategóriájuk egyikébe sorolható, így a tudományos élet, az egyetemi/intézményi élet, a diákélet, a vallási tevékenységek, valamint az adminisztratív személyzet, különös tekintettel az oktatókra és az ügyintézőkre. Ezen szempontok megfigyelései alapján négy katolikus intézményi modellt különböztettek meg. Az elsőbe a katolikus szellemű intézmények, a második kategóriába a katolikus felekezeti misszió intézményei, a harmadikba a katolikus diaszpóra intézményei, s végül a negyedik kategóriába a komprehenzív katolikus intézmények tartoznak (Morey & Piderit, 2006).

A katolikus immerzió csoportjába tartozó intézmények célja, hogy elkötelezett, hithű katolikus hallgatókat vonzzanak, hogy behatóan nevelhessék tovább őket a katolikus hagyományok mentén, tehát ezek az intézmények kifejezetten vallásos szellemű intézményeknek nevezhetők. A hallgatóktól elvárta, hogy három-négy teológiai, filozófiai, katolikus irodalmi vagy katolikus egyháztörténeti kurzuson vegyenek részt. Ezen intézmények előtérbe helyezik a katolikus normákat, életüket ehhez igazítják. Az intézmény vallásgyakorlati helyszíneket és alkalmakat kínál, melyeken az intézmény tagjai legalább heti, de többször napi rendszerességgel részt vesznek. Ezen kategóriába tartozó intézmények világosan meghatározható katolikus intézményi kultúrát tudnak magukénak. Az itt oklevelet szerzett hallgatók általában papok vagy katolikus egyházi vezetők, akik az egyház fontos, nélkülözhetetlen tagjai lesznek. Minden egyes megfigyelési szempontot az erős katolikus kultúra és látásmód jellemez (Morey & Piderit, 2006).

A második típushoz tartozó intézmények kicsit megengedőbbek a megfigyelési szempontok vizsgálata alapján. Ezen intézmények igyekeznek bevezetni a hallgatóikat egy bizonyos vallási hitrendszerbe, legyenek azok katolikusok vagy sem, ugyanis az intézmények befogadók mind a katolikus, mind pedig a más felekezethez tartozó hallgatók irányába. A hallgatóknak kötelező

legalább egy, a katolikus tanokhoz kötődő kurzust látogatniuk. Bár számtalan lehetőség biztosított a vallásgyakorlatra és a különböző programokra, az intézmény külön kiemelt időszavat nem biztosít erre, a vallásos hallgatók aránya közepes mértékűnek mondható (Morey & Piderit, 2006).

A harmadik típushoz tartozó, a katolikus diaszpóra intézményei úgy igyekeznek hallgatóikat a katolikus egyház irányába terelni, hogy nem köteleznek ehhez kapcsolódó nagymértékű tudást és gyakorlatokat. A hallgatók legnagyobb része nem katolikus, ám nyitott a katolikus tanok és hitrendszer megismerése iránt. Ezen intézmények többségében olyan területeken helyezkednek el, melyek protestáns hívek lakta vagy többnyire világi beállítottságú területek. A hallgatók számára nem teszik kötelezővé, de ajánlják a katolikus kurzusokon való részvételt. A kampusz kínálta katolikus tevékenységek tárháza bőséges, de kevesek által látogatott, inkább a segítő szolgálatot nyújtó tevékenységek népszerűek. Az intézmények célja elsősorban a vallási érzékenyítés, melyet igyekeznek az intézmény egész kultúrájában érvényesíteni (Morey & Piderit, 2006).

A negyedik a komprehenzív katolikus intézmények kategóriája, mely kategóriába tartozó intézmények elsődleges célja, hogy tehetséges hallgatókat képezzen annak érdekében, hogy a civil, az üzleti és a kulturális társadalom fő ágazataiban helyezkedhessenek el. Ezen intézmények olyan hallgatókat vonzzanak elsősorban, akik a tudományos területeken tehetségesek, felekezeti és vallásos háttérükről függetlenül. A hallgatók számára nem kötelező a katolikus kurzusok látogatása, viszont egy vagy két olyan kurzus ajánlott, ahol a vallásosság és a különböző egyházak történelme áll a középpontban. Mivel az intézmény hallgatói két csoportra oszthatók, egy kisebb csoportra, akik elkötelezettek a katolikus hit iránt, illetve egy olyan csoportra, melyek elköteleződése nem olyan nagy mértékű, ugyanakkor nyitottak az egyházi tanok iránt, így többször előfordul, hogy a vallásilag elkötelezett csoport hatással van a kevésbé vallásosakra és segítenek nekik a katolikus tanok érzékenyítésében (Morey & Piderit, 2006).

A következő táblázatban vázaltszerűen összegezzük a tipológia egyes kategóriáinak jellemzőit, hangsúlyossá téve ezáltal a kategóriák legfőbb jegyeit, szemléltetve a kiemelkedő megfigyelési szempontokat.

2. táblázat. *A katolikus felsőoktatási intézmények négy modellje*

A tipológia egyes kategóriái	Legfőbb jellemzők
Katolikus szellemű intézmények	<ul style="list-style-type: none"> - a hallgatók legnagyobb része katolikus - az oktatói és az adminisztratív személyzet túlnyomó többsége katolikus - a katolikus kurzusok széles tárháza van jelen - a nem akadémiai kultúra is nagyon erős katolikus
A katolikus misszió intézményei	<ul style="list-style-type: none"> - a hallgatók nagy része katolikus - az oktatói és az adminisztratív személyzet nagy része katolikus - a katolikus kurzusok kis létszámban jelennek meg - erős katolikus a nem akadémiai kultúra
A katolikus diaszpóra intézményei	<ul style="list-style-type: none"> - a hallgatók kisebb része katolikus - az oktatói és az adminisztratív személyzet körében kisebbségben vannak a katolikusok - a katolikus kurzusok minimális számban jelennek meg - kompakt katolikus kultúra a nem akadémiai közegben
Komprehenzív katolikus intézmények	<ul style="list-style-type: none"> - kétirányú modell: egy kis csapat hallgató, oktató és adminisztratív személyzet elkötelezett katolikusok, míg egy nagyobb csapat vallásosságra való érzékenységre lett nevelve, ám befolyásolhatják az egyes politikai mozgalmak, események

(Morrey & Piderit, 2006, p. 110. alapján saját fordítás)

Megfigyelhető, hogy ezen katolikus intézményi tipológia kizárólag olyan intézménytípusokat sorol fel, ahol a katolikus szemléletmód az intézmény teljes vagy részleges helyszínein megjelenik, többségében pedig a katolikus intézményi kultúra az uralkodó, a szekuláris világnézet részben vagy egyáltalán nem jelenik meg. Ezen tipológia Henle tipológiájához viszonyítva több szempontból eltérő és maga után vonja a feltételezést, hogy a két tipológia megalkotása között eltelt idő eredményezhette-e azt, hogy a katolikus felsőoktatási intézményekre egyre kevesebb szekuláris világnézeti beállítódás vált jellemzővé és valóban elsődleges cél a katolikus kultúra előtérbe helyezése az intézményekben.

2.3.1.4. *Benne (2001) tipológiája*

A fent említett első két tipológia közel ötven éve született. Ezzel szemben egy újszerű tipológiát olvashatunk Robert Benne (2001) tollából, aki úgy határozza meg a felekezeti intézményeket, mint azon egységeket, melyek elismerik, magukénak érzik és azzá is teszik a keresztényi identitást, célként fogalmazzák

meg küldetésükben, illetve ennek fényében formálják hallgatói, oktatói és adminisztratív testületüket, akadémiai életüket (Benne, 2001; James 2006).

Benne (2001) tipológiája szintén négy alcsoportra osztott modell, mely szintén a felekezeti felsőoktatási intézmények csoportosítására szolgál, minden keresztény felsőoktatási intézmény számára. Mint minden tipológia, ez sem vehet figyelembe minden egyes meghatározó tényezőt, és természetesen nem is szoríthat be minden intézményt egy kategóriába, sőt a valóságban a legtöbb intézményre több kategória jellemzői is ráillenek, annak ellenére, hogy leginkább egy kategória jegyeit hordozzák magukon. Benne kategóriáit bizonyos jegyek, megfigyelési szempontok alapján határozta meg, így a fő szempontok, az egyházi jövőkép relevanciája, az inkluzív-exkluzív retorika, a belépés feltételei, a teológiai tudományhoz tartozó szervezeti egység, a kötelező vallási kurzusok, a vallásgyakorlat kialakított helyszínei, az étosz, az egyházi támogatás és az intézményvezetés (Benne, 2001; Pusztai, 2020). Benne felosztásában elsőként megkülönbözteti az ortodox intézményeket, melyek nevezhetők még hagyományos vagy óhitű csoportnak is, másodikként a „kritikus tömeg” intézmények csoportját, harmadikként a tervszerűen pluralista csoportot, végül pedig negyedikként a spontán pluralista intézmények csoportját (Benne, 2001; James 2006).

Ortodox, hagyományos modelljét Henle második modelljéhez, a zártkörű, szektariánus, elszigetelt intézményekhez hasonlította, és úgy írta le az ezen csoportba tartozó intézményeket, mint azokat, melyek intézményük minden tagjától megkövetelik a hittel való életet, hogy közös elkötelezettséget vallhassanak a keresztény hit iránt (Benne, 2001; James, 2006).

Benne második típusa, a „kritikus tömeg”, mely keretén belül olyan felekezeti felsőoktatási intézményeket határoz meg, melyekben jelen van egy „kritikus tömeg”, akik meghatározzák és alakítják az intézmény identitását. Ezt a „tömeget” legtöbbször az intézményekben többségében lévő szereplők alkotják, mind a hallgatói, mind pedig az adminisztratív személyzet túlnyomó része, de ugyanakkor lehet egy erős, határozott kisebbségi csoport is, aki befolyással van az intézmény domináns identitására (Benne, 2001; James, 2006).

Az ortodox és a „kritikus tömeg” kategóriákba tartozó intézmények a keresztény látásmódot kiterjesztik az intézményi életük egészére, tulajdonképpen mindent ehhez a látásmódhoz igazítanak, úgy vélik, hogy a kereszténységnek nemcsak a kognitív és affektív, de a spirituális létet is át kell hatnia (Benne, 2001). Ezen a ponton a két kategória között csupán annyi a különbség, hogy míg az ortodox kategóriába tartozó intézmények látásmódja kizárólagosan keresztény, egyházas, addig a „kritikus tömeg” csoportba tartozó intézmények a domináns keresztény jelleg mellett más nézetet is elfogadnak.

Az ortodox kategóriába sorolandó intézmények jellemzője még, hogy nyitott minden egyén számára, amennyiben a közös keresztény hit vezérli őket, elsősorban és mindenekelőtt a támogató egyház hite és látásmódja kell érvényesüljön. Mindez küldetésükben konkrétan megfogalmazottan, érthetően, lényegre törően manifesztálódik (Benne, 2001).

A „kritikus tömeg” intézményei ettől kicsit eltérőbbek, ugyanis annak ellenére, hogy a keresztény látásmód jelen van, dominál, irányítja és áthatja az intézmény egészét, néhány ponton megengedőbbek, észrevehető a szekuláris beállítottság, például abban, hogy bizonyos tanszékek szekuláris modelleket követnek (Benne, 2001).

Az ortodox csoport intézményei esetében nemcsak az intézmény önmaga, hanem minden egyes kar, tanszék elkötelezettsége is külön hangsúlyos, a közös vallásos hitben való növekedés elvárt. Mind az ortodox, mind pedig a „kritikus tömeg” kategóriájú intézmények esetében találkozunk teológia tanszékkel, melyek nagyméretűek és köztiszteltetben állnak. Az intézményekben a vallásra úgy tekintenek mind a mai napig, mint a tudományok atyjára. Az ortodox kategóriába tartozó intézmények ragaszkodnak ahhoz, hogy a teljes teológiai tanszék a támogató egyház követője legyen, míg a „kritikus tömeg” intézményei több diverzitást engednek meg, mind a hit, mind pedig a tanszékek küldetésével kapcsolatos orientáció tekintetében. Benne tipológiájának mindkét kategóriája esetében a vallásgyakorlat kialakított helyszínei központi szerepet játszanak, mind a napi, mind pedig a nagyszabású alkalmaknak otthont nyújtó helyszínek (Benne, 2001).

A tipológia két kategóriáját összegezve elmondható, hogy mindkét kategóriában a keresztény látásmód érvényesül, mint szervezeti paradigma, csupán árnyalt különbség észlelhető minden egyes megfigyelési szempont mentén. Az ortodox intézmények a keresztény hagyományokat megőrző, kizárólag egyházas szervezeti paradigmát érvényesítő intézmények, míg a „kritikus tömeg” intézményei a domináns egyházas jelleg mellett már szervezeti paradigmát is érvényesítő intézmények csoportja.

A harmadik típusa a tudatosan vagy tervszerűen pluralista intézmények csoportja, melyről Henle úgy vélekedik, hogy ide tartozik a felekezeti intézmények többsége. Benne úgy írta le ezt a kategóriát, hogy olyan intézmények tartoznak ide, melyek tiszteltetben tartják, elismerik a támogató egyházat, mindezt úgy is biztosítva, hogy az intézményben minden szinten tevékenykednek egyházi tagok, valamint, hogy a fő motiváció a kiválóságra való törekvés és a mindenki és minden felé való nyitottság (Benne, 2001; James, 2006).

Benne tipológiájának utolsó kategóriája a spontán pluralista intézmények csoportja, melyet úgy jellemez, hogy azon intézmények tartoznak ide, melyek

elhagyják vallásos küldetésüket és egy teljesen világi identitást öltenek fel, mindenféle alapító egyházhoz való kötöttség nélkül (Benne, 2001; James, 2006). Benne ezen kategóriája Henle szekuláris, világi modelljének felel meg.

Benne tipológiájának második két csoportja hasonlóságát adja, hogy mindkét kategória a világi, szekuláris látásmódot hangsúlyozza és érvényesíti szervezeti paradigmájában. A tervszerűen pluralista intézmények a keresztény hagyományra úgy tekintenek, mely a támogató egyház részéről érkezik, és része az intézményi kultúrának, ám nem tekinthető elsődlegesnek. Létezését és jelenlétét ugyan elismerik, továbbá fontos szempontként tekintenek rá, de nem minden esetben tulajdonítanak neki kellő jelentőséget (Benne, 2001).

A spontán pluralista kategória intézményei szinte egyáltalán nem veszik figyelembe az egyház iránya felől érkező „hangokat”, a támogató felekezethez tartozók számát sem tartják számon. Szinte egyáltalán nem lépnek fel úgy, mint felekezeti vagy egyházi felsőoktatási intézmények (Benne, 2001).

Mindkét említett kategória kis vallási tanszékkal rendelkezik, a tervszerűen pluralista intézményekben tipikusan egy vallási vagy filozófiai kurzus jelenléte jellemző, mely általános tudást biztosít. Hasonlóképpen találjuk ezt a spontán pluralista intézmények esetében, ám ezekben az intézményekben a kurzuson való részvétel sem kötelező és nem kell kapcsolatban álljon a támogató egyházzal (Benne, 2001).

Benne tipológiájának harmadik csoportjához tartozó intézmények esetében a vallásgyakorlat helyszínein való részvétel nem kötelező, több egyházhoz kötődő programot kínálnak ugyan, de mindenki maga szervezésében és időráfordításában vehet részt ezeken, külön kijelölt időszáv nincs erre szánva, ezért is lehet, hogy a felsőoktatási intézmény tagjai nagyon kis számban vesznek részt ezen alkalmakon. Ezzel szemben a spontán pluralista kategóriához tartozó intézményekben még ennél is ritkább a részvétel a vallásgyakorlat helyszínein, ezek kizárólag különleges alkalmakkor látogatott helyszínek (Benne, 2001).

Mindkét csoporthoz tartozó intézményekre jellemző továbbá, hogy az intézményben tevékenykedő egyháztagek az intézmény peremére vannak szorítva, több esetben nem is a támogató vagy alapító egyházhoz tartoznak (Benne, 2001).

Összességében megfigyelhető, hogy Benne utolsó két kategóriája között számos hasonló vonás fedezhető fel, ahogyan megfigyelhettük a tipológia első két kategóriája esetében is, ám az árnyalatnyi különbségek mégis létfontosságúnak bizonyulnak az egyes intézmények kategóriába sorolásakor. A tervszerűen pluralista kategória intézményei nem veszítették el teljes mértékben keresztény identitásukat, esetükben néhol felsejlik az egyházas jegyet takaró vallásos vonás, ám ezzel szemben a spontán pluralista intézmények részéről szinte egyáltalán nem

figyelhető meg törekvés az egyházi identitás megtartására, majdnem teljeskörű szekuláris látásmódot érvényesítenek.

Henle és Benne tipológiájának megalkotása között majdnem ötven év telt el, mely nem csupán időbeni hosszúságát tekintve jelentős, de ugyanakkor meghatározó történelmi eseményeknek otthont adó időszak is. A tipológiákat összehasonlítva megfigyelhető, hogy két teljesen egymással ellentétes csoport dominanciáját határozzák meg, míg Henle a pluralista kategóriáját határozza meg, mint a katolikus felsőoktatási intézmények döntő csoportja, addig Benne elsődlegesen hangsúlyozza az intézmények törekvését az alapító egyházzal való kapcsolattartásra, melyet véleménye szerint a legtöbb protestáns intézmény szem előtt tart (James, 2006). Kimutatható továbbá ezen összehasonlítás alapján egy jelentős előremozdulása a felekezeti felsőoktatási intézményeknek a vallásosság tekintetében, ugyanis, ahogy Benne is vélekedik, manapság a felekezeti intézmények nem kívánnak teljesen szekuláris intézmények lenni és a legtöbb egyetem kevésbé pluralista és szekuláris beállítottságú, mint ahogyan azt Henle határozta meg az 1970-es években (James, 2006).

Benne tipológiája az egyik legkifejezőbb és legmegfelelőbb módja annak, hogy megértsük és kategorizálni tudjuk a felekezeti felsőoktatási intézményeket, ugyanis tipológiája egészen a vallásos szellemiségű intézménytől, a teljes mértékben világiás intézményig besorolási lehetőséget kínál. A következő táblázatban röviden összefoglalva a tipológia egyes kategóriáinak jellemzőit foglaltuk össze, mely szemlélteti a kilenc megfigyelési szempont mentén a csoportokra leginkább jellemzőket.

3. táblázat. Robert Benne (2001) egyházi felsőoktatási intézményi tipológia

	Ortodox	„Kritikus tömeg”	Tervszerűen pluralista	Spontán pluralista
Fő felosztás	keresztény látásmód, mint szervezeti paradigma		világi, szekuláris látásmód, mint szervezeti paradigma	
Az egyházi jövőkép relevanciája	mindenre kiterjedő bizonyos nézőpont szerint	kiváltságos hang egy folyamatban lévő beszélgetésben	egy bizonyos hang egy folyamatban lévő beszélgetésben	idegen vagy hiányzó hang egy folyamatban lévő beszélgetésben
Inkluzív-exkluzív retorika	kizárólag hívótársak figyelembevétele	a kereszténység egyértelmű kinyilatkoztatása, de mások figyelembevétele is	egy liberális bölcsészeti intézmény képe keresztény hagyományokkal	egy szekuláris intézmény képe igen kicsi vagy egyáltalán nem megjelenő utalás keresztény hagyományokra
Belépés feltételei	közel 100%-ban keresztény	a „kritikus tömeg” minden/valamennyi területen	nemzetközi képviselet	véletlenszerű összetétel
Teológiai tudományhoz tartozó szervezeti egység	nagy rész, a teológia/hittudomány kiváltságos szerepe	nagy rész, a teológia/hittudomány vezér szerepe	kis rész, vegyes tanszékek, néhány teológiai, de főként vallástudományi	kis rész, kizárólag vallástudományi
Kötelező vallási kurzusok	minden kurzus érint a közös keresztény perspektívát	két vagy három, illetve más kurzusokon szóbeli törekvések	egy kurzus általánosságokról	kizárólag opcionális
Vallásgyakorlat helyszínei	kötelezően előírt naponta egy nagyobb, megadott helyszínen (templom)	önkéntes naponta egy nagyobb, megadott helyszínen (templom)	önkéntes, nem megadott helyszín és időpont, alacsony részvételi arány	néhány kivételes, különlegesebb alkalommal
Intézményi étosz	a támogató egyház hagyománya szerint alakított	a támogató egyház domináns légköre – főként rituálék, szokások, hagyományok	domináns szekuláris légkör	
Egyházi támogatás	nélkülözhetetlen anyagi támogatás és a hallgatók túlnyomó többsége a támogató egyház részéről	fontos közvetlen és döntő közvetett pénzügyi támogatás; a hallgatók legalább 50%-a a támogató egyház részéről	közvetett támogatás; a hallgatók kis száma a támogató egyház részéről	jelképes közvetett támogatás; a támogató egyház részéről érkező hallgatók számát nem követik
Intézményvezetés	az egyház vagy annak hivatalos képviselői által irányított és annak tulajdonában álló	az egyház fő képviselőinek többsége és néhány hivatalos képviselő	az egyház képviselői kisebbségben	véletlenszerű egyházi képviselők

(Benne, 2001, p. 49. alapján saját fordítás)

Kiegészítésül James (2006) hozzáadott egy ötödik kategóriát Benne tipológiájához, melyet fundamentalistának nevezett el, ami egy olyan intézményi

kategóriát jelent, amely nem tűr ellenvéleményt és ragaszkodik a hit és az intézménypolitika bizonyos értelmezésének betartásához.

Benne tipológiájába nem illeszthető bele maradéktalanul minden felekezeti felsőoktatási intézmény, ugyanis a típusok gyakran egy adott térség jellemzőit tükrözik, de a legtöbb felekezeti felsőoktatási intézmény azonosítható a típusok alapvető vonásai szerint (James, 2006).

A két legutóbb megjelent tipológiát, Benne (2001) és Morey és társa (2006), összehasonlítva megfigyelhető, hogy markáns különbségek fedezhetők fel közöttük. Feltevődhet tehát a kérdés, hogy vajon ezen különbségek az egyes felekezetek intézményei között húzódnak? Meglehet, hogy a különbségek nem a felekezeti felsőoktatási intézmények között keresendők, hanem az egyes felekezetek között mutathatók ki?

2.3.1.5. Pusztai (2010a) közép-európai felekezeti felsőoktatás tipológiája

Egyre közelebb érve az általunk vizsgált térséghez, egy 2010-ben végzett kutatás eredményeképpen jött létre a közép-európai felekezeti felsőoktatás tipológiája. A kutatás során közép- és kelet-európai országok felekezeti felsőoktatási rendszerének vizsgálata folyt, öt országban (Magyarország, Románia, Szlovákia, Csehország, Észtország), az országok kiválasztásánál figyelembe véve a nem felekezeti szektor jelenlétét a felsőoktatásban (Pusztai, 2010a).

A kutatás elsősorban azon feltételezésre épít, miszerint, ha meg akarjuk érteni egy felsőoktatási intézmény működését és szervezeti kultúráját, a szervezeti történetet (*organisational saga*) kell megértenünk, megvizsgálnunk. A szervezeti történet fogalmát B. Clark (1972) vezette be az amerikai felekezeti felsőoktatás kutatások terminológiájába. Clark (1972) megfogalmazása szerint a szervezeti történet az egyedi teljesítmény kollektív megértése, mely a szervezet történelméből táplálkozik és erős normatív kötésekkel kínálja a szervezeten belül és kívül egyaránt. Ezt vették alapul az amerikai felekezeti felsőoktatási intézmények kutatásakor, illetve ezt kölcsönözték hazai kutatóink is 2010-ben.

Első lépésként a kutatók arra keresték a választ, hogy ki irányítja, szabályozza a felekezeti felsőoktatási intézményeket. Ennek megválaszolása érdekében a Clark-féle háromszög modell (1983) továbbfejlesztését alkalmazták, így a három erőteret (állam, piac, akadémiai oligarchia) kiegészítették az egyház szerepvállalásával, ugyanis úgy vélték, hogy ebben az oktatáspolitikai erőterben minden felekezeti felsőoktatási intézmény megtalálja a helyét.

Ami a belső szervezeti kultúrát illeti, Benne (2001) keretrendszerét vették alapul (erről a korábbiakban mi is beszámoltunk, lsd. *Benne (2001) tipológiája* című alfejezet), aki a keresztény gyökereket felülmúlhatatlan szervezeti történetnek

tekintette és a szervezeti kultúra kilenc dimenziója mentén vizsgált néhány felekezeti felsőoktatási intézményt, mely négy különböző kategóriát eredményezett (ortodox intézmények, „kritikus tömeg”, tervszerűen pluralista, spontán pluralista intézmények csoportja).

A fentiek, illetve a kutatócsoport esettanulmányai fényében nyolc kategória rajzolódott ki, mely vizsgálata fontos lehet egy átfogó kép megrajzolásához a felekezeti felsőoktatási intézményeket illetően így: a szervezeti történet, a regionális jellemzők, az etnikai hovatartozás kérdése, az egyház hatása, befolyása, jelenléte, az egyének társadalmi háttere, a tananyag/tanterv, az eredményesség, illetve a nemzetközi kapcsolatok. Ezen nyolc kategória segítségével alakult ki azon négy pólus, mely keresztüztüében a felekezeti felsőoktatási intézmények elhelyezhetők. Az egyik pólus a regionális misszió, mely magába foglalja a különböző etnikai kisebbségek kiszolgálását, az ezzel szemben álló pólus az etnikai-kisebbségi misszió, mely az egyes etnikai kisebbségi csoportok kiszolgálására irányul. A harmadik pólus a vallásos/egyházias látásmód, mely domináns a szervezeti kultúrában, végül pedig a negyedik pólus a világias látásmód, mint a szervezeti kultúra domináns meghatározója (Pusztai, 2010a).

Összességében látható, hogy ezen tipológia kiemeli a közép-európai térség felekezeti felsőoktatási intézményeire jellemző tulajdonságokat. Az államhatárok többszörös változásának köszönhetően ezen térség etnikailag igen heterogén, mely továbbá a felekezeti heterogenitást vonja magával, így az etnikai és a felekezeti pólusok különböző besorolásával jól leírhatók a térség felekezeti felsőoktatási intézményei.

2.3.1.6. Szolár (2010) a romániai felekezeti felsőoktatás tipológia

A romániai felekezeti felsőoktatási intézmények helyzetéről, úgy az 1989 utáni változások fényében, mint a jelenlegi helyzetben, *A felekezeti felsőoktatás a poszt-szocialista térségben* című alfejezetünkben számolunk majd be, mely keretén belül bemutatásra kerül, a romániai felekezeti felsőoktatási intézményi rendszer tagoltsága, az intézmények csoportba sorolásának lehetősége. A felekezeti felsőoktatási intézményi tipológiák esetében egy romániai felosztás is született, mely alapján a szerző három kategóriába sorolja a romániai felekezeti felsőoktatási intézményeket. E szerint megnevezi a teológiai fakultásokat (*theological faculties*), a teológiai intézményeket és hittudományi iskolákat (*theological institutes and divinity schools*), valamint a felekezeti kötődésű felsőoktatási intézményeket (*church-related universities*) (Szolár, 2010).

A teológiai fakultások az állami felsőoktatási intézmények részei, finanszírozásukat az állam végzi. Az állam által kidolgozott jogszabályi keretek

alapján szerveződnek, az egyház irányítása kizárólag kari/tanszéki szinten valósul meg. Többnyire alap- és posztgraduális képzéseket működtetnek, képzési területük kizárólag a hittudományi területekre terjed ki, a papok, a vallásánárok, illetve a szociális munkások egyházi vonatkozású képzéseit biztosítják (Szolár, 2010).

A teológiai intézmények és hittudományi iskolák magánintézmények, finanszírozásukat az egyházak végzik, irányításukat ugyancsak egyházi emberek, egyháztagok látják el. Ezen intézmények a papok, a vallásánárok, illetve a szociális, egyházi vonatkozású szférában tevékenykedők képzését teszik lehetővé posztgraduális, valamint egyetemi szinten egyaránt (Szolár, 2010).

A felekezeti kötődésű felsőoktatási intézmények az előző kategóriához hasonlóan szintén magánintézménynek minősülnek, ám ezek többnyire a nemzeti és felekezeti kisebbségek intézményei, egyetemi státusukat a 2000-es évek elején nyerték el. Finanszírozásuk részben állami, részben pedig egyházi, ám az állami finanszírozás részét nem a nekik otthont adó állam végzi, hanem az egyes nemzetek anyaországai. (Szolár, 2010). Képzéseik szélesebb körben kiterjedtek, nem kizárólag hittudományi képzési területeket működtetnek, hanem különféle bölcsészettudományi, természettudományi, művészeti képzéseket is, ezáltal is biztosítva a nemzeti és felekezeti kisebbségek felsőfokon való továbbtanulását is.

Összességében elmondható, hogy Szolár (2010) felekezeti felsőoktatási intézményi tipológiájából kitűnik Románia állásfoglalása a kommunizmus után átalakult intézmény fenntartói rendszert illetően. Látható, hogy bár lehetnek az államon kívül más fenntartók is intézményalapítók, mely törvény lehetőségével többségében a nemzeti és felekezeti kisebbségek élnek, mégis számos esetben a teológiai fakultások a nagyobb, állami felsőoktatási intézmények részei.

2.3.1.7. Pusztai, Maior, Demeter-Karászi (2019) a rendszerváltás utáni hazai felekezeti felsőoktatás tipológiája²

A rendszerváltást követő első két évtizedben a legfőbb oktatáspolitikai viták akörül folytak, hogy hogyan alakul a felekezeti intézmények sorsa, illetve, hogy az állam milyen gazdasági és minőségi kontrollt alkalmaz majd felettük. Az 1989/90-es politikai átalakulás eredményezte a felsőoktatás nyitottabbá válását a társadalmi igényekre, az expanzió kiteljesedett, megnövekedett a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek száma, illetve az intézmények száma is. A felekezeti intézmények szerepe első sorban az volt, hogy a képzési igényeknek megfelelő kapacitást biztosítani tudja a felsőoktatás. Később a megerősödött felekezeti intézmények is

² A fejezet a korábban angol és magyar nyelven megjelent tanulmányok átdolgozott részeit is tartalmazza, (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019)

egyre inkább a versengő felsőoktatási erőter speciális szereplői lettek, nem csupán a vallási professziókra felkészítő képzést biztosították, hanem a világi képzések oktatását is (Kozma, 2001). Az intézmények közötti „versengést” elsődlegesen demográfiai okok magyarázzák, ugyanis 2015 óta a hallgatói létszámcsökkenés tendenciájával számolhatunk. A „versengés” kiterjed nem csupán a különböző fenntartású intézményekre, de ugyanakkor az azonos fenntartású intézmények is versengenek egymással (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019).

A magyarországi egyházi intézmények versenyhelyzetre adott válaszát a szerzők első megközelítésben az intézmények szakindítási stratégiájának tanulmányozásával mérték fel, így alakult ki ez alapján, ezen megközelítésből a hazai felekezeti felsőoktatás tipológiája. A tipológia megalkotására az adatokat a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság nyilvános adatbázisa szolgáltatta, azon kérdés megválaszolására hivatva, hogy milyen irányba fejlesztették képzési kínálatukat a magyarországi felekezeti felsőoktatási intézmények (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019).

Eredményül pedig a felekezeti felsőoktatási intézményeket alapvetően három kategóriába sorolták. Az első kategóriába tartoznak a nagyobb, többkarú egyetemek, a második kategóriába az eredendően hittudományi képzést folytató intézmények, végül pedig a harmadik kategóriába sorolandók a nem hittudományi képzési céllal működő és szűkebb, önálló karok létesítését nem lehetővé tevő képzési céllal működő intézmények. A szerzők a későbbiekben továbbgondolva a tipológiát a két pólusú felosztás mellett döntöttek végérvényesen, így a nagyobb, többkarú egyetemek, illetve az eredendően hittudományi intézményeket különítették el, a harmadik csoport kevésbé indokolt, kis elemszámú felosztásával indokolva ezen kutatói döntést.

A nagyobb, többkarú felekezeti intézmények képzési kezdeményezéseik alapján többnyire mesterképzésben gondolkodnak. Jellemző továbbá, hogy a hasonló volumenű állami, világi egyetemekhez hasonlóan többnyire a bölcsész- és társadalomtudományi képzések területén, a pedagógusképzés nem hitéleti vonatkozású szakjain, valamint a műszaki, jogi, gazdasági, informatikai területeken terveznek fejlesztéseket. A nagyobb, többkarú felekezeti felsőoktatási intézményi modell többnyire az állami egyetemekkel való egyenrangúság, a sokoldalú és tömeges képzés irányába mutat, céljuk elsődlegesen nem a hitéleti, hanem a világi pályákra való felkészítés (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019).

A tipológia második kategóriájába az eredendően hittudományi intézmények tartoznak, melyek képzési kezdeményezéseik alapján többnyire az alapképzések fejlesztésének területén gondolkodnak. Ezen intézmények jellemzője továbbá, hogy megőrizték vezető szerepüket a hitéleti képzések területén, ám határozott törekvések jelennek meg a hitéleti segítő foglalkozásokra

való felkészítés terén, melyből arra következtethetünk, hogy ezen intézmények hajlandóságot mutatnak arra, hogy a hazai viszonylatban erősödő egyházi szociális és oktatási szerepvállalás intézményeit segítsék szakemberekkel, valamint hogy specialistákkal segítsék az egyre növekvő és differenciálódó egyházszervezetek működését (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019).

Ezen tipológia egy szűkülő demográfiai mutatókkal küzdő régióban, a felekezeti felsőoktatási intézmények képzési kínálatára vonatkozó innovációk elemzésére támaszkodva igyekezett behatárolni és csoportosítani a hazai felekezeti felsőoktatási intézményeket (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019).

2.3.1.8. *Ex Corde Ecclesiae (1990) és törvény A Magyarországi Református Egyház felsőoktatási intézményeiről*

Az előzőekben láthattuk, hogy évtizedeken keresztül, mind más és más szempontokat figyelembe véve, egységes felekezeti felsőoktatási intézményi tipológiát igyekeztek létrehozni a kutatók. Talán a szubjektivitásnak vagy valóban a szektor mélyen tagoltságának köszönhető, de mindenki által elfogadott, kizárólagos tipológia nem született, viszont mindegyik részben vagy teljes egészében alkalmazható a felekezeti felsőoktatási intézmények vizsgálatakor, átfogó leírásakor. A következőkben azon két dokumentum megemlítését kívánjuk bemutatni, melyek ugyan nem tipológiák, de kétségtelenül egy egységes szemléletet, látásmódot kívánnak kölcsönözni a felekezeti felsőoktatási intézményeknek.

Az előzőekben számos meghatározást olvashattunk, hogy melyek és milyenek is a felekezeti felsőoktatási intézmények. Számos ponton találunk még megállapításokat arra vonatkozóan, hogy milyennek kellene lenniük, mit is jelent az, hogy felekezeti felsőoktatási intézmény? Az egyházon belül megfogalmazott definíció II. János Pál pápa katolikus egyetemről szóló rendeletében olvasható, amely a katolikus egyetem működését, identitását szabályozza. „*Eszerint a katolikus egyetem olyan, az egyházi hatóság által alapított, elismert, de az adott országban is egyetemenként elfogadott, nagyjából „világi” tudományokkal foglalkozó intézmény, amely intézményes kötelezettséget vállal arra, hogy teljes oktatói, kutatói és nevelői tevékenységét a katolikus hit szellemében végzi*” mondja a bíboros a rendelet alapján (Erdő, 2013, para. 1). A pápa által kiadott rendelet a katolikus egyetemről két fő részre osztható. Az első részben megfogalmazza az intézmények identitását és küldetését, kitérve a katolikus egyetem jellegére céljára, annak közösségére, az egyházban elfoglalt helyére, valamint a katolikus egyetem szolgáló küldetésére. A második rész pedig az általános és az átmeneti normákat ismerteti.

Az intézmények azáltal, hogy biztosítják a kereszténység jelenlétét a világban, illetve a felsőoktatási intézményi rendszerben, további négy lényegi tulajdonsággal kell rendelkezniük. Az egyik a keresztény eszmeiség, melynek nem

csupán az egyes egyének részéről kell megvalósulnia, hanem a teljes egyetemi közösség részéről is. A második az állandó reflexió a katolikus hit fényében, a harmadik a keresztény üzenethez való hűség, míg végül a negyedik az intézményes elkötelezettség (Ex Corde Ecclesiae, 1990).

„E négy jellegzetesség fényében nyilvánvaló, hogy az oktatás, kutatás és minden egyetemi tevékenység mellett a katolikus egyetem intézményi elkötelezettséggel kapcsolja munkájába a keresztény üzenet sugalmazását és világosságát. Ezért a katolikus egyetemet a katolikus eszmék, magatartás és elvek hatják át. Ezek irányítják az egyetemi tevékenységeket, figyelembe véve e tevékenységek mibenlétét és autonómiáját. Egy szóval a katolikus egyetem, mivel egyetem és katolikus is, a tudomány különböző ágait reprezentáló tudósok közössége és olyan egyetemi intézmény, melyben hathatósan jelen van és működik a katolicizmus” (Ex Corde Ecclesiae, 1990, para. 24).

A református felsőoktatási intézmények esetében, bár nincs egy, mint a katolikus intézményekre vonatkozó egységes, egyezményes szinten elfogadott rendelet, de a magyarországi törvénykezésben találunk hasonló dokumentumot, törvény formájában: 2007. évi III. törvény *A Magyarországi Református Egyház felsőoktatási intézményeiről*. A református felsőoktatási intézményekre vonatkozó törvény összesen húsz fejezetben foglalja össze az intézményre vonatkozó előírásokat, mely témakörökben kitér az intézmények alapítására, jogállására, esetleges megszüntetésére, az intézmények feladataira, szervezésükre és működésükre, pénzügyi és támogatási rendszerükre, az intézmények oktatóira, hallgatóira, adminisztrációs személyzetére, különféle szabályzataira, mint szervezeti és működési, felvételi, tanulmányi, vizsga, juttatási, fegyelmi szabályzat, valamint további vegyes rendelkezéseikre is. Ezen törvény is magába foglalja, a katolikus rendelkezéssel egyetemben, a református felsőoktatási intézmények alapvető tulajdonságait, ugyan nem világi viszonylatban, csupán hazai szinten. *„A református felsőoktatási intézmények a Magyarországi Református Egyház Alkotmányában elfogadott hitvallásokat követik, a református és a magyar felsőoktatás több évszázados örökségét ápolják. Törekednek az európai egyetemek Magna Chartájában lefektetett alapelvek megvalósítására, valamint arra, hogy az oktatók és a hallgatók egymást Krisztusban testvérnek tekintsék, és igényesen, egymást segítve igyekezzenek a lehető legjobb eredmény elérésére. Az universitas scientiarum szellemében végzendő nevelő, oktató és tudományművelő tevékenységükkel az egyház és a nemzet javát szolgálják”* (A Magyarországi Református Egyház felsőoktatási intézményeiről, 2007. évi III. törvény, para 1).

Alfejezetünk összegzéséül megállapítható, hogy igen nehéz olyan tipológiát alkotni, mely minden szükséges szempontot figyelembe vesz és melybe a felekezeti intézmények mindegyike maradéktalanul besorolható, ugyanis bár számos közös vonás mutatkozik a felekezeti intézmények között, különbségek is fellelhetők, melyek első ránézésre nem biztos, hogy felszínre kerülnek, ám éppen

az intézményi kultúra alapos és többféle nézőpont bevonását követő elemzése nyomán megmutatkozhatnak meg a különbségek. Az sem elhanyagolható tény, hogy a felsőoktatás folyamatos változáson megy keresztül, mindig az aktuális társadalmi igények kielégítését helyezi előtérbe, így nem meglepő, hogy a felekezeti intézmények nagyon sokfélék lehetnek. A tipológiák közül Benne (2001) tipológiája a legszélesebb szempontrendszer alapján vizsgálódó és ezáltal a legalkalmasabb a felekezeti felsőoktatási intézmények kategóriába sorolására. A későbbiekben az általunk vizsgált intézmények is ezen tipológia mentén kerülnek bemutatásra, lsd. *A vizsgált felekezeti intézmények bemutatása* című alfejezetben.

2.3.2. A felekezeti felsőoktatás a posztoszocialista térségben

Az Európa-centrikus perspektívát továbbra is előtérbe állítva, ám egyre közelebb érve az általunk vizsgált régióhoz, a következőkben a posztoszocialista térség felekezeti felsőoktatását mutatjuk be. Ahhoz, hogy a kelet-közép-európai régió felekezeti felsőoktatását vizsgáljuk fontos megfelelő hangsúlyt fektetnünk a rendszerváltás időszakára, amely meghatározta és nagymértékben befolyásolta a posztoszocialista országok felekezeti felsőoktatását. A rendszerváltás igen nagy korszakváltást jelentett a felekezeti felsőoktatási szerepvállalásban, de meghatározó volt a felsőoktatási szektor egészének életében is.

Előzményként említhető, hogy 1800 és 1917 között a közép-kelet-európai országok és intézményeik is lassan elkezdtek szekularizálódni, mely tendenciát a kommunizmus még inkább felgyorsított. A kommunista hatalom az intézmények minden működési területét egyre inkább kontrolálták, arra törekedtek, hogy megsemmisítsék a vallásosság mindennemű jelenlétét az intézményekben, dominált az erős állami irányítás, hangsúlyosabbá váltak a világi képzések, az egyetemi kurzusokat tartalmát is szabályozták, illetve betiltották a magánoktatást (Glanzer, 2014). A közép- és kelet-európai térségben a kommunista pártok hatalomátvétele után teljesen szekularizálták az egyetemeket, megtiltották a vallási tanok terjesztését, helyettesítve őket a marxista-leninista ideológiával. Előtérbe került a tudományosság reprezentánsaként bemutatott ateizmus, azzal a céllal, hogy fokozatosan kialakítsák ezáltal az egyének, a hallgatók ateista világszemléletét. A kommunista kormány szekularizációs tevékenysége során a teológiai tanszékeket vagy megszüntették az állami intézményekben vagy pedig teljesen kiszorították onnan. Amikor az oktatói teljesítmény került mérlegre, mindent felülírt a politikai megbízhatóság. Az állam a munkaerő-termelést is szabályozta, figyelmen kívül hagyva a munkaerőpiac, illetve a belépő hallgatók igényeit, az állam határozta meg a képzési kínálatot és azok keretszámát is (Glanzer, 2014; Pusztai, 2020). A térségben egyetlen klasszikus egyetemi

karakterű felekezeti intézmény élte túl a kommunizmus kényszerű szekularizációját, a Lublini Katolikus Egyetem, ám a megpróbáltatásoktól ezen intézmény sem mentesült, rektorát meghurcolták és börtönbe zárták, illetve a kommunista párt elrendelése szerint a karokat és a tanszékeket bezárták (Glanzer, 2014). „*A 20. század közepén, a kelet-közép-európai egyházi felsőoktatás baldoklott a kommunizmus vasfüggönye alatt*” (Glanzer, 2014, p. 4).

A rendszerváltás időszakában a posztszocialista országok felsőoktatási rendszerére a szocialista modell volt jellemző (Kozma, 2008; Pusztai & Farkas, 2016; Pusztai, 2020). A hangsúly az állam érdekeire helyeződött, ez megelőzött minden más értéket, így az akadémiai és piaci értékeket is, a felekezeti közösségek érdekeiről pedig szó sem eshetett. A korszak meghatározója volt még, hogy a felsőoktatási intézmények kapui elsősorban a társadalom elit rétegei számára álltak nyitva, csupán elenyésző számban kerültek be a más társadalmi csoportokhoz tartozó egyének. Az államszocialista korszak végén az egyházak minden téren igen nehéz helyzettel találták szembe magukat, ugyanis a gyengülő pártállami hatalom mellett látszott a remény a társadalmi és kulturális térnyerésre, ám az egyházakat felkészületlenül érte a lehetőség a felsőoktatási tevékenységeik újraélesztésére (Pusztai, 2020).

A rendszerváltást követően minden téren, így az oktatásban is hatalmas változások mentek végbe. Az 1989/90-es politikai átalakulás nagy fordulatokat hozott a felsőoktatás világában is. A kommunizmus bukását követően fény derült arra, hogy a szekularizáció nem természetes fejlődés eredménye volt a térségben, hanem kényszerszekularizáció, ami felvetette annak lehetőségét, hogy lehetnek olyan ifjúsági csoportok, akik szívesen választanának egyházi felsőoktatási intézményt tanulmányaik színhelyéül. Emellett az állami felsőoktatásban csökkenni kezdett a finanszírozás, melynek eredményképpen az intézmények az alternatív bevételi források, mint a hallgatói tandíjak, illetve az alapítványi kiegészítések, felé kezdtek fordulni. Növekedni kezdett a magánintézmények száma, melyek hatósági, központosított ellenőrzése csökkent, így több országban is megnövekedett ezen intézmények hallgatói létszáma. A magánintézmények túlnyomó többsége a kielégítetlen hallgatói igények pótlása érdekében elsősorban pedagógiai és szociális segítő professziókra, valamint eszközöket és más infrastrukturális beruházást nem igénylő, bölcsész- és társadalomtudományi képzésekre irányuló képzéseket indított, amelyekhez néhány részmunkaidős professzorra és többségében alacsonyabb tudományos minősítéssel rendelkező oktatókra volt szükségük. Ebből kifolyólag viszont megkérdőjeleződött minőségbeli helytállóságuk (Glanzer, 2014).

A felsőoktatásra jellemző, korábbi államszocialista modellt felváltotta a demokratikus, törvények szabályozta modell, mely egyik lényegi jellemzője volt,

hogy korlátok közé került az állam hatalma, illetve az állam kizárólagos intézményalapító joga, ugyanis törvény írta elő a különböző fenntartók intézményalapítási jogának lehetőségét minden területen és minden szinten (Pusztai, 2020). Az egyes országok viszont az államon kívüli más fenntartók intézményalapítási jogának kérdésében különbözőképp döntöttek. A felsőoktatással kapcsolatos jogalkotásnak két alapvető kérdésben kellett döntés hozni. Az egyik kérdés az volt, hogy azt az utat választják-e, hogy egyházi jogi személy lehessen önálló intézményalapító és/vagy fenntartó a felsőoktatásban, vagy, hogy az állami fenntartású felsőoktatási intézményekben jelenjenek meg a különböző egyházi professziókra felkészítő képzések, például a teológiai fakultások (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019; Pusztai, 2020). Az országok közötti különbségek történeti modellekben gyökereznek, melyek az egyház és az állam viszonyának alakulását magyarázzák. Az elsőre az jellemző, melyben az állami egyetemek részét képezik a teológiai fakultások, míg az utóbbit az jellemzi, hogy kizorítja a felekezeti tanszékeket, illetve magát a vallásos világnézetet is az állami intézményekből (Pusztai, 2020). Ebben a tekintetben különbség fedezhető fel a posztszocialista országok között, ugyanis míg egyes országok, például Magyarország is, teljes mértékben kiterjesztették az intézményalapítók lehetséges körét. Máshol, például Romániában az állami egyetemek részét képezik a teológiai és egyházi professziókra felkészítő karok, miközben az egyházak nem lehetnek önálló intézményfenntartók a felsőoktatásban, legfeljebb az általuk alapított alapítványok működhetnek magán fenntartóként (Pusztai, 2020).

Éppen ebből kifolyólag a felekezeti felsőoktatási intézményeket országoként más és más szektorba sorolandóként határozzák meg. Egyes nézetek szerint minden nem kormányzati szervezet által irányított intézmény a magán szektorba sorolható. Azonban a felekezeti intézmények finanszírozása további változatosságot mutat, hiszen noha egy intézmény fenntartást tekintve nem tartozik az állami kategóriába, a finanszírozása történhet javarészt állami költségvetésből az egyházi fenntartón keresztül (Pusztai, 2020). Magánfelsőoktatásnak a felsőoktatás azon szegmensét tekintik, melyet magánszemélyek, egyesületek alapítanak és fenntartanak. A nemzetközi szakirodalomban *private higher education* néven jelenik meg a fogalom és abban pedig, hogy a felekezeti felsőoktatás a magánfelsőoktatás része, többnyire egyetértés mutatkozik (Szemerszki, 2003; Pusztai & Farkas, 2016). „Az OECD statisztikai és leírásai az állami (közösségi) és a magánfelsőoktatást legfőképpen az irányító testület jellege és összetétele szerint különböztetik meg, s csupán másodlagos differenciálós szempontként veszik figyelembe az állami finanszírozás mértékét. Ily módon minden olyan felsőoktatási intézmény magánintézménynek minősül, amelyet valamely nem kormányzati szervezet felügyel és irányít, vagy amelynek az irányító testületben túlnyomórészt nem valamely

közhivatal által kijelölt tagok vesznek részt” (Szemerszki, 2003, p. 9). Amennyiben a felekezeti felsőoktatási intézményeket is a magánszektor részének tekintjük, megállapítható, hogy a szektor belülről is meglehetősen rétegzett (Pusztai, 2020). Nyilvánvaló viszont, hogy több szempont figyelembevétele és elemzése ajánlott az egyes szektorok elkülönítése esetén, így a finanszírozás, a kontroll, a küldetés, a társadalmi funkció, illetve a társadalom általi besorolás is (Pusztai, 2020) elengedhetetlen és megkerülhetetlen, hogy teljes képet kapjunk ezen intézményekről.

A továbbiakban a kelet-közép-európai országok felsőoktatási szektorába nyújtunk rövid betekintést, hangsúlyt fektetve elsősorban a visegrádi országokra (Csehország, Szlovákia, Lengyelország, Magyarország), hozzáemelve még Romániát is, mely több esetben kerül egy kategóriába ezen országokkal, de eltéréseket is mutat. Betekintésünk elsősorban a felekezeti felsőoktatási intézményeket célozza meg, főként a kommunizmus előtti, illetve utáni időszakra kitérve egyaránt.

2.3.2.1. Csehország

1989-ben hatalmas társadalmi és politikai változások mentek végbe Csehszlovákiában. Az 1989-et megelőző években nem alakulhattak felekezeti felsőoktatási intézmények, minden szigorú állami kontroll alatt állt. Az oktatás, illetve az oktatási intézmények kiemelt, ellenőrzött figyelmet kaptak a kommunista kormánytól, ugyanis az oktatást és annak intézményeit a társadalom fejlődésében és változásában kulcsszerepet játszó egységként tartották számon, így nem hagyhatták figyelmen kívül annak teljes mértékű kontrolálását sem (Rozanska, 2010; Němec, 2018).

Habár az oktatás alsó tagozataiban volt hitoktatás, a szigorú kontrollnak köszönhetően inkább szólt ez a kommunizmus promoválásáról, mintsem a vallásos tanok oktatásáról. Az 1950-es évektől kezdődően a vallás extrakurrikuláris tárgy volt és a tananyag, az oktatók és a résztvevők is folytonos állami megfigyelés és felülvizsgálat alatt álltak. A vallási kurzusokon résztvevők nem csupán a megfigyelés és a korlátozás elszenvedői voltak, hanem nehézségekbe is ütköztek a továbbtanulás esetén. A hit, a vallásos meggyőződés felvállalása és hangsúlyozása tilos volt, ahogyan a marxisták fogalmaztak, nincs rá szükség, ugyanis ópium ez a nép számára (Rozanska, 2010). A vallástól, a vallási tanoktól való elidegenítés, a társadalom lassankénti, de ugyanakkor hatásos ateista szemléletformálása volt a cél, mely által a vallási transzmisszió, a generációról generációra történő vallási meggyőződés átruházása akadályokba ütközött (Rozanska, 2010).

1950-től kezdve már nem működhetett önálló felekezeti intézmény az oktatás egyik szintjén sem (Němec, 2018). Néhány felekezeti oktatási központ működése volt megengedett, két katolikus, Litomericeben és Pozsonyban, illetve két protestáns, Prágában és Pozsonyban. A prágai Károly Egyetemről, mely alapítását VI. Kelemen pápa rendelte el, alapítója pedig IV. Károly cseh király volt, is kiiktatták a vallási tanszékeket a kommunista kormánynak köszönhetően (Rozanska, 2010).

Mind a mai napig a cseh társadalomban felfedezhető az egyházak és a különböző felekezetek társadalmi szerepvállalásának megszakítottága, ugyanis napjaink társadalmáról elmondható, hogy jellemzően elvilágiasodott, az egyének többségének egyik vallási felekezettel sincs kapcsolata, többnyire ateistának vallják magukat, mely arra enged következtetni a kutatók állítása szerint, hogy ez többnyire a múlt kommunista utóhatásoknak, illetve a modernizmus és szkepticizmus, az európai szabadgondolkodás előnyben részesítéséhez köthető (Rozanska, 2010).

Ami a felsőoktatást illeti, 1989 után, a régi rendszer teológiai fakultásai ellenállásokkal találták szembe magukat, ugyanis többségében az elavult, már nem aktuális teológiai nézetek oktatására irányultak, így új központok alapítása szükségeltetett.

Az 1990-es törvények lehetővé tették a teológiai tanszékek működését az állami egyetemeken, majd ezek igyekeztek válaszolni az aktuális társadalmi igényekre, szociális, pedagógiai és bölcsészképzéseket indítva (Rozanska, 2008). Az 1990-es törvénymódosítás lehetővé tette továbbá a privát és a felekezeti fenntartású intézmények alapítását az oktatás minden szintjén, ez alól kivételt képzett a felsőoktatás szintje. A magán és a felekezeti fenntartású felsőoktatási intézmények alapítását majd csak az 1998-as felsőoktatási törvény tette lehetővé (Němec, 2018). Ennek ellenére felekezeti fenntartású intézmények kizárólag főiskolai szinten működnek (ISCED 5), a teológiai képzések pedig az állami intézményekben működnek (Rozanska, 2010).

A Cseh Oktatási Minisztérium felosztása alapján a felekezeti felsőoktatási intézmények négy kategóriába sorolhatók: az egyik a római katolikus egyház által alapított intézmények kategóriája, a másik a különböző protestáns felekezetek alapította intézmények, a harmadik a cseh testvérek temploma által alapított intézmények, végül pedig a negyedik a főiskolai képzést nyújtó, biztosító intézmények (Rozanska, 2010). A legtöbb felekezeti felsőoktatási intézmény ökumenikus karakterű, az intézményekbe bárki járhat, aki tiszteli a vallást és az alapvető keresztény értékeket. Az intézmények a privát szektorhoz tartoznak, az itt való tanulás költségtérítéses a hallgatók számára, az állam viszont támogatást nyújt, fedezi az oktatási anyagok, az oktatói fizetések, illetve a további

alkalmazottal, munkatársak béreit. Képzéseik intézményenként változók, ám többségében a szociális munka, a lelkigondozás, a pedagógia, a társadalomtudományok képzési területek közé szerveződő intézmények. Specializációik kielégítik továbbá az aktuális társadalmi problémák és szükségletekre vonatkozó igényeket, ahogyan az egyházak társadalmi felelősségvállalása világszerte is megmutatkozik (Rozanska, 2010).

2.3.2.2. Szlovákia

A felekezeti felsőoktatási intézményi szektor a rendszerváltást követően gyors növekedésnek indult (Hanesova, 2008). 1989 előtt csupán három teológiai fakultás működött, a római katolikus, az ortodox és a lutherán felekezetekhez tartozó, melyek ellátták, utánpótlást biztosítva, ezeket az egyházakat (Prochazka, 2010). A rendszerváltást követően további teológiai fakultások indultak, melyek más felekezetek kiszolgálására hivatottak, mint a református, a görögkatolikus, illetve az evangélikus. Ezen képzések többnyire a papi hivatásokra való felkészítést tették lehetővé, ám napjainkra képzési programjuk újragondolása szükségeltetik, ugyanis a lelkési hivatást választók száma egyre csökken, így ma már olyan képzési programokat is kínálnak, melyek az egyházhoz köthető személyek, például világi munkatársak képzését teszik lehetővé (Prochazka, 2010). Ebből következően tehát a szlovák felekezeti felsőoktatási intézmények, más országok felekezeti felsőoktatási intézményeihez hasonlóan, azon kettősség kielégítésére törekednek, melyek egyrészt biztosítják az egyházak számára a szükséges, közvetlen utánpótlást, másrészt pedig, hogy biztosítsák a világi munkatársak képzését, melyek egyházi professziókhoz köthetők, mint például a szociális munkatársak, a lelki gondozást végzők stb.

A szlovák felekezeti felsőoktatási intézményektől elvárt, hogy közvetítsék a szlovák nemzet vallási örökségét, megőriznék szabadságát és hajtsák végre az ezen törekvésekre irányuló lépéseket (Prochazka, 2010). Népszámlálási adatok alátámasztják, hogy a lakosság több mint háromnegyede vallásosnak és valamelyik államilag elismert vallási felekezethez tartozónak vallja magát, így nem meglepő az egyházak nagyfokú oktatásbeli szerepvállalása sem. A felekezetek társadalmi szerepvállalásáról külön törvény rendelkezik, mely megerősíti a vallásszabadságot, az egyének saját meggyőződésének szabad gyakorlását. A törvény kiterjeszt továbbá az oktatásra is, hangsúlyozva a vallási szellemben való oktatás jogát. Tiszteletben tartja és lehetővé teszi az egyházak saját intézményalapítási jogát az oktatás különböző szintjein, elismerve ezáltal is a társadalom erre vonatkozó igényét (Prochazka, 2010).

Amint azt a korábbiakban, több ország esetében is hangsúlyoztunk, az egyházak fontosnak tartják képviselőiket az oktatás minden szintjén, így a felsőoktatásban is (Hanesova, 2008). A szlovák jogszabályok, tiszteletben tartva ezt, lehetővé teszik az államon kívüli más fenntartók, így az egyházak intézményalapítási jogát. Az egyházak felsőoktatásba való szerepvállalás és intézményfenntartói jogát három dokumentum mondja ki, melyek mind a 2000-es évek elején születtek, formai és tartalmi követelményekre vonatkozóak (Prochazka, 2010). Mindemelett számos szlovák állami felsőoktatási intézmény biztosítja az egyházak és a társadalmi igények kielégítését oly módon, hogy a felekezeti fenntartású intézményhiányos területeken működteti saját keretein belül a teológiai tanszékeket.

Összességében azt láthatjuk, hogy Szlovákiában minden lehetőség biztosított az egyházak számára, mind az önálló intézményalapítás és fenntartás, mind pedig az állami intézmények kapuin belüli teológiai fakultások működtetésének tekintetében (Hanesova, 2008).

2.3.2.3. Lengyelország

Lengyelországban az egyház már a kezdetek kezdetén is aktív részt vállalt a felsőoktatási intézmények életében, pontosabban a Krakkói Egyetem, 1364-es alapítása óta (Nowak, 2010).

Lengyelország ma is az európai országok egyik legvallásosabb országaként ismeretes, mely állítást a társadalom vallási meggyőződésének és gyakorlásának különböző mutatói erősítik. Lengyelországban, a *European Values in Education* 2017-es adatai szerint az egyének több mint háromnegyede vallja magát egyházasan vallásosnak, 47,7% heti rendszerességgel vesz részt közösségi vallásgyakorlaton, míg a személyes vallásgyakorlat napi, illetve heti végzését a lakosság 53,59%-a teszi (Nowak, 2010). Mindezek ellenére a vallás individualizálódása figyelhető meg kiváltképp a fiatal generáció esetében, akik növekvő mértékben utasítják el a szigorúbb vallási dogmákat (Nowak, 2010), helyükre újraértelmezett nézeteket építenek be. A jelenlegi jogi rendelkezéseket, melyek az egyház és az állam kapcsolatára irányulnak, az 1990-es évekbeli új állam létrejöttékor vezették be (Duczmal, 2015). A lengyel törvények biztosítják a vallásszabadságot, kimondják, hogy az állam és az egyház a közjó megteremtése, fenntartása és fejlesztése érdekében együttműködve, ám saját területeiken autonóm módon tevékenykedhet (Zielińska, 2013). A vallásoktatásra külön rendeletek térnek ki, a szülők szabadon, saját meggyőződésüknek megfelelően nevelhetik és oktathatják gyermekeiknek a vallási, illetve az erkölcsi tanokat,

ugyanakkor a különböző felekezeteknek jogukban áll az állami intézmények keretén belül, nem sértve ezáltal más vallásokat (Nowak, 2010).

Az egyház az oktatás minden területén intézményalapító joggal rendelkezik, így az államon kívül más szervezetek is alapíthatnak és működtethetnek intézményeket, köztük felsőoktatási intézményeket is. Lengyelország esetében kiemelkedő, hogy a felekezeti felsőoktatással való kapcsolata elsősorban kulturális, társadalmi és szellemi jelentőséggel bír. II. János Pál pápa szerint a felsőoktatásban nagyszerű lehetőség nyílik az egyének formálására, a felekezeti felsőoktatási intézményeket úgy jellemzi, hogy az egyház szívében született intézmények, ahogyan az *Ex Corde Ecclesiae*-ban fogalmazza meg. A katolikus (de mondhatnánk bármelyik más felekezetet is) intézmények végtelen termékeny múltban gyökereznek, magukba hordozzák a reményt, a jövőt, melyet ugyanakkor résztvevőikkel karöltve kell megépíteniük (Nowak, 2010).

A továbbiakban a posztszocialista országok közül vizsgálódásunkat azon két országra, Magyarország és Románia, helyezzük, melyek későbbiekben empirikus kutatásunk helyszínül is szolgálnak. Ezen országok bemutatása, bár a teljesség igénye nélkül, de részletesebben, empirikus kutatásunknak kellő alapot képezve történik.

2.3.2.4. Magyarország

Amint azt már a korábbi országok esetében is tapasztalhattuk, a vasfüggöny 1989-es felgördülését követően gyökeres változások mentek végbe a felsőoktatási intézményi rendszerben, így nem volt ez másképp Magyarország esetében sem.

A felsőoktatási intézményrendszer változása kiváltképp három főbb területen mutatkozott meg: a hallgatók számának növekedésében, a felsőoktatás szerkezetének kiszélesedésében, illetve a magán felsőoktatási intézmények számának növekedésében (Révay, 2010).

Magyarországon az intézmények egészen a 19. századig katolikus szellemiségűek voltak, ezt követően kezdtek, a felekezeti sokszínűség jegyében protestáns intézmények is megjelenni (Pusztai & Farkas, 2016; Pusztai, 2020).

A rendszerváltást megelőző években a teológiai fakultások az állami intézmények részét képezték, majd ezt követően a szocializmus bukása után az egyházak az államtól elkülönülő intézményeket hoztak létre, ugyanis az állami intézményekben világnézetileg semleges vallástudományt volt megengedett tanítani (Pusztai & Farkas, 2016; Pusztai, 2020). Ezen okból kifolyólag tehát, az egyházak önálló felsőoktatási intézmények létrehozására törekedtek, melyek már nem csupán teológiai fakultásokat működtettek, de világi képzéseket is

biztosítottak, mint például bölcsészettudományi, pedagógiai, illetve jogtudományi képzési területek.

A Kommunista Párt 1948-ban került hatalomra, totalitárius diktatúráját szovjet mintára építette ki. Az egyetemi szerkezetben több változást eszközöltek, ennek egyike a teológiai fakultások megszüntetése, az elit hallgatókat felváltották a munkás- és parasztszármazású hallgatók, akik igen nagy aránnyal kerültek a felsőoktatásba, az intézmények autonómiáját megszüntették (Szögi, 2017). A kommunista diktatúra legkeményebb időszaka tizenöt évig tartott, ezt követően néhány reform került bevezetésre, mint például a származás figyelembevételének mellőzése a felsőoktatási felvételik esetén, helyette többnyire az eredményesség számított (Szögi, 2017).

Magyarországon a rendszerváltás után, az 1990-es években kezdett emelkedni a felsőoktatási intézmények és a hallgatók száma. 1989-ig az intézményszám 54-58 körül mozgott, majd a rendszerváltást követően az 1992/1993-as tanévben 91 lett (Németh, 2008). Az intézményszám emelkedését az újonnan alakult egyházi intézmények hozták, a hallgatói létszám növekedést pedig részben ezen intézmények, ám többségében viszont az állami felsőoktatási intézmények megnövekedett kapacitása eredményezte. Mind az intézmény, mind pedig a hallgatói létszám kiugró bővülése a 90-es évek közepétől kezdődött.

A posztoszocialista országok oktatással kapcsolatos jogalkotásának két alapvető kérdésben kellett döntés hozni a politikai átalakulások folyamán. Az egyik az, hogy egyházi jogi személy lehessen intézményalapító és fenntartó a felsőoktatásban, valamint abban a kérdésben, hogy az állami fenntartású felsőoktatási intézményekben jelen lehetnek-e a különböző egyházi professziókra felkészítő képzések, például a teológiai fakultások.

Magyarország azt az utat választotta, hogy az egyházak, sőt 2019-től vallási egyesületek is önálló felsőoktatási intézményeket tarthatnak fenn, s a teológiai fakultások nem jelennek meg az állami egyetemeken, így jelenleg öt felekezeti egyetem és tizenhét felekezeti főiskola működik. A felekezeti felsőoktatási intézményekben folyó képzéseket az állam támogatja, továbbá hozzájárul az intézmények működéséhez is, továbbá a felekezeti felsőoktatási intézmények államiakkal azonos finanszírozásáról külön törvény rendelkezik (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019).

Egy korábbi vizsgálat (Szemerszki, 2003), mely ugyan elsősorban a magánfelsőoktatási szektort vizsgálja, érinti a nem állami szektor felekezeti szegmensét is. A feldolgozott adatok alapján három fő következtetés vonható le, ami a felsőoktatási intézményi szektor nem állami szegmensét érinti. Az első következtetés a politikai fordulat egyik következménye, mely eredményeképpen 1989 után a felsőoktatásban jelentős változások mentek végbe. Második

következtetés a hallgatói létszámnövekedésre irányul a magánfelsőoktatási szektorban is. A harmadik következtetés a szektoron belüli heterogenitásra irányul, mely alátámasztja, hogy nem csupán szektorközi különbségekkel számolhatunk, hanem a nem állami szektor is jelentősen tagolt, az egyes szektorokon belül is különbségek fedezhetők fel (Szemerszki, 2003). Ezen következtetéshez kapcsolódik egy másik szerzőcsoport megállapítása (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019), mely ugyancsak a szektoron belüli, pontosabban a felekezeti felsőoktatási szektoron belüli tagoltságot támasztja alá (ld. Pusztai, Maior, Demeter-Karászi (2019) *A rendszerváltás utáni hazai felekezeti felsőoktatás tipológia* című alfejezet). Megállapítható mindezekén túl, hogy a nem állami intézményi szektor az állami szektor kiegészítéseként működik, speciális területeken dominálva (Szemerszki, 2003).

A magyarországi nem állami felsőoktatási intézmények csoportosítását Szemerszki (2003) alapján mutatjuk be. A csoportosítást több szempont alapján végezhetjük, így például a nem állami felsőoktatási intézmények csoportosíthatók fenntartó szerint, statisztikai szempontból, funkcionalitásuk szerint, legfőbb céljukat figyelembe véve, illetve jogi szempontból. Ezen szempontok további alkategóriákra bonthatók. Fenntartó szerint megkülönböztetjük az állami mellett az alapítványi, illetve magánintézményeket, valamint a felekezeti felsőoktatási intézményeket (Szemerszki, 2003, p. 52). Statisztikai szempontból felekezeti egyetemeket, felekezeti főiskolákat, alapítványi és magán egyetemeket, illetve alapítványi és magán főiskolákat különíthetünk el (Szemerszki, 2003, p. 53). Funkcionalitásuk szerint megkülönböztetünk olyan intézményeket, melyek kizárólag vagy legalábbis többségében hittudományi képzést nyújtanak, olyanokat, melyek kizárólag vagy többségében világi képzést folytató felekezeti egyetemek vagy főiskolák, valamint megkülönböztetünk még ezen szempont alapján alapítványi főiskolákat is (Szemerszki, 2003, p. 53). Létrehozásuk legfőbb célja szerint három csoportot különítünk el: világnézeti alapon szerveződő, a hitbéli tudás átadását szem előtt tartó intézményeket, egyéb speciális értéket közvetítő, alternatív oktatási formákat megjelenítő intézményeket, valamint a hallgatói keresletre reagáló intézményeket (Szemerszki, 2003, p. 54).

2.3.2.5. Románia

Ahhoz, hogy a romániai felekezeti felsőoktatási intézmények helyzetét feltárjuk és megértsük, fontos és elengedhetetlen a történelmi események alkotta tér, illetve a felekezeti és nemzeti különbségek megemlézése.

Románia történelmileg két fő politikai régióra osztható, melyek felekezeti és kulturális szempontból, továbbá a felsőoktatási intézményi szerkezeti modellek

szempontjából is különböznek egymástól. A két említett régió egyike Erdély, a másikat pedig az óromán területek alkotják (Szolár, 2010). Erdélyt, főként a történelmi események hozadéka miatt is, a multikulturalizmus, a többnyelvűség és a felekezeti sokszínűség jellemzi és jellemezte egészen addig, míg a kommunizmus kényszeres szekularizációja nem kényszerítette az egységesítés felé (Szolár, 2010), ám mára már újból visszanyerte sokszínű jellegét.

A rendszerváltást megelőző időszakban az felekezeti felsőoktatás teológiai szemináriumokon, akadémiákon és olyan intézmények keretén belül működött, melyek elsődleges képzési orientációja a papok képzésére irányult. A protestáns és a katolikus egyház égisze alatt léteztek még kollégiumok, melyek először még csak általános iskolai tanítók képzését tették lehetővé, majd később a középiskolai oktatók képzésére is alkalmassá váltak. Európa ezen részein kezdetben nem találkoztunk a nyugat-európai mintában ismeretes felekezeti fenntartású intézményi formákkal, mint az egyetemek, illetve a bölcsészettudományi főiskolák (Szolár, 2010). Erdélyben a felekezeti felsőoktatási intézményeket az etnikai és vallási identitás tükrképének tekintik, melyekben nemcsak a teológiai, de a nyelvi és kulturális szempontok is hangsúlyosak (Szolár, 2010). Az felekezeti oktatás tekintetében az óromán területeken homogén, egységes környezetekkel találkozhatunk. Az ortodox teológiai képzés középfokon működött, majd fokozatosan kezdték kiterjeszteni felsőbb szintekre is, ám végérvényesen minden intézményi szintre csupán a kommunizmus bukása után terjedt ki (Szolár, 2010).

Romániában az első egyetemeket a 19. században az állam alapította, kizárólag világi képzéseket működtetve az intézmények falain belül. A román ortodox egyház viszonylag későn, pontosabban 1885-ben, válik szervezett intézménnyé, addig állami irányítás alatt működik, minden tevékenységét állami rendelet szabályozza (Gheorghe, 2004; Kiss, 2020). Romániában az egyház és az állam összefonódásának, egységességének erős voltát, a történelem során bekövetkezett események támasztják alá, így például az 1918 után létrejött Nagy-Romániában az állam segítségnyújtása az ortodox egyház pozíciójának megerősítésében vagy a vallási törvény arra vonatkozóan, hogy megkülönböztetett státusz illeti az ortodox egyházat, illetve egy 1942-ben elhangzott beszédben kiemelésre kerülő mondat, mely a román állam és a román egyház egységét hangsúlyozza, emeli ki (Dobrincu, 2007). Az állam és az egyház egységessége többnyire a domináns, ortodox, illetve görögkatolikus egyházakra értendő, a nemzeti kisebbségek egyházai nem részesültek oly mértékben az egységes állami támogatásokban (Kiss, 2020).

Az egyházak képviselete az oktatás területén már ezen időszakban is figyelemre méltó, saját intézményekkel túlnyomó többségben a nemzeti

kisebbségek rendelkeztek, ugyanis az ortodox egyház saját intézményeket nem működtetett, teológiai fakultásait az állam működtette (Kiss, 2020), illetve ideológiai érdekek vezérelte döntés jegyében néhány korábban független felekezeti intézményt az állami egyetemekbe olvasztottak, ezáltal is jobban biztosítva az egyházak ellenőrizhetőségét (Szolár, 2010). Nem meglepő tehát, hogy a politikai fordulatot követően is megmaradtak többségében az ortodox egyház teológiai fakultásai az állami intézmények keretén belül.

Az 1920-as politikai változás és a mai Románia megalakulását követően az oktatási és közigazgatási filozófia a francia modell mintájára alakult át. A felsőoktatás fokozatosan, de erősen szekularizálódott, a felekezeti felsőoktatás, különösen a nemzeti kisebbségek felekezeti felsőoktatása fokozatosan háttérbe szorult és elnyomás alá került, erős állami kontroll, központosított oktatásirányítás került bevezetésre (Szolár, 2010). A szocialista diktatúra elérte hatását, a teljes felsőoktatási rendszer elvilágiasodott. Az állam kényszerszekularizációs tevékenységet folytatott, a felsőoktatási intézményekben az ateista nézeteket kötelező kurzusokon oktatták (Stan & Turcescu, 2005), a lelkiismereti és a vallásszabadság ismeretlen fogalmakká váltak (Szolár, 2010; Kiss, 2020). 1948 és 1989 között csupán néhány egyházi fenntartású teológiai intézmény maradt, ezek pedig kizárólag a papi képzést tették lehetővé (Szolár, 2010). A kommunista Romániában megszüntették az összes vallási, valláshoz vagy egyházhoz köthető tevékenységet, az egyházi életet kizárólag nagyon kis és szűk mértékben, az egyház falai közé szorították, ám ezt is szigorú kontroll alatt tartották (Stan & Turcescu, 2005; Kiss, 2020). Bár sok adat nem áll a kutatók rendelkezésére ebből az időszakból, mégis arra következtethetünk, hogy a korábbi erős egyházi és állami egységnek köszönhetően, az ateista ideológia térnyerése ellenére a társadalom többsége vallásos maradt, főként az ortodox egyház révén, melyek valószínűleg állami kiegészések eredményezte működéssel éltek túl ezen időszakot (Kiss, 2020).

A közel öt évtizedes ateista politika általi visszaszorítás után egyházi felvirágzás következett (Kiss, 2020). A kommunista rendszer bukása a társadalmi, a politikai, illetve az oktatási struktúra átalakulását eredményezte. A rendszerváltás oktatási reformokat eredményezett, melyek az oktatás minden szintjére kiterjedtek, átreformálták a tanterveket, mind formai, mind tartalmi szempontból, visszaállították a hittantárgyakat, a vallási alapismeretek oktatását az iskolákban, szabad vallásgyakorlatot tettek lehetővé, ezáltal biztosítva az egyházak visszatérését a mindennapi, valamint az oktatási szférába is (Szolár, 2010; Kiss, 2020). Mindez, illetve külső nyomások is, mint a nemzetközi pénzügyi szervezetek Romániára gyakorolt hatásai, eredményezték a felsőoktatási politikák ideológiai változását, illetve a felsőoktatási magánszféra bevezetését (Szolár, 2010).

Létrejöttek eddig ismeretlen intézménytípusok, mint a felekezeti kötődésű/vonatkozású bölcsészeti főiskolák (church-related liberal arts colleges), valamint a keresztény főiskolák (Bible college) (Szolár, 2010). Ebben az időszakban nemcsak a felsőoktatásba belépő hallgatók száma, illetve az intézmények száma növekedett meg, hanem a felekezeti intézmények által biztosított képzési kínálatok száma is növekedésnek indult, biztosítva ezáltal a laikusok szélesebb körű oktatását is, ugyanis nem csupán az oktatás területén, de egyéb területeken is, mint a szociális munka vagy az egészségügy, fellelhetővé vált az egyházak társadalmi szerepvállalása (Kiss, 2020), mely területeken tevékenykedő egyének szakmai felkészülését az intézmények kibővült képzési kínálatja biztosította. Ezen intézmények független intézményekként működtek és román magánjogi jogállással rendelkeztek (Szolár, 2010).

A rendszerváltást követően, amint azt már olvashattuk is, számos változás ment végbe a felekezeti felsőoktatási intézmények életében. Ami az intézményeket illeti, a korábban államosított felekezeti intézmények visszakerültek az egyházakhoz, illetve további tanszékeket és intézményeket is alapítottak. Az ortodox, a római katolikus, valamint a görögkatolikus egyházak azt az utat választották, hogy az állami felsőoktatási intézményekbe integrálódnak, létrehozva az állami intézmények keretén belül saját teológiai tanszékeiket. Ezzel szemben a protestáns egyházak pedig az állami kontrolltól elkülönülő függetlenséget választották (Szolár, 2010), mert a tannyelvi és kurrikuláris függetlenségüket csak így látták biztosítva.

A magyar kisebbségi nemzet egyházainak az elsődleges vallási cél biztosítása köré szerveződő intézményeken felül találkozunk általuk működtetett oktatási intézményekkel, ahol ugyan fontos szerepet játszik a vallásos cél biztosítása, ám elsődleges fontosságú az anyanyelven történő oktatás. Ezen intézményesült keretek alapját képezik a középiskolák, viszont teljeskörű tevékenységük a bölcsődektől egészen az egyetemekig kiterjed (Kiss, 2020).

A felsőoktatási intézmények közül a Protestáns Teológiai Intézet (Kolozsvár), illetve a Római Katolikus Hittudományi Főiskola és Papnevelő Intézet (Gyulafehérvár) foglalkozik és fedi le a papi utánpótlás biztosítását. A hittantanár-képzést a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző (Kolozsvár), illetve a Római Katolikus Teológiai Kar (Kolozsvár) biztosítja. Ezen intézmények állami fenntartásúak (Kiss, 2020).

Külföldi támogatással működő alapítványi intézményként ismeretes a Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad), mely egy világi intézménnyel megegyező, széles képzési palettával rendelkező felsőoktatási intézmény. A kisebb egyházak kevésbé tartanak fent önálló felsőoktatási intézményeket, így elmondható, hogy az egyedi kivételek közé tartozik a baptista Emanuel Egyetem

(Nagyvárad) (Kiss, 2020), mely az előző intézményhez hasonlóan külföldi támogatással működő, Európában is unikumnak számító (Glanzer & Cimpean, 2009) alapítványi intézmény.

Láthatjuk tehát a fenti összefoglalóból, hogy a romániai felekezeti felsőoktatási rendszer nem egységes, felekezetenként különböző jellemvonások figyelhetők meg. A legnagyobb változásokat a felsőoktatási intézményi rendszerben az 1989 után bekövetkezett rendszerváltás eredményezte. Ezen évtől beszélhetünk az oktatás depolitizálásáról, valamint a centralizált rendszer visszaautatásáról, törvényesen ekkor jöttek létre a magánfelsőoktatási intézmények. Az eddigiekben azt is láhattuk, hogy országonként változó a felsőoktatási intézményi szektor, néhol a felekezeti intézmények a magán intézmények szektorát erősítik, míg más országokban külön felsőoktatási szektor részét képezik. Romániában a felekezeti felsőoktatási intézmények magán intézménynek minősülnek, alapításukat magánjogi személyek, magánjogi csoportok, alapítványok, egyesületek, valamint egyházi közösségek végezhetik. A jelenleg érvényben lévő tanügyi törvény határozza meg úgy az állami, mind a magánegyetemek alapítását. A magánegyetemek alapításának jogi kereteit először az 1993/88-as számú törvényben rögzítették, melynek cikkelye kimondja, hogy az állami felsőfokú oktatási intézmény alapítása a kormány hatáskörébe tartozik. A magán- és egyházi felsőfokú oktatási intézmények alapítási joga, valamint az alapításhoz szükséges anyagi alapok biztosítása egy jogi magánszemély, vagy jogi magánszemélyek egy csoportja, egy alapítvány, vagy egy egyház hatáskörébe tartozhat. A jogi magánszemélyek, vagy a jogi magánszemélyek csoportja, akik magán- vagy egyházi felsőfokú oktatási intézményt kívánnak alapítani, az akkreditációt követően is megőrzik az alapítói jogot. A tanügyi törvény kimondja, hogy az állam támogatja az egyházi magán felsőoktatási intézményekben a teológiai fakultásokat, abban az esetben, ha az állami intézményekben nincs ennek megfelelő képzés, továbbá ugyanezen törvény kimondja, hogy az államnak jogában áll döntést hozni, hogy támogatja-e a magán, illetve egyházi felsőoktatási intézményeket, de kötelező támogatásukat törvény nem írja elő (Legea învățământului superior, 2023).

Összességében elmondható, hogy a romániai felekezeti felsőoktatási intézmények több kategóriáját különböztetjük meg. Az egyik kategóriába sorolhatók azon teológiai fakultások, melyek a nagy állami egyetemek részei, finanszírozásukat az állam végzi. A másik kategóriába tartoznak azon intézmények, melyek a magánszektorhoz tartoznak, magán felsőoktatási intézménynek minősülnek, képzéseik kizárólag a teológiai területeket fedik le, finanszírozásukat az egyház végzi. Végül, de nem utolsó sorban pedig a harmadik kategóriába sorolandók azon intézmények, melyek magánintézménynek

minősülnek, szellemiségükben egyházasak, támogatásukat pedig az egyház, illetve külföldi szervezetek végzik. Elmondható továbbá, hogy az utolsó kategória intézményei többnyire a felekezeti, illetve a nemzeti kisebbségek felsőoktatási intézményei, így a Partiumi Keresztény Egyetem, valamint az Emanuel Egyetem.

Ezen fejezetünk egy fejlődési ívet igyekeztünk felrajzolni, a nagyobb szegmensek megismerésétől a kisebbek felé haladva. A világvallások esetében megfigyelhető, hogy igen nagy arányban, a felsőoktatás kezdetei óta képviseltetik magukat a vallásos felsőoktatási intézmények. Megállapítható továbbá, hogy a kereszténység kivételével, nem beszélhetünk egyházzal, a vallás és az állam nem választható oly élesen külön, mint az európai térségben, esetükben a vallás egy mindennapokban jelen lévő, magától értetődő együtt járó, mely minden intézményben jelen van. A posztszocialista térségek felekezeti felsőoktatása ettől eltérő, egymáshoz könnyen hasonlítható, mégis jegyeiben markánsan különböző.

3. Intézményi kultúra a felekezeti felsőoktatásban

Jelen fejezetben az intézményi kultúra megragadására vállalkozunk, megvizsgáljuk a felsőoktatási intézmény mint szervezet megközelítési lehetőségeit, továbbá hazai és nemzetközi konceptuális keretbe helyezzük a fogalmat, rávilágítva az intézményi kultúra megközelítéseire és leírására alkalmas paradigmákra.

3.1. Intézményi kultúra a felsőoktatásban

Miközben a felsőoktatás átalakulása került a kutatók figyelmének középpontjába, addig egy igen lényeges és komplex, a hazai szakirodalomban kevésbé kutatott témakör, az intézményi kultúra, egyre fontosabbá vált a felsőoktatási intézményi sokszínűség és különbözőség révén. Az elmúlt néhány évtizedben a kultúratudomány egyre aktívabban kutatott területté vált a kutatók körében. Ám nem csupán a kutatók, de azon egyének számára is létfontosságúvá vált a különböző kultúrák mélyebb megértése, akik olyan innovatív légkört kívánnak az intézményekben teremteni, amely lehetővé teszi a felsőoktatás számára, hogy pozitív hatást gyakoroljon a különböző társadalmakra (Tierney & Lanford, 2018).

Mitől különbözik egyik felsőoktatási intézmény a másiktól? Miben hasonlít egymásra két intézmény? Hogyan tudjuk összehasonlítani az intézményeket? Mit jelent egy felsőoktatási intézmény tagjának lenni? Mit jelent az adminisztratív személyzet tagjaihoz tartozni? Mit jelent esetleg hallgatónak vagy oktatónak lenni egy intézményben? Hogyan érzik az egyének magukat és hogyan látják munkájukat a különböző területeken egy felsőoktatási intézményen belül? Milyen lehet egy nyüzsgő nagyvárosi egyetem és milyen lehet egy kisebb vidéki? Különbségeket vagy esetleg hasonlóságokat vélhetünk felfedezni egy állami és egy privát vagy felekezeti felsőoktatási intézmény között? Kérdéseinkre a válasz az intézményi kultúra megértésében, megismerésében rejlik.

A különböző intézményi kultúra meghatározására született paradigmák engednek betekintést a fogalom különböző értelmezéseibe, megkülönböztető lehetőségeibe. A szakirodalomban, mind intézményi, mind pedig szervezeti kultúra néven ismeretes a fogalom, a nemzetközi tanulmányokban többnyire a felsőoktatási intézmény szervezetként közelíthető meg, míg a hazai tanulmányokban többnyire a felsőoktatás mint intézmény jelenik meg, amikor a kultúra szemszögéből kívánunk rávilágítani. Ez pedig azzal magyarázható, hogy a szervezeti kultúra kutatások többnyire a gazdasági tudományok területén terjedtek el, főként az egyes szervezetekre irányultak, csak később tekintettek a felsőoktatási intézményekre úgy, mint komplex szervezetek. Az intézményi kultúra paradigmái

közül Schein konceptuális keretét, a pozitívista paradigmát, a szociál konstruktívista paradigmát, a kritikai elméletet, a posztmodern perspektívát és Martin koncepcióját emeljük ki, melyek szemszögén keresztül az felsőoktatási intézményi kultúra megragadására vállalkozunk.

3.1.1. A felsőoktatási intézmény mint szervezet

A felsőoktatási intézményeket tekinthetjük úgy, mint komplex szervezetek, melyeknek különböző szervezeti kihívásokkal kell szembenéznük, mint például a környezeti kihívás (hogyan lehet elszámolható anélkül, hogy túl diffúzzá válna), strukturális kihívás (hogyan összehangolható a magasan kvalifikált egyének munkája), illetve kulturális kihívás (hogyan építhető fel/ki egy intézmény identitása, amelyik továbbra lehetővé teszi, teret enged a különbségek kifejezésének) (Bess & Dee, 2012).

Az intézmények összetett szervezetek, melyek változatos és folyamatosan változó környezetben működnek, változó értékekkel, a gazdasági jólét változó állapotaival és a politikai hatalom homályos kombinációival. Kezdetben az elit közösség vezetői pozícióra nevelés volt a feladatuk, azonban küldetésük fokozatosan kiterjedt, és a gazdasági és társadalmi mobilitás elsődleges csatornáivá váltak a társadalom minden rétege számára. Az intézmények az oktatás helyszínévé váltak, bevezetesként szolgálnak az egész életen át tartó tanulás rejtelseibe, a közösségi szolgálat szerepvállalásába és a lelki kiteljesedéshez segítik hozzá az egyént (Bess & Dee, 2012).

A szervezeti elmélet koncepciók lehetővé teszik a megértést, az elemzést, a vezetést és fejlődést a szervezetekben. A szervezeti elmélet megértésére három alternatív paradigma született, ezek pedig a pozitívista paradigma, a szociálkonstruktívista perspektíva és a posztmodern paradigma.

A pozitívista paradigma a szervezetet egy objektív szervezeti valóság szemszögén keresztül értelmezi, amely független a megfigyelő perspektívájától, elemzésen, megfigyelésen keresztül vizsgálható. Jellemzője az objektivitásra való határozott törekvés, az egyén ismereteitől való függetlenség és az egységesség, ugyanis a különböző egyének nem befolyásolják (Bess & Dee, 2012).

A szociálkonstruktívista megközelítés, a pozitívista paradigmával ellentétben azt támasztja alá, hogy a szervezeti világ emberi alkotás, amelyet az egyén vagy egy csoport hoz létre, így a szervezeti valóság személyes interakciók által teremthető és formálódik (Bess & Dee, 2012). Minden egyes szervezeti tagnak van egy sajátos nézőpontja, ami a saját értékeiből, fogalmaiból, gondolataiból, elképzeléseiből tevődik össze, melyeket egy képzeletbeli keret határoz meg, így azt is, hogy mit jegyzünk meg, fogadunk el és/vagy be, továbbá,

hogyan ezeket hogyan értelmezzük. Ezen kiindulásból következik tehát, hogy a szervezeti tagok a valóságot számos módon konstruálhatják és értelmezhetik. Figyelembe véve a pozitivistá paradigmát, a szociálkonstruktivizmus képviselői úgy fogalmaztak, hogy a szervezet objektív látásmódját nem minden egyén tudja elfogadni, nem mindenki tud ezzel azonosulni (Bess & Dee, 2012).

A posztmodern paradigma túlmutat a szociálkonstruktivista szubjektív, valamint a pozitivistá paradigma objektív megközelítésein. Azon felül, hogy elutasítja az objektív valóság pozitivistá feltételezéseit, számos olyan kérdést vet fel, melyet a modern élet alapjainak tekintettek, mint a tudományosság, a fejlődés és a racionalitás (Bess & Dee, 2012). A posztmodern paradigmát vallók szerint az emberi tapasztalat töredékes. Elemzéseik során azonosítani próbálják az elidegenedést, a közönyt és a cinizmust a szervezetekben, főként akkor, ha ezek forrása a hatalmi aszimmetria (Bess & Dee, 2012). Ez a paradigma segít a leginkább a vezetőknek felismerni a szervezetekben megjelenő elnyomást, és ezáltal a vezetőknek is lehetőséget biztosít a szervezeti nyitottság rekonstruálására.

A szervezetelméleti megközelítés mindhárom paradigmája regisztrálja azokat az alapvető folyamatokat, hogy egyrészt a felsőoktatási intézmények egyre komplexebbé váltak, másrészt, hogy az intézmények interakcióba léptek a különböző külső környezetek változó igényeivel, valamint, hogy megnőtt az intézmény strukturális differenciáltsága. Továbbá arra is felhívták a figyelmet, hogy az intézményben munkálkodó egyéneknek különböző elvárásai azonosíthatók, és különböző normák és értékek jelentek meg az intézményeken belül (Bess & Dee, 2012). A szervezeti paradigmák nemcsak értelmezési keretként szolgálnak, hanem a problémák azonosításában és megoldásában is segítséget nyújtanak.

3.1.2. A szervezeti kultúra értelmezési lehetőségei

A szervezeti kultúra meghatározása előtt elengedhetetlen kontextuális keretbe helyezni magát a kultúra fogalmát. A kultúra definiálására számos alternatíva született, ám a legtöbbük kiemeli, hogy egy társadalmi rendszerben az értékészletek, hitek, nézetek, előfeltevések közös magja hangolja össze az egyének viselkedését. A korai antropológusok egy közösség kultúráját a rítusok, rituálék, szokások, szertartások, tárgyi és gondolkodási, valamint viselkedési minták leírásával jellemezték, azonban kérdés, hogy egy felsőoktatási intézmény kultúrájának megértéséhez ez elegendő-e (Bess & Dee, 2012; Matkó 2013). Habár a felekezeti felsőoktatási intézmények az államiakhoz képest sokkal több hagyományos értelemben vett kulturális elemet őriznek, még ezeknek az intézményeknek a kultúráját sem lehet ezek alapján azonosítani.

Bess és szerzőtársa (2012) a korai szervezeti kultúra definíciókat összehasonlítva Pettigrew, Daft és Schein meghatározásait vetették össze. Megállapították, hogy a korai intézményi kultúra definíciók erőteljesen különböztek. Míg Daft egy szervezeten belül realizálódó magatartási mintákat, értékeket, rítusokat határozott meg, vagyis többé-kevésbé követi a hagyományos megközelítésmódot. Azonban Pettigrew a szervezeti kultúrát úgy értelmezi, mint a fogalmak rendszerét, melynek segítségével az egyének a saját helyzetüket értelmezik a maguk számára. Tehát ez a megközelítés az egyéni helyzetértelmezések felől közelíti meg a szervezeti kultúrát. Schein pedig egy szervezeten belüli csoport előfeltételezéseiből indult ki, melyet maga a csoport fejlesztett ki, fedezett fel, fejlesztett tovább, hogy tagjai alkalmazkodni tudjanak a különböző külső és belső helyzetekhez (Bess & Dee, 2012; Lacatus, 2013; Matkó, 2013). Értekezésünk témája szempontjából a két utóbbi megközelítésmód látszik használhatónak.

A kultúra az akadémiai szervezetekben hírt ad az egyéneknek az intézményen kívüli és belüli értékekhez és hagyományokhoz való viszonyulásról. A szervezeti szocializációra úgy is tekinthetünk, mint egy olyan képesség kifejlődésének folyamatára, mely során a szervezet tagjai megtanulják észrevenni azokat az informális jeleket az intézményen belül, melyek elősegítik az intézményi célok, értékek és magatartásminták megértését (Bess & Dee, 2012). Ezért tartjuk fontosnak a felsőoktatási intézményi kultúra feltárásakor a hallgatók helyzetének, céljainak és interpretációinak feltárását.

Az intézményi kultúra tudományos vizsgálatát azonban rendkívül megnehezíti, hogy a szervezeti kultúra a tagok számára láthatatlan, mint a halak számára a víz, ahogyan a találó metafora megfogalmazza (Bess & Dee, 2012, p. 362). Azonban a kultúra viselkedésre gyakorolt hatása a kutatók szerint érzékelhető. Minden szervezeti kultúrában egyedi karakterek figyelhetők meg, ám ugyanakkor rengeteg hasonlóság is felfedezhető. Bizonyos intézmények törekszenek a kultúrájuk egyediségre, míg mások bevált intézményi mintákat követnek. Egyes kultúrák világosak és erősek, míg mások bizonytalanok és gyengébbek (Bess & Dee, 2012). Kutatásunk során azt vizsgáljuk, hogy a plurális társadalom és az uniformizált felsőoktatás világában a felekezeti felsőoktatás intézményi kultúrájára mennyire jellemző, hogy egyéni karaktervonásokat hordoz. Feltételezésünk szerint a különböző felsőoktatási intézmények hallgatóin eltérő nyomot hagy az intézményük kultúrája. Ugyanakkor nem lehet tagadni, hogy a szervezeti kultúrával való azonosulás egyéni különbségei is léteznek, egyeseket jobban befolyásol intézményük kultúrája, míg másokat kevésbé, rájuk inkább más kultúrák, mint például a családjuk kultúrája van nagyobb hatással (Bess & Dee, 2012). Ezért kutatásunk során a különböző fenntartású felsőoktatási intézmények

hallgatói esetén sem várhatunk homogén interpretációkat, hanem a szervezetben domináns előfeltevésekre, célértelmezésekre és magatartási mintázatokra számítunk.

3.2. Az intézményi kultúra paradigmái

Az intézményi kultúra leírására és megközelítésére különböző koncepciókat és paradigmákat alkottak, melyek segítségével behatóbban tanulmányozható egy szervezet kultúrája. A különböző paradigmák keretet biztosítanak az adott fogalomnak, általuk érthetőbbé és behatárolhatóbbá válnak a kutatók számára a különböző mintázatok és a felmerülő problémák megoldásának lehetőségei.

A pozitivista kutatók olyan kultúra koncepciót hoztak létre, amely általánosítható a különböző intézményekre. Mások azonban, mint Tierney és Martin, azt állítják, hogy a pozitivista megközelítés belekényszeríti az egymástól teljesen különböző intézményeket ugyanazokba a kategóriákba, melyekből épp az egyedi jellemzők szorulnak ki. A szociálkonstruktivisták megkérdőjelezzik egyetlen szervezeti kultúraleírás létezését, mint például a bürokratikus, a kollegiális vagy a politikai. Ebből kiindulva a szociálkonstruktivisták azt vallják, hogy minden intézmény sajátos egységként értelmezhető kvalitatív mérőeszközök segítségével. A kvalitatív módszerek segítségével megfogható a szervezeti kultúra egy mély rétege, melyet kizárólag az adott intézményi kultúrában jártas egyének nézőpontja adhat vissza (Bess & Dee, 2012; Gaus, Tang & Akil, 2017). Kutatásunkban egy régió felekezeti felsőoktatásában törekszünk az intézményi kultúra jellemző vonásainak feltárására az intézményeket jól ismerő belső szereplők, a hallgatók tapasztalatainak perspektívájából.

A következőkben Bess és társa (2012) alapján Schein konceptuális keretrendszerét, a pozitivista perspektívát Birnbaum, Bergquist, Smart és Hamm megközelítésein keresztül kerül bemutatásra, majd kitérünk más perspektívákra, mint a szociálkonstruktivista, a kritikai elmélet, illetve a posztmodern perspektíva melyek az intézményi kultúra tanulmányozása során a nemzetközi szakirodalom elengedhetetlen alappilléreiként szolgálnak.

3.2.1. Schein konceptuális kerete

Bess és társa (2012) munkájával egyetértve Schein intézményi kultúra koncepcióját tartjuk témánk szempontjából a legrelevánsabbnak. Eszerint a szervezeti kultúra három szinten létezik. Az első szint, egy látható szint, melyet tapasztalati tényeknek nevezhetünk, a második és harmadik szintek az intézményi

kultúra nem közvetlenül tapasztalható rétegei, melyekhez az előfeltevések és az értékek tartoznak (Bess & Dee, 2012; Johnson, 2013).

Schein értelmezése szerint a tapasztalati tények szintje több kategóriából tevődik össze, így a fizikai környezet, a szociális környezet, az oktatástechnológia minősége, az írott és a beszélt nyelv, a tagok viselkedése, valamint a szimbólumok kategóriáinak összessége alkotja. A fizikai környezet kategóriája alatt értjük mind a külső, mind pedig a belső tereket, melyek egyaránt sokat elmondanak egy felsőoktatási intézmény kultúrájáról. (Bess & Dee, 2012). A felekezeti felsőoktatási intézmény esetén azonnal szembeűnnek az intézményi kultúra ezen elemeinek specialitásai, a vallási szimbólumok, a közösségi vallásgyakorlatra alkalmas terek az épületen belül, vagy annak szomszédságában. Azonban úgy véljük, hogy ezeknek az elemeknek a számbevétele nem vezet el bennünket az intézményi kultúra esszenciális rétegének megértéséhez. Egy felsőoktatási intézmény belső tere a munkahelyi kultúrára is utal. Az, hogy az irodák, termek, közösségi terek mennyire tágasak, milyen a beosztásuk, mennyire tiszták vagy esetleg, hogy mennyire kihasználtak, árulkodóak lehetnek a kollégák, az oktatók és a hallgatók közötti kommunikációs mintákról. Egy kvalitatív terepmunkára épülő kutatás során megfigyelhető lenne az intézményi kultúra ezen rétege, s mindez sokat elárulna az intézmény kultúra nem közvetlenül érzékelhető rétegeiről, az értékről és arról, hogy a szervezetben milyen célokat tartanak megvalósíthatónak (Bess & Dee, 2012). Munkánkban azonban az intézményi kultúra mélyebb rétegeire nem a tárgyi környezet megfigyeléséből, hanem az épületeket használó hallgatók értelmezésén keresztül kívánunk fényt deríteni.

A szociális környezet mint az intézményi kultúra második rétege esetében Schein gondolatmenetét követve kiemelkedővé válik az egyének közötti formális és/vagy informális viszonyok valamennyi jellemzője, melyek a kapcsolatok megbízható és/vagy bizalmatlan, a hosszú távú, gondoskodó és/vagy rövid távú, kizsákmányoló jellegére mutathatnak rá. Mindezek alapján a szociális környezet kategóriájának részese a kommunikáció kultúrája, például, hogy tegeződés, esetleg magázódás használatos az egyének között, írott vagy szóbeli kommunikáció jellemző többnyire, használják-e és milyen mértékben az elektronikus levelezőrendszert vagy tartanak-e személyes- és/vagy videokonferenciákat (Bess & Dee, 2012). Ezen kategória esetén érdemes figyelembe venni, hogy a korábban gyakorolt online kommunikáció a pandémiás időszak következtében létrejött kényszer kommunikációval jelentősen változhatott, s lehet esetleg hosszú távú következménye akár pozitívan, akár negatívan hatva az intézményi kultúrára (Oleksiyenko, 2022).

A felsőoktatási intézményi kultúra oktatástechnológiai rétege is fontos szerepet tölt be a Schein-féle koncepcióban. Az idők folyamán a felsőoktatási

intézmények sajátos megközelítéseket dolgoznak ki a hallgatók tanítására, felhasználva a fizikai és emberi erőforrásaikat, így elmondható, hogy ezen esetekben a technológia a szervezeti történelem, a küldetés és a vezetés terméke, melynek jelentős hatása van az intézmény kultúrájára (Bess & Dee, 2012). Elég, ha arra gondolunk, hogy a vizsgált felsőoktatási intézményekben hatalmas előadótermekben folyik-e az oktatás, vagy kis szemináriumi termekben. Ez összefüggésben áll az intézmények által betöltött speciális társadalmi szereppel is, hiszen mind a felzárkóztató, mind a tehetséggondozó munka a kisebb csoportokhoz vagy egyéni foglalkozásokhoz kötődik. A vizsgált térség felekezeti intézményei esetében gyakori, hogy az épületek eredetileg nem felsőoktatás céljából készültek (Pusztai & Farkas, 2016; Pusztai 2020), ezért az intézményekben gyakori a teremhiány, s az oktatás gyakran kis termekbe, szobákba szorul.

Az intézményi szóhasználat nagyon sokat elárul a felsőoktatási intézményi kultúráról, ez Schein negyedik kategóriája. A felekezeti intézmények esetén a vallási közösségben használatos köszöneti formulák elterjedtségére gondolhatunk elsősorban. Az intézményi kultúra nyelvhasználati rétegének tanulmányozásakor jöhet szóba az intézményi honlapok elemzése, mely igen árulkodó az intézmény által képviselt kultúráról. Megfigyelhető, hogy milyen szavakat használnak, hogy milyen kifejezések dominálnak, hogy melyek azok az értékek, melyeket közvetíteni tudnak ezáltal. A különböző kontinensek, vallási alapon szerveződő intézményeinek honlapjait elemezve rámutattunk, hogy a nyelvhasználat alapján világosan azonosítható volt, hogy fontosnak tartják-e a vallási-missziós küldetést, vagy inkább a világi egyetemekhez kívánnak hasonlóvá válni (Demeter-Karászi & Pusztai, 2021). Ehhez a réteghez kapcsolódnak a gyakran szájhagyomány útján terjedő szervezeti mondák, melyeknek jelentőségére Clark korai műve hívta fel a figyelmet éppen a felekezeti intézmények kapcsán (Bess & Dee, 2012). A régió születő vagy újjászülető felekezeti felsőoktatási intézményeinek történelmi küzdelmeiről szóló, érzelmekkel telített elbeszéléseket korábbi kutatások már feldolgozták (Kozma, 2003; Pusztai, 2020).

Az intézményi kultúra következő kategóriája, a tagok viselkedése, amely Schein koncepciója szerint a formális szerepekhez kötődő viselkedésben, valamint a spontán kialakuló megnyilvánulásokban tükröződik leginkább (Bess & Dee, 2012). Az egyének hétköznapiasnak tűnő viselkedésmódja nagymértékben hozzájárul az intézményi kultúra megértéséhez. Példaként szolgálhat a kollégákkal való időtöltés, így a közös kávézás vagy ebédelés, de akár a segítségnyújtás mennyisége és milyensége is sokat elárulhat az intézményben honos kultúráról. A felekezeti intézmények esetében maguk a küldetésnyilatkozatok is hangsúlyozzák a keresztény, de ugyanakkor az egyetemes emberi értékek érvényesítését. Vallási

küldetésük hangsúlyozása során megmutatkozni látszik, különösen a formális szerephez kötődő viselkedésben, a felekezethű szellemiség.

A tapasztalati jelenségek szintjének hatodik kategóriája a szimbólum. A szimbólum egy koncepció kézzelfogható, jelentéshordozó ábrázolása. Számos különböző szimbólum kategória ismeretes, melyek közé tartoznak például az intézményi szimbólumok, mint a logók, a zászló, esetleg az intézményben megvásárolható fémjelzett ajándéktárgyak, melyek mind hozzájárulnak az intézmény egységességének hangsúlyozásához. Az intézményi szimbólumok mellett a rituálék és az ünnepek is fontos jelentéshordozó események. Itt említhetők az intézmények kiemelt eseményei, mint a diplomaosztó, a tanévkezdés, esetleg egy felekezeti intézményben egy templomi szertartás (Bess & Dee, 2012). Különösképpen a felekezeti intézményekben sokatmondó szimbólumokat vélhetünk felfedezni, melyek többségében támogató felekezetükkel összefüggőek és részleteiken túl felsejlenek a vallási jegyek. A felekezeti felsőoktatásban szimbolikus erővel bírhat továbbá az egyházi hierarchia képviselte az intézmény jeles eseményein, melyek szintén egy, a közösségi vallásgyakorlatra kialakított helyszínen zajlanak (Pusztai & Farkas, 2016). A szimbólumok több esetben lehetnek formális, kifelé mutató jegyek, melyek valóságalapja eltérhet az informális jegyek által közölt tapasztalatoktól.

Amint láthattuk a tapasztalati tények szintje több kategóriából tevődik össze, melyek többségében egy terepkutatás során jól leírható egységek. Ez alapján elemzésük a kultúra mélyebb rétegeinek megismeréséhez kevésbé járulhat hozzá.

Schein koncepciójának második szintje, az értékek szintje. Schein szerint az értékekben tükröződik az egyének által megélt érzések bizonyos dolgok, illetve más egyének vagy cselekedetek iránt (Bess & Dee, 2012). Ezek, a korábban bemutatott tapasztalati tények szintjével ellentétben, közvetlen megfigyelés révén nem nyilvánvalók, csupán következtetni tudunk rájuk a kulturális hagyományok elemzése által, mint a kollegiális magatartás vagy a proszociális magatartásmód. Ezek révén például közvetítésre kerülhetnek a másokkal való törődés és az együttérzés értékei. Schein kiemeli továbbá, hogy az értékek az emberi természetre és általában az életre vonatkozó mélyebb feltételezésekről való gondolkodás során kerülnek felszínre (Bess & Dee, 2012). Az intézményesített meggyőződés az intézmény tagjainak közös értékeit tükrözi, ám a tagok nem tudják egyértelműen kifejezni, hogy ez miben áll, részben az intézményi meggyőződés amorf jellege, részben pedig az értékek látens, nem nyilvánvaló jellege miatt (Bess & Dee, 2012). A felekezeti intézmények küldetésükben igyekeznek megfogalmazni azon elveket, normákat, melyek igazodnak az intézmény profiljához, és melyek által az intézményi közös értékek is hangsúlyossá válhatnak. Feltehetően viszont a kérdés, hogy az intézményi vezetőség által megfogalmazott és közvetíteni kívánt értékek

megegyeznek-e az egyének képviselte értékekkel? Korábban a felekezeti intézmények az egyének „kiválogatásakor” törekedtek a felekezeti és vallási szempontok érvényesítésére (Pusztai, 2020), ám részben a szekularizáció, részben pedig az akadémiai teljesítmény előtérbe kerülése következtében az uniformizált felsőoktatási intézmények váltak dominánssá. Jelen posztszekuláris kor újra felélénkítheti az egyéni karaktervonásokat, ám ennek megállapítása aligha bizonyul objektíven vizsgálhatónak az értékek szintjén.

Schein konceptuális keretének harmadik szintje az előfeltevések szintje, mely az elsőhöz hasonlóan további kategóriákra osztható. Az előfeltevések olyan öntudatlan hajtóerőként értelmezhetők, melyek együttesen irányítják a viselkedést. Az értékek szintjétől abban különböznek, hogy az egyének többsége elvont természetük miatt kevésbé tudja őket interpretálni (Bess & Dee, 2012).

Az előfeltevések első kategóriája az intézmény saját környezetéhez való viszonyára vonatkozó előfeltevéseket vizsgálja. Ez a kategória tartalmazza azt, hogy hogyan látják az intézmény tagjai az intézmény gazdasági, politikai és szociális életbe való részvételét, valamint azt, hogy dominánsan saját sorsát irányító vagy túlnyomó többségben passzív irányító szerepet tölt-e be (Bess & Dee, 2012). Ahogyan a régió felekezeti felsőoktatási intézményeinek történelmi és térségi jellemzőit már feldolgozták (Kozma, 2003; Pusztai 2020), úgy a társadalomban betöltött szerepük és más erőterekbe való bevonódásuk, azokkal való kapcsolatuk is bemutatására került (Pusztai & Farkas, 2016; Pusztai, 2020). Mindemmel fontos kiemelni az intézmény saját környezetéhez való viszonya esetén, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények, kiváltképp az általunk vizsgált régió felekezeti intézményei, keletkezésüktől fogva speciális igények kielégítésére hivatottak, mely igények nem csupán az alapvető szükségletek kielégítését jelentik, hanem a kulturális és a nemzeti kisebbségi közösség támogatását is (Pusztai & Farkas, 2016; Pusztai, 2020). Arról azonban nem szólnak a kutatások, hogy az intézmények oktató és hallgató társadalma is ugyanezekkel az előfeltételezésekkel rendelkezik az intézmény célját illetően.

Az előfeltevések második kategóriája a valóság és az igazság természetének jellege, mely hozzásegíti az intézményt annak meghatározásához, hogy megtalálja a jó és az igaz azonosításának mikéntjét, ugyanakkor hozzásegíti az egyént annak interpretálásához, hogy megkülönböztesse, hogy elfogadottan mi a jó és mi az igaz az intézményben. Ezáltal az egyének számára beazonosítható a releváns információ, valamint annak megértésének módja (Bess & Dee, 2012). A felekezeti intézmények alapidokumentumaiban számos ponton eleve elrendelt, általános érvényű, bibliai alapokon nyugvó interpretálása jelenik meg a valóság és az igazság természetének jellegét illetően. Az eddigi kutatások alapján azonban

kérdés maradt, hogy a szervezet tagjai is osztják-e ezeket a nézeteket, illetve, hogy egységes módon tekintenek-e ezekre.

Az emberképre vonatkozó előfeltevések azon kérdéskörből indulnak ki, hogy mit jelent embernek lenni, hogy mi képezheti az emberi lét alapját, illetve, hogy az egyének eredendően jók vagy rosszak. Ezek végső soron örök filozófiai és valláselméleti viták (Bess & Dee, 2012), de minden pedagógiai munka alapja az emberkép meghatározása. Az emberképre vonatkozó előfeltevésből kiindulva megfogalmazható a kérdés is, hogy vajon meg kell-e védenie magát az intézménynek az önös érdekeket képviselő egyénektől vagy feltételezhető azt, hogy minden egyén, vagy legalábbis többségük, az intézmény javát szolgálja és a közös érdekében munkálkodik (Bess & Dee, 2012).

Az emberi tevékenység jellegére vonatkozó előfelvetés azt boncolgatja, hogy bár az egyének fejlődési üteme különböző lehet, a különbözőséget az intézmény vagy az egyén teremti? Szerepet játszik-e az intézmény az egyének fejlődésének elősegítésében, vagy inkább az feltételezhető, hogy az egyéni fejlődés nem intézményi vonatkozású? A rangsorfetisizta felsőoktatásban minden egyéni fejlődés intézményi érdek lehet, de ugyanakkor az egyén eredményességben való előrehaladását is szolgálja. A felekezeti intézmények bizonyos csoportja a világiakkal való versenyben hasonulni szeretne, míg bizonyos csoportok megmaradnak a speciális érdekképviselőnél (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019), így míg többségében a világi intézmények az intézmény érdekeit tartják szem előtt, addig a felekezeti intézményekről a köztudatban élő kép alapján a hallgatók feltételezhetik, hogy itt az egyén kerül előtérbe. Felmerülő kérdés továbbá, ezen jellegre vonatkozóan, hogy az intézmény az élet elengedhetetlen részének tekinti-e a jólétet vagy csupán csak a munkából eredő sikerekhez járul hozzá? (Bess & Dee, 2012). Amennyiben a felekezeti intézmények szélesebb értelemben fogják fel a szervezetük tagjainak tevékenységét, akkor az várható, hogy az intézményi programok és munka nemcsak a tanulásra terjed ki, hanem a jóléthez szükséges egyéb emberi dimenziókkal is foglalkozik.

Végül pedig az emberi kapcsolatok jellegéhez köthető előfelvetés emelkedik ki Schein koncepciójának harmadik szintjéből, mely azon kérdéseket állítja a középpontba, hogy miként viszonyulhatnak megfelelően az egyének egymáshoz, hogy a kapcsolatokban a kompetitív, a kooperatív vagy inkább az egyéni filozófiák dominálnak, és hogy az intézmény életének mely lesz a természetes velejárója? (Bess & Dee, 2012). A felekezeti intézményekbe jelentkező hallgatók azzal az előfeltevéssel érkezhetnek az intézményekbe, hogy a kooperatív viszonyulás fog dominálni a tagok közötti kapcsolatokban. Ez az oktatók részéről a mentori, felzárkóztató hozzáállást feltételezi, a társak részéről pedig a felebaráti, egymást segítő viszonyulást jelenti.

Összefoglalva, Schein koncepciójának három szintje az intézményi kultúra különböző rétegeinek megismeréséhez segíti hozzá a kutatót és az egyes kategóriák mély hatást gyakorolnak az intézményi életre. Az első szint a tapasztalati tények csoportja, ami olyan kategóriákat foglal magába, melyek tapasztalati úton megismerhetők, a kultúra felszíni rétegeit bemutatók. A második, az értékek szintje, mely az intézményi kultúra mélyebb rétegébe enged betekintést nyújtani, ám ennek elemei önmagukban, objektív módon kevésbé vizsgálhatók, ugyanis többségében az intézményi értékek más értékekkel együtt értelmezhetők. A harmadik szint, az előfelvetések kategóriája, melyek többségében az intézményi célok elérése érdekében tisztázandók. Bár jelen koncepció bemutatásakor is több ponton találhatók olyan mozzanatok, amelyek a hallgatók tapasztalataiban is tetten érhetők, további intézményi kultúra értelmezéseket is áttekintettünk a teljességre törekedve.

3.2.2. Az intézményi kultúra pozitívista megközelítése

A pozitívista kutatók az intézményi kultúrát objektíven vizsgálhatónak látják, úgy vélik, hogy a bizonyos jellemzők mentén kialakított kultúrátípusok általánosíthatók a különböző intézményekre (Bess & Dee, 2012). A pozitivisták hangsúlyozzák továbbá a kultúra más intézményi kimenetekre gyakorolt hatását is. A kultúrát független változónak tekintik, mely befolyásolhat számos függő változót, így például az eredményességet, az elégedettséget, vagy a lemorzsolódást (Bess & Dee, 2012). A pozitivisták úgy látják, hogy a kulturális erő az határozza meg, hogy az intézmény tagjai milyen mértékben osztoznak a közös alapértékekben. Abban az esetben, ha a tagok közötti érték-konzisztencia magas, akkor a kultúra erős és ezáltal az intézmény hatékonyabbnak tekinthető, míg ha az intézményi értékekben nem általános a megegyezés, a kulturális erő csökken, mely által az intézmény hatékonysága is (Bess & Dee, 2012). A pozitivisták összességében az intézményi kultúrát a számos független változó egyikeként határozzák meg, mely befolyásolja az eredményességet (Bess et al., 2012). Kutatásunkban kérdésként merül fel, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények kultúrája hordoz-e egyéni karaktervonásokat, és ha igen, milyen mértékben, valamint, hogy a felekezeti intézmények hallgatóiról elmondható-e, hogy érték-konzisztencia jellemzi őket.

Három felsőoktatás-kutató a pozitívista megközelítéshez hasonló gondolkodásmódot követett az intézményi kultúra tanulmányozása során, így a következőkben Bess és szerzőtársa (2012) alapján ezen kutatók intézményi kultúra megközelítései kerülnek bemutatásra.

Birnbaum a felsőoktatási intézmények négy kultúra modelljét határozza meg. Az első a kollegiális kultúra, melyet a megosztott hatalom és a nem hierarchikus kapcsolatok jellemeznek. A második kultúra modell a bürokratikus kultúra, mely a hatékony teljesítmény érdekében a formális szabályok betartását hangsúlyozza. Birnbaum harmadik intézményi kultúra modellje a politikai kultúra modell, mely tárgyalásokon és alkudozáson alapul az érdekcsoportok és az érdekszövetségesek között. Az egyének támogatnak bizonyos kezdeményezéseket és ezáltal arra számítanak, hogy a jövőben hasonló támogatást kapnak majd saját kezdeményezéseikhez. A negyedik modell pedig az anarchikus kultúra modellje, mely esetében a célok homályosak és gyakran konfliktusosak, az átalakulási folyamatokat nem mindenki érti világosan, az intézményi döntések pedig képlékenyek (Bess & Dee, 2012, p. 376–377). Bess és társa (2012) Birnbaum intézményi kultúra modelljét összegezve megállapítja, hogy egy intézményre a négy kultúra modell egyike tekinthető dominánsan jellemzőnek, ám bizonyos felsőoktatási intézmények kultúrájában mind a négy modell jellemzői megtalálhatók (Bess & Dee, 2012). Mivel a felekezeti felsőoktatási intézmények többé kevésbé kapcsolódnak az egyházi szervezethez, ezért az intézményi kultúrájuk lehetne erősen bürokratikus, ugyanakkor a vallásos szellemiség alapján tartozhatnának a kollegiális csoportba, de nem kizárható, hogy az oktatók és/vagy a hallgatók speciális, vallási szelekciójának sikertelensége miatt anarchikussá válik az intézményi kultúra, vagy éppen a modellek keveredése várható.

A második felsőoktatás-kutató, Bergquist, aki szintén négy intézményi kultúra modellt azonosított. Elsőként megkülönböztette a kollegiális kultúrát, melyet a folyamatos diszkusszió és a közös döntéshozatal jellemez. Másodikként megkülönböztette a menedzseri kultúrát, amely a Birnbaum féle bürokratikus kultúrához hasonlóan szabályokon és hierarchián alapszik. Harmadikként megkülönböztette a tárgyalási kultúrát, ahol jellemzően konfliktusosabb légkör, kompromisszumkötés és alkudozás jelenik meg az érdekcsoportok között (Bess & Dee, 2012; Kaufman, 2016). Bergquist negyedik típusa a fejlődésre ösztönző kultúra, amely csak azokra az intézményekre jellemző, melyek elősegítik az egyéni fejlődést, továbbá hangsúlyozzák a folyamatos tanulást nemcsak a hallgatók, de az oktatók és az intézmény további tagjai számára is (Bess & Dee, 2012, p. 377; Kaufman, 2016). Bergquist intézményi kultúra modellje számos ponton mutat hasonlóságot a korábban bemutatott Birnbaum-féle modellel, csupán a fejlődésre ösztönző típus jelenik meg újjáélesztésként. Ma már ezen modellbe nem csupán bizonyos, de a legtöbb felsőoktatási intézmény beletartozik, mivel az élethosszig tartó tanulás és a folyamatos fejlődés a felsőoktatási intézmények egyik alappillérvé vált, ugyanis az egyéni fejlődés elősegítése az intézményi

eredményesség növeléséhez vezethet, mely a teljesítményorientált felsőoktatási szférában kulcsfontosságúnak bizonyul.

Harmadikként Smart és Hamm szerzőpáros tipológiáját tesszük mérlegre, mely az eddig bemutatott intézményi kultúra modellektől kissé eltérő, ugyanis az intézményi kultúra és az intézményi teljesítmény közötti kapcsolatot vizsgálták. Egy országos mintából vett adatok alapján négy kultúrátípust azonosítottak (Bess & Dee, 2012). Elsőként a kollegiális kultúra típusa került azonosításra, ahol központi szerepe van a hagyományoknak és a közös értékeknek, vezetőik családfenntartó figurát testesítenek meg (Bess & Dee, 2012). Másodikként az adhokratikus kultúrát azonosították. Ezen intézményekben a döntéseket gyakran ad hoc alapon hozzák meg, a hierarchikus határon átívelő kommunikációnak kiemelt fontossága van, vezetőik pedig kockázatvállaló típusúak (Bess & Dee, 2012). A szerzőpáros harmadik kultúra típusa a hierarchikus kultúra, ahol a hangsúly a bürokratikus rendre, az egységességre és a következetességre helyeződik. Az egyének számára elsődleges a szabályok betartása, vezetőiket koordinátoroknak és szervezőknek tekintik (Bess & Dee, 2012). A negyedikként azonosított kultúrátípus a piaci kultúra, ahol az intézmények folyamatos versenyben vannak más intézményekkel. Az ilyen kultúrájú intézmények nagy figyelmet fordítanak a fogyasztók elégedettségére, folyamatos piackutatással követik a környezet változásait, igyekeznek erre reagálni is, vezetőiket az eredményességre való folytonos törekvés jellemzi (Bess & Dee, 2012). Megfigyelhető, hogy az említett típusok közül az első két típus befelé összpontosít, az intézmények figyelme elsődlegesen az intézményen belüli egyének és csoportok felé irányul, míg az utolsó két kultúrátípus kifelé összpontosít, a külső szereplőkkel lévő kapcsolat kiemelt fontosságú számukra (Bess & Dee, 2012).

A pozitivista megközelítések azért érdekesek számunkra, mert segítséget nyújtanak a felekezeti intézmények domináns kultúrájának beazonosításra, még akkor is, ha elsősorban a szervezetek állandó tagságának, az oktatóknak és a vezetőknak a magatartására koncentrálnak. Ugyanakkor a pozitivista modellek továbbgondolhatók abból a szempontból, hogy milyen szerep hárul ezekben a hallgatókra, és milyen az oktató-hallgató viszony? A kollegiális modell mindegyik pozitivista intézményi kultúra elméletben szerepelt, s ez feltételez egyfajta együttműködő viszonyt az intézmény minden szereplője között, az egymást segítő hallgatókat és a hallgatókkal törődő oktatókat. A hierarchikus, bürokratikus, illetve a menedzseri vagy piaci versenyelvű modell viszont a hallgatókra úgy tekint, mint a szervezet nem állandó, anonim tagjaira, akiknek magatartását csupán szabályozni szükséges. A hallgatók valószínűleg csak az őket képviselő

érdekképviselő révén jönnek számításba a politikai, a tárgyalásos, alku alapú és az adhokratikus modellekben.

3.2.3. Az intézményi kultúra szociálkonstruktivista megközelítése

A szociálkonstruktivista megközelítés képviselői szerint az intézményi kultúra, nem szabályozható, állandó változásban van, a szervezet tagjainak a nézetei részén. Ha meg akarjuk érteni, akkor nem elég csupán egy intézmény strukturális folyamatainak változását követni, hanem a kulturális változtatásokat is szükséges azonosítani (Bess & Dee, 2012). A szociálkonstruktivista elméletek szerint az egymással interakcióban lévő egyének együtt alkotják az intézményi kultúrát, kialakítva ezáltal egy közös társadalmi konstrukciót. A közös jelentésadás és az együtt alkotott értelmezések lesznek azok, amelyek szorosabbra fűzik a kapcsolatot az egyének között (Pusztai, 2011b). A világi felsőoktatási intézményekben az intézményi együttműködést és ezáltal egy egységes intézményi kultúra kialakítását is megnehezíti, hogy a karok, az intézetek és a tanszékek egymástól különböző diszciplináris intézményi kultúrát alkotnak. Ezen diszciplináris különbségek nagymértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy egy egységes, mindent átfogó és mindenre hatással lévő közös intézményi kultúra nehezebben jöjjön létre. Értekezésünkben kérdésként merül fel, hogy vajon a felekezeti intézmények képesek-e arra, hogy kultúrák olvasztótégelyként funkcionáljanak és összefogják-e a sokféle, szerteágazó, diszciplináris intézményi kultúrákat? Amennyiben az intézményi kultúrák széttagoltsága azonosítható, úgy miként jellemezhető a hallgatói kultúra?

Bess és szerzőtársa (2012) Tierney konceptuális keretét emeli ki a szociálkonstruktivista képviselők közül. Tierney a felsőoktatási intézményi kultúra leírására hat fogalmat határozott meg, így a környezet, a küldetés, a szocializáció, az információ, a stratégia és az irányítás fogalmát. Az információn és a stratégián kívül három olyan fogalom van, melyek témánk szempontjából fontosnak bizonyulnak.

Ezen első fogalom a környezet, melynek tanulmányozása során olyan kérdésekre keressük a választ, hogy hogyan írják le az intézményi tagok a környezetüket? Környezetük stabilnak vagy folyamatosan változónak tekinthető? Kirekesztő-e vagy befogadó az egyénnel szemben? (Tierney, 1988; Bess & Dee, 2012). A felsőoktatási intézményi környezetben, mely az intézmény kultúrájától függően változó lehet, a hallgatói kapcsolatháló, intra- és intergenerációs fajtái jelennek meg. A hallgatók intézményi kapcsolathálójukba vetett bizalma nagymértékben meghatározza és befolyásolja az intézményi kultúra alakulását, ugyanis a bizalom a kohézió működtetője (Pusztai, 2011b), és attól függően, hogy

a hallgatók bizalmának mértéke hogyan alakul, változhat, hogy az intézményi kultúra környezete mennyire tekinthető stabilnak vagy változónak, valamint ellenségesnek vagy befogadónak.

Második fogalom a küldetés, mely fogalom tanulmányozása választ ad arra, hogy hogyan határozzák és fogalmazzák meg az intézmények küldetésüket, esetleg mennyire mutatkozik egyetértés és/vagy egyet nem értés ezen küldetés meghatározásában (Tierney, 1988; Bess & Dee, 2012). Az intézmények küldetésnyilatkozataikban határozzák és fogalmazzák meg alapvető tevékenységüket, világlátásukat, szellemiségüket, ám ezen formális dokumentumok nem biztosítanak információt arról, hogy vajon a hallgatók hogyan értelmezik ezt a küldetést. A hallgató egy felsőoktatási intézménybe való jelentkezéskor lábbal szavaz arról, hogy az általa interpretált intézményi küldetés megfelel-e neki. Ezért a hallgatói rekrutáció felfogható az intézményi küldetés külső értelmezésének.

Tierney, témánk szempontjából is fontos, harmadik fogalma a szocializáció, mely megismeréséhez a következő kérdésekre kell választ kapnunk: Hogyan szocializálódnak az új egyének az intézményben? Hogyan tanulják meg a szerepüket, esetleg hogyan találják meg a helyüket az intézményen belül? Mit kell tenniük az egyéneknek ahhoz, hogy sikeresek legyenek? (Tierney, 1988; Bess & Dee, 2012). Értekezésünk szempontjából ezen fogalom vizsgálata mutatkozik a legrelevánsabbnak, mivel a hallgatói szocializáció során az intézményi kultúra sokféleségében tájékozódó egyén kerül a középpontba, így ennek folyamatát a következő fejezetben fejtjük ki részletesen.

Összességében megállapítható, hogy a szociálkonstruktivisták szerint az intézményi kultúra nem sorolható be különböző kategóriákba, mint ahogyan azt a pozitivistáknál láthattuk, hanem meghatározott fogalmak vizsgálata mentén, úgy tekinthetünk rá, mint olyan egyének által létrehozott konstrukcióra, ahol az intézményi valóságnak többféle értelmezése van, valamint ahol az értékek több rétege különíthető el. Ezek közül néhány meglehetősen egyenletesen oszlik el az intézményben, néhányuk pedig közvetlenül az intézmény bizonyos szegmenseire vonatkozik csupán. Ezért egy szervezetben belül több szubkultúra különíthető el, példaként említhető az egyes karok, tanszékek szubkultúrája vagy a hallgatói szubkultúra (Bess & Dee, 2012).

3.2.4. Az intézményi kultúra kritikai megközelítése

A kritikai elmélet képviselőit azt vizsgálják, hogy az intézményi hierarchiában magasabb pozícióban elhelyezkedő egyének hogyan befolyásolják és alakítják az intézmény többi tagjának értékeit, a hatalmi nyomás által létrehozva egy általános

intézményi értékrendet, mely hatással van az intézményi kultúrára (Bess & Dee, 2012). Ezen egyének irányítják többségében az intézmények kommunikációs csatornáit, vagyis a kultúra közvetítésének eszközét, ezáltal magát az intézményi kultúrát is (Bess & Dee, 2012). A kritikai megközelítés kutatói egyetértenek a pozitivista kutatókkal, akik szintén kiemelték, a magasabb pozícióban lévő egyének intézményi kultúrára gyakorolt hatását és befolyását, ám a kritikai elméletet képviselők hozzáteszik, hogy bizonyos egyének, csoportok hangja kitűnik a tömegből, melyek éppúgy intézményi kultúrát befolyásoló erővel bírnak (Bess & Dee, 2012). Ilyen speciális csoportként tekinthetünk az intézmény hallgatóira, akik kifejezetten alacsony pozícióban helyezkednek el a szervezetben, hangjuk mégis kitűnik a tömegből, ezáltal alakíthatják az intézményi kultúrát.

3.2.5. Az intézményi kultúra posztmodern perspektívája

A posztmodern perspektíva az intézményi kultúra egy újabb megközelítési módját mutatja be, mely szerint az intézményi kultúra többértelmű. Számos szinten, így az intézmény és a szubkultúrák szintjén is folyamatos változásban van (Bess & Dee, 2012), mely változáshoz a folyamatosan megújuló hallgatótársadalom is hozzájárul. Az intézményi kulturális kapcsolatokra átmeneti jellegűként tekintenek, úgy vélekednek, hogy míg az egyének egy kérdést illetően egyetértenek, egy másikban nézeteik akár teljes mértékben ellentétesek lehetnek egymással. A posztmodernisták az intézményi kultúra sokfélesége mellett érvelnek, így a kulturális identitást is sokféleképpen tekintik (Bess & Dee, 2012). Azon intézmények, amelyek hasonlóképpen tekintenek az intézményi kultúrára, ösztönzik az egyéneket saját egyéniségük kifejezésére, az egyéneket identitásuk egésze vonatkozásában értékelik, nem pedig annak egyetlen aspektusát figyelembe véve. Ezen megközelítés kiváltképp fontossá válik a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak vizsgálatakor, ugyanis míg korábban ezen intézmények hallgatótársadalma homogén képet festett, mára már ez heterogénné vált. Míg korábban többségében egy bizonyos társadalmi réteg választotta a felekezeti felsőoktatási intézményeket, addig ma már különböző társadalmi és kulturális körből kerülnek be az egyének (Demeter-Karászi & Pusztai, 2019). Ezen sokszínű hallgatótársadalom kialakulásához az vezet, hogy az intézményen belüli egyének nem tekinthetőek kizárólag egyetlen szubkultúrához tartozónak, hanem akár többhöz is tartozhatnak, kulturális identitásukat nemük, etnikai hovatartozásuk, társadalmi osztályuk, szexuális irányultságuk, életkoruk befolyásolhatja, az identitás számos aspektusa mellett (Bess & Dee, 2012).

3.2.6. Az intézményi kultúra felekezeti paradigmái

A fentiekben láthattuk, hogy a felsőoktatási intézmények kultúrája milyen dimenziók mentén jellemezhető, illetve, hogy milyen intézményi kultúra típusokban sorolhatók maguk az intézmények. Bár a felekezeti intézmények is jellemezhetők az egyes dimenziók mentén, továbbá ezen intézményekre is ráillettek az intézményi kultúrátípusok, ám megfigyeltjük, hogy kimondottan ezen szektor felvet néhány egyedi karaktervonást így pár kérdést is. Milyen lehet egy felekezeti felsőoktatási intézmény kultúrája? Van-e különbség a különböző fenntartók intézményeinek kultúrája között? Amennyiben igen, miben nyilvánulnak meg ezek a különbségek? Hasonlóságok és/vagy különbségek fedezhetők fel az egyes felekezetekhez tartozó intézmények kultúrája és azok aspektusai között? A hallgatók érzékelik-e az eltérő intézményi kultúrát? Ilyen és ehhez hasonló kérdések merülnek fel a kutatókban a felekezeti intézmények kultúrájának vizsgálata küszöbén, így a következőkben rávilágítunk azon jegyekre, melyeket kiváltképp a felsőoktatás ezen szektora vet fel az intézményi kultúra vizsgálata során.

A korábbiakban láthattuk, hogy az intézményi kultúra körülhatárolására számos megközelítés született, ám amint arra már az előzőekben is tettünk utalást a felekezeti felsőoktatási intézmények más szektor intézményeihez viszonyítva rendelkeznek egy bizonyos hozzáadott értéket teremtő erőforrással, többlet erőfeszítéssel, ami megkülönbözteti őket más szektorok intézményeitől. A keresztény hit támogatása egy hozzáadott többletet biztosíthat az élet számos területének, így nemcsak a magánéletre vagy a spirituális életre gyakorol hatást, de befolyással lehet az egyének teljes életére (Benne, 2001; Pusztai, 2011a). Napjainkban ez sok esetben megkérdőjeleződik, ugyanis a modern társadalomra a széles körben elterjedt szekularizáció jellemző, mely a vallási kontrol és hatás fokozatos kiszorulását idézi elő az élet számos területéről (Benne, 2001; Pusztai, 2011a). A szekularizációs folyamat nem csupán a világnézetileg semleges intézményekre gyakorol hatást, hanem azokra is, amelyeket különböző felekezetek létesítenek, vagy melyekben az egyes felekezetek hatásgyakorlása alapításuk során közvetett módon valósult meg. Az egyes felekezetek a különböző társadalmi szükségletekre úgy igyekeztek válaszolni, hogy árvaházakat, kórházakat, iskolákat, kollégiumokat, időszotthonokat, felsőoktatási intézményeket és egyéb szociális közegeket hoztak létre. Ezen intézmények az idők folyamán fokozatosan, némelyikük teljes mértékben is szekularizálódott, ám voltak olyanok, amelyek minden hatás ellenére fenntartották keresztény kötődésüket (Benne, 2001). Éppen ennek köszönhetően egy több világnézetű társadalom korszaka kezdődött el, mely nem állítja pellengérre az egyik vagy éppen a másik csoporthoz

tartozókat, sőt inkább elismeri a világnézetből adódó különbözőséget és az uniformizált címkék helyett az egyedi karaktervonások kifejezése és felvállalása válik dominánssá (Reynolds & Wallace, 2016; Hulme, Groom & Heltzel, 2016). A tengerentúli kutatások szerint a felekezeti oktatás területéről a felsőoktatási szektorban figyelhető meg leginkább a szektoron belüli különbség a felekezeti kötődést illetően (Benne, 2001). Robert Benne (2001) munkájában a felekezeti felsőoktatási intézményi kultúra vizsgálata szempontjából elengedhetetlen jellemzőket azonosítja. Benne (2001) a hagyomány három összetevőjére világít rá, melyek egy keresztény gyökerekkel rendelkező intézményben vizsgálhatók. Ezek a látásmód (vision), az étosz (ethos) és az egyén (person), aki kialakítja és ön maga hordozza a látásmódot és az étoszt.

A három közül az első a látásmód, vagy nevezhetnénk akár világnézetnek is, mely az élet minden területére vonatkozó elképzeléseket és tapasztalatokat foglal össze a vallásos egyén perspektívájából. Ez nem ismeretek összességét jelenti, hanem egy általános megértési keretként, kapaszkodóként szolgál az élet minden területéhez. Benne úgy véli, hogy ez a látásmód a hívő egyének számára a gondolkodás alapvető egységes és időtálló magja, és olyan központi kérdésekben segít eligazodni, mint hogy mi az élet értelme, célja és cselekedeteink mozgatórugója (Benne, 2001). Ezen látásmód karakteresen a vallási szellemiségű intézményekben jelenik meg, ahol a vallásos látásmód az élet minden területét egy speciális szemüvegen keresztül látja és nem csupán az adott felekezet kényszerítette világlátás formális eszközeivel él.

A második komponens az étosz, a hagyományok elrendelte magatartásmintáknak összessége, mely útmutatást nyújt a vallásgyakorló közösség életéhez. Benne felhívja a figyelmet, hogy a különböző vallási hagyományokhoz specifikus étosz tartozik, melynek részét képezi többek között a közösségi vagy a személyes vallásgyakorlat, a zenei örökség, az ünnepek, a szokások, de egyértelmű instrukciókat is tartalmaz az erkölcsös cselekedetek és a közösségért végzett szolgálat mibenlétére vonatkozólag. Ez többségében azon felekezeti intézményekben érhető tetten, ahol az intézmények elsősorban az egyházi professzióra készülők képzésére, valamint egyházi kötődésű segítő professziók utánpótlására hivatottak. Az intézményi étosz olyan egyértelmű irányelveket foglal magába, mely a közösség életének szabályait tartalmazza, és a hétköznapi intézményi életre és annak fejlődésére is ösztönzően hat (Benne, 2001).

Benne harmadik komponense, mely a keresztény felsőoktatás működtetője és mozgatórugója, a keresztény egyén, aki megérti és érthetővé teszi a keresztény látásmódot és megtestesíti az étoszt. Elkötelezett egyének nélkül egy intézmény vallásos hagyománya csupán történelmi emlék, az egyén lehet az egyértelmű hordozója a vallásos hagyományoknak (Benne, 2001).

Ezen három komponens szükséges ahhoz Benne (2001) meglátása szerint, hogy a felekezethű és a vallási hagyomány formálisan és informálisan egyaránt megjelenjen egy felsőoktatási intézményben, amennyiben az intézmény valóban vallásos szellemiséget is hordoz. Ideális esetben a vallásos látásmód intellektuális és erkölcsi útmutatást nyújt, az étosz szabályozza az intézményi életet, az egyén, mint ennek a látásmódnak és étosznak a hordozója, aktív résztvevője az intézményi élet egészének (Benne, 2001). Véleményünk szerint ezek a szempontok a hallgatókra is érvényesek. Kérdés, hogy a szervezet állandó tagjainak, a vezetőknak és oktatóknak a világnézete és étosza hogyan hat a hallgatókra. Ezen komponensek vizsgálata mentén tapinthatók ki a felekezeti felsőoktatási intézményi szektoron belüli különbségek, és különböztethető meg a felekezeti fenntartású és a vallásos szellemiségű intézmény.

Egy másik szerzőpáros, Morey és társa (2006), a katolikus intézmények céljait azonosították. Eredményeik elemzésünk szempontjából kiemelten fontosak és megfontolandók minden felekezeti felsőoktatási intézmény vizsgálatakor, mert a célok egy sajátos intézményi kultúrát hoznak létre. Ezek a célok képezik az alapját a II.3.1.3. fejezetben említett katolikus intézményi modelleknek (Morey & Piderit, 2006). Morey és társa (2006) kutatása arra az eredményre jutott, hogy a katolikus intézményeknek különböző stratégiái és céljai vannak. A célok az adott intézmény történetéből nőnek ki magukat, ez határozza meg őket. Idővel ezeknek az intézményeknek az eredeti céljai és stratégiái megváltoztak, és a jelenlegi küldetés ma már a legtöbb intézményben alig emlékeztet az alapításkori küldetésre. Minden intézmény sajátos célt és stratégiát választ magának, ám az egyedi tulajdonságokon túl felfedezhetők közös jellemvonások is (Morey & Piderit, 2006). Véleményünk szerint Morey és társa tipológiája jól használható a felekezeti intézmények csoportosítása során. Természetesen közös vonás a hitvallásos nevelés, és hogy az intézmény hallgatói a hit kérdésében tájékozottak és legalább alkalmi vallásgyakorlók legyenek.

Morey és társa (2006) összesen négyféle célt azonosított, melyek egy vallásos szellemű intézmény ismertető jegyei. A katolikus felsőoktatási intézmények egyik típusa arra törekszik, hogy a társadalom és az egyház vezető szerepeire készítse fel hallgatóit. Ez a cél egyértelműen hitvallásos hagyományokkal áthatott kultúrát von maga után, valamint egy hasonló célokat követő közösséggel társul. Ezt a célt a vallásosság megerősítésének nevezte. Az ilyen célt választó intézmény általában olyan egyéneket vonz, akik vallásilag elkötelezettek, nyitottnak bizonyulnak erre, illetve családjuk tereli őket ebbe az irányba (Morey & Piderit, 2006).

A második intézménytípus célja a hit terjesztése, az a törekvés, hogy minden hallgatóval megismerhesse a vallási hagyományt, attól függetlenül, hogy

ebben a szellemben nevelték-e őket vagy sem. Ez a típusú intézmény általában visszafogottabban igyekszik hatást gyakorolni. Az ilyen célt vállaló intézmények többségében katolikus hallgatókat igyekszik vonzani, habár ezek felekezeti identitása felszínes, nagyrészüket nem ismeri a katolikus egyház alapvető tanításait sem (Morey & Piderit, 2006).

A harmadik intézménytípus célja kisebbségben élő hívők megtartása. Ezek jellemzően olyan intézmények, melyek azon régióban vagy társadalmi környezetben működnek, ahol a katolikus hívek kisebbségben vannak. Az itt folyó munka kettős irányultságú, egyrészt biztosítani igyekszik, hogy ebben a helyzetben is vallásilag nyitottak és elfogadók legyenek a hallgatók, másrészt, hogy betartsák a katolikus normákat a különböző tevékenységekben (Morey & Piderit, 2006).

A negyedik intézménytípus célja az adott korcsoportban a legtöbb fiatalelérni. Két hallgatói csoport kialakulását tűzi ki célul. Egyrészt vallásilag sokszínű szakmai csoportokét, akik majd az üzleti életbe, a szakmába vagy a közszolgálatba lépnek ki, hogy ezeken a területeken is megvalósuljon a vallási sokszínűség. A második csoport egy kisebb csoport, akik az intézményben kapott tudás révén az előző csoporthoz hasonló karriert érnek el, ám mind tudásukat, mind elkötelezettségüket a katolikus hagyomány aktív előmozdítása érdekében hasznosítják. Egy ilyen intézmény vonzhatja a katolikus hallgatókat, de nem tekinti elsődleges céljának a hallgatók katolikus műveltségének gyarapítását, illetve elkötelezettségének erősítését, arra fókuszál inkább, hogy általános tudást, készségeket és képességeket fejlesszen a katolikus hallgatók körében (Morey & Piderit, 2006).

Ezek az implicit célok minden intézményben hosszú folyamatok eredményeként alakultak ki, és az alapító egyház is szerepet vállalt ezek megválasztásában. A célok melletti elköteleződés során a megkülönböztetethez, az örökíthetőség és a koherencia fontos kritériumok. A megkülönböztetés azt jelenti, hogy az intézményi kultúrának olyan tulajdonságai vannak, amelyek megkülönböztetik azt más szervezetekétől. Az örökíthetőség arra fókuszál, hogy hogyan fogadják el a kultúrát, illetve, hogy ez hogyan változik az idők során, amikor új egyének lépnek az intézménybe, legyenek azok hallgatók, oktatók vagy akár az adminisztratív személyzet tagjai. A koherencia azt jelenti, hogy az intézményi kultúra elemei illeszkedjenek egymáshoz (Morey & Piderit, 2006).

3.2.7. Az intézményi kultúra vizsgálata

Sokféleképpen vizsgálható az intézményi kultúra. Az intézményi kultúra aspektusainak mérési nehézségei ellenére számos nemzetközi kutatás született különböző mérőeszközökkel, melyek mind más és más szempontból nyújtanak

rálátást az egyes intézmények kultúrájára. A felekezeti felsőoktatási intézményekben alkalmazott mérőeszközökről is tudunk. A kutatók (Johnson, 2013 idézi: Mountain, 2009) kifejlesztettek egy mérőeszközt az egyházi kötődés, valamint az akadémiai és spirituális fejlődés megragadására. Eredményül pedig azt kapták, hogy az intézmények erősebben kötődnek az egyházhoz, mint az egyházak az intézményekhez, valamint, hogy az intézményi küldetés meghatározó tényezői az oktatók és az adminisztratív személyzet (Johnson, 2013).

Johnson (2013) alapján Swezey egy keresztény protestáns felsőoktatási intézmény oktatói karának egykori és jelenlegi tagjaival készített félig strukturált interjúkat, s eredményei alátámasztották, hogy a közös vallási identitás és az egy valláshoz való tartozás olyan erős kollegialitást eredményez, amelyre támaszkodva az intézmény képes megbirkózni akár az átalakulás nehézségeivel, akár a változásokkal (Johnson, 2013).

A vizsgálati módszerek abból a szempontból is csoportosíthatók, hogy az intézményi kultúrát mely csoportok bevonásával vizsgálják. Gyakori az intézményvezetők és az oktatók vizsgálata, de előfordul a hallgatói célcsoportok kikérdezése is (Johnson, 2013). Fontos kutatási tapasztalat, hogy az intézményi kultúra percepciója nem egységes, amire a differenciális perspektíva kapcsán már utaltunk. Kutatásunkban ezúttal a hallgatókra koncentrálunk.

3.3. Intézményi kultúra és hallgatók

Jelen fejezetben az intézményi kultúrát alkotó belső szereplők egyik csoportja, az intézményi hallgatók, kerülnek vizsgálódásunk középpontjába. Fejezetünkben arra vállalkozunk, hogy bemutassuk ezen egyének csoportját a felsőoktatásban végbemenő hallgatói szocializáció, az őket érő hatások és eredményességük megfigyelésén keresztül elkülönítve az egyes felsőoktatási intézményi szektorokat.

3.3.1. Hallgatói szocializáció

A felsőoktatásba való belépéskor az új generáció tagjai nem csupán individuális versenyzőként értelmezhetők, hanem olyan egyénként is, akik új kapcsolatokat keresnek, akik számára az elsődleges cél a társaik közé való beilleszkedés (Pusztai, 2011b). Ezt a jelenséget nevezzük a felsőoktatásban megvalósuló hallgatói szocializációnak, mely során az egyén egy új közegbe lépve kapcsolatokat keres és alakít ki, valamint elfoglalja helyét az adott intézmény társadalmában. A jelenség időnkénti felülvizsgálata és újrakonstruálása azért válik fontossá, mert a hallgatótársadalom összetétele és helyzete folyamatos változásokon megy keresztül. A felekezeti felsőoktatás korábban egy bizonyos társadalmi réteg tagjai

számára, többnyire az elit réteg számára, volt elérhető (Pusztai, 2020), ám feltételezhetjük, hogy a felsőoktatás erősen pluralizálódott társadalmi környezetében a különböző intézményi szektorok különböző hallgatói csoportokat is vonzhatnak (Demeter-Karászi & Pusztai, 2019). Ezt a különbség megragadhatónak látjuk az intézményi kultúra és a különböző belső szereplők, így a hallgatók szintjén is.

Maga a szocializáció az a folyamat, amely során az egyénből társadalmi lény lesz, elfoglalja helyét a társadalomban, alkalmazkodik annak többi tagjához, személyisége, érzései és vágyai a csoport szükségleteihez igazodva fejlődnek (Teleki, 2010). A különböző szocializációs ágensek ezen interakciós folyamatot különböző szocializációs szintereken befolyásolnak (Sherkat, 2007). A szocializáció különböző fajtái az egyének életében más és más szakaszokban jelennek meg, így megkülönböztetünk elsődleges és másodlagos szocializációs közegeket. Az elsődleges szocializációs közeget a család alkotja, míg a másodlagos közegekhez tartoznak például az oktatás különböző intézményei.

Metaforikus értelemben a szocializáció olyan, mint egy vonat, vagy akár, mint egy folyamatosan felfelé mozgó spirál. Az állomást elhagyó vonat egy bizonyos úticél felé haladva, útja során olyan eseményekkel találkozik, melyeket a vonaton utazó egyének olykor egységesen, ám olykor különböző módon értelmezhetnek (Pusztai, 2020). A felfelé mozgó spirál különböző folyamatokon vezeti át az újonc egyént, melyek néhol ismétlődőnek, ám összességében mindig egy újabb és újabb szintre, a végcélú professzionalizáció felé vezetik az egyént (Pusztai, 2020). A felsőoktatási intézmények hallgatói az intézménybe lépve, akár egy vonatra felszállva egy bizonyos úti cél felé haladnak. Útjuk során olykor egységesen, olykor pedig különféle módon interpretálhatják az eseményeket, melyek összességében mindig egy újabb szintre emelik őket. Egységes interpretációik az intézményi kultúra egységesen közvetített értékei lehetnek, míg különböző interpretációik azon szocializációs közegekben szerzett élményekből és tapasztalatokból adódhatnak, melyekkel az egyének elsődlegesen találkoztak és melyek hatással vannak a másodlagos közegekre is.

Értekezésünk középpontjában a felsőoktatásba végbemenő szocializáció, a hallgatói szocializáció áll, mely, és ebben a kutatók véleménye többségében megegyezik, az egyének felsőoktatásba való belépésekor induló szocializációs folyamatot jelenti, és egészen a felsőoktatásból való kilépésig tart. Elmondható tehát, hogy ezen folyamatnak meghatározható egy kezdeti és egy végpontja (Bocsi, 2022). A szocializáció folyamatának eredménye a csoporthoz való tartozás, melyet a folyamat során azon hatások alakítanak, melyek az egyént az intézmény részéről érik (Bocsi, 2022). Ilyen hatásként azonosíthatjuk a hallgatók intra- és intergenerációs kapcsolatait vagy a normák és az értékek körét. Az oktatói és a

kortárs kapcsolatok akár erősebbre is fűzhetik az egyén kötődését az intézményhez, de ugyanakkor távolíthatják is attól azok nem megfelelő hatása révén. A normák és értékek szintén kialakítanak egy bizonyos kapcsolódást az intézményi közösséghez és kultúrához, melyekhez az egyén abban az esetben tud kapcsolódni, amennyiben elfogadja a közös hit- és normarendszert, valamint az intézmény hagyományait (Bocsi, 2022). Amint arra már a korábbiakban utaltunk a felekezeti felsőoktatási intézmények kultúrája feltételezhetően egyedi karakterszempontokat hordoz, mely arra enged feltételezni, hogy az intézmény speciális hallgatói csoportok elvárásainak felel meg.

Bocsi (2022) munkájában a felsőoktatási szocializáció során különböző területeket azonosít, mint a kulturális, a szabadidős, a tanulási és a tudományos területek, melyek az intézményi élet különböző szocializációs közegeibe való bekapcsolódást ragadják meg (Bocsi, 2022). Véleménye szerint a hallgatói, felsőoktatási szocializáció megragadásához nemcsak a folyamat ismerete szükséges, hanem az intézményi az intézményi kultúra feltárása is (Bocsi, 2022).

A nemzetközi szakirodalom a szocializációt többnyire intézményi jellegre utalóként említi, (*socialization of university, academic socialization*), de ugyanakkor találkozunk a hallgatói szocializáció kifejezéssel is (*socialization of students*). A hallgatói szocializációt különböző tudományterületeken is vizsgálták, a pszichológia területén tevékenykedők inkább a kognitív változások és a hozzáadott érték felől közelítették meg a jelenséget, míg a szociológusok többségében a lemorzsolódás, az elköteleződés mértékét, esélyét helyezték a középpontba (Bocsi, 2022). A felsőoktatási szocializációnak továbbá különböző dimenziói ismeretesek, így az instrumentális, a tudományos és a kollegiális (Bocsi, 2022). A különböző dimenziók beazonosítása ugyanakkor a leggyakrabban feltett kérdésekhez vezet, nevezetesen ahhoz, hogy milyen kultúra fogyasztásáról, elsajátításáról beszélhetünk a hallgatói szocializáció esetében. A legtöbb esetben az akadémiai kultúra elsajátítása és fogyasztása a válasz, mely egy nem teljes mértékben átvehető, egységes kultúra, melyet a felsőoktatásba lépő hallgató maradéktalanul átvész, hanem inkább egy inkulturációról beszélhetünk, mely abban gyökerezik, hogy bár léteznek szabályok, formák, de ezek csupán koordinációként szolgálnak a frissen érkező hallgató számára (Pusztai, 2011b). Megállapítható ellenben, hogy legyen bármilyen indíttatású a hallgató, azonosulnia kell a szervezethez, az intézményhez, az ott honos kultúrához, mely megismerése elősegíti a különböző szocializációs dimenziókba való integrálódást is. Bocsi (2022) Weidman-t idézve megjegyzi, hogy a szervezetek sokfélék lehetnek, így a felsőoktatási intézmények mint szervezetek is, ahogyan arról már a III.1.1. fejezetben is említést tettünk.

De mihez is járul hozzá a hallgatói szocializáció? Milyen közegbe nyújt belépést az egyén számára? Ezen kérdés megválaszolására különböző nézetek születtek. Egyes nézetek szerint a társadalomba való belépésbe nyílik lehetősége az egyénnek a hallgatói szocializáció révén, míg más nézetek a szűkebb közegbe való belépést hangsúlyozzák, mint a szakmai körök vagy a hallgatói szubkultúrák (Pusztai, 2011b). A tágabb értelmezést vallók szerint a társadalmi struktúra leképződik az oktatásban is, így a hallgatói szocializáció nemcsak az egyén felsőoktatásba való betagozódását, hanem az állampolgári szerepre való felkészítést, a társadalomba való belépést jelenti. A szűkebb értelmezést vallók szerint a hallgatói szocializáció az intézményi közegbe való belépéssel azonosítható, és az egyén magával hozott elvárásainak és az intézmény kultúrájának a kapcsolatát helyezik előtérbe. Általuk a hallgató az intézménye, a tanszéke szubkultúrájába, magába a hallgatótársadalomba való belépése valósul meg (Pusztai, 2011b). A szélesebb értelmezés vajon feltételezhető-e úgy is, hogy az egyén választott intézménye mellett való voksolás egy olyan társadalmi élet mellett való elköteleződést jelenthet, mely a felsőoktatási intézmény kultúrája által is hangsúlyozott. Ebből kiindulva feltételezhetjük-e továbbá, hogy a felekezeti intézményt választók világnézetükkel azonos intézményt választanak hallgatói szocializációjuk helyszínéül. Értekezésünk ezen kérdésre és a szűkebb értelmezés szerinti hallgatói szocializációra is igyekszik választ kapni a felekezeti intézmények hallgatóinak rekturációját és intra- és intergenerációs kapcsolatait vizsgálva.

Összességében elmondható, hogy nem emelhetünk ki egy egységes nézetet a hallgatói szocializációra vonatkozóan, ugyanakkor a legtöbb megközelítés egy új közegbe való belépést és a felsőoktatási hallgatóvá válást határozza meg kiindulásként, a különbség abban rejlik, hogy az egyes interpretációk a belépést követően más és más kimeneteli formákra helyezik a hangsúlyt (Pusztai, 2011b). A megközelítések mindegyike hozzájárul a hallgatói szocializációt megrajzoló kép felállításához, ugyanis a hallgatót a felsőoktatási intézményben különböző intézmény és közösség felől érkező hatások érik, melyek más és más módon hatnak a hallgatói szocializációra. Mindezek alapján feltevődik a kérdés, hogy vajon megteremti-e a mai felsőoktatás annak a lehetőségét, hogy az egyének intézményi tagokká váljanak? Mit érthetünk egyáltalán intézményi tagság alatt? Elegendő csupán egy választott felsőoktatási intézménybe felvételt nyerni és máris annak tagjává válhatunk? A válasz kettős lehet. Egyrészt megfigyelhetünk olyan egyéneket, akik az intézményi szocializáció felszíni rétegeiben ragadnak meg. Ezen egyének felsőoktatási szocializációja kimerül abban, hogy a felvétel után teljesítik az adott képzés sikeres elvégzéséhez szükséges feltételeket, de nem kapcsolódnak be további színterekbe. Ezen egyének feltehetőleg az intézményen kívül, más közegekben szocializálódnak.

Ennek oka lehet, hogy a már korábban kialakult tagságok húzóereje erősebb, míg az intézményben lévőké gyengébb, de akár az is feltételezhető, hogy az intézmény nem kínál a világnézetnek megfelelő, kiteljesedésre alkalmas közeget. Ez a 21. században akár azzal is magyarázható, hogy nagyobb vonzerőt jelenthet egy intézmény akadémiai elismertsége, annak mérete, elhelyezkedése, költségei, mintsem például az egyén világnézetét erősítő intézményi kultúra. Másrészt megfigyelhetjük azon egyéneket, akik nem csupán kötelezettségeik elvégzését elősegítő közegekben szocializálódnak, hanem több szinten is bekapcsolódnak az intézmény életébe. Feltevődhet a kérdés, hogy vajon a különbség az egyes pólusokhoz tartozó egyének személyiségtypusaiban keresendő vagy talán az intézmény világnézetével való azonosulás segíti elő, vagy inkább a korai és kései szocializáció, esetleg a felszínes vagy elmélyültebb szocializáció állhat a különböző folyamatok hátterében?

3.3.2. A felsőoktatási intézménybe érkező hallgatókat érő hatások

Az oktatáspolitikai egyik, mára már igen fontossá vált kérdése, hogy mi szükséges ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmény minél inkább elérje célját, továbbá, hogy hogyan tud a felsőoktatási intézmény a hallgatóra hatni célja elérése érdekében (Pusztai, 2011b). Ezen kérdésekre alapozva megvizsgáljuk milyen hatások érhetik a hallgatót a felsőoktatási intézményben.

Kutatók véleménye ütközik azt illetően, hogy a hallgatói szocializáció eredményként vagy pedig inkább folyamatként tekinthető. Jelen értekezésben a hallgatói szocializáció azon értelmezését vesszük alapul, mely a jelenségre folyamatként tekint, ugyanis ezen interpretálás helyezi előtérbe a hatásgyakorlókat, azon egyéneket, akik az intézményen belül elősegíthetik vagy akár meggátolhatják a hallgatói szocializáció sikerességét, továbbá ezen értelmezés tekint úgy a hallgatói szocializációra, mely a felsőoktatásba való belépéstől egészen a kilépésig tart. Éppen ezért a monográfiában az oktatókkal és a hallgatótársakkal való kapcsolattartást és az intézményi kultúrához való kötődést helyezzük a középpontba.

A folyamatként értelmezők meghatározásában találjuk azon modellt, mely a hatások közötti folyamatos kölcsönhatásra hívja fel a figyelmet (Pusztai, 2011b). A modellben kapcsolatban állnak a külső és belső ágencsoportok hatótényezői. A külső ágencsoportokhoz tartozik a család, a barátok, a munkahelyi közösség, valamint a szakmai környezet, míg a belső ágencsoportokhoz tartoznak a formális és az informális közösségek (Pusztai, 2011b).

A felsőoktatási intézményben a hallgatót mind az intézmény, mind pedig a közösség felől érkező hatások érhetik szocializációja során. Az egyik

kiemelkedő, mellyel számolhatunk, az intézményi hatás, ami maga a felsőoktatási intézmény felől érkezik. Több kutatás hangsúlyozza, hogy az intézmény típusa, képzési területe és szintje, az intézmény mérete, alapítója és fenntartója valamilyen szinten hatást gyakorol a hallgatói szocializációra az intézményi kultúra révén. Korábbi kutatásokban viszont bebizonyosodott, hogy annak ellenére, hogy hatásuk kétségtől kitapintható, nem ők képzik a domináns hatásgyakorlók körét (Pusztai, 2011b).

Egy másik kiemelkedő hatás, mellyel számolhatunk az a pedagógiai hatás. A pedagógiai hatás meghatározza, hogy a felsőoktatásnak a tudás milyen rétegéig kell hatolnia az eredményesség elérése érdekében, hogy melyek lesznek azon technikák melyek eredményessé teszik a hallgatót a felsőoktatási intézményben (Pusztai, 2011b). A pedagógiai hatás ugyanakkor visszacsatolható és az intézményi hatásban gyökerezethető, ugyanis mindkét hatás a hallgatói eredményességet tűzi ki célul, mivel ez vonja maga után a hallgató kellő integrálását a felsőoktatási intézménybe. Amennyiben egy hallgató sikeresnek érzi magát, úgy nagyobb eséllyel maradt az intézmény tagja, mint azon társa, akit a sikertelenség és a tanulmányokból való kiábrándultság jellemez.

Az intergenerációs kapcsolatok közül a hallgatók oktatókkal való kapcsolata kiemelkedőnek bizonyul a hallgatói szocializáció során. Az oktatói szerepvállalást sokáig az oktató egyirányú kommunikációja jellemezte, a hallgató kezdeményezte kommunikációról nem vagy nagyon kevésbé számolhatunk be, mely többségében a tudományos kommunikációra terjed ki. Mára már az oktatói kapcsolat kiemelkedő hatásgyakorló a hallgatói szocializáció során (Pusztai, 2011b). Ahogyan Pusztait idézve „*a felsőoktatás társadalmának heterogenitása és az akadémiai világ értékluralizmusa nyomán kialakuló konfliktushelyzetek kezelésében látnak teret nyitni az újfajta oktatói szerepeknek*” (Pusztai, 2010c, p. 50). Szintén intergenerációs kapcsolatként értelmezhető az adminisztratív személyekkel való kapcsolat. Az adminisztratív dolgozók hatása leginkább abban mutatkozik meg, hogy rávezetik a hallgatót a felsőoktatásban való szerepük betöltésének módjára (Pusztai, 2011b), tanulmányaikban való elakadás során információkkal segítik. Bár jelenlétük fellelhető minden intézményben, de ahogyan kommunikálnak az az intézményi kultúrát közvetíti.

Az intergenerációs kapcsolatok mellett kiemelkedőnek bizonyulnak az intragenerációs kapcsolatok is. Egyes nézetek a hallgatói szocializáció során a társas kapcsolatot és közeget hangsúlyozzák kiemelkedő hatásgyakorlónak, kiváltképp fontosnak bizonyul a társakkal folytatott interakció hatása is (Pusztai, 2011b). Ezen hatás különválasztható azon társas közegre, melyből a hallgató érkezik, mint például a család, az intézményen kívüli tagság, valamint azon közegre melybe csatlakozik a felsőoktatásba való belépéskor (Pusztai, 2011b).

Elmondható, hogy minden hatás, legyen az az intézmény vagy pedig külső és belső szervezeti tagságok részéről érkező, hatással van a felsőoktatásban jelen lévő hallgató szocializációjára. A kutatók véleménye között nem mutatkozik konszenzus, hogy melyik szereplőnek nagyobb a hatása, ugyanis a hallgatói, valamint azok oktatói környezet befolyásolják leginkább a hatások jelentőségét (Pusztai, 2011b).

Részlegesen érintettük már, hogy a különböző szektorokhoz tartozó intézmények hallgatói szocializációra gyakorolt hatása különbségeket vagy hasonlóságot mutat-e, ám ezen kérdéskörben csupán feltételezéseinkre támaszkodhatunk. Különböző munkák (Pusztai, 2004) már rámutattak arra, hogy az egyházak támogató elemként tűnnek fel a hátrányos helyzetű hallgatók tanulmányi eredményességében, úgy a közoktatás, mint a felsőoktatás területén, ugyan más szellemi gyökereket táplálva és más társadalmi háttérű hallgatókat befogadva, de ugyanakkor szilárd értelmező közösséget létrehozva hallgatóik számára (Pusztai, 2011b). Ezzel ellentétben egyesek szerint a nagyobb hallgatószámot befogadó intézmények elszemélytelenedettebb kapcsolati struktúrával járnak, és ezzel a hátrányos helyzetű hallgatókra direkt negatív hatást képesek gyakorolni (Pusztai, 2011b). Bebizonyosodott továbbá, hogy *„a felekezeti szellemiség pedig pozitívan hat a morális tudatosság egyik dimenziójára, a morális elvek szerinti érvelés eredményességére”* (Pusztai, 2011b, p. 57).

Ugyanazon hatások vélhetőek felfedezni, mind az állami, mind pedig a felekezeti fenntartású felsőoktatási intézményekben, ugyanis bármilyen változás is következik be az egyén életében a felsőoktatásba való belépést követően, ahogyan a közoktatási kutatások is bizonyítják, nem a fenntartó típusa, hanem a hallgatói és oktatói környezettel és világnézettel, vagyis az intézményi kultúrával magyarázhatók a különbségek (Pusztai, 2011b).

Az állami intézmények vallásos hallgatói, valamint a felekezeti fenntartású intézmények hallgatói a vallási szempontból is különösen érdekesek lesznek számunkra, ugyanis kutatások és szakirodalmi munkák számolnak be arról, hogy minél inkább iskolázott egy egyén, annál kevésbé erős a vallási elköteleződése (Pusztai, Bacskai & Kardos, 2012). A vallási elköteleződés pozitív és negatív aspektusaival egyaránt számolhatunk a téma tárgyalásakor. A kutatók körében felmerül a kérdés, mely szerint a vallásosság mentén szerveződő közösségek pozitívan vagy pedig negatívan hatnak a hallgatókra felsőoktatási szocializációjuk során (Pusztai, Bacskai & Kardos, 2012). Fontos kérdésként tehető ez föl, ugyanis terepmunka eredményei bizonyították a vallásos hallgatói értelmező közösségek hatását a hallgatók egyetemi pályafutására (Pusztai, Bacskai & Kardos, 2012). Pozitív hatást véltek felfedezni a vallásosság és a közösségi szerepvállalás között, mint például az önkéntesség között. Közép-Kelet Európában az önkéntesség új

jelenségnek számít a felsőoktatásban. Szakirodalmi adatok bizonyítják, hogy a vallásosság hatással van az önkéntességre, különösen a templomba járás növeli az önkéntesség esélyét (Fényes, 2017). *„A vallási közösségek tagjai gyakrabban önkénteskednek, mint azok, akik nem tartoznak ilyen közösségekhez. További fontos eredmény, hogy a vallásosság általában is megnöveli az önkéntesség esélyét; a vallásos emberek számára fontosabb mások segítése, valamint értékrendjük jobban illeszkedik az önkéntességhez, mint a többieké”* (Fényes, 2017, p. 234). A vallásosság a hátrányos helyzetű csoportok tanulmányi eredményességét több szempontból is befolyásolja (Pusztai, 2005). A felsőoktatásban mind a relációs, mind a kulturális beágyazottság tekintetében jobban teljesítenek, figyelemre méltó, hogy különösen az intergenerációs kapcsolatok, és az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel terén erősebbek a vallásosak (Pusztai & Farkas, 2016).

Az előző fejezetben láthattuk, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények nemcsak az államiaktól, hanem egymástól is eltérhetnek abban, hogy milyenek képzelik el az ideális végzettjeiket (Morey & Piderit, 2016). Az intézményi kultúra egyik lényeges eleme az az elképzelés, hogy a diplomás ember, az értelmiségi milyen tulajdonságokkal bír és mi a feladata. Az értelmiségi lét meghatározását igen nehéz felállítani, ugyanis minden csoportnak más és más folyamat alakítja az értelmiségi helyzetét, de leginkább az adott társadalmi-gazdasági kontextus segítségével tudjuk meghatározni (Bocsi, 2016). Bocsi Veronika (2016) írásában fontos kérdésre hívja fel a figyelmet: jellemezheti-e az egész csoportot az az ideáltipikus kép, melyet az értelmiségről alakítottunk? Ezen kérdés kiváltképp érdekes eredményeket hozhat, ha megvizsgáljuk a felsőoktatásban szereplő hallgatókat, akikre lehet nem illik az általánosságban meghatározott értelmiségi kép, látsd: magaskultúra rendszeres fogyasztása, társadalomkritikai attitűdök, szellemi függetlenség, közéleti részvétel (Bocsi, 2016), de mindezek hiányában nem is beszélhetünk értelmiségi képről a felsőoktatásban, vagy csupán a meghatározás újrakonstruálására lenne szükség, hogy napjaink értelmiségképe helytálló legyen a felsőoktatásban tanuló hallgatók körében? Ahogyan napjainkban a felsőoktatás tömegessé válásáról beszélhetünk, úgy említhetjük meg az értelmiség tömegessé válását is, ami egy olyan réteget takar, amelyik hordozza az értelmiségi identitást, de a fogalom „klasszikus jegyeit” már nem (Bocsi, 2016). A klasszikus értelmiségi ideálon a szaktudományokban megjelenő kiemelkedő jártasságot, a magaskultúra iránti érdeklődést, a szabad és önálló véleményalkotást, az alapokon túlmutató jártasságot és szellemi teljesítményt értjük (Pusztai, 2011b).

Láthattuk, hogy milyen értelmiségi ideálra jellemző tulajdonságok vannak jelen a társadalomban, ám kérdésként merül föl, hogy ez mennyire hasonlít jegyeiben a keresztény értelmiségi kép jellemzőihez. Pusztai és társai (2012) írásukban egy kisebb vallási közösségben végzett interjúk felmérés során három

kiemelkedő jegyet határoztak meg, amely a keresztény értelmiségi kép jellemzőinek bizonyult. Az első az elfogadás, a befogadás és a konfliktusok kezelésének köre. A második az önkéntes cselekedetek végzése, harmadikként pedig a mintaadást emelték ki (Pusztai, Bacskai & Kardos, 2012). Egy interjúalany úgy foglalta össze, hogy a társadalom és a környezet számára példaként szolgáló réteg az értelmiség. Különösképpen azon csoport kitüntetett figyelme illeti, melyben munkálkodik. Amennyiben ő maga is hordozza a keresztény jegyeket, úgy azok még inkább megismerhetővé válnak. Ahogyan az interjúalany a Szentírásban is megjelenő gondolattal fogalmaz, a gyertya világít. Ilyen világító lehet a keresztény ember is a társadalomban, mondja a TTK-s interjúalany (Pusztai, Bacskai & Kardos, 2012). Ennek a kérdéskörnek kapcsán merül fel, hogy vajon a hallgatóknak a saját jövőjükkel, az intézményválasztási motivációjukkal kapcsolatos nézetei eltérőek-e a felekezeti és a nem felekezeti intézményi szektorban.

3.3.3. Vallási szocializáció³

Egy felekezeti intézmény esetében a vallási szocializáció intézménybe lépést megelőző és intézményi formái is külön figyelmet érdemelnek. A Magyar Ifjúság kutatássorozat adatai szerint a vallásos nevelésben részesült fiatalok aránya fokozatosan csökken, 2008-ban a fiatalok egyharmada, 2012-ben valamivel több, mint egynegyedük, 2016-ban pedig kevesebb, mint egynegyedük állította magáról, hogy vallásos szellemben nevelték (Pusztai, 2014; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019). A 2020-as adatok eredményei azt mutatják, hogy majdnem kétszer annyi volt azok aránya, akik egyik felekezethez sem tartozónak vallották magukat, mint azok aránya, akik azt vallották, hogy nincsenek megkeresztelve vagy egyik felekezethez sem bejegyzettek (Rosta, 2021). MTA Kisebbségkutató 2015-ös Genesys kutatása szerint az erdélyi fiatalok 18,5 %-a mondja magát vallásos embernek, az egyház szertartása szerint, 66,4%-uk a maga módján vallásos, 10,3 %-uk nem vallásos, 2,7%-uk meggyőződéses ateista. Az adatokból kitűnik a két ország közötti jelentős különbség. Kiss Dénes szerint habár az erdélyi és partiumi fiatalok Európa egyik legvallásosabb országában élnek, nem marad hatástalan rájuk a magyarországi fiatalok csökkenő vallásossága. Magyarországon évről-évre enyhén ugyan, de fokozatosan csökken az egyház tanítása szerinti vallásosak aránya, és egyre magasabb azon fiatalok aránya, akik a maguk módján vallásosnak vallják magukat (Rosta, 2021). 2000 óta összességében hasonlóan mondható a vallásosak aránya, mint most, csupán a kategóriák aránya változott, többen lettek

³ A fejezet a korábban magyar és angol nyelven megjelent tanulmányok részeit is tartalmazza (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019a, b)

a maguk módján vallásosak, míg kevesebben az egyházián vallásosak (Rosta, 2021). Ugyanezen adatokat közelebbről megvizsgálva azonban feltűnik, hogy miközben a vallásos nevelésben részesült fiatalok 85-90%-a vallásosnak tartja magát –igaz, nagyjából a negyedükből lesz az egyházak tanítását követő–, a vallásos nevelésben nem részesülők egy része viszont szintén vallásosként sorolja be önmagát (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019). Az individuális vallásosságot nem könnyű vizsgálni, egyénenként változó lehet. Egyes vizsgálatok úgy próbálták megfogni, hogy nem azt kérdezték, hogy hisz-e az egyén Istenben, hanem, hogy hisz-e bármilyen felsőbb hatalomban (Rosta, 2021). Nem tudhatjuk, természetesen, hogy a kérdésre válaszolva a fiatalok hogyan értelmezték a vallásos neveltetés fogalmát. Ha a családon belüli, a szülők részéről történő szándékos vallási transzmisszióra gondoltak, akkor úgy tűnik, hogy a vallási szocializáció más ágensei is bizonyulhatnak hatékonyabbnak a családnál. Nehéz tudományos kérdés, hogy hogyan megy végbe ma a fiatalok vallási szocializációja, s milyen tényezők befolyásolják a vallási transzmisszió eredményét (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019), az viszont a Magyar Ifjúság 2020-as adatai alapján megfogalmazható, melyet korábban Tomka Miklós is megfogalmazott, hogy a fiatalok vallásossága több dimenzióban is alacsonyabb fokú, mint a teljes felnőtt népességé, melyből arra következtethetünk, hogy többnyire az idősebb felnőttek vallásosak, illetve, hogy a fiatalok körében az individuális vallásosság erősödése figyelhető meg (Rosta, 2021).

A vallásos kultúra átadását tanulmányozva egyértelmű, hogy eltérő módon és hatással öröközhetők át a vallási ismeretek, a hittételek, a tapasztalatok, a gyakorlatok és a vallási alapon álló mindennapi magatartásminták, de kétségtelen, hogy mindez olyan interakciós folyamatok során történik, melynek keretén belül különböző szocializációs ágensek rendkívül sokféle módon befolyásolhatják az egyének vallásos meggyőződésének alakulását (Sherkat, 2003; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019). Nemzetközi és hazai kutatások eredményei megegyeznek abban a tekintetben, hogy a családi környezet vallási szocializációban betöltött fontos szerepe meghatározó az egyének vallási szocializációjának alakulásában (Pusztai, 2004; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019).

A családi vallásosság befolyását, a vallásosság eredményes vagy kevésbé eredményes átörökítését ugyanakkor ellentmondásokkal telinek ítéli meg a szakirodalom, és a család számos jellemzője tovább színezi a hatás-mechanizmus érvényesülését (Hayes & Pittelkow, 1993; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019). Vita folyik arról, hogy az anya szerepe vagy az apa hatása erősebb, sőt egyesek arra a következtetésre jutnak, hogy a szülők szerepe más-más dimenzióban válik jelentőssé (Hoge & Petrillo, 1979; Hayes & Pittelkow, 1993; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019). Korábbi kutatások alapján elmondható, hogy mivel az anyák

nagyobb arányban vallásosak, a vallásosság eredményes átörökítése nem az anyai vallásosságtól függ, a felsőoktatási hallgatók körében az apa vallásossága mutatkozott differenciáló tényezőnek (Pusztai, 2011). A szülők értékrendi, vallási-világnézeti, sőt felekezeti homogámiája, azonos vallásgyakorlati intenzitása jelentős, önálló hatótényezőként azonosítható a gyermeknevelés számos területén (Pusztai, 2016). A vallási szocializáció sikere részben, de nem kizárólagosan azon múlik, hogy a szülők vallása, vallásossága, hitrendszere mennyire egységes. A szülők között egyetértés szignifikánsan eredményesebb vallási transzmissziót tesz lehetővé, ellenkező esetben az utódok vallási elköteleződése gyengébbnek mutatkozik, vallási heterogámia esetén pedig az apa hatása erősebbnek tűnik (Hoge & Petrillo, 1978; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019).

A család mellett további, igen fontos ágenseket határoz meg a szakirodalom a vallási szocializáció kapcsán. Az egyik ilyen a vallásgyakorló közösség, a másik pedig a kortárs kapcsolatháló (Martin, White & Perlman, 2003). Többnyire egyetértés mutatkozik ezen ágensek fontosságának megítélésében, a kortárs kapcsolatháló összetétele, különösen a középiskolai és felsőoktatási években válik döntő fontosságúvá a vallási nézetek formálódása tekintetében is (Pusztai, 2004). Igaz, a kutatások egy része szerint a kortárs vagy intézményi hatás valójában a szülői vallásosság hatásának közvetítője, hiszen a vallásos szülők ennek megfelelő közösségekbe és intézményekbe „csatornázzák” a gyermeküket (Desrosiers, Kelley & Miller, 2011; Martin, White & Perlman, 2003). Kutatások sora mutatott rá a barátok, iskolatársak, hallgatótársak vallási szocializációt jelentősen befolyásoló szerepére (Pusztai & Verdes, 2002). Az intézményi kultúrának véleményünk szerint markáns jellemzője az, hogy a hallgatók kortárs kapcsolathálóiiban mennyire van jelen a vallásosság, milyen közös vallási jellegű tevékenységeket végeznek. Vajon feltételezhetjük-e, hogy a felekezeti intézményekben gyakran fogunk ezen találkozni vagy inkább az országhatár válik erősebb elválasztó tényezővé.

3.3.4. Vallástípusok újraértelmezése⁴

Előzetes kvalitatív kutatásaink (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019) hozzásegítettek azon megállapítás tételére, hogy a fiatal generáció vallásosságát nem zárhatjuk szűk keretek közé, ugyanis egy aktív, innovatív, újrakonstruálódó vallásossággal állunk szemben, mely egyénenként kisebb-nagyobb változásokat mutat. Összesen hét típust határoztunk meg, melyek közül több stabilitás jellemzi a komfortosítva megőrző, az autonóm vallásosságot építő, a nosztalgikus-reflektálatlan, az

⁴ A fejezet a korábban magyar és angol nyelven megjelent tanulmányok részeit is tartalmazza, (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019)

érdektelen és a tudatosan vallástalan típust, s a változás jelentősebb a valláskárosult és a közeledő típusban. A tudatosság és reflektáltság a legerősebben az autonóm vallásos és a tudatosan vallástalan típusban jelenik meg. Ebben a kutatásban figyeltünk fel arra, hogy a felsőoktatási környezetben szerzett barátok és a felsőoktatási intézményben elérhető vallási jellegű programok kifejezetten jelentős befolyással bírnak a fiatalok vallási szocializációjára, mert ez az életkori szakasz az önálló felnőtt identitás kialakításának szakasza, mint ahogy arra a nemzetközi szakirodalom is felhívja a figyelmet (Astin, Astin & Lindholm, 2011).

Előzetes kvalitatív kutatásaink hozzásegítettek minket annak megállapításához, hogy a fiatal generáció vallásossága nem szorítható szűk keretek közé, ugyanis a korábbi fekete-fehér osztályozás nem nyújt elegendőnek bizonyuló értelmezési keretet. Értekezésünkben kvantitatív módszerekre támaszkodva vizsgáljuk a felsőoktatási hallgatók vallásosságát, választ keresve azon kérdéseinkre, hogy ezen a módon vajon kirajzolódna-e a vallásosságnak hasonló mintázatai (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019).

3.3.5. Hallgatói eredményesség⁵

Az intézményi eredményesség témaköre esetén az első, ami eszünkbe juthat azok az intézmények különböző rangsorai. Nemzetközi és hazai rangsorlisták veszik sorra a különböző intézményeket többnyire külső összehasonlítható szempontjaik alapján. Ahhoz, viszont, hogy az intézményi eredményességét megragadjuk számos eredményességi mutatót kell figyelembe vennünk. Egyik ilyen eredményességi mutató a hallgatói eredményesség. Értekezésünk az intézményi eredményesség ezen mutatóját veszi alapul. A hallgatói eredményesség témaköre kicsivel szélesebb palettán mozog, a hazai kutatások többnyire a hallgatók társadalmi háttére, iskolai pályafutása felől közelítik meg az eredményességet, továbbá hangsúlyt fektetnek a különféle fenntartású és presztizsú intézmények különbözőségére (Pusztai, 2011b). Különböző munkák (Pusztai, 2004; Bacskai, 2012; Frigy, 2012) rámutattak arra is, hogy az egyházak támogató elemként tűnnek fel a hátrányos helyzetű tanulók és hallgatók tanulmányi eredményességében, mind az iskolák, mind pedig a felsőoktatási intézmények esetében, kulturálisan és társadalmilag heterogén tanulótársadalmat befogadva, ugyanakkor stabil értelmező közösséget létrehozva az intézményi közegekben. Ezzel ellentétben a nagyobb hallgatószámot befogadó intézmények kultúrája a hátrányos helyzetű hallgatókra akár direkt negatív hatást is képesek gyakorolni (Pusztai, 2011b). Az intézményi hatás több évtizedes eredményeit

⁵ A fejezet a korábban magyar nyelven megjelent tanulmányok részeit is tartalmazza, (Demeter-Karászi & Pusztai, 2021)

rendszerző enciklopédia szerint a kutatások egybehangzó következtetése, hogy a felekezeti, vallásos világnézetű felsőoktatási intézmények elsősorban azáltal segítik hallgatóik eredményességét, hogy az intézményi kultúra pozitívan hat a morális tudatosságra, az elkötelezett munkavégzésre, s ez még a hallgatói kompetenciamérés érvelési feladatainak megoldása során is előnyt jelent számukra. (Pusztai, 2011b).

Egyes nézetek szerint az mondható eredménynek, ha a hallgató egy magasabb presztizsű, elit intézménybe nyer felvételt, mely piacképes képzést szolgáltat a hallgató számára. Ez alapján eredményes hallgatónak tekinthető, aki egy ilyen jellegű intézménybe nyer felvételt és el is végzi a képzést (Pusztai, 2011b). Más nézetek azt hangsúlyozzák, hogy az eredményesség a hallgatói bemenet és kimenet alapján ragadható meg, pontosabban, hogy a hallgató hozott készségei, képességei, tudása hogyan formálódik (Pusztai, 2011b). Mindez alapján megkülönböztethetünk belépési, tanulmányok közben megmutatkozó és kilépéskori, valamint társadalmi státustól függő, képzésterülettől és szaktól függő eredményességet (Pusztai, 2017). Általában véve viszont a kutatók többsége a hallgatói siker vizsgálatoknál a hallgatók egyetemre jutási és diplomaszerzési arányait veszik figyelembe (Pusztai, 2011), ám feltehető a kérdés, hogy vizsgálhatjuk-e kizárólag a két végpontot, amikor a hallgatók eredményességéről beszélünk, tudván, hogy egy többdimenziós fogalommal állunk szemben. Nemzetközi szakirodalmi adatokból ismeretes, hogy a kampuszhoz való tanulmányi és társadalmi kötődés, vagy másképpen kifejezve az intézményi és a hallgatói interakciók hozzájárulnak a hallgatói eredményességhez, ezért fontosnak véljük a belépésen és a diplomaszerzésen túl a hallgatók fejlődését, elégedettségét, hovatartozás érzését és elkötelezettségét is vizsgálni. Hazai viszonylatban először négy dimenzió mentén vizsgálták a hallgatói eredményességet, melybe a tudásszerző tanulmányi orientáció, a tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos morális integritás, a többletmunkára való hajlandóság és az intézményi szereppartnerekbe vetett bizalom tartozott (Pusztai, 2011b). Később a fogalom komplexitására tekintettel hat dimenzióssá bővült a komplex eredményességi mutató (Pusztai, 2017). Az első dimenzió a tanulmányok melletti kitartást, az elköteleződést foglalja magába (*persistence*), a második dimenzió a morális tudatosság (*integrity*), a harmadik a tanulmányokkal való törődés (*engagement*), a negyedik az önművelés, a jövőre vonatkozó, élethosszig tartó tanulás tervezését (*adaptivity*) foglalja magába, az ötödik dimenzió az élet értelmének (*meaning of life*) kereteit vizsgálja a hallgató életében, és végül de nem utolsósorban a hatodik dimenzió pedig a társadalmi felelősséget (*social responsibility*) képviseli, mivel ezek együttvéve a potenciális eredményesség prediktorai lehetnek (Pusztai, 2017).

Hasonló összetett fogalom jelenik meg a nemzetközi szakirodalomban az amerikai országos elkötelezettség mérésben (*National Survey of Student Engagement*), amely elsőéves, illetve végzős évfolyamok hallgatóit vizsgálja. A fogalom alapkoncepciójának megalkotóját az a cél vezette, hogy a felsőoktatási évek alatti karakterfejlődésre koncentráló korábbi kutatásokon túllépve a hallgatói magatartást mérje, s választ keressen arra a kérdésre, hogy milyen intézményi kultúra és körülmények segítik elő jobban a diákok fejlődését (Kuh & Umbach, 2004). Ez a vizsgálat négy területre koncentrál, egyrészt a tanulmányi célú tevékenységekre fordított erőfeszítésre, másrészt a tanulmányokat kiegészítő, gazdagító tevékenységekben való részvételt, harmadrészt a saját fejlődés percepcióját s végül az egyetemi környezettel való elégedettséget. A NSSE eredményei igen népszerűek és a mérőeszközt számos intézmény alkalmazta és hasznosnak találta, azonban Schreiner (2010) egy úgynevezett plusz elemmel egészítette ki az elégedettség dimenziót, a boldogulás kvócienssel (*Thriving Quotient*), ami a pozitív jövőszemlélet pszichológiai mozzanatával gazdagította a felsőoktatási eredményességfogalmat (Schreiner, 2010). A boldogulás kvócienszt több tucat intézményben mérték. Az elemzés során öt mutató emelkedett ki, melyek alkalmasnak bizonyultak a hallgatói perzisztencia és a jó tanulmányi átlag előrejelzésére, valamint az intézményi eredményesség bizonyításra (Yates, 2017). A boldogulás kvóciens öt tényezője közül az egyik a felsőoktatási társas kapcsolatok (*social connectedness*), a második a tanulmányokhoz fűződő pozitív szemlélet (*positive perspective*), a harmadik az tanulmányokkal kapcsolatos elkötelezettség (*academic determination*), a negyedik a hallgatótól különböző társakért érzett felelősség (*diverse citizenship*) és végül az ötödik az elkötelezett tanulás (*engaged learning*) (Schreiner, 2010). Schreiner boldogulás koncepciója a hallgatói eredményesség holisztikus szemléletének alkalmazását sürgeti, úgy véli, hogy a boldogulás ebben az értelemben a hallgató intellektuális, szociális és érzelmi elkötelezettségét jelenti az intézmény és a tanulmányai iránt (Curry, 2017). Konszenzus övezi azt a gondolatot, hogy a felsőoktatási intézmények többféleképpen támogathatják a hallgatói eredményességet, elsősorban a hallgatói visszajelzések elemzésével és a hallgatókat támogató szervezeti egységek létrehozásával (Curry, 2017). Astin és szerzőtársai (2011) úgy vélik, hogy a felsőoktatásban a spiritualitás/vallásosság teszi lehetővé, hogy megfelelően reagáljanak a felsőoktatási évek kihívásaira, a stresszes impulzusokra és céltudatosan haladjanak tovább. Sarah Yates (2017) disszertációjában megerősíti Astin és társainak az egyéni vallásosság jótékony hatásaira vonatkozó tézisé, ugyanis a boldogulás kvócienszt használva vizsgálta egy felekezeti intézmény doktorandusz hallgatóinak boldogulását a nemzetközi adatokhoz viszonyítva. Eredményei azt mutatták, hogy a felekezeti intézmény doktoranduszai a

boldogulás kvóciens mind az öt mutatójában magasabb átlagértékeket produkáltak, mint a nemzetközi átlag. A résztvevők értékelése szerint a tanulmányaik spirituális légköre szignifikáns pozitív hatást gyakorolt a boldogulás kvóciens összes mutatójára (Yates, 2017).

Amint az bizonyosság vált az eddigiek alapján is az eredményesség vizsgálata igen sokrétű, több megközelítésből releváns kérdés, így oktatáspolitikai és oktatásszociológiai szempontból is (Kovács, 2021). Az eredményességet többségében különböző készségek és képességek mentén, sztenderdizált tesztek pontszámai alapján mérik, ám ezek nem adnak átfogó képet az eredményesség komplex fogalmának megragadásához (Kovács, 2021). Különböző hazai kutatócsoportok munkái, ahogyan a CHERD kutatócsoport munkái is, már rávilágítottak arra, hogy különböző, az eredményesség komplex megközelítését hangsúlyozó indikátorok mentén történő vizsgálat az elengedhetetlen, melyek közé tartoznak a továbbtanulási motivációs tényezők, a lemorzsolódási hajlam, a tanulmányi többletmunka indikátorai is (Kovács, 2021). Ezen mutatókon felül Szemerszki (2015) például fontosnak vélte vizsgálni a különböző versenyeredményeket, a nyelvvizsgával való rendelkezést, a tanulmányok melletti kitartást, a végzett tanulmányok fontosságának tudatosítását, valamint a jövővel kapcsolatos kérdéseket, mint a továbbtanulás, jövőtervek stb. Hasonló megközelítést vélünk felfedezni Pusztai (2011b) eredményességgel kapcsolatos kutatásaiban, ahol a tanulmányi többletmunka, a tanulmányok fontossága, a továbbtanulási motivációk, a hallgatók saját hozzájárulásának mutatóira hívta fel a figyelmet.

Összességében elmondható, hogy a felsőoktatási eredményesség fogalma még mindig kevésbé tisztázott fogalom, mérése több módon és számtalan mérőeszközzel lehetséges. Egyes kutatók negatív oldalról közelítik meg, melyen a hallgatói sikertelenség, bukás, lemorzsolódás jelenti a viszonyítási pontot, míg mások pozitív mutatókat igyekeznek azonosítani, s a siker, az elkötelezettség irányából közelítik meg a fogalmat. A monográfiában többnyire a pozitív irányból közelítjük meg az eredményességet, melyet három féle módon, a tanulás melletti elkötelezettség, a tanulmányi többletmunka és a haladási utak skálák segítségével mértünk. Jelen kutatás első eredményei arra a következtetésre jutottak, hogy a felekezeti és nem felekezeti szektorok, valamint a vallásos és nem vallásos hallgatók között különbség mutatható ki a demográfiai mutatókban, a hallgatói vallásosságban, a társadalmi státusban és a tanulmányi pályafutásban is (Demeter-Karászi & Pusztai, 2020). Ezen eredményekre építve úgy véljük, hogy a minél komplexebb kép megalkotása érdekében egy többdimenziós megközelítés eszközölése szükséges, így a tanulmányi többletmunka, a tanulmányok mellett

való elkötelezés, valamint a haladási utak eredményességi mutatók vizsgálatát eszközöltük.

4. Az empirikus kutatás koncepciója és a módszerek bemutatása

Jelen fejezetben bemutatjuk kutatásunk célját, valamint a kutatási kérdések és a szakirodalmi áttekintés alapján felállított hipotéziseinket. A fejezet további részében a kutatás adatbázisát, a kutatás célcsoportját, valamint a kutatásunk során alkalmazott mérőeszköz felépítését ismertetjük.

4.1. A kutatás célja, kutatási kérdések

A nemzetközi kutatások felvetik, hogy a felekezeti felsőoktatásnak a 21. században a várakozással szemben sokkal kevésbé karakteresen jelennek meg a sajátos vonásai, mint korábban. Ennek oka a felsőoktatási intézmények nemzetközi rangsorfetisizmus hatására kialakuló uniformizálódása, melynek hatására a felsőoktatás az erősen pluralizálódott társadalmi környezetben nem elégíti ki a változatos hallgatói igényeket (Hrubos, 2012; Berger, Grace & Fokas, 2021). Azt lehet feltételezni, hogy a hallgatókért folyó verseny következtében megnövekedhet a különbség a felsőoktatási intézményi szektorok között, és hangsúlyosabbá válhat az intézményi identitás és kultúra, hogy ezzel az intézmények speciális hallgatói csoportok elvárásainak feleljenek meg (Reynolds & Wallace, 2016; Hulme, Groom & Heltzel, 2016). A 21. századi globális piaci arénában megjelenő, elüzletiesedett felsőoktatás világában a felekezeti intézmények vonzó alternatívái lehetnek az állami intézményeknek (Sullivan, 2019). Ezt az identitást a küldetésnyilatkozatokban a speciális feladatértelmezés fémjellezheti, melyek szerint ezek az intézmények céljaikban az oktatást, a vallási-spirituális fejlődés támogatását, valamint a felelős életvitel kialakítását integrálják olyan módon, hogy az egyénekre gyakorolt hatás társadalmi küldetessé összegződjön (Mann, 2020). Az intézményi kultúra tudományos vizsgálata nem egyszerű. A felekezeti intézményekre jellemző intézményi kultúrát egyesek az intézményvezetés, az oktatás, a tudományos kutatás és a diákelet dimenzióiban látják vizsgálhatónak (Rizzi, 2019). Ahol valóban létezik az eltérő intézményi kultúra, ott megragadható az intézményvezetők és az oktatók szintjén (Barton, 2019; Batugal & Tindowen, 2019), de feltételezésünk szerint megragadható a hallgatók perspektívájából is. Kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy eltérő társadalmi és kulturális háttérű hallgatói érdekcsoportok tartoznak-e a felekezeti felsőoktatási intézményekhez, s máshogy érzékelik-e maguk körül a felsőoktatási intézmény kultúráját, valamint máshogy alakul-e a felsőoktatási karrierjük. Az intézményi kultúra oktatói szinten vizsgálható dimenziói a szervezeti hierarchia és

vezetés, a szervezeti kohézió, a stratégiai hangsúlyok és az intézményben elfogadott siker kritériumok (Batugal & Tindowen, 2019).

Kutatásunkban az intézményi kultúra kutatások eredményeit továbbgondolva az intézményi kultúra hallgatói dimenzióit vizsgáljuk. A hallgatói szinten érzékelt intézményi kultúra első dimenziójának tartjuk a rekrutációt, mivel az intézményi kultúra fontos megnyilvánulása, hogy kifelé, a potenciális hallgatók felé milyen üzenetet közvetít magáról az intézmény, s a diákok milyen csoportjai, milyen előfeltevéssel jelentkeznek az éppen kiszemelt intézménybe (Bess & Dee, 2012). A hallgatók által érzékelhető intézményi kultúra második dimenziója a tanulási jellemzőkből tevődik össze, mert ez tükrözi azt, hogy az intézményi célokat hogyan értelmezi a hallgató. A hallgatói eredményességi mintázatok, a tanulmányi többletmunka és a tanulmányi előrehaladás specifikumai tartoznak ide (Hulme, Groom & Heltzel, 2016). A hallgatói perspektívából érzékelhető intézményi kultúra harmadik dimenziójának tartjuk az intézményen belüli kapcsolati integráció, a bizalom és az elégedettség mintázatait hasonlóan a Rizzi (2019) által diákéletként összefoglalt dimenzióhoz, aki szintén hangsúlyozza a közösségi élet és közösségi tapasztalatok fontosságát, s emellett a személyiségformálódás és vallási-spirituális gazdagodás területét is. Rizzi (2019) dimenziói azonban kevésbé teszik lehetővé a szektorközi összehasonlítást, mivel többségük kifejezetten a vallásos szellemű intézmények világában értelmezhető. Az általunk kiválasztott intézményi kultúra dimenziók viszont lehetővé teszik a szektorközi összehasonlítást. Kutatásunk során arra a kérdésre keressük a választ, hogy a hallgatói szinten leképződő intézményi kultúra eltérő-e a régió felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézményeiben.

Célunk feltérképezni az észak-alföldi régió, Magyarország és Románia, szomszédos magyarok lakta megyéinek különböző szektorokhoz, felekezeti és nem felekezeti szektorokhoz, tartozó felsőoktatási intézményeinek hallgatóit szociokulturális, demográfiai, tanulmányi jellemzői mentén, feltételezve, hogy jellemzőik az egyes szektorok tulajdonságait tárják majd elénk. Ezen cél megválaszolása érdekében a következő kutatási kérdéseket hivatott megválaszolni a monográfia: Miért választanak a hallgatók felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézményt? Társadalmilag szelektívek-e az intézmények? Vallásosság szempontjából hogyan oszlanak meg a hallgatók a szektorok között? Észlelhető-e eltérés a különböző szektorok hallgatói között a tanulmányokkal kapcsolatos elkötelezettség, az eredményesség és tanulmányi haladási utak tekintetében? Érvényesül-e a vizsgált hallgatók körében a szülői iskolázottság szerinti egyenlőtlenség, amikor ezeket az eredményességi mutatókat vizsgáljuk? A szektor-hatás kitapintható-e valamilyen formában? Milyen intézményi kultúra tapintható ki a felekezeti és a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben?

Milyen hasonlóság és/vagy különbség mutatkozik a hallgatói kapcsolathálóban a szektorok között? Milyen hasonlóság és/vagy különbség azonosítható a bizalom mentén a különböző szektorokban? Mi jellemző az elégedettséget vizsgálva a különböző szektorok felsőoktatási intézményeiben?

Kutatási kérdéseink, korábbi kutatási eredményeink, illetve a feldolgozott szakirodalom alapján hipotéziseket fogalmaztunk meg, melyeket a következő fejezetben ismeretünk.

4.2. Hipotézisek

Az intézményi kultúra első, hallgatók adatain megvizsgálható dimenziójára vonatkozóan Tomka (1999), Carter és munkatársai (2019), valamint Wodon (2022) kutatási eredményei alapján azt feltételezzük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények másféle hallgatókat vonzanak és iskoláznak be, valamint ezeknek a hallgatóknak a társadalmi kulturális háttere és a motivációs bázisa eltér a nem felekezeti intézményekétől.

H1: Első hipotézisünk szerint a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkeznek, alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei, valamint kisebb településeken élnek. Amennyiben a felekezeti felsőoktatásban valóban a nem felekezetiétől eltérő az intézményi kultúra, akkor feltehetőleg ezen háttérű hallgatókat vonzza inkább.

Második és harmadik hipotézisünk esetében két-két alternatíva vizsgálatát tartjuk indokoltnak a korábbi kutatások alapján.

H2, a: Martin és társai (2003), Pusztai és Demeter-Karászi (2019), valamint Demeter-Karászi és Pusztai (2020) kutatásai alapján feltételezzük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói vallásosabbak a vallási önbesorolást, az individuális és a közösségi vallásgyakorlatot tekintve, ugyanis feltételezhető, hogy a család többségében világnézetének megfelelő közösségek felé irányítja a hallgatókat (Martin, White & Perlman, 2003; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020).

H2, b: Figyelembe véve az intézmények régióját, feltételezhető, hogy nem a vallásosság szerinti szelektivitás mutatkozik meg a felekezeti intézményekben, hanem a hallgatói összetétel sokkal inkább a lakosság összetételét tükrözi majd vallásosságtól függetlenül, erre alapozva pedig nem számíthatunk vallásos többségre a felekezeti felsőoktatási intézményekben.

H3, a: Feltételezzük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak vallásossága egyezést mutat családjuk vallásosságával, a hallgatóval megegyező, hasonlóan kiemelkedő vallásosságot feltételezünk a család részéről is. Feltételezésünket azon korábbi kutatásokra (Pusztai, 2004, 2009; Pusztai &

Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020) alapozzuk, melyek a fiatal generáció vallási nézetének formálódása tekintetében a család döntő szerepét hangsúlyozzák.

H3, b: Korábbi kutatási eredmények (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020) igazolták, hogy a fiatal generáció tagjai az átörökölt vallásosságot kevésbé szigorú vallásgyakorlással komfortosabbá teszik, önálló, maguk módján kialakított nézetek mentén autonóm vallásosságot építenek ki maguk számára, így azt feltételezzük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak vallásossága eltér a családjuk vallásos beállítódásától.

Az intézményi kultúra második, hallgatók adatain megvizsgálható dimenziójára vonatkozóan feltételezésünk szerint a tanulás és az eredményesség másféle mintázatai következhetnek az eltérő intézményi küldetésből (Rizzi, 2019; Sullivan, 2019; Mann, 2020), ezért feltehetőleg a tanulmányi előrehaladás, az elkötelezettség, valamint a tanulmányi többletmunka is eltérő lehet szektoronként. Ezen feltételezés esetében is két alternatíva vizsgálatát tartjuk indokoltnak.

H4, a: Feltételezzük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói eredményesebb tanulmányi pályafutással rendelkeznek, mint a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói, mely feltételezésünket arra alapozzuk, hogy a felekezeti közösségekhez való tartozás növeli a tanulmányok iránti elkötelezettséget, a vallásos közösségek pedig hatással vannak a felsőoktatási pályafutásra (Pusztai, 2013), a közösségi és civil kapcsolathálókhöz tartozás elősegíti és hatással van az eredményességre, továbbá erősíti a tanulmányok sikeres befejezését (Pusztai, 2011b; Demeter-Karászi, 2019).

H4, b: Feltételezzük, hogy a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói eredményesebb tanulmányi pályafutással rendelkeznek, mint a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói. Feltételezésünket arra alapozzuk, hogy korábbi kutatások a vallásos hallgatókat *nem-tradicionális* hallgatói csoportként azonosították, melyek felsőoktatási integrációja tökéletlen, töredékes és a gyengén integrált hallgatói csoportok eredményessége veszélybe kerülhet (Pusztai, 2013).

Az intézményi kultúra harmadik, hallgatók adatain megvizsgálható dimenziójára vonatkozóan Mishra (2020) alapján azt feltételezzük, hogy a hallgatók intézményi integrációhoz szükséges erőforrások különböző formáihoz jutnak hozzá a felekezeti és a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben, mert a hallgatók intézményen belüli kapcsolathálózati erőforrásai eltérnek.

H5: Feltételezzük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények oktató-hallgató kapcsolatai aktívabbak lesznek a nem felekezeti szektor oktató-hallgató kapcsolataihoz viszonyítva. Feltevésünket a hallgatók vallásossága esetén tapasztalt intergenerációs nyitottság, az oktató-hallgató viszonyban az intézmények méretéből és az intézményi misszióban gyökerező speciális

szerepfelfogásból következő eltéréseiről a korábbi kutatásokban megállapítottakra alapoztuk (Pusztai, 2011b).

H6: Feltételezésünk szerint azon szektor hallgatói rendelkeznek magasabb bizalomszinttel, akik több intergenerációs kapcsolattal rendelkeznek (Pusztai, 2011b).

H7: Az elégedettség esetén azt feltételeztük, hogy kitapinthatók lesznek az elégedettség faktorai (Pusztai, 2011b), valamint azt feltételeztük, hogy a nagyobb, főként nem felekezeti intézményekben a hallgatók a tanulási körülményekkel és a tudományos kiválósággal lesznek elégedettebbek, míg a kisebb, felekezeti intézményekben a támogató légkör jellemzői mentén mutatnak majd nagyobb arányban elégedettséget az intézmények hallgatói.

4.3. A kutatás célcsoportja, a kutatási minta és mintavétel

Kutatási kérdésünk az volt, hogy a térség hallgatóinak intézményválasztásában, felsőoktatási tanulmányi és társas integrációjában, valamint eredményességértelmezésében és teljesítményében tükröződik-e a felekezeti és a nem felekezeti felsőoktatási intézmények eltérő intézményi kultúrája.

Kutatásunk célcsoportját Magyarország és Románia egy-egy határmenti régiójában található felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói alkotják. A régió választását indokolja, hogy több felekezeti intézmény is található a régióban a határ mindkét oldalán. A régió felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóiról kevés kutatás született, s ezek a fővárosi, nagymúltú, többkarú egyházi egyetemekre koncentráltak (Ambrózy, Katona & Rosta, 2005; Révay, 2007), miközben a kisebb felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak speciális vonásait nem tárták fel. Az említett kutatásokhoz hasonlóan itt is fontosnak tartottuk a nem felekezeti intézmények hallgatóival való összehasonlítást, s azt is, hogy a felekezeti és a nem felekezeti felsőoktatási intézmények vonzáskörzete nagyjából azonos területet érintsen, hiszen így nem a vonzáskörzet társadalmának a különbsége, hanem a felekezeti vagy nem felekezeti intézmény vonzása játszik döntő szerepet a rekrutáció és az eredményesség magyarázatában.

A CHERD kutatóközpont, melynek jómagam is tagja vagyok, több mint két évtizede vizsgálja a határmenti régió felsőoktatási intézményeit. Kutatásaik során bizonyosságot nyert, hogy az *„északkelet-magyarországi térség nem ér véget az országhatároknál”* (Pusztai & Márkus, 2017, p. 7), és bár napjainkban két ország is osztozik a térségen, mégis *„egy olyan történeti, földrajzi egység, amely a Kárpát-medence történelme folyamán változtatta ugyan kiterjedését és állami hovatartozását”* (Pusztai & Márkus, 2017, p. 7), viszont a határ két oldala kulturális és társadalmi tekintetben

máig hasonló vonásokat mutat, s a felsőoktatási intézmények erőteljesen egymásba metsző vonzáskörzete pedig átfogja ezt a térséget (Kozma, 2003; Pusztai, 2005; Pusztai, 2008; Pusztai & Ceglédi, 2015; Bernáth, 2016; Pusztai & Márkus, 2017; Flora, 2017). Empirikus elemzéseink során nem az országok felsőoktatásának összehasonlítására törekedtünk, hanem a felsőoktatás egyes szektorainak összevetésére, ezek közül is kiemelten a felekezeti szektort vesszük górcső alá, a nem felekezeti szektor csupán kontrollcsoportként jelenik meg a vizsgáltban. A felekezeti felsőoktatásnak az oktató, a tudásátadó és a nevelő funkciója mellett megjelenik az identitásformáló funkciója is (Flora, 2017), mely kisebbségi vagy többségi helyzettől függetlenül, határon innen vagy túlról szemlélve, kivétel nélkül igaz ezen intézményekre, ez pedig tovább erősíti azon kutatói döntést, hogy a felekezeti szektort egységesen kezelve végezzünk az összehasonlító vizsgálatot a térségben.

A monográfia empirikus fejezeteiben kvantitatív kutatásunk adatait elemezzük, mely kutatás csoportjába az általunk is alkalmazott kérdőíves lekérdezés tartozik. A Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ CHERD-H által készített, *Lemorzsolódás 2019*, kérdőívét és annak adatbázisát, PERSIST 2019, használjuk fel, melyre támaszkodva alkottuk meg saját adatbázisunkat, a SRAPHE 2019 (*Students in Religious Affiliated and Public Higher Education*) adatbázist. Adatbázisunk kialakításakor leválogattuk a PERSIST 2019 adatbázis felekezeti felsőoktatási intézményeihez tartozó adatokat, majd kiegészítettük azon felekezeti intézményekével, melyek a vizsgált régióban találhatók, ám nem szerepeltek a PERSIST 2019 adatbázisban, végül kiegészítettük a kontrollcsoport adataival. A kérdőív 11 dimenzióban vizsgálja a hallgatókat: a felsőoktatási pályafutás, a lemorzsolódás, a felsőoktatási évek, a tanulás, az eredményesség, a családi környezet, a pályaaorientáció, az intézményi hatás, a versengő tevékenységek, az anyagi és kulturális tőke, a társadalmi háttér és a vallásosság, melyekből az általunk konceptualizált intézményi kultúra fogalom dimenzióinak megfelelő adatok játszanak kulcsfontosságú szerepet, így a felsőoktatási pályafutás, a lemorzsolódás, a felsőoktatási évek, az eredményesség, a családi környezet, az intézményi hatás, az anyagi és kulturális tőke, valamint a társadalmi háttér és a vallásosság kérdésblokkok kutatásunk vizsgálatára alkalmas kérdései. A kérdőív elemzett kérdéseit a IV. fejezetben található 5. táblázat tartalmazza.⁶

A monográfiában vizsgált két ország egy-egy régióját felölelő kutatásban többlépcsős mintavételi eljárást alkalmaztunk. Az első lépcsőben a kutatás térbeli lehatárolását végeztük el, melynek során figyelembe vettük, hogy a vizsgálatba bekerült országok nemcsak vallásosság és felekezeti struktúra szempontjából

⁶ A kérdőívből számtalan kérdésblokk nem kapcsolódik a kutatásunkhoz, így csak a témának szempontjából releváns kérdésköröket mutatjuk be.

különböznek, hanem az országokon belül is számolhatunk különbségekkel. A közép- és kelet-európai térség országai alapvetően két kategóriába sorolhatók a vallásosság alapján (Pusztai & Farkas, 2016), így mindkét kategóriából egy-egy egymással határos országot választottunk. Románia az erős vallásosságú kultúrák csoportjába tartozik, míg Magyarország az úgynevezett kultúr-vallásossággal jellemezhető csoportba sorolható, jóllehet, az országokon belül ebben a tekintetben is jelentős regionális eltérések vannak. Az országok kiválasztását követően a második lépcsőben a két ország egy-egy szomszédos régiójára esett a választás, ahol figyelembe vettük, hogy a régiók rendelkeznek-e felekezeti oktatási szektorral a felsőoktatásban, így a magyarországi észak-alföldi régió Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéi, valamint a romániai partiumi régió Bihar megyéje került be a mintába. A megyék kiválasztását követően a PERSIST 2019 adatbázis felekezeti felsőoktatási intézményeit vettük alapul, így a Debreceni Hittudományi Egyetemet, a Szent Atanáz Görögkatolikus Főiskolát, valamint a romániai Partiumi Keresztény Egyetemet és az Emanuel Egyetemet. Ezt követően a vizsgált régiók nem felekezeti felsőoktatási intézményeiben képzésterület szerinti párosítási eljárással kiválasztottuk a kontrollcsoport hallgatóit, így a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem, valamint a Nagyvárad Állami Egyetem hallgatói kerültek a mintánkba. Annak érdekében tehát, hogy a két szektort reprezentáló minta összehasonlítható legyen, a hallgatói minta kiválasztásakor figyelembe vettük a képzésterületeket. Az adatbázisunk alapját képező PERSIST 2019 adatbázis *„a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő központ (CHERD-H) 123847 számú Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban című NKFIH projekt keretében, a 2018/2019-es tanévben valósult meg”* (Pusztai, 2021, p. 11). *„A magyarországi minta (N=1034) kvótás, az intézmények hallgatói populációjának a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára vonatkozó százalékos eloszlás szerinti arányokat tükrözi, az ezek alapján képzett kvóták alapján választottuk a minta elemeit, így „a kar, képzésterület, valamint a finanszírozási forma szempontjából a minta reprezentálja a célpopulációt”* (Pusztai, 2021, p. 11). A határontúli, így a romániai intézményekben is a valószínűségi mintavételre törekedtünk, a kisebb hallgatói létszámok miatt hallgatói csoportokat választottunk ki véletlenszerűen, s egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük fel a hallgatókat, ahol teljeskörűen kérdeztük le őket. A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc képzéses és másod- vagy harmadéves hallgatók szerepeltek (Pusztai, 2021). A kérdőívek szerkesztése, az adatok bevitele és rögzítése az EvaSys rendszer segítségével történt. A mintavételi eljárást nehezítette, hogy nagyon eltérő méretű intézményeket kell összehasonlítani, azonban ez a körültekintő eljárás lehetővé tette, hogy a kisebb intézmények kisebb hallgatólétszámú képzési területeiről is bekerülhessenek a mintába a hallgatók.

Összevetve a más hasonló nemzetközi és hazai szektorközi felsőoktatási vizsgálatok mintavételi eljárás módjával, ez az eljárás megfelelően akkurátusnak bizonyult.

Fontos megjegyeznünk továbbá, hogy a mintánk nem reprezentatív, eredményeink nem általánosíthatóak, tendenciaszerűen azonban jellemzik az egyes képzési területeket és a vizsgált felsőoktatási intézményeket. A monográfia empirikus részeiben szem előtt tartjuk, hogy nem általában a felekezeti intézményeket vizsgáljuk és teszünk megállapításokat azokról, hanem két ország, egy-egy régiójának felekezeti felsőoktatási szektora áll a középpontban.

4.3.2. A vizsgált felekezeti intézmények bemutatása

A vizsgált intézmények Magyarország és Románia határvidékén helyezkednek el, és több szempontból is, mint „*a földrajzi egység, a közös múlt, a településbálozat hierarchiája, az infrastruktúra, a közigazgatási rendszer, az egyházi és oktatási szervezetek kapcsolata, valamint a kultúra és az identitás mentén*” (Bernáth, 2016, p. 37) egységet alkotnak. A vizsgált felekezeti intézmények a határ két oldalán más-más fenntartói kategóriába kerülnek, míg Magyarországon a felekezeti intézmények az egyházi fenntartású kategóriába sorolhatók, addig Romániában a magánintézmények kategóriájába kerülnek, ám a korábban tárgyalt kritériumok mentén egységesen a felekezeti szektor részének tekintettük őket. Az intézmények átfogóbb megismerése és kultúrájuk megértése érdekében a szakirodalmi és dokumentumfeltáró tevékenységet kiegészítve személyes megfigyelés keretein belül terepkutatást is végeztünk, s a megfigyelő szubjektum optikáján keresztül szemlélt objektív tényekre alapozva, strukturálatlan interpretáljuk az intézmények jellemzőit. A következőkben röviden bemutatjuk a vizsgált felekezeti intézmények létrejöttüknek körülményei, jelenlegi működésük, felekezeti kötődésük, szervezeti kultúrájuk, oktatóik és hallgatók, képzési szerkezetük, valamint intézményi hermeneutikájuk szempontjából. A szempontrendszer a korábban is bemutatott Benne (2001) tipológiát veszi alapul.

A Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen, Magyarország

„*Egész Magyarországnak és Erdélyiségnek... világító lámpása*” (Győri, 2008). Huszár Gál szavait idézve ekképpen nevezi könyvében Győri L. János a Debreceni Református Kollégiumot, a teológiai tudományok művelésének, valamint az egyházértelmeség kinevelésének domináns hazai központját. A Kollégium történetileg is több köznevelési és felsőoktatási képzési szintet foglalt magába, s ma a felsőoktatást a Debreceni Református Hittudományi Egyetem képviseli,

melynek fenntartója a Tiszántúli Református Egyházkerület (Kustár & Németh, 2020). Az intézmény szerkezete az évek során több változáson ment keresztül. A 20. század első felében a Kollégium a felsőfokú képzési hagyományaira épülő teológiai és jogi karral teremtette meg egy állami fenntartású, de református szellemiségű egyetem alapját (Kustár & Németh, 2020), s része lett a Debreceni Magyar Királyi Tudományegyetemnek (1921 és 1945 között Debreceni Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem). Erre a rövid időszakra az egyetem szerkezete hasonlóvá vált a nagy nyugat-európai egyetemekéhez, mivel a teológiai kar is része volt az universitásznak. 1949-ben a Jogi Kart megszüntették, a Református Hittudományi Kar pedig különálló intézményként folytatta működését. Szintén a kollégiumi hagyományokra épülő, s előbb félfelsőfokúvá, majd felsőfokúvá emelkedő debreceni tanítóképzést röviddel a rendszerváltás után Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola néven vette át a Tiszántúli Református Egyházkerület, majd 2011-ben beolvasztásra került a Debreceni Hittudományi Egyetembe, mely így elnyerte a mai szerkezetét, államilag élismert, akkreditált, egyházi fenntartású felsőoktatási intézményként működik.

A Debreceni Református Hittudományi Egyetem a kutatás időpontjában két intézettel, nevezetesen a Teológia Intézet és a Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet, valamint tizenhét tanszékkal működik (Kustár & Németh, 2020). „*Az intézmény osztatlan, alap, mester és doktori, valamint felsőoktatási szakképzésein a református lelkészképzés mellett további egyházi alkalmazottak, tanítók, és egyéb nem egyházi értelmiségiek képzését és továbbképzését végzi*” (Kustár & Németh, 2020, p. 93). Az intézménynek megközelítőleg 50 oktatója és körülbelül 600 hallgatója van. Vallási-felekezeti szempontból homogénnek nevezhető, többségében a református felekezetű hívek közül kerülnek ki a hallgatói, az oktatói és az adminisztratív személyzetének tagjai is, ám a felekezeti hovatartozás nem kötelezően előíró jellegű a világi képzéseken.

Az intézmény külső jellemzői, honlapján feltüntetett dokumentumai és környezete egyértelműen tükrözi és támogatja vallásos szellemiséget és az egyházi jelleget. Az *Orando et laborando* (Imádkozva és dolgozva) jelmondat áll az épület homlokzatán, jelezve a kettős küldetést. Az intézmény küldetésnyilatkozatában megfogalmazza, hogy fontos számára a lelkészek, a teológusok és az egyházi munkatársak képzése, ám emellett további feladatának tekinti, hogy pedagógusokat és egyéb világi szakembereket is felkészítsen arra, hogy hivatásukkal, szakismeretükkel „*az Urat szolgálják*” (Kustár, 2019, para. 3). Az intézmény épületében a közös vallásgyakorlás színhelye az Oratórium terem, és az épület közvetlen szomszédságában áll a Nagytemplom, mely az egyetem kiemelkedő eseményeinek otthont ad, továbbá az egyetemi lelkészség is aktívan működik. Az intézmény professzorainak hitvallása szerint a református

elhivatottság mellett az intézmény a magyar nemzet és a keresztény anyaszentegyház szolgálatában is áll, „*őrzi, ápolja és tovább gazdagítja a Debreceni Református Kollégium hagyományait*” (Kustár, 2019, para. 6), továbbá igyekszik megőrizni keresztény értékeit a 21. század komplex felsőoktatási intézményrendszerében.

A Szent Atanáz Görögkatolikus Főiskola, Nyíregyháza, Magyarország

A Szent Atanáz Görögkatolikus Főiskola az Egyházmegyei Papnevelő Intézettel együtt 1950-ben jött létre a hajdúdorogi megyéspüspök alapításával (Szervezeti és Működési Szabályzat, 2020). Hiánypótló intézményként tartották számon, ugyanis alapításáig a régió papi hivatásra készülői otthonuktól távol, többnyire Ungváron és Budapesten tanulhattak. A főiskola nemcsak az ország számára képzett és képez mind a mai napig papokat, hanem a környező országok magyarlakta részein élőket is vonzza, akik a papi hivatás betöltésére készülnek, ezáltal szolgálva és támogatva a nemzeti kisebbségek fennmaradását is. A kizárólag papképzést szolgáló intézet a rendszerváltást követően kiegészült világi, de az egyház működését és valláspedagógiai munkát támogató képzésekkel.

A főiskola a magyar állam által akkreditált, egyházi felsőoktatási intézmény, fenntartója a Magyarországi Sajátjogú Metropolitai Egyház, melynek képviselője a mindenkori érsek-metropolita. A fenntartó képviselője döntési joggal rendelkezik, ő az, aki diszponál az oktatókról, akik az általa kinevezett rektor megbízásából látnak el oktatási feladatokat (Szervezeti és Működési Szabályzat, 2020). 2022. októberétől a főiskolát egy négytagú Rektori Tanács irányítja, így a megbízott rektor, a tudományos rektorhelyettes, a tanulmányi igazgató és a fenntartói megbízott (Szervezeti és Működési Szabályzat, 2020).

Amint az az intézmény küldetésében is hangsúlyos, a főiskola célja, hogy a Katolikus Egyház, illetve a fenntartó törvényei és a hitéleti, valamint a papképzésre vonatkozó határozatok és útmutatások szellemében katolikus papokat, megfelelő képzettségű kántorokat, katekétákat és hittanárokat képezzen és biztosítson az egyház számára, annak szolgálatára (Szervezeti és Működési Szabályzat, 2020). Mindennek fényében nem meglepő, hogy az oktatók legnagyobb része vallásos pap-tanár, akik görögkatolikus vagy római katolikus vallásúak, és a hallgatók is többségében szintén vallásos görögkatolikus vagy római katolikus felekezeti tagok.

A főiskolán nincsenek karok, a Hittudományi Központ és a Pedagógiai és Pszichológiai Központ fogja össze a tanszékek munkáját. Alap- és mesterképzésben, valamint osztatlan szerkezetben hirdetnek szakokat (katekétalelképáztori munkatárs, kántor, teológus, hittanár-nevelőtanár), 2023

szeptemberétől tovább bővül a szakkínálat a keresztény egyház- és művelődéstörténet, valamint a pasztorális tanácsadás és szervezetfejlesztés mesterszakokkal.

Ami az intézményi hermeneutikát illeti, 2003-ban került átadásra a főiskola új, 21. századi oktatási igényeket kielégítő épülete, melynek minden szeglete tükrözi a vallásos jelleget. A főiskola földszintjén található egy kápolna, mely liturgikus gyakorlótérként is jelen van, továbbá a termekben fellelhetők a vallási szimbólumok (ikonok, keresztek).

A Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia

A Partiumi Keresztény Egyetem 1959. óta az első magyar nyelvű akkreditált egyetem Nagyváradon, Romániában (Egyetemi Charta, 2016). Az intézmény a Királyhágómelléki Református Egyházkerület által 1990-ben alapított Sulyok István Református Főiskola alapjaira támaszkodva létre, mely a már akkreditált kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet szakjainak kihelyezett tagozataként működött (Tolnay, 2005). A Sulyok István Református Főiskola a magyar keresztény értelmiségi réteg utánpótlására hivatva intézményesült. A szakok alapításakor elsődlegesen az erdélyi-partiumi nemzeti közösség valós szükségleteit vették figyelembe (Tolnay, 2005), céljuk a magyar nyelvű egyházi és világi oktatás ötvözése volt, így elsődlegesen vallástanár – német nyelv és irodalom, vallástanár – jogtudomány és vallástanár – szociális munka nappali tagozatos képzéseket indítottak, ám a jogi kar „*áldozatául esett a diszkriminatív tanügyi törvényeknek*” (Tolnay, 2005, p. 22). 1998-ban megfogalmazódott a Partiumi Keresztény Egyetem létrehozásának szándéka, és ezzel egyidejűleg meg is kezdődtek a létrehozás elősegítésére vonatkozó hivatalos jogi lépések (Szűcs, 2005). 1999-ben bejegyzésre került a Pro Universitate Partium Alapítvány, amely a Partiumi Keresztény Egyetem jogi háttérének biztosítását adta, ennek elnöke Tőkés László, az akkori Királyhágómelléki Református Egyházkerület püspöke volt. Az Országos Akkreditációs Tanács 2000-től hozott döntést az egyetem ideiglenes működési engedélyéről (Szűcs, 2005), ezt követően pedig az intézmény képzési palettája folyamatosan bővült, az egyes szakok akkreditációja pedig sikeresen zajlik napjainkban is.

Az egyetem jogi státusa magán intézmény, önálló és közhasznú jogi személyként jött létre (Egyetemi Charta, 2016), így akadémiai autonómiával rendelkezik, saját maga által meghatározott belső felépítéssel és vezetőséggel (Egyetemi Charta, 2016), ám az intézmény alapítója döntéshozó jelleggel bír. A Pro Universitate Partium Alapítvány Kuratóriuma képviseli az egyetem alapítóját, akik biztosítják az intézmény közössége számára a romániai magyarság keresztényi

és hagyományos értékeinek megismerését és megőrzését (Egyetemi Charta, 2016). Az intézmény küldetésének tekinti a szakmai-oktatási, tudományos, kulturális-oktatási, művészeti, akadémiai, valamint szakmai jellegű fejlődés biztosítását (Egyetemi Charta, 2016), mely jellemvonásaiban hasonlít egy világi beállítottságú felsőoktatási intézmény küldetéséhez, ám az intézmény célkitűzése a keresztény hagyományokra is kiterjedve hangsúlyozza a magyar nyelvű egyházi és világi oktatási szemlélet ötvözését. Az intézmény célja a magyar nyelven történő felsőoktatás biztosítása, amely a magyar oktatási hagyományok szellemében és a keresztény értékek jegyében valósul meg, továbbá célként tűzi ki egy olyan keresztényi lelkületű közösség létrehozását is, ahol a vallási ismeretek szerepet kapnak a tanulmányi tervben (Egyetemi Charta, 2016).

Amint arra korábban már utaltunk mind a Sulyok István Református Főiskola, mind pedig az ebből kinövő Partiumi Keresztény Egyetem elsődleges céljának tekintette a romániai magyarság képzését, a keresztény gyökök megerősítését. Kezdetben az intézmény szakkínálata a vallás tanár, a szociális munka, a menedzsment, az egyházzene, a vallástudományok, valamint az egyes bölcsész szakokra terjedt ki, ám az évek során a folyamatos bővülés mellett bizonyos szakok megszűnése is bekövetkezett. Jelenleg az intézményben két kar működik, a Bölcsészettudományi és Művészeti, valamint a Gazdaságtudományi és Társadalomtudományi Karok. Mindkét kar két-két tanszéket üzemeltet, a Bölcsészettudományi és Művészeti Kar a Művészeti és a Nyelv és Irodalomtudományi tanszékeket, míg a Gazdaságtudományi és Társadalomtudományi Kar a Gazdaságtudományi és a Humántudományi tanszékeket. Az egyes tanszékeken alap és mesterképzésben egyaránt tanulhatnak a hallgatók. Az intézménynek közel 70 oktatója és mintegy 800 hallgatója van. Az új képzési kínálat hűen tükrözi, hogy a korábbi célkitűzés módosult és kiegészült az intézmény azon törekvésével, hogy a 21. század követelményeinek megfelelően egy modern és versenyképes (Debrenti, 2020) intézményt biztosítson a keresztény magyarság számára.

Az intézmény a Királyhágómelléki Református Egyházkerület épületében kezdte meg működését, mely mind a mai napig otthont ad neki. 2017-ben egy Sulyok István utcai új épülettel bővült, mely a régi épület közvetlen szomszédságában található, így nem vert éket az összetartó közösségi szellemben. Az egyetem új épülete többnyire egy modernkori egyetem arculatát tükrözi, egy dinamikusan fejlődő intézmény képét hangsúlyozza. Az egyetem régi épülete korábban is oktatási intézményként szolgált (Pusztai, 2020), többségében viszont a protestáns puritán hagyományokat képviselő intézmény képét formázza.

A keresztény értékrendet az intézmény implicit módon követi (Egyetemi Charta, 2016), annak tagjai (vezetőség, oktatók, hallgatók, adminisztratív

személyzeti tagok) vallásfelekezeti hovatartozástól függetlenül, előírások nélkül kapcsolódhatnak az intézményhez, szabadon gyakorolhatják saját vallási meggyőződésüket. A keresztény hagyományok megismerését kötelező jelleggel írják elő a hallgatók számára, akik két egyetemi kurzus keretén belül ismerkedhetnek meg a magyar kultúra és civilizáció, valamint az egyes vallások világának témaköreivel. A kurzusok teljesítése kötelezően előírt, a diplomaszerzés egyik feltétele. A keresztény értékrend követésére és mindennapi megélésére az intézmény bizonyos lehetőségeket biztosít, ilyen például az egyetemi lelkeszség által irányított egyetemi gyülekezet, akik istentiszteleti alkalmakat, Emmaus kurzusokat, bibliaórákat tartanak heti rendszerességgel. Az intézmény rendelkezik továbbá imaszobával, mely alkalmas az egyéni elcsendesedésre, de ugyanakkor a közösségi élet megélésére egyaránt. Az intézmény jeles eseményeihez köthető alkalmakat, például évnyitó, évzáró, ballagás, rendszerint az egyetem szomszédságában álló református templomban tartják, istentisztelet keretein belül.

Ahogy többségében az egyházi intézmények, úgy a Partiumi Keresztény Egyetem is alapvető szükségletek és speciális értékek kielégítése végett jött létre (Pusztai, 2020). Az intézmény megálmodói a rendszerváltást követően megerősítették, hogy közösségi segélyszolgálatra egyedül történelmi egyházak lehetnek képesek (Tőkés, 2005), így a református egyházzal karöltve megalkották azt az intézményt, mely a magyarság lelki és intézményi támasza lehet évtizedeken keresztül (Tőkés, 2005). Napjainkra pedig egy olyan felsőoktatási intézmény jött létre mely a régió igényeit kielégítő szakemberképzést igyekszik biztosítani.

Az Emanuel Egyetem, Nagyvárad, Románia

A nagyváradai Emanuel Egyetem (Universitatea Emanuel din Oradea) baptista jellegéből adódóan unikumnak számít, ugyanis ez az egyetlen baptista egyetem Közép- és Kelet-Európában. Az intézmény egy erőteljesen keresztény szellemű, konzervatív egyetem, a nagyváradai Emanuel Baptista Gyülekezethez tartozik (Glanzer & Cimpean, 2009), aki egyben a fenntartó és a lelki megerősítő is (román nyelven a kifejezés *autoritate spirituală*). A nagyváradai Emanuel Baptista Gyülekezet nem csupán egy felsőoktatási intézményt, de egy teológiai líceumot (Liceul Teologic Baptist Emanuel) is fenntart, amely négy oktatási szinten működik, így óvodai, elemi, gimnáziumi és líceumi szinteken, mindezzel biztosítva a felekezet hívei és az igénylők számára a keresztény közösségben való tanulást román, magyar és angol nyelven egyaránt. Mindkét intézmény Románia Nemzeti Oktatási Minisztériuma által akkreditált, az egyetem az országos felsőoktatási minőségbiztosítási ügynökség öt évente történő külső ellenőrzése során

magasfokú bizalmi besorolást kapott (román nyelven a kifejezés *Grad de încredere ridicat*). Az intézmény a román államtól nem kap anyagi támogatást, elsődleges bevételi forrása a hallgatók tandíjából származik, ugyanis az intézményben kizárólag tandíjas helyek vannak, ám megalapozott hallgatói kérelem vagy kiváló tanulmányi eredmények esetén a hallgatók kaphatnak szociális és érdemösztöndíjat is. Másodlagos bevételi forrása pedig a helyi és nemzetközi egyházak adományaiból tevődik össze (Glanzer & Cimpean, 2009). A felsőoktatási intézményben alap és mesterképzéseken tanulhatnak a hallgatók, két tanszéken működik az oktatás, a teológia, illetve a menedzsment tanszékeken, ahol baptista teológia, szociális munka, zene, nyelvek, menedzsment és gazdasági informatika szakok közül választhatnak a hallgatók. Az oktatás román nyelven folyik, de a hallgatók között vannak magyar, angol vagy más anyanyelvűek is, s olyanok is, akik Románián kívüli országokból érkeznek ide tanulni.

Az intézményhez tartozik egy kápolna, mely a heti istentiszteleti alkalmak helyszínéül szolgál. Kivitelezésében is jelentéstartalommal bír, ugyanis a kápolna egy bárkát formáz, díszítettsége pedig vallási jegyeket hordoz. Az intézmény épületében fellelhetők a vallási szimbólumok, viszont elsősorban a hangsúly az egyének lelki fejlődésre, táplálására helyeződik (Glanzer & Cimpean, 2009).

Az intézmény az oktatáson túl küldetésének tekinti a keresztény hitben történő lelki fejlődést is, olyan szemléletet tárva a hallgatók elé, mely a tanulmányok mellett hithű keresztény világ- és életértelmezést nyújt (Glanzer & Cimpean, 2009). A keresztény lelkület a campus minden területén fellelhető, az egyetem saját kápolnával rendelkezik, ahol heti több alkalommal istentiszteleti alkalmakon vesz részt az intézmény minden tagja. Kiemelkedő továbbá a missziós gyakorlat, mely keretén belül évközben a hallgatók és az oktatók különböző nagyváradi gyülekezetekben szolgálnak, a vakációk alkalmával pedig Románia keleti és déli részein teljesítenek szolgálatot. A misszió célja a fiatalok hitbeli fejlődését, illetve az egyes gyülekezetek megerősödését, esetleg újak alakulását segíti elő. Mindemellett a hallgatóknak lehetőségük van kisebb szervezetekhez csatlakozni az intézményen belül, ahol azonos világnézettel rendelkező társaikkal gyakorolhatják hitüket a mindennapokban, a férfiak számára a *Fabrica de bărbați* (férfiak üzeme), míg a nők számára a *Frumusețe în sfințenie* (a szentségben rejlő szépség) csoportok állnak rendelkezésükre (Glanzer & Cimpean, 2009).

Ahogy az a legtöbb felekezeti felsőoktatási intézményre, úgy az Emanuel Egyetemre is igaz, hogy speciális küldetés betöltésére jött létre (Pusztai, 2020), s az intézményben végzett megfigyelés és a dokumentumok alapján vállalja, hogy betölti azt az űrt, melyet az európai felekezeti felsőoktatásban a baptista egyetem hiánya jelentett.

Az intézmények bemutatásának tanulságai

Az intézmények leírásával az volt a célunk, hogy a megadott szempontok mentén részletes képet rajzoljunk az egyes felsőoktatási intézményekről, elhelyezve őket az intézményi és regionális térben egyaránt. Az intézményi és a regionális kontextusba helyezésen túl Benne (2001) szempontrendszerének köszönhetően a felekezeti kötődés bizonyos ismertetőjegyei mindegyiknél egyértelműen felszínre kerültek. Az általunk vizsgált intézmények Benne (2001) kategóriarendszerében elhelyezve a következőképp alakulnak. Az Emanuel Egyetem és a Szent Atanáz Görögkatolikus Főiskola az ortodox típusú egyházi felsőoktatási intézmény kategória intézményeihez sorolható, míg a Partiumi Keresztény Egyetem és a Debreceni Református Hittudományi Egyetem a „kritikus tömeg” intézményi kategóriát látszik erősíteni, de empirikus kutatásunkkal ezt ellenőrizni szükséges. Habár egy korábbi vizsgálat (Glanzer & Cimpean, 2009) úgy vélekedik, hogy az európai felekezeti felsőoktatási palettáról csupán az Emanuel Egyetem sorolható az ortodoxként jellemezhető kategóriába, de megfigyelésünk eredményei a Szent Atanáz Görögkatolikus Főiskolát is ezen kategóriába tartozónak mutatják. Megfigyelhető, hogy a többségében hittudományi képzést nyújtó intézmények karaktere mutatkozik erősebben egyházasnak, ám az sem elhanyagolható, hogy akár felekezeti sajátosságok is húzódnak a kategóriába sorolás hátterében.

Összességében látható, hogy létrejöttüknek körülményei tekintetében minden esetben nagy szerepe volt az egyes egyházaknak, és jelenlegi működésük során is kiemelt szerepe van az egyházi képviselőknek a működési szabályzatok szerint. Elmondható, hogy mind a magyarországi, mind pedig a romániai felekezeti intézmények képzési kínálatuk révén a felsőoktatási intézményrendszer hiánypótló intézményei, valamint társadalmi küldetésük is egyéni, mivel felekezeti és nemzeti kisebbségek szolgálatában állnak. Intézményi hermeneutikájuk szempontjából hol kisebb, hol nagyobb mértékben, de visszatükröződik az egyházi jelleg, ám ugyanakkor igyekeznek megfelelni a 21. század követelményeinek és a felekezeti hovatartozáson túl modern és versenyképes felsőoktatási intézményeket létrehozni. Mindez alapján megállapítható, hogy az általunk korábban (ld. *A felekezeti felsőoktatás* című alfejezet) megfogalmazott komplex felekezeti felsőoktatási intézményi meghatározás helytállóan bizonyul a vizsgált intézményekre, ugyanis az egyházi fenntartó mellett az intézmények formális és informális jegyeiben is tükröződik a vallásos szellemiség, melyet küldetésük, missziójuk hangsúlyoz. A főbb szempontok mentén történő elemzés összefoglalása az alábbi, 4. táblázatban látható.

4. táblázat. Az intézmények főbb jellemzői

Intézmény, elhelyezkedés	Fenntartó	Államhoz fűződő kapcsolat	Küldetés és nyilvános retorika	Teológiai tanulmányokhoz tartozó szervezeti egység, kötelező vallási kurzus	Vallásgyakorlat kialakított helyszínei, étosz	Tagsági/ belépés feltétele
Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen, Magyarország	Tiszántúli Református Egyházkerület	Magyarország református felekezetének felsőoktatási intézménye állami támogatásban részesül akkreditált egyházi felsőoktatási intézmény	„A magyar reformátusság szolgálatában álló oktató, nevelő és tudományművelő intézmény. Küldetése Jézus Krisztus elhívásán alapul, aki szolgálatába hívja és munkába állítja az övét.”	hitéleti, valamint világi szakok	templom az intézmény szomszédságában egyetemi lelkeszség vallási szimbolikájú logó	többségében református, de megjelennek más felekezetek tagjai is főként a világi képzéseken
Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola, Nyíregyháza, Magyarország	Magyarországi Sajátjogú Metropolitai Egyház	a régió görögkatolikus felsőoktatási intézménye állami támogatásban részesül akkreditált egyházi főiskola	Az oktatás, kutatás és nevelői munka mellett a görögkatolikus identitás megőrzése, a görög és római katolikus egyház utánpótlásának biztosítása.	teológiai képzések, illetve egyházi, hitéleti munkatársak képzése	kápolna, liturgikus gyakorlóhely felekezethez köthető szimbólumok vallási szimbolikájú logó	görögkatolikus/ római katolikus
Emanuel Egyetem, Nagyvárad, Románia	Emanuel Baptista Gyülekezet	a baptista felekezet felsőoktatási intézménye Európa-szerte nem részesül állami támogatásban akkreditált privát felsőoktatási intézmény	Az intézmény küldetése az akadémiai és a missziós feladatok betöltése, olyan egyházi és világi szakemberek képzése, akik a baptista felekezet szolgálatában állnak.	teológiai tanszék világi professziókra felkészítő képzések, melyeken vannak kötelező teológiai kurzusok	kápolna lelki vezetés, közös istentisztelet vallási szimbolikájú logó	baptista felekezeti összetétel, elvárt az aktív gyülekezeti tagság
Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Románia	Pro Universitate Partium Alapítvány	a romániai magyar kisebbség felsőoktatási intézménye részben (a magyar állam részéről) részesül állami támogatásban akkreditált privát felsőoktatási intézmény	„A tudatosan vállalt keresztény értékrendben és magyar szellemiségben, valamint a magyar felsőfokú oktatás évszázados hagyományaiban jelöli meg azt az alapot, amelyre felépíthető egy, a 21. század követelményeinek megfelelő, modern és versenyképes egyetem.”	már nem működik hitéleti képzés világi professziókra felkészítő képzést kínál, ahol megjelennek kötelező vallási kurzusok	vallásgyakorlat helyszínei: templom, imaszoba, egyetemi lelkeszség, egyetemi gyülekezet, egyetemi istentisztelet vallási szimbolikájú logó	heterogén felekezeti összetétel, nincs erre vonatkozó előírás

4.4. A kutatás dimenziói, indikátorai, a kutatás során elemzett adatok

Kutatási kérdéseink megválaszolása, valamint hipotéziseink alátámasztása vagy cáfolása érdekében a következő dimenziókban végeztünk elemzéseket.

Első dimenzióként a demográfiai és szociokulturális hátteret vizsgáljuk meg. Ezen dimenzióban megvizsgáltuk a célcsoportunk nemi arányait, a kort, a nemzetiséget, a lakóhelyet, a kulturális, valamint a gazdasági tőkét. Ezen dimenzió kérdéskörei többségében magyarázó változóként jelennek meg az elemzéseink során.

A kutatásokban gyakran maradnak megválaszolatlanul a vallásosságról feltett kérdések, s nemcsak azért, mert az egyén privát szféráját érintik, hanem azért is, mert nagyon összetett jelenségről van szó. Ezen jelenséget olykor leegyszerűsítve próbálják megragadni a kutatók (Tomka, 1998; Földvári, 2014). A változó vallási trendek mellett fontos és aktuális feladat a vallásosságot mérő kérdések folyamatos felülvizsgálata, amit a jelenség aprólékos vizsgálatának kell megelőznie. Időről időre megállapítást nyer, hogy a vallásosság, de még inkább a vallási szocializáció folyamatainak tanulmányozására a kvantitatív kutatások nem kínálnak elég részletgazdag információt, amire a kvalitatív kutatások képesek lehetnek (Myers, 1996; Gereben, 2003; Bögre, 2017; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019). A nagyobb kutatások többségében egy-egy rövid kérdésblokk segítségével vizsgálják a vallásosságot, ám a vallási szocializációra vonatkozó kérdések ritkán szerepelnek kvantitatív kutatásokban. A vallásosság vizsgálatára irányuló kérdéskörben megvizsgáltuk a hallgatók felekezeti hovatartozását, a személyes bevalláson nyugvó vallási önbesorolást, illetve az individuális és közösségi vallásgyakorlatot. Ezen kérdéskör a hallgatói vallásosság mellett kitér még a hallgatók családjainak közösségi vallásgyakorlatára, így az édesanya/nevelőanya, az édesapa/nevelőapa és a testvér(ek) templomba járásának gyakoriságára is.

Az eredményességet három kérdésblokkal mértük. Az első eredményességi indikátorunk a tanulmányok melletti elköteleződést vizsgálta, a második a tanulmányi többletmunkát, a harmadik pedig az eredményességet negatívabb oldalról, így a lemorzsolódás oldaláról közelítette meg.

Végül, de nem utolsó sorban negyedik dimenziókban az intézményi integrációs tényezőket vizsgáljuk. Ezen dimenziót több kérdésblokk segítségével mértük, így megvizsgáltuk a képzési jellemzőket, az intézményválasztásban szerepet játszó tényezőket, a célcsoport intézményen belüli kapcsolathálóját, a hallgatók bizalmát, az intézményükkel való elégedettséget és a szabadidős kultúrát. A monográfia további részében részletes képet nyújtunk a kutatás dimenzióiról és

indikátorairól, továbbá felvázoljuk az elemzések alapjául szolgáló kérdéseket (5. táblázat).

5. táblázat. Kutatásunk dimenziói, indikátorok és a hozzájuk tartozó kérdések

Dimenzió	Indikátor	Kérdés
Demográfiai és szociokulturális háttér	Nem	<i>Mi az Ön neme?</i> (férfi, nő)
	Kor	<i>Melyik évben született Ön?</i> (folytonos változó)
	Nemzetiség	<i>Nemzeti/etnikai hovatartozás szempontjából minek vallja magát?</i> (magyar, román, ukrán, szlovák, orosz, roma, más nemzetiségűnek)
	Lakóhely	<i>Mi volt az Ön állandó lakóhelye 14 éves korában?</i> (főváros, megyeszékhely vagy megyei jogú város, kisebb város, falu)
	Kulturális tőke	<i>Édesanyjának/nevelőanyjának mi a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége az Ön hallgató korában?</i> <i>Édesapjának/nevelőapjának mi a legmagasabb iskolai végzettsége az Ön hallgató korában?</i> (kevesebb mint 8 osztály, 8 osztály, szakmunkásképző vagy szakiskola, szakközépiskola vagy technikum érettségivel, gimnázium, főiskola, egyetem diploma, tudományos fokozat, nem ismertem az édesanyámat)
Vallásosság	Felekezeti tagság	<i>Dolgozik édesapja/nevelőapja?</i> <i>Dolgozik édesanyja/nevelőanyja?</i> (nem dolgozik, közmunkásként dolgozik, nem közmunkásként dolgozik) <i>Milyen családja anyagi helyzete a csoporttársai családjához képest?</i> (az átlagosnál sokkal jobb, az átlagosnál valamivel jobb, nagyjából átlagos, az átlagosnál valamivel rosszabb, az átlagosnál sokkal rosszabb) <i>Van-e a családja tulajdonában?</i> (saját lakás vagy családi ház, öt évnél újabb autó, plazma TV vagy LCD TV, asztali számítógép vagy laptop otthoni internet hozzáféréssel, táblagép vagy e-book olvasó, mobil-internet, mosogatógép, klíma, okos telefon)
		<i>Jelenleg milyen vallásfelekezethez tartozik?</i> (római katolikus vagy örmény katolikus, görög katolikus, református, evangélikus, zsidó vagy izraelita,

		ortodox, unitárius, baptista, egyik sem, egyéb)
	Vallási önbesorolás	<i>Melyik állítással tudná magát a legjobban jellemezni?</i> (vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni, vallásos vagyok a magam módján, nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem, nem vagyok vallásos, határozottan nem vagyok vallásos vagy más meggyőződésű vagyok)
	Individuális vallásgyakorlat	<i>Milyen gyakran szokott imádkozni?</i> (naponta többször, naponta egyszer, hetente többször, hetente egyszer, havonta többször, nagy ünnepeken, soha)
	Közösségi vallásgyakorlat	<i>Milyen gyakran jár templomba, imaházba?</i> (hetente többször, hetente egyszer, havonta néhányszor, évente egyszer vagy nagy ünnepeken, soha)
	Család közösségi vallásgyakorlata	<i>Milyen gyakran jár édesapja/nevelőapja templomba, imaházba?</i> <i>Milyen gyakran jár édesanyja/nevelőanyja templomba, imaházba?</i> <i>Milyen gyakran jár(nak) testvére(i) (többsége) templomba, imaházba?</i> (hetente többször, hetente egyszer, havonta néhányszor, évente egyszer vagy nagy ünnepeken, soha)
Intézményválasztási motiváció	Intézményválasztás	<i>Mennyire játszottak szerepet a továbbtanulásban a következő tényezők?</i> (hogyan jól jövedelmező állást találjak; hogy elismert foglalkozásom legyen; felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége; hogy gyarapítsam tudásom; hivatásom keresése; mert diplomával könnyebb elhelyezkedni; mert még nem akartam dolgozni; hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki; családi hagyományt követtem; megengedhettem magamnak anyagilag; nem kellett tandíjat fizetni; munkahelyi követelmény; társadalmi mobilitás reménye, kitörés)
Eredményesség	Tanulmányok melletti elköteleződés	<i>Milyen mértékben ért egyet az alábbi kijelentésekkel?</i> (A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; szeretnék minél jobb tanulmányi

		eredményeket elérni; mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon) <i>Mennyire bízik abban, hogy meg tudja valósítani az alábbiakat?</i> (képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna; időben befejezem a dolgozatokat/tanulmányokat, melyeket a tanárok kérnek az előadásokra/szemináriumokra; fel tudok készülni a vizsgákra; képes vagyok figyelni az órákon; általában részt veszek az előadásokon; általában részt veszek a szemináriumokon/gyakorlatokon)
	Tanulmányi többletmunka	<i>Igazak Önre az alábbi állítások?</i> (bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba; TDK dolgozatot írtam; OTDK-n szerepeltem; előadtam vagy poszttert készítettem konferencián, OTDK-n kívül; volt vagy van demonstrátori megbízásom; van középfokú vagy szakmai nyelvvizsgám; van felsőfokú nyelvvizsgám; van magyar nyelvű szakmai önéletrajzom; van idegen nyelvű szakmai önéletrajzom; évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltök vagy töltöttem be; rendelkezem tudományos publikációval; sportösztöndíjat nyertem el; művészeti ösztöndíjat nyertem el, gyakornoki ösztöndíjat nyertem el; valamilyen önálló alkotással rendelkezem; tagja voltam vagy vagyok egyetemi/főiskolai tehetséggondozó programnak; tagja voltam vagy vagyok szakkollégiumnak; elértem legalább egyszer a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét; doktori képzésben tervezek részt venni)
	Lemorzsolódás	<i>Lemorzsolódás és annak okai - Haladási utak klaszter</i>
Intézményi integrációs tényezők/ beágyazottság	Képzési jellemzők	<i>Mi a jelenlegi tanulmányainak intézménye? Jelenlegi tanulmányainak kara. Melyik képzési területen tanul? (agrár-, bölcsész-, informatika-, jog-,</i>

	<p>műszaki-, művészet-, orvos-, egészség-, sport-, társadalom-, egyéb)</p> <p><i>Milyen szakon tanul?</i></p> <p><i>Milyen a jelenlegi tanulmányainak finanszírozási formája?</i> (állami, költségtérítéses)</p> <p><i>Milyen képzési szinten tanul jelenleg?</i> (alapképzés, osztatlan mesterképzés, osztott mesterképzés)</p>
Kapcsolatháló	<p><i>A jelenlegi felsőoktatási képzőhelyén van-e olyan oktatója, ... (... akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget tanítási időn kívül?; ... akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget?; ... akivel szépirodalomról, művészetről beszélget?; ... akivel közéleti kérdésekről beszélget?; ... akivel magánéleti problémáiról beszélget?; ... akivel a jövőre vonatkozó terveiről beszélget?; ... akivel rendszeres e-mail kapcsolatban van?; ... aki odafigyel személy szerint az Ön pályafutása alakulására?; ... akivel sportról, egészséges életmódról beszél?)</i></p> <p><i>Van-e olyan barátja a jelenlegi hallgatótársai között, akire igazak az alábbiak?</i> (Akivel megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit; Akivel megbeszéli magánéleti problémáit; Akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét; Akivel megbeszéli jövőre vonatkozó terveit; Aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi; Akitől könyvet, jegyzetet kér kölcsön; Akivel tudományos kérdésekről beszélget; Akivel olvasmányairól, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget; Akivel művészetről beszélget; Akivel együtt tanul; Akivel együtt szokott sportolni)</p> <p><i>Tagja volt-e, tartozott-e a következőkhöz felsőoktatási évei alatt?</i> (civil szervezet; sportklub/sportegyesület; egyházi, felekezeti szervezet, vallásos kisközösség, ifi; politikai szervezet, párt, mozgalom; HÖK vagy egyéb érdekképviselői tagság; művészeti csoport; jótekonysági, karitatív</p>

	szervezet, csoport; egyéb csoport vagy szervezet)
Bizalom	<p><i>Mennyire bízik meg a felsorolt személyekben, intézményekben?</i> (egyetemem/főiskolám vezetőségében; egyetemi/főiskolai karom vezetőségében; egyetemi/főiskolai adminisztrátorokban; egyetemem/főiskolám oktatóinak, tanárainak többségében; hallgatótársaim többségében; egyetemem/főiskolám hallgatói önkormányzatában; egyetemi/főiskolai karom hallgatói önkormányzatában; Neptun/elektronikus tanulmányi rendszer üzeneteinek küldőiben)</p> <p><i>Kitől kér tanácsot, mikor elbizonytalanodik tanulmányainak folytatásával kapcsolatban?</i> (egyetemi barátoktól, hallgatótársaktól; egyetemen kívüli barátoktól; oktatóktól; tanácsadással foglalkozó egyetemi munkatárstól)</p>
Bizalomvesztés	<p><i>Jellemző (volt)-e Önre valaha tanulmányai során?</i> (információ híján voltam; inkorrektek voltak az oktatók; a többi hallgató nem segített)</p>
Elégedettség	<p><i>Mennyire elégedett a jelenlegi felsőoktatási tanulmányai alatt a következőkkel?</i> (az oktatás minőségével; a tanárok szakmai tudásával; az oktatók tudományos-kutatói teljesítményével; az oktatók tehetséggondozói munkájával; a kurzusok érdekességével; a tananyag bonyolultságával; az órai tanár-diák kommunikációval; a termék technikai felszereltségével; a hallgatók tanulási lehetőségével; a karriertanácsadással; a tanulási nehézségekben nyújtott segítséggel; a méltányos bánásmóddal; a kollégiumi szálláslehetőségekkel; a felkészüléshez szükséges elektronikus eszközellátottsággal; az intézmény által szervezett nemzetközi programokkal; a vallásgyakorlási/spirituális intézményi lehetőségekkel; az egyetem/főiskola által szervezett szórakozási lehetőségekkel; az egyetem/főiskola által szervezett</p>

	<p>sportolási lehetőségekkel; a hallgatók közötti együttműködéssel; a hallgatók munka- és szakmai gyakorlati lehetőségeivel; a tananyag hasznosságával; az egyetem/főiskola által biztosított étkezési lehetőségekkel; a tanulmányi költségek megfizethetőségével; közlekedési és parkolási lehetőségekkel; az internet-hozzáféréssel az egyetem/főiskola épületeiben és a tantermekben; az adminisztratív személyzet segítőkészségével; a könyvtár felszereltségével; az egyetem/főiskola hírnevével)</p>
Szabadidős kultúra	<p><i>Rendszerint milyen gyakran végzi a következő tevékenységeket?</i> (beszélgetés, találkozás a barátokkal; szórakozóhely látogatás, bulizás; sportprogram látogatása; vallási, hitéleti tevékenység; kommunikálás közösségi oldalakon; játék, szörfözés az interneten; valamilyen képzésben veszek részt, zenei, nyelvi, jogosítvány stb.)</p> <p><i>Milyen gyakran fordult elő az elmúlt egy évben, hogy ...</i> (... ittas volt?; ... dohányzott?; ... drogot használt?)</p> <p><i>Jelenleg milyen gyakran végzi a következőt hagyományos vagy elektronikus formában?</i> (szépirodalom olvasás; szakirodalom olvasás; populáris, szórakoztató irodalom; klasszikus zene hallgatás; művészfilm nézés)</p> <p><i>Jelenleg milyen gyakran jár ...</i> (... könyvtárba?; ... színházba?; ... múzeumba, képgalériába?; ... art moziba?; ... multiplex moziba?; ... klasszikus zenei hangversenyre?; ... könnyűzenei koncertre?)</p>

4.5. A kutatási minta általános jellemzői

A SRAPHE 2019 (*Students in Religious Affiliated and Public Higher Education*) adatbázis 922 főt számlál. A mintába összesen hét intézmény került be, négy magyarországi, illetve három romániai felsőoktatási intézmény. A felsőoktatási intézmények hallgatóinak százalékos mintabeli megoszlása a következőképpen alakul: a Debreceni Egyetem hallgatóinak aránya 39,8%-ot, a Nyíregyházi

Egyetemé 9%-ot, a romániai Nagyvárad Állami Egyetemé pedig 8,2%-ot tesz ki, továbbá a Debreceni Református Hittudományi Egyetem tanulói 11,2%-ban, a Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola hallgatói 3%-ban, a romániai Partiumi Keresztény Egyetem diákjai 16,9%-ban, valamint szintén a romániai Emanuel Egyetem hallgatói 11,8%-ban jelennek meg. A mintába bekerült hét intézmény hallgatóinak nemi megoszlása alapján 67,9%-a nő és 32,1%-a férfi (N=892). Az intézmények hallgatóit életkor szempontjából három csoportba osztottuk: tipikus életkorú hallgatók (1996 és 2000 között született), atipikus életkorú hallgatók (1970 és 1995 között), valamint extrém tartományba eső hallgatók (55 évnél idősebbek). Ezen csoportosítás szerint a minta hallgatóinak 95%-a tipikus életkorú, 4,5%-a az atipikus életkori csoportba sorolható, míg 0,5% extrém életkori tartományba eső hallgató (N=804). Ami a képzési szintet illeti a hallgatók több mint négyötöde, 83,8%, alapképzésben, míg 16,2% mesterképzésben végzi tanulmányait (N=922). A minta hallgatóinak képzési területi megoszlását is megvizsgáltuk (N=922). A mintába bekerült hallgatók 28,9%-a pedagógusképzésben, 26,8%-a gazdaságtudományi képzésben, 12,6%-uk társadalomtudományi képzésen, 12,4%-uk bölcsészettudományi képzésen, 10,1%-uk informatikai, 5,6%-uk művészeti, és végül, de nem utolsósorban 3,7%-uk hitéleti képzésen végzi tanulmányait. A szektorközi bontás eredménye szerint a hallgatók 43%-a jár felekezeti felsőoktatási intézménybe (N=396), míg 57% jár nem felekezeti felsőoktatási intézménybe (N=526). Mivel a szektorok intézményei eltérő méretűek, az összehasonlíthatóság érdekében képzésterületi párosítást végeztünk, a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói almintájához a képzési területek mentén nem felekezeti intézmények kontrollcsoport hallgatóit állítottuk (6. táblázat).

6. táblázat. A mintába bekerült felsőoktatási intézmények hallgatóinak szektorközi és képzésterületi összehasonlításának aránya

Képzési terület	felekezeti		nem felekezeti	
	válaszadók száma (N)	válaszadók aránya (%)	válaszadók száma (N)	válaszadók aránya (%)
pedagógus	131	33,1	135	25,7
gazdaság	101	25,5	146	27,8
bölcsész	52	13,1	62	11,8
hitéleti	34	8,6	-	-
művészet	33	8,3	19	3,6
társadalom	32	8,1	84	16,0
informatika	13	3,3	80	15,2
N=922	396	100	526	100

5. Hallgatói rekrutáció szektorközi összehasonlításban⁷

Jelen fejezet a különböző szektorokhoz tartozó, általunk vizsgált célcsoportok demográfiai és szociokulturális jellemzőit hivatott bemutatni. A fejezet első részében bemutatjuk az egyes szektorok hallgatóinak társadalmi háttérét, kitérünk azon társadalmi jellemzőkre, melyek alapján feltételezésünk szerint különbség mutatható ki az egyes szektorok között. A fejezet második részében a vallásosságot vizsgáljuk, mind a hallgatók, mind a családjuk vallásgyakorlatát, végül pedig a hallgatói vallásosság, valamint a család szociokulturális miliője alapján kialakított klasztercsoportokat mutatjuk be. Összegzésül igyekszünk a vizsgált változók mentén egy koherens képet nyújtani az egyes szektorokról.

5.1. Demográfiai és szociokulturális jellemzők szektorközi összehasonlításban

Jelen alfejezetben arra vállalkozunk, hogy bemutassuk a régió felsőoktatási intézményeinek hallgatóit demográfiai és szociokulturális jellemzői mentén szektorközi bontásban. Amikor nem felekezeti fenntartású intézmények társadalmi kompozícióját vizsgáljuk, általában felmerül, igaz, elsősorban a közoktatási szinteken, hogy a nem felekezeti szektor komprehenzív karaktere miatt az oda járók társadalmi összetétele kedvezőtlenebb lehet, mint a felekezeti intézményeket látogatóké (Ambrózy, Katona & Rosta, 2005; Berényi, 2022). Más nézetek szerint viszont a vallásosság lényegesebb szelekciós szempont, s a tanulók és hallgatók társadalmi státusa nincs direkt hatással az intézmények közötti választásra, tehát a felekezeti intézmények hallgatóinak demográfiai és társadalmi összetételét a vallásosak társadalmi státusa határozza meg.

A minta szektoronkénti legfőbb demográfiai és szociokulturális jellemzőit a 7. táblázat mutatja be. Látható, hogy mindkét szektorban női többség a jellemző, a felekezeti intézményekben 72,2% a nők aránya, a férfiaké 27,8%, ezzel szemben a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben ugyancsak a nők száma magasabb, 64,8%, míg a férfiaké alacsonyabb, 35,2%, ám a felekezeti szektor nemi megoszlásra vonatkozó adatokhoz hasonlítva itt a férfiak száma felülreprezentált, míg a felekezeti szektor esetében a nők száma mutat felülreprezentáltságot. A hallgatók legnagyobb része tipikus életkorú, viszont a felekezeti felsőoktatási intézményekben az atipikus és az extrém korú hallgatók is megjelennek, még ha igen csekély arányban is. A vizsgált országok szektorközi

⁷ A fejezet a korábban magyar nyelven megjelent tanulmányok átdolgozott részeit is tartalmazza, (Demeter-Karászi & Pusztai, 2020)

megoszlása szerint a felekezeti szektor hallgatóinak 66,9%-a jár romániai intézménybe, míg magyarországi intézménybe a hallgatók 33,1%-a jár. A nem felekezeti szektor esetén a hallgatók 14,4%-a jár romániai, míg 85,6%-a jár magyarországi felsőoktatási intézménybe. A válaszadók többsége mindkét szektorban elsődlegesen magyar nemzetiségűnek vallja magát, őket követik ugyancsak mindkét szektorban, második legmagasabb arányban, a román nemzetiségűek, akik száma a felekezeti intézményi szektorban felülreprezentáltan van jelen. Az állandó lakhely eredményeinkből láthatjuk, hogy a felekezeti intézmények hallgatóinak 34,8%-a falvakban, 34%-a kisebb városokban élt 14 éves korában, míg a nem felekezeti intézmények hallgatóinak többsége a kisebb várost (37,9%) és a nagyobb várost (35,9%) jelölte állandó lakhelyéül. A felekezeti intézményekben továbbá felülreprezentált azon hallgatók aránya, akik falvakban éltek/élnek. A társadalmi státusz további mutatója a szülők/nevelőszülők legmagasabb iskolai végzettsége, mely a kulturális tőke egyik legkiemelkedőbb szegmense. Mind az édesapa/nevelőapa, mind pedig az édesanya/nevelőanya legmagasabb iskolai végzettsége összefüggésvizsgálatának eredménye szignifikánsnak bizonyult a szektorközi bontásra. A felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak szülői háttéréből megállapítható, hogy az édesanyák/nevelőanyák 13%-ának legfeljebb alapfokú iskolai végzettsége volt, 59,8% középfokkal, míg 27,1% felsőfokú diplomával rendelkezett, az édesapák/nevelőapák 7%-ának volt alapfokú, 72,8%-ának középfokú és 20,2%-ának felsőfokú iskolai végzettsége. A nem felekezeti intézmények szülői háttere a következőképpen oszlik meg: az édesanyák/nevelőanyák esetében 35,7% rendelkezik felsőfokú, 59,9% középfokú, míg 4,4% alapfokú iskolai végzettséggel, az édesapák/nevelőapák közel azonos eredményeket mutatnak, ők 4,4%-ban rendelkeznek alsó, 68,3%-ban közép és 27,3%-ban felsőfokú iskolai végzettséggel. A szülők munkapiaci helyzetét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy ezt a szempontot figyelembe véve a felekezeti felsőoktatási intézménybe járó hallgatók szüleinek valamivel nagyobb része nem dolgozik a nem felekezeti intézmények hallgatóinak szüleihez viszonyítva, míg a nem felekezeti intézménybe járó hallgatók szüleinek, mind az édesapák/nevelőapák, mind pedig az édesanyák/nevelőanyák esetében, csak igen kevés százalék az, aki nem dolgozik.

7. táblázat. Demográfiai és szociokulturális jellemzők szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)

	Sig.		felekezeti	nem felekezeti
Nem	p=0,019	férfi	27,8	<u>35,2</u>
		nő	<u>72,2</u>	64,8
		N=892	381	511
Kor	p=0,049	tipikus	95,0	95,1
		atipikus	3,8	4,9
		extrém	<u>1,2</u>	-
		N=804	338	466
Ország	p=0,000	Magyarország	33,1	85,6
		Románia	66,9	14,4
		N=922	526	396
Nemzetiség	p=0,000	magyar	70,8	<u>86,4</u>
		román	<u>27,9</u>	13,2
		ukrán	0,5	0,2
		roma	0,3	-
		egyéb	0,5	0,2
		N=891	384	507
Lakóhely	p=0,020	nagyobb város	31,2	35,9
		kisebb város	34,0	37,9
		falu	<u>34,8</u>	26,2
		N=897	385	512
Édesanya/nevelőanya iskolai végzettsége	p=0,000	alap	<u>13,0</u>	4,4
		közép	59,8	59,9
		felső	27,1	<u>35,7</u>
		N=880	376	504
Édesapa/nevelőapa iskolai végzettsége	p=0,021	alap	7,0	4,4
		közép	72,8	68,3
		felső	20,2	<u>27,3</u>
		N=872	371	501
Édesanya/nevelőanya munkaerőpiaci helyzete	p=0,000	dolgozik	76,6	<u>89,3</u>
		nem dolgozik	<u>23,4</u>	10,7
		N=841	337	504
Édesapa/nevelőapa munkaerőpiaci helyzete	p=0,000	dolgozik	83,6	<u>91,4</u>
		nem dolgozik	<u>16,4</u>	8,6
		N=842	341	501

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az anyagi erőforrások esetében megvizsgáltuk a válaszadó hallgatók szubjektív és objektív, valamint családjuk relatív és objektív anyagi helyzetét szektorközi összehasonlításban. A válaszadók objektív anyagi helyzetének átlaga 1,76⁸, mely

⁸ Az alábbi materiális javakból készítettünk egy összevont mutatót, amely az alábbi 6 itemből áll: 1. saját lakás, saját ház, 2. saját használatú személyautó, 3. átlagnál drágább

viszonylag szerény anyagi helyzetre utal, családjuk objektív anyagi helyzetének átlaga 6,29⁹. A szektorok összehasonlításakor nem találtunk szignifikáns különbséget sem a hallgatók objektív anyagi helyzete, sem a családjuk objektív anyagi helyzetét vizsgálva.

A válaszadók relatíve mindkét szektorban átlagos anyagi helyzetűnek vallották magukat, viszont megfigyelhető, hogy az átlagosnál sokkal rosszabb anyagi helyzettel rendelkezők felülreprezentáltak jelennek meg a felekezeti felsőoktatási intézményi szektorban (8. táblázat). A válaszadók szubjektív anyagi helyzete a szektorközi bontásra nem eredményezett szignifikáns összefüggést.

8. táblázat. Anyagi erőforrások szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)

	Sig.		felekezeti	nem felekezeti
Relatív anyagi helyzet	p=0,016	Az átlagosnál sokkal jobb	9,0	6,3
		Az átlagosnál valamivel jobb	27,4	25,7
		Nagyjából átlagos	53,8	58,4
		Az átlagosnál valamivel rosszabb	7,2	9,2
		Az átlagosnál sokkal rosszabb	<u>2,6</u>	0,4
		N=900	390	510

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A szociodemográfiai háttér többszemponút vizsgálata alapján elmondható, hogy mindkét szektorban erős női túlsúly mutatkozik, ám a felekezeti felsőoktatási intézményekben magasabb a nők aránya, mint a nem felekezeti szektorban. Az életkort vizsgálva megállapítható, hogy mindkét szektorban a tipikus életkorúak vannak túlsúlyban, ám a felekezeti intézményekben az atipikus életkorúak mellett az extrém korú hallgatók is, még ha igen csekély arányban is. A nemzetiséget vizsgálva elmondhatjuk, hogy a célcsoport többségi nemzetiségét, magyar és román, a látogatott felsőoktatási intézmény területi elhelyezkedését tükrözi az eredmény. A lakóhely eredményei azt mutatják, hogy a felekezeti intézmények hallgatóinak többsége falvakból származik, ezzel szemben a nem felekezeti intézmények hallgatóinak többsége pedig kisebb városokból. A kulturális tőke

telefon (pl. iPhone), 4. átlagnál drágább laptop/PC, 5. tablet, e-book olvasó, 6. lakáskassza megtekintés

⁹ Az alábbi materiális javakból készítettünk egy összevont mutatót, amely az alábbi 9 itemből áll: 1. saját lakás, családi ház, 2. öt évnél újabb autó, 3. plazma TV, LCD TV, 4. asztali számítógép vagy laptop otthoni internet hozzáféréssel, 5. táblagép, e-book olvasó, 6. mobil-internet (telefonon vagy táblagépen), 7. mosogatógép, 8. klíma, 9. okostelefon

egyik legkiemelkedőbb szegmensét, a szülők végzettségét vizsgálva elmondható, hogy a felekezeti intézményekben alacsonyabb a hallgatók szüleinek általános végzettségi szintje, több alap- és középfokú szülő gyermekét fogadják be ezen intézmények, mint a nem felekezeti szektorhoz tartozók.

A továbbiakban megvizsgáljuk a vallásosság dimenzióját, ugyanis a szektorközi különbséget a vallásosság révén feltételezzük erősödni (Demeter-Karászi & Pusztai, 2020).

5.2. Vallásosság szektorközi összehasonlításban

Napjainkra a fiatalok, s így a felsőoktatási intézmények hallgatóinak vallásossága egyre komplexebb képet mutat. Így azon alternatív hipotézis vizsgálatára vállalkozunk, mely szerint többnyire azok a hallgatók választják a felekezeti felsőoktatási intézményeket, akik vallásosak, vallásosnak vallják magukat. Alternatív hipotézisként figyelembe véve, hogy a vizsgált intézmények egy perifériás, határmenti régióban helyezkednek el, feltételezhető az is, hogy nem a vallásosság szerinti szelektivitás mutatkozik majd meg, hanem a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak összetétele a lakosság összetételét tükrözi vallásosságtól függetlenül.

A felekezeti hovatartozás alapvetően nem erős mutatója az egyén vallásosságának, inkább a családi tradíciókra utal, s az elemzésben arra alkalmas, hogy a vallásgyakorlati adatokat árnyaltabban tudjuk értelmezni ennek segítségével. A szektorok összehasonlításának eredményeképpen a válaszadók felekezeti sokszínűsége jellemző (9. táblázat). A felekezeti szektorban legmagasabb arányban a református (36,7%), illetve a baptista (22,7%) felekezetekhez tartozók jelennek meg, őket követik a római katolikus felekezet hívei, 17,7%, valamint a görög katolikusok 8,3%. Ugyancsak ezen szektorban a baptista, valamint a más felekezethez tartozók mutatnak felülreprezentáltságot. A nem felekezeti szektor hallgatóinak felekezeti megoszlása ugyancsak változatos, ám más megoszlású képet mutat. Az egyházi szektorhoz hasonlóan, itt is a református felekezet hívei jelennek meg a legmagasabb arányban, 33,1%, őket követik 20,7%-os arányban a római katolikus vallás hívei, majd pedig az egyik felekezethez sem tartozók, 17,1%. Ezen szektor hallgatói a görög katolikus, az ortodox, valamint az egyik felekezethez tartozó csoportokban mutatnak felülreprezentáltságot. Ennek magyarázatát abban látjuk, hogy az egyik vizsgált intézmény baptista közösséghez tartozik.

9. táblázat. Felekezeti megoszlás szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)

	felekezeti	nem felekezeti
római katolikus	17,7	20,7
görög katolikus	8,3	<u>12,4</u>
református	36,7	33,1
evangélikus	2,9	3,0
ortodox	0,5	<u>2,4</u>
unitárius	0,3	0,2
baptista	<u>22,7</u>	1,0
egyik sem	4,7	<u>17,1</u>
egyéb	<u>6,3</u>	3,1
N=892	384	508

Az aláhúзва szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő, $p=0,000$

A felsőoktatási intézmények hallgatói vallásosság tekintetében is igen változatos képet mutatnak (10. táblázat). A felekezeti felsőoktatási intézményekben a hallgatók majdnem fele, 49,9%, vallja magát vallásosnak az egyház tanításai szerint, arányuk erősen felülreprezentált (Adj. Resid.=12,4). Ugyancsak kimagasló még a felekezeti intézményekben a maguk módján vallásosak aránya is (33,2%). A közel azonos arány a két kategóriában talán azzal magyarázható, hogy a felekezeti összetétel miatt az azonos vallásossági teljesítmény az egyik felekezetben az egyházasan vallásos kategóriába kerül, egy másik felekezetben pedig a maga módján vallásos kategóriába sorolható. A nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak köre is változatos, ám jelentősen eltér a másik szektor eredményeitől. A hallgatók körében majdnem fele arányban jelennek meg a maguk módján vallásosak (46%), majd őket követik a nem vallásosak 25,4%-ban, számuk mindkét esetben erősen felülreprezentált. Az adatok alapján a vallásosság szerinti önbesorolás erősebb szelekciós tényező, mint a demográfiai és a társadalmi státus.

10. táblázat. Vallási önbesorolás szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)

	felekezeti	nem felekezeti
vallásos vagyok, egyházam tanításait követem	49,9	11,7
vallásos vagyok a magam módján	33,2	46,0
nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem	5,2	8,6
nem vagyok vallásos	9,6	25,4
határozottan nem vagyok vallásos	2,6	8,2
N=896	385	511

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő, $p=0,000$

Bár a felekezeti felsőoktatási intézmények esetében a hallgatók közel háromnegyede valamilyen módon vallásosnak vallotta magát, feltevéndő a kérdés, hogy vajon nem csupán azért azonosítják magukat vallásosnak, hogy az intézmény karakteréhez való kötődésüket indokolják, de valójában a vallásgyakorlatuk távol állhat az egyházas vallásosságtól. Ezen feltételezésünket korábbi kutatási eredményeinkre (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020) alapozzuk, ugyanis eredményeink alapján megállapítottuk, hogy azon fiatal generációhoz tartozók, akik továbbörökítik az idősebb generáció vallásosságát, komfortosabbá teszik azt, lazítva a tradíciókon, saját nézeteik szerint formálják (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020). Mivel a fiatal generáció tagjai körében előfordul, hogy kritikusak az egyházas, szervezeti bekapcsolódást illetően, feltételezhető, hogy hiába vallják magukat egyházasan vallásosnak, a személyes vallásgyakorlatuk más kategóriába sorolja őket, ugyanis felülírják a tradicionális vallásgyakorlat jellemzőit sajátos nézeteikkel.

Tovább vizsgálva tehát a vallásosságot a hallgatók körében, megnéztük az imádkozás gyakorisága, valamint a templomba járás gyakoriságát a hallgatók körében szektorközi bontásban. Az erre vonatkozó eredményeinket a 11. és a 12. táblázat szemlélteti. A felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak 69,6%-a rendszeresen, 19,1%-a ritkán, 11,3%-a pedig soha nem imádkozik. A nem felekezeti felsőoktatási intézményekben nagyobb arányban találjuk a soha nem imádkozó hallgatókat, 38,5%, a rendszeresen imádkozók 33,1%-ban, míg a ritkán imádkozók 28,4%-ban vannak jelen.

Közel azonos képet mutat a templomba járás gyakorisága a különböző szektorokban. A felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak 51,6%-a rendszeresen, 35,8%-a ritkán, míg mindössze 12,6%-a soha nem jár templomba vagy imaházba. A nem felekezeti felsőoktatási intézményekben a hallgatók kicsivel

több mint fele jár ritkán, 50,3%, 41,3%-a soha és csupán 8,4%-a jár rendszeresen templomba vagy imaházba.

11. táblázat. Imádkozás gyakorisága szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)

	felekezeti	nem felekezeti
rendszeres	<u>69,6</u>	33,1
ritka	19,1	<u>28,4</u>
soha	11,3	<u>38,5</u>
N=889	382	507

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő, $p=0,000$

12. táblázat. Templomba járás gyakorisága (százalékos megoszlás)

	felekezeti	nem felekezeti
rendszeres	<u>51,6</u>	8,4
ritka	35,8	<u>50,3</u>
soha	12,6	<u>41,3</u>
N=881	380	501

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő, $p=0,000$

A személyes és közösségi vallásgyakorlatot vizsgáló kérdések eredményei tovább igazolják korábbi eredményeinket, és alátámasztják, hogy mind az imádkozás gyakorisága, mind pedig a templomba járás gyakorisága esetében kimagasló rendszerességgel tűnnek ki a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói, arányuk mindkét esetben felülreprezentált. Megállapítható tehát, hogy a hallgatók többsége nem csupán a vallási önbesorolás szerint mondható vallásosnak, de a személyes és a közösségi vallásgyakorlatuk is az egyházas vallásosságról árulkodik a felekezeti felsőoktatási intézményekben. Ezzel ellentétben pedig a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben sem a vallási önbesorolás, sem pedig a személyes és közösségi vallásgyakorlat szerint nem mondhatók vallásosnak a hallgatók.

Nem csupán a hallgatók vallási önbesorolásának, individuális és közösségi vallásgyakorlatának vizsgálata mérvadó számunkra, hanem a családjuk vallásgyakorlata is, ugyanis amint azt a korábbiakban is említettük a vallásosságot befolyásoló tényezők közül az első a hatásgyakorló családi otthon (Pusztai, 2009).

Megvizsgáltuk tehát a család közösségi vallásgyakorlatát. Mind az édesapa/nevelőapa (13. táblázat), mind pedig az édesanya/nevelőanya (14. táblázat), valamint a testvérek (15. táblázat) templomba járásának esetében szignifikáns kapcsolat mutatható ki a szektorközi bontásra. A felekezeti felsőoktatási intézmények esetében a család is kimagaslóan vallásgyakorló, míg a

nem felekezeti intézményekben a hallgatókkal megegyezően a családjuk sem nevezhető többségében vallásosnak.

13. táblázat. Édesapja/ nevelőapja templomba járásának gyakorisága (százalékos megoszlás)

	felekezeti	nem felekezeti
rendszeres	<u>42,6</u>	11,0
ritka	33,9	37,3
soha	23,5	<u>51,6</u>
N=835	345	490

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő, $p=0,000$

14. táblázat. Édesanyja/ nevelőanyja templomba járásának gyakorisága (százalékos megoszlás)

	felekezeti	nem felekezeti
rendszeres	<u>47,1</u>	15,1
ritka	34,5	<u>42,3</u>
soha	18,4	<u>42,5</u>
N=851	348	503

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő, $p=0,000$

15. táblázat. Testvér(ek) templomba járásának gyakorisága (százalékos megoszlás)

	felekezeti	nem felekezeti
rendszeres	<u>39,6</u>	11,7
ritka	35,0	37,5
soha	25,5	<u>50,8</u>
N=814	326	488

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő, $p=0,000$

Eredményeinkből kitűnik továbbá, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói valamivel vallásosabbnak bizonyulnak a közösségi vallásgyakorlat alapján, mint a családjuk. A nemzetközi és a hazai szakirodalom szerint a fiatal generációk közösségi vallásgyakorlatának aktivitása a szülők, nagyszülők vallásgyakorlatához képest jelentősen gyengébb (Hátori & Rosta, 2013). Eredményeink alapján feltevődik tehát a kérdés, hogy miért lehet magasabb a hallgató rendszeres vallásgyakorlata a családjáénál a felekezeti intézményekben? Intézményi, esetleg generációs hatás eredménye lehet, vagy azon hallgatók kerültek a felekezeti felsőoktatási intézménybe, akiket már nem elégített ki a családjuk vallásossága? Megállapíthatjuk, hogy különbség észlelhető a szektorok között, valamint a család és a hallgatók vallásossága között a felekezeti felsőoktatási intézményekben, adatainkból pedig arra következtetünk, hogy ez intézményi hatás eredménye, ugyanis a generációs hatás feltételezné a testvérek

közel azonos közösségi vallásgyakorlatát. Fejezetünk további részében e kérdés bizonyosságát vagy cáfolatát is vizsgáljuk.

Az előzőekben, a hallgatói vallásosságra vonatkozó részben, láthattuk, hogy változatos a vallási kép az egyes szektorok intézményeiben, továbbá ugyancsak változatos eredményeket hozott a hallgatók és családjuk közösségi vallásgyakorlatának összehasonlítása. Korábbi eredményeink már alátámasztották, hogy a fiatal generáció az átörökölt vallásosságot komfortosítja, átértelmezi és individualizálja (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020), ám többségében a vallásosság hanyatlását tapasztaltuk. Jelen eredményeink további kutatási kérdéseket vetnek fel, melyek között helyet kap az intézményi hatás, intézményi kultúra hallgatókra gyakorolt hatása. A további vizsgálatok megvalósítása érdekében, valamint az eredmények árnyainak kitapinthatósága érdekében klasztercsoportokat hoztunk létre a hallgatói vallásosság mentén.

A hallgatói vallásosság mentén kialakított klaszterekhez a vallási önbesorolás¹⁰, az imádkozás¹¹, illetve a templomba járás¹² gyakoriságát célzó változókat vontuk be. A vallási önbesorolás, illetve a templomba járás gyakorisága esetén egy 1–5 skálán, míg az imádkozás rendszeressége esetén egy 1–7 skálán kellett megjelölni a válaszadóknak a rájuk jellemzőt. A felsorolt változók mindegyikét lista szerint vontuk be a klaszterelemzésbe (K-Means cluster). Az elemzés során három csoport körvonala bontakozott ki. A klasztersúlyokat a 16. táblázat szemlélteti.

¹⁰ Melyik állítással tudná magát legjobban jellemezni? 1-vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni, 2-vallásos vagyok a magam módján, 3-nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem, 4-nem vagyok vallásos, 5-határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok

¹¹ Milyen gyakran szokott imádkozni? 1-naponta többször, 2-naponta egyszer, 3-hetente többször, 4-hetente egyszer, 5-havonta többször, 6-nagy ünnepeken, 7-soha

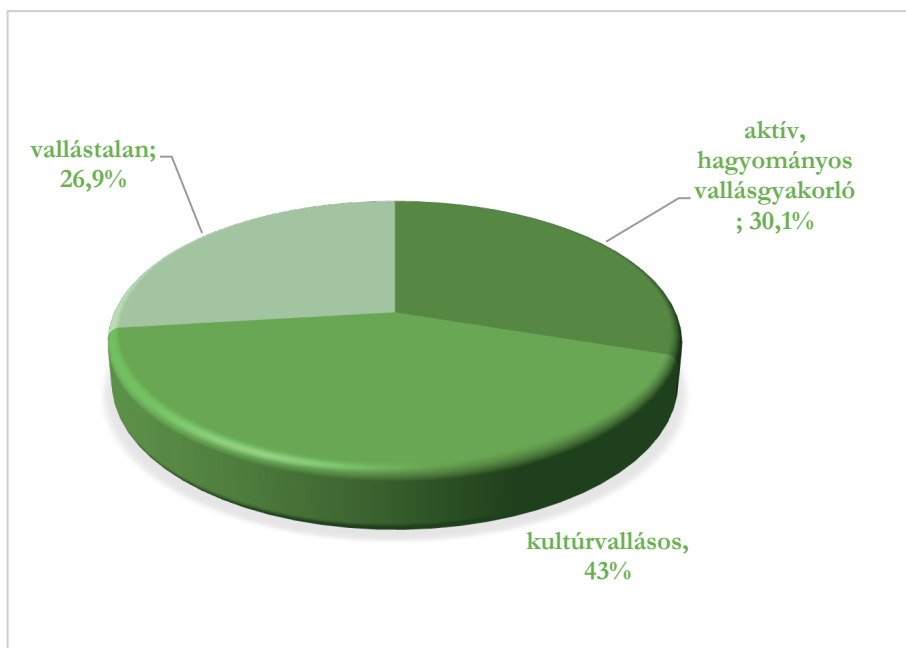
¹² Milyen gyakran jár templomba, imaházba? 1-hetente többször, 2-hetente egyszer, 3-havonta néhányszor, 4-évente egyszer, nagy ünnepeken, 5-soha

16. táblázat. A vallásosság alapján kialakított klasztercsoportok klaszterközpontjai

	1	2	3
Vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni	,95	,02	,01
Vallásos vagyok a magam módján	,04	,84	,09
Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem	,01	,08	,13
Nem vagyok vallásos	,00	,06	,58
Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok	,00	,01	,20
Hetente többször jár templomba, imaházba	,52	,02	,00
Hetente egyszer jár templomba, imaházba	,31	,06	,00
Havonta néhányszor jár templomba, imaházba	,12	,23	,01
Évente egyszer, nagy ünnepeken jár templomba, imaházba	,04	,58	,13
Soha nem jár templomba, imaházba	,01	,11	,85
Naponta többször imádkozik	,66	,05	,00
Naponta egyszer imádkozik	,23	,22	,01
Hetente többször imádkozik	,08	,13	,00
Hetente egyszer imádkozik	,02	,06	,00
Havonta többször imádkozik	,00	,23	,02
Nagy ünnepeken imádkozik	,00	,28	,05
Soha nem imádkozik	,00	,03	,92
N=	273	374	246

A csoportok a klaszter elnevezés és a létszám szerint a következőképpen alakultak: aktív hagyományos vallásgyakorló hallgatói csoport (273 fő), kultúrvallásos csoport (374 fő), illetve a vallástalan hallgatói csoport (246 fő).

4. ábra. A vallásosság mentén kialakított hallgatói klasztercsoportok (százalékos megoszlás)



Az aktív, hagyományos vallásgyakorló hallgatói csoport a minta 30,1%-át teszi ki. Ebben a csoportban a hallgatók vallási önbesorolása egyházasan vallásias, közösségi vallásgyakorlatuk heti rendszerességgel történik, személyes vallásgyakorlatuk napi rendszerességgű.

A második csoportba tartoznak a kultúrvallásosak, akik a minta majdnem felét, 43%, alkotják. A vizsgált mutatók mentén ezen hallgatói csoport egy színebb vallási palettát ölel fel, esetükben megjelenik a havi rendszeres és évente történő templomba járás, illetve a napi, de ugyanakkor a havi imádkozás gyakorisága is.

Végül, de nem utolsó sorban a harmadik klasztercsoport, 26,9%, a vallástalan hallgatók csoportja. Ebbe a klasztercsoportba sorolhatók a vallásnélküliek, a bizonytalanok, illetve azok is, akik határozottan nem vallásosak. Túlnyomó többségüket a vallástalanok teszik ki, de megjelennek közöttük az alkalmi közösségi és személyes vallásgyakorlók, mely nem feltétlenül jelenti a vallásosságot.

A kialakult klaszterek demográfiai és társadalmi tényezőkkel való összevetése hozzásegít bennünket ahhoz, hogy megvizsgáljuk az egyes szektorok, felekezeti és nem felekezeti, vallásossággal összefüggésben álló, ezáltal karakteresen felerősödő jellemzőit, így a következőkben megvizsgáljuk az egyes

háttérváltozók összefüggéseit a kialakult klaszterekkel. Eredményeinket a 17. táblázat ismerteti.

17. táblázat. A vallásosság mentén kialakított klaszterek és a háttérváltozók összefüggéseinek vizsgálata (százalékos megoszlás)

		aktív, hagyományos vallásgyakorló	kultúrvallásos	vallástalan	Sig.
Szektorok (N=922)	felekezeti	<u>74,5</u>	36,4	18,1	p=0,000
	nem felekezeti	25,5	<u>63,6</u>	<u>81,9</u>	
Nemzetiség (N=891)	magyar	54,2	<u>85,8</u>	<u>97,1</u>	p=0,000
	román	<u>44,2</u>	13,5	2,9	
	ukrán	0,8	0,3	0,0	
	roma	0,4	0,0	0,0	
	egyéb	0,4	0,5	0,0	
Lakóhely (N=897)	nagyobb város	31,3	31,8	<u>39,9</u>	p=0,000
	kisebb város	30,1	38,7	38,7	
	faluközség	<u>38,7</u>	29,5	21,4	
	település nélküli				
Édesanya/ nevelőanya munkaerőpiaci helyzete (N=841)	dolgozik	76,2	85,8	<u>88,6</u>	p=0,001
	nem dolgozik	<u>23,8</u>	14,2	11,4	
Édesapa/ nevelőapa munkaerőpiaci helyzete (N=842)	dolgozik	84,6	87,9	<u>92,1</u>	p=0,040
	nem dolgozik	15,4	7,9	12,1	

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Eredményeink a hallgatói vallásosság klaszterek és a különböző szociodemográfiai változók mentén a következőképpen alakultak. A szektor változó tekintetében azt láthatjuk, hogy az aktív, hagyományos vallásgyakorló hallgatók a felekezeti intézményekben felülreprezentáltak (Adj. Resid.= 12,7), míg a vallástalan hallgatók a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben vannak nagyobb arányban, számuk itt felülreprezentált (Adj. Resid.= 9,2). A kultúrvallásos hallgatói csoport szintén a nem felekezeti intézményekben mutat felülreprezentáltságot (Adj. Resid.= 3,5), a közepesen aktív, individuális vallásosságot építők a vallási önbesorolásra alkalmas skála szerint a maguk módján vallásosak csoportját erősítik.

A nemzetiség tekintetében úgy tűnik, hogy a magyar nemzetiségűek felülreprezentáltak a vallástalan (Adj. Resid.= 8) és a kultúrvallásos hallgatók körében (Adj. Resid.= 3,9), míg az aktív, hagyományos vallásosságú hallgatók körében a román nemzetiségűek aránya emelkedik ki és mutat

felülreprezentáltságot (Adj. Resid.= 11,9). Eredményeink összefüggenek az vallásosság országspecifikus jellemzőivel, s megerősítik a korábbi kutatások tapasztalatait (Tomka, 2005; Fényes & Pusztai, 2012).

A lakóhely, település típusa mentén látható, hogy a falusiak az aktív, hagyományos vallásosságú hallgatói csoportban felülreprezentáltak (Adj. Resid.= 3,6), tehát ezen vallásosságú csoport tagjai nagyobb arányban származnak falvakból. Ugyanakkor a vallástalan csoportban találjuk a nagyobb városokban élő hallgatókat (Adj. Resid.= 2,4). A lakóhely települése és a vallásosság tekintetben jelentős regionális eltéréseket írunk le a kutatások. Magyarországon a nagyvárosi fiatalok körében nőtt a vallásosak aránya (Hámori & Rosta, 2013), s Magyarország központi és nyugati régióira a vallásosság magasabb települési státussal jár együtt (Pusztai, 2020). Romániában a lakóhely és a vallásosság nem függ össze egymással (Lazar & Hatos, 2019).

A szülők/nevelőszülők munkaerőpiaci helyzete is szignifikáns kapcsolatban áll a klaszterekkel. Bár mind az édesapák/nevelőapák, mind pedig az édesanyák/nevelőanyák többségében dolgoznak, aktív munkaviszonnyal rendelkeznek, mégis találunk különbségeket a kialakult klaszterek szerint. Az aktív, hagyományos vallásosságú hallgatók körében találjuk felülreprezentáltan magas arányban azon édesanyák/nevelőanyákat, akik foglalkoztatási szempontból inaktívak (Adj. Resid.= 3,7), míg ezzel szemben a vallástalan csoporthoz tartozó édesanyák/nevelőanyák körében felülreprezentáltan vannak jelen az aktív munkaerőpiaci helyzetűek (Adj. Resid.= 2,3). Az édesapák/nevelőapák esetében hasonló kép látszik kirajzolódni. A jelenség mögött a gyermekek száma, a családi munkamegosztás tradicionális vs. modern modelljei egyaránt állhatnak (Engler, 2011).

A hallgatók neme, életkora, illetve a szülők/nevelőszülők iskolai végzettségét megvizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy nincs szignifikáns összefüggés az egyes változók, illetve a vallásosság mentén kialakított klaszterek között.

5.3. A család szociokulturális miliője

Elemzéseink során kirajzolódtak azok a sarkpontok, amelyek alapján meghatározhatók a hasonlóságok és különbségek a felekezeti és nem felekezeti, illetve a vallásos és kevésbé vallásos hallgatók családi miliőjében. A következőkben ezen pontokat klaszterelemzéssel csoportosítottuk, mellyel az volt a célunk, hogy a vizsgált szempontok mentén hasonlóságot mutató csoportokat megtaláljuk és részletesebben leírjuk a felekezeti és a nem felekezeti intézmények hallgatóinak családi miliőit.

A család szociokulturális miliője mentén kialakított klaszterekhez a szülők iskolázottsága (édesapa/nevelőapa és édesanya/nevelőanya), a településtípus, valamint a megkérdezett hallgatók vallási önbesorolását célzó változókat vontuk be. A szülők iskolázottsága esetén egy 1–8 skálán¹³, a településtípus egy 1–3¹⁴, míg a vallási önbesorolás esetén egy 1–5 skálán¹⁵ kellett megjelölni a válaszadóknak a jellemzőket. A felsorolt változókat az említett és a 18. táblázatban is jelölt sorrendben vontuk be a klaszterelemzésbe (K-Means cluster). Az elemzés során négy csoport körvonala bontakozott ki. A klasztersúlyokat a 18. táblázat szemlélteti.

18. táblázat. A család szociokulturális miliője alapján kialakított klasztercsoportok klaszterközpontjai

	1	2	3	4
Édesanya/nevelőanya legmagasabb befejezett iskolai végzettsége	4,65	5,16	6,24	2,83
Édesapa/nevelőapa legmagasabb befejezett iskolai végzettsége	3,99	3,86	6,77	3,26
Településtípus	2,15	1,94	2,33	1,81
Vallási önbesorolás	4,14	1,67	2,40	1,87
N=	155	258	201	254

A csoportok a klaszter elnevezés és a létszám szerint a következőképpen alakultak: felsőfokú végzettségű, nagyvárosi, bizonytalan vallásosságú (201 fő); középfokú, városias, vallásos (155 fő); középfokú, városias, vallásos (258 fő); valamint

¹³ Édesanyjának/nevelőanyjának mi a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége az Ön hallgató korában? 1-kevesebb mint 8 osztály, 2-8osztály, 3-szaktanulmánytervező, szakiskola, 4-szakközépiskola, technikum (érettségivel), 5-gimnázium, 6-főiskola, 7-egyetemi diploma, 8-tudományos fokozat

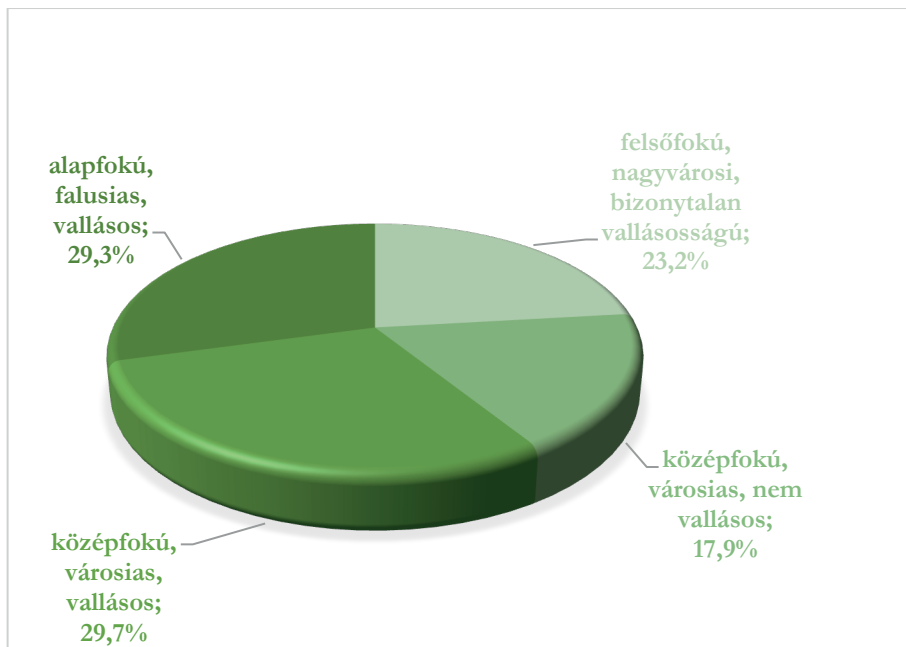
Édesapjának/nevelőapjának mi a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége az Ön hallgató korában? 1-kevesebb mint 8 osztály, 2-8osztály, 3-szaktanulmánytervező, szakiskola, 4-szakközépiskola, technikum (érettségivel), 5-gimnázium, 6-főiskola, 7-egyetemi diploma, 8-tudományos fokozat

¹⁴ A településtípusra a következőképp kérdeztünk rá: Mi volt az Ön állandó lakhelye 14 éves korában? 1-főváros, 2-megyeszékhely, megyei jogú város, 3-kisebb város, 4-falu. Elemzéseink során indokoltnak tartottuk összevonni az 1 és 2 attribútumokat, ugyanis az általunk vizsgált régió és intézmények távol esnek a főváros vonzáskörzetétől, így csekély számú, elaprózott, torzított adatokat eredményezett volna önmagában ezen attribútum. A végső soron kialakított attribútumok a következők: 1-község/falu, 2-kisebb város, 3-nagyobb város.

¹⁵ Melyik állítással tudná magát legjobban jellemezni? 1-vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni, 2-vallásos vagyok a magam módján, 3-nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem, 4-nem vagyok vallásos, 5-határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok

alapfokú, falusias, vallásos (254 fő). A családi klaszterek többnyire megegyező arányban oszlanak meg (lsd. 5. ábra).

5. ábra. A család szociokulturális miliője mentén kialakított klaszterek (százalékos megoszlás)



A felsőfokú végzettségű, nagyvárosi, bizonytalan csoportot a családok 23,2%-a teszi ki. Ezekben a családokban a szülők diplomásak, az édesanyák és az édesapák végzettségi szintje majd megegyező, főiskolai és/vagy egyetemi végzettséggel rendelkeznek. Nemcsak a végzettség, de a településtípus tekintetében is kiemelkedő csoport, ugyanis nagyvárosban élők. Vallásosságukat tekintve bizonytalan vallásosságú csoportként írhatók le, többnyire a maguk módján vallásosság, illetve a vallásosságot illető döntésképtelenség jellemző rájuk.

A klaszterek másik típusába tartoznak a középfokú végzettségű, városias, nem vallásos családok (17,9), ahol az édesanyák többsége magasabb (legfeljebb gimnáziumi) végzettségű, mint az édesapák, akik átlagosan szakképzettséggel rendelkeznek. A vallásosságot tekintve ők a legvallástalanabbak, a nem, illetve a határozottan nem vallásosság jellemzi a megkérdezetteket.

A család szociokulturális miliője mentén kialakított klaszterek legnagyobb csoportját (29,7%) a középfokú, városias, vallásos réteg reprezentálja, ahol a szülők általánosan középfokú végzettségűek. Az édesapák, az előző csoporthoz hasonlóan, szakközépiskolát végeztek, ám az édesanyák képzettségüknek

bizonyulnak az előző csoporthoz tartozó édesanyákhoz hasonlítva is. A vallásosságot tekintve a legvallásosabb hallgatók sorolhatók ide.

Végül, de nem utolsó sorban a társadalom alacsony státusú rétegét reprezentálja az alapfokú végzettségű, falusias, vallásos családok csoportja. A szülők iskolázottságát tekintve az összes csoport közül ok a legalacsonyabban iskolázottak, az édesapák szakmunkás végzettségűek, míg az édesanyák alacsonyabb végzettségűek. A vallásosságot tekintve erős vallásosság jellemzi a csoportot.

A családok szociokulturális miliójének jellemzése során a legfontosabb szempontunk az volt, hogy megfigyeljük az egyes szektorok, felekezeti és nem felekezeti, összetételében az arányok megjelenését, tehát, hogy milyen arányban jelennek meg a szektorokban az egyes miliótípusok (19. táblázat).

19. táblázat. A családok szociokulturális miliójének mentén kialakított klaszterek és a szektorközi összehasonlítás vizsgálata (százalékos megoszlás)

	felekezeti	nem felekezeti
alapfokú, falusias, vallásos	41,4	20,0
középfokú, városias, vallásos	30,0	29,5
középfokú, városias, nem vallásos	9,5	24,2
felsőfokú, nagyvárosi, bizonytalan vallásosságú	19,1	26,3
N=868	377	491

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A fenti táblázatból (19. táblázat) jól érzékelhető az egyes szektorokhoz tartozó családok szociokulturális háttérének megoszlási különbsége. A felekezeti felsőoktatási intézményi szektorban domináns az úgynevezett hagyományos milió. Erre a milióra jellemző, hogy a szülők alapfokú végzettségűek, többségében falvakban, kisebb közösségekben élnek, a vallásosságot tekintve pedig az erős, hagyományos, egyházas vallásosság jellemzi a csoportot, arányuk felülreprezentált a szektorban (Adj. Resid.= 6,9). A felekezeti szektoron belül még egy komponens emelkedik ki: a középfokú, kisvárosi, vallásos milió. Az ehhez a milióhoz tartozó családok esetében a szülők középfokú végzettségűek, kisvárosokban élnek, kedvezőbb társadalmi helyzetűek, mint az előző milió, ám vallásosságuk kifejezetten erős. A másik két milió csoportjai kisebb, minimális arányban jelennek meg a felekezeti felsőoktatási intézményi szektorban. A klaszterek szektorközi összehasonlításának eredményeiből láthatjuk, hogy kiemelkednek az alacsony vagy alsó-közép státusú családok, akik vallásossága a hagyományos, egyházas kereteket követi.

A nem felekezeti szektorban a családok szociokulturális miliójének megoszlása az előző szektorhoz viszonyítva teljesen más képet mutat. Ebben a szektorban kiegyenlítettebb eloszlásokat találunk, az egyes miliók majdnem

azonos arányban jelennek meg. A hallgatók legnagyobb arányban viszont a középfokú végzettséggel jellemezhető, városias, vallásos miliőhöz tartoznak, akik majdnem hasonló arányban képviseltetik magukat a felekezeti szektorban is. Kiemelkedő még az úgynevezett elit miliőhöz tartozó családok, ahol a szülők felsőfokú végzettségűek, nagyvárosokban élnek és vallásosságukat a bizonytalanság jellemzi. Többnyire a maguk módján vallásosak vagy döntésképtelenek a vallásosságot illetően. A másik két családi miliőhöz tartozók is 20% vagy a feletti arányban jelennek meg a nem felekezeti felsőoktatási intézményi szektorban.

Látható, hogy a szektorok inkluzivitásában különbség fedezhető fel, míg a felekezeti szektor egy homogénebb képet fest a hallgatók és családjuk szociokulturális miliőjéről, addig a nem felekezeti intézményi szektor heterogénebb, a társadalmi és kulturális ranglétra teljes skálája jelen van a szektorban, közel azonos arányú megoszlásokban.

Eredményeink alapján feltehetően a kérdés, hogy vajon valamilyen fokú szelektivitásról árulkodnak ezen megoszlások, esetleg a felekezeti intézmények azon társadalmi funkciója rajzolódik ki, mely a hátrányosabb helyzetű régióban a vallásos, de társadalmilag hátrányosabb helyzetű csoportok integrálására, felkarolására hivatott? Megállapítható továbbá, hogy a felekezeti szektor a vizsgált térségben nem válogatja ki az elit, jómódú hallgatókat, ám az is egyre nyilvánvalóbbnak látszik, hogy az azonos világnézetű hallgatókat vonzza, sőt tovább erősíti a családból hozott, átörökölt vallási értékeket. A nem felekezeti szektor heterogén képe alátámasztja, hogy ebben a szektorban az általunk vizsgált intézményekre nem jellemző sem a társadalmi státus, sem pedig a vallásosság szerinti szelektivitás, minden szempontból komprehenzív intézmények, s a különböző státusból érkező, különböző világnézettel rendelkező hallgatókat azonos arányban vonzzák. Az adatok nem adnak választ arra a kérdésre, hogy vajon melyik szektorban és minek a hatására erősödhet jobban azon világnézet, melyet a hallgató magáénak választ.

5.4. Intézményválasztás motivációi szektorközi összehasonlításban

A hallgatók által érzékelt intézményi kultúra egyik jelentős mutatójának tartottuk azt, hogy a hallgató milyen előfeltevésekkel és szándékokkal jelentkezik egy intézménybe. A szakirodalom alapján egyértelmű, hogy az anticipatív felsőoktatási szocializáció során a hallgatók összegyűjtik és értelmezik mindazt, amit a számukra fontos információkat a kiszemelt felsőoktatási intézményről (Pusztai, 2011b; Fónai, 2018). Úgy véljük, hogy az intézményt is jól jellemzi az, hogy mi motiválta a továbbtanulásban éppen azokat a hallgatókat, akik az adott

intézménybe jelentkeztek. Ezért a válaszadók összességére és az egyes szektorokra vonatkozóan is megvizsgáltuk, hogy mennyire jellemzik a hallgatókat az egyes tényezők, melyeket a továbbtanulásban szerepet játszó tényezőkként azonosítottunk. A továbbtanulási motivációkat 13 itemes mérőeszközzel vizsgáltuk, egy 1–4 terjedő skálán. A továbbtanulásban szerepet játszó tényezők átlagát és szórását a 20. táblázat ismereti. Eredményeink alapján láthatjuk, hogy leginkább a tudásgyarapítás (3,29), a hivatáskeresés (3,23), valamint a diplomával való elhelyezkedés reménye (3,12) motiválta leginkább a hallgatókat a továbbtanulásban. Ezzel ellentétben pedig láthatjuk, hogy a munkahelyi követelmény, illetve a családi hagyomány voltak legkevésbé jellemzők a válaszadók továbbtanulásban szerepet játszó tényezők között.

20. táblázat. A továbbtanulásban szerepet játszó tényezők átlaga és szórása (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

Továbbtanulásban szerepet játszó tényezők	N	Átlag	Szórás
Hogy gyarapítsam tudásom	886	3,29	0,70
Hivatásom keresése	880	3,23	0,76
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	879	3,12	0,86
Hogy elismert foglalkozásom legyen	885	2,98	0,82
Hogy jól jövedelmező állást találjak	883	2,91	0,94
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	875	2,78	0,92
Felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége	886	2,68	1,04
Megengedhettem magamnak anyagilag	876	2,49	0,96
Nem kellett tandíjat fizetni	878	2,46	1,13
Társadalmi mobilitás reménye, kitörés	874	2,43	1,05
Mert még nem akartam dolgozni	879	2,06	1,04
Családi hagyományt követtem	877	1,89	0,97
Munkahelyi követelmény	878	1,79	1,01

Amennyiben a szektorok között van különbség abban a tekintetben, hogy a jelentkezők milyen szándékkal jelentkeztek az intézménybe, akkor ezt az intézményi kultúra megnyilvánulásának tekintjük. A továbbtanulásban szerepet játszó tényezők szektorközi specialitásait varianciaanalízis segítségével vizsgáltuk meg az egyes szektorokat a továbbtanulási motiváció itemeit illetően. Szignifikáns eltérés mutatható ki a jól jövedelmező állástalálás, mint továbbtanulási motivációs tényező és a szektorközi bontás között ($p=0,000$). A nem felekezeti intézmények hallgatóinak fontosabb, hogy a képzést követően jól jövedelmező állást találjanak (3,08), a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói azonban átlag alatti mértékben tanultak tovább azzal a konkrét szándékkal, hogy jól jövedelmező állást találjanak (2,68). Az elismert foglalkozás megszerzése, mint a továbbtanulásban szerepet játszó tényező is szignifikáns szektorközi eltérést mutatott ($p=0,000$). Ebben a tekintetben szintén a nem felekezeti intézmények

hallgatóinak fontosabb (3,07) továbbtanulási motívum, ahogyan a felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége, mint továbbtanulásban szerepet játszó tényező is szignifikáns különbséget eredményezett ($p=0,001$) a nem felekezeti felsőoktatási intézmények javára (2,77). A felsőoktatási intézmény földrajzi közelségét a felekezeti intézmények hallgatói az átlagnál kevésbé tartották fontosnak, mikor kiválasztották felsőoktatási tanulmányaik színhelyét (2,55). További jelentős szektorközi különbséget eredményezett annak a motívumnak a vizsgálata, amelynek preferálói a könnyebb elhelyezkedés érdekében kívántak diplomát szerezni ($p=0,000$). Ezt is, mint minden eddigi esetben, a nem felekezeti intézmények hallgatói tartották fontosabbnak érvnek a diplomaszerzés mellett, hogy úgy könnyebb lesz elhelyezkedniük (3,21). Szignifikáns különbség található még a társadalmi mobilitás reménye, kitörés és a szektorok tekintetében ($p=0,002$). A nem felekezeti intézmények hallgatói fontosabbnak tartják ezeket a tényezőket (2,52). Az említett továbbtanulási motívumok szinte mindegyike az instrumentális racionalitás fogalomkörébe tartoznak, vagyis a nem felekezeti felsőoktatási intézményekről kialakult kép szerint ezekre sokkal inkább az érvényesülés eszközeként tekintenek a hallgatók. A további nyolc item és a szektorok között nem találtunk szignifikáns eltérést, vagyis ezek önmagukban olyan szempontoknak tűntek, amelyeket egyik szektor hallgatói sem tüntetnek ki. A szignifikáns eredményeinket a 21. táblázatban ismertetjük.

21. táblázat. A továbbtanulásban szerepet játszó tényezők és a felekezeti és nem felekezeti intézményi szektorok összehasonlítása (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

Továbbtanulásban szerepet játszó tényezők	felekezeti	nem felekezeti	F	Sig.	N
Hogy jól jövedelmező állást találjak	2,68	3,08	40,01	0,000	883
Hogy elismert foglalkozásom legyen	2,84	3,07	17,44	0,000	885
Felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége	2,55	2,77	10,17	0,001	886
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	3,00	3,21	13,87	0,000	879
Társadalmi mobilitás reménye, kitörés	2,30	2,52	9,32	0,002	874

A fenti elemzés azt mutatja, hogy a továbbtanulási célról alkotott elképzelés nem szektorsemleges, ezért a továbbiakban faktoranalízis segítségével a továbbtanulási motivációs változók mögött álló látens tényezők azonosítására tettünk kísérletet (Maximum likelihood módszer, Varimax rotációval, $KMO=0,703$). Az elemzés során három faktorba rendeződtek a továbbtanulásban szerepet játszó tényezők (22. táblázat). Az első faktorban újra az előző elemzésben is felismerhet

instrumentális elemek, a jól jövedelmező állás, az elismert foglalkozás, valamint a diplomával könnyebb elhelyezkedés továbbtanulási döntésben játszott szerepe körvonalazódott. A második faktor tényezői: a családi hagyomány követése, a továbbtanulást lehetővé tevő anyagi biztonság, a munkavállalás halasztása és a tandíjmentesség került, melyek közös vonása, hogy a hallgatónak a döntésben való passzivitására utaltak. A harmadik faktorhoz olyan értékracionális elemek tartoznak, mint a tudásgyarapítás és a hivatáskeresés tényezői, míg a negyedik faktorhoz a társadalmi mobilitás reménye, kitörés, illetve a munkahelyi követelmény. Az első faktor csoportosította azon tényezőket, melyeknek a sikerorientált instrumentális gondolkodás állhat a hátterében, a második faktor az útkeresés tényezőit foglalta magába, a harmadik faktor a klasszikus, értékracionális felsőoktatási kép tényezőit, míg a negyedik faktor a társadalmi szerepben gondolkodó, hosszabb távú, érett gondolkodás tényezőit csoportosította, ezt tükrözi a faktorok elnevezése.

22. táblázat. A továbbtanulásban szerepet játszó tényezők faktorai

	1.faktor sikerorientáltság	2.faktor útkeresés	3.faktor klasszikusság	4.faktor érett gondolkodás
Hogy jól jövedelmező állást találjak	,991			
Hogy elismert foglalkozásom legyen	,619			
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	,396			
Családi hagyományt követtem		,551		
Megengedhettem magamnak anyagilag		,550		
Mert még nem akartam dolgozni		,534		
Nem kellett tandíjat fizetni		,349		
Hogy gyarapítsam tudásom			,637	
Hivatásom keresése			,630	
Társadalmi mobilitás reménye, kitörés				,664
Munkahelyi követelmény				,526

A faktorok kialakítását követően megvizsgáltuk a felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézményi szektorok különbségeit a továbbtanulásban szerepet játszó tényezők mentén kialakított faktorok esetében. Átalakítottuk a faktorokat 0–100 skálává, az eredményeink könnyebb interpretálása érdekében. A faktorokat

továbbá kétértékű változóra kódoltuk át, melyek esetében a 0 jelölte az átlag alatti értéket, az 1 pedig az átlag fölöttit.

A szektorok különbségei és a továbbtanulásban szerepet játszó faktorok a sikerorientáltság esetében, eredményeztek szignifikáns összefüggést ($p=0,000$). Ezen eredmény korábbi eredményeinket is alátámasztja, a sikerorientáltság tényezői átlag felett fontosabbak a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak (67,48). Megállapítható továbbá, hogy az útkeresés, a klasszikus, illetve az érett gondolkodás faktorok tényezői mindkét szektorban azonos gyakorisággal jelennek meg, ezek nem eredményeztek szignifikáns összefüggést. Az eredményeket az alábbi, 23. táblázat tartalmazza.

23. táblázat. A továbbtanulásban szerepet játszó tényezők faktorainak összevetése a szektorok mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán)

	felekezeti	nem felekezeti	F	Sig.	N
Sikerorientáltság	55,57	67,48	40,28	0,000	808
Útkeresés	45,80	43,35	2,91	0,088	808
Klasszikus	64,65	62,78	2,90	0,089	808
Érett gondolkodás	43,90	46,26	2,41	0,121	808

Fejezetünk utolsó részében logisztikus regressziós módszerrel megvizsgáltuk a korábban vizsgált változókat annak érdekében, hogy választ kapjunk arra, hogy a különböző változók egy modellbe vonását követően melyik hat arra, hogy felekezeti intézményekbe járnak a hallgatók. A logisztikus regressziónk függő változóját a felekezeti /nem felekezeti szektorközi bontás képezte. A magyarázó változók közé három tényezőcsoportot vontunk be, melyek a következők: a társadalmi háttér jellemzői (nem, kor, nemzetiség, lakóhely, szülők iskolai végzettsége, szülők munkaerőpiaci státusa, hallgatók objektív anyagi helyzete, család objektív anyagi helyzete), a vallásosság (vallási önbesorolás), valamint a továbbtanulásban szerepet játszó tényezők faktorai (sikerorientáltság, útkeresés, klasszikusság, érett gondolkodás). A változókat kétértékű, dummy változóra kódoltuk át (0 és 1), hogy látható legyen, hogy mennyivel növeli vagy csökkenti a változó 1-es értéke a felekezeti intézménybe kerülést. Logisztikus regressziónk eredményét a 24. táblázat ismerteti.

A társadalmi háttér jellemzői változók közül szignifikáns eredményt mutat az ország, a hallgató, illetve a család objektív anyagi helyzete. A vallásosság változói közül egy, az egyházas vallásosságot jelölő változó mutat szignifikáns összefüggést, míg a továbbtanulásban szerepet játszó tényezők faktorai közül két faktor eredményezett szignifikáns összefüggést. Eredményeink azt mutatják, hogy 43%-kal csökkenti a felekezeti felsőoktatási intézménybe járás esélyét, ha a hallgató Magyarországon él ($\text{Exp(B)}=0,057$), továbbá ugyancsak csökkenti, 57,7%-kal, az esélyt, ha a hallgató anyagi helyzete átlag feletti ($\text{Exp(B)}=0,423$).

Ezzel szemben, ha a család objektív anyagi helyzete átlag feletti, a hallgatónak 1,7-szer nagyobb esélye van a felekezeti felsőoktatási intézménybe járásra ($\text{Exp}(B)=1,708$), tehát növeli az esélyét. Legszembetűnőbb hatása a vallásosságnak van, akik egyházasan vallásosnak vallották magukat, majdnem 5-ször nagyobb esélyük van egyházi felsőoktatási intézménybe kerülni ($\text{Exp}(B)=4,880$). Ami a továbbtanulási motivációs tényező mentén kialakított faktorokat illeti, kettő eredményezett szignifikáns összefüggést. Korábbi eredményeinket igazolja, hogy a sikerorientáltság igen jelentős arányban, 73,4%, csökkenti a felekezeti felsőoktatási intézménybe járást ($\text{Exp}(B)=0,226$), míg a klasszikus felsőoktatási értékekkel való azonosulás, mint továbbtanulási motiváció növeli az esélyt ($\text{Exp}(B)=1,663$).

Szignifikáns eredményünk az ország változó esetében nem meglepő, ugyanis Romániában a hallgatók nagyobb eséllyel történő felekezeti intézményválasztása azzal is magyarázható, hogy vallásosság szempontjából az ország a hagyományos karakterű, erős vallásosságú kulturális csoportba tartozik, a vallásosság szerepe hatással van a társadalmi életre is (Pusztai & Farkas, 2016; Pusztai, 2020). A vizsgált térség romániai részén gazdag lehetőség nyílik felekezeti felsőoktatási intézmény választására azon fiatalok előtt is, akik nem a szorosabb értelemben vett egyházi professzióra készülnek. Így feltételezhető, hogy eredményünk hátterében az áll, hogy a vallási beállítódásnak megfelelő, anticipált intézményi kultúrát választanak a hallgatók. A vizsgált térségben a felekezeti szektoron belül valószínűleg eltérő intézményi küldetésű és kultúrájú intézményekkel van dolgunk. Ezt a feltételezést tovább erősíti az az eredményünk, mely igazolta, hogy az egyházas vallásossággal jellemezhető hallgatók kerülnek nagyobb eséllyel a felekezeti felsőoktatási intézményekbe, továbbá, hogy ez az intézményi szektor erősíti tovább az egyházasan vallásos beállítódást.

Az anyagi helyzet tényezői is jellegzetes képet mutatnak. A hallgató saját anyagi helyzetét tekintve a kedvezőbb helyzetű fiatalok ritkábban választják a felekezeti felsőoktatási intézményt, míg a család –nyilván a szülők– kedvezőbb anyagi helyzete erősíti a felekezeti intézmény választásának esélyét. Ahogyan a Magyar Ifjúság kutatások is igazolják, materiális javak tekintetében kevés különbség jellemzi a fiatalokat ebben az életkorban. Kitolódott ifjúsági életszakasszal állunk szemben, így később is kerülnek önálló megvalósításra az anyagi vonatkozású célok. Tovább erősíti megállapításunkat a Magyar Ifjúság (2016) gyorsjelentése és a tanulmánykötet is, melyek szerint a 15-29 éves fiatalok a saját lakásba költözést sokkal későbbre tervezik, mint a korábbi évek megkérdezettjei. Ugyancsak a Magyar Ifjúság (2016) kutatás alapján elmondható, hogy a külföldi közösségek fiataljai is hasonló mértékben rendelkeznek különféle anyagi javakkal, mint a Magyarországon élők, ide sorolható például az

internethozzáférés, okostelefon stb. Az az eredmény, hogy a felekezeti intézmények választásának a hallgató szerényebb anyagi helyzete kedvez, arra vall, hogy kevésbé önállósult, a családról kevésbé levált hallgatók tartoznak a felekezeti szektorhoz. Feltételezhető, hogy ezen hallgatók többségében a családjukkal élnek, az önálló élet megkezdésének küszöbén állnak, ahol még nem jellemző a saját materiális javakkal való rendelkezés. A hallgató kedvezőbb saját anyagi helyzete viszont a nem felekezeti intézmények felé irányítja a hallgatókat. Ugyanakkor a szülők kedvezőbb gazdasági helyzete a felekezeti szektorra jellemző annak ellenére, hogy az alapfokú iskolai végzettségű, falusias, vallásos családok gyermekei jelennek meg ott felülreprezentáltak.

Szembevető eredmény továbbá, hogy a felekezeti intézménybe járás növekvő esélyét a továbbtanulási motivációs tényezők azon faktora eredményezte, melyet a klasszikus felsőoktatási értékekhez való kötődés jellemez. Eredményünk összefüggésbe hozható a korábbiakkal, ugyanis többségében azon hallgatók kerülnek felekezeti intézménybe, akiket a tudásgyarapítás vezérel, s ebből arra következtethetünk, hogy a hallgatók által anticipált felekezeti intézményi kultúra közelebb áll a klasszikus, tudásorientált felsőoktatás-felfogáshoz.

24. táblázat. A felekezeti és nem felekezeti szektorokra ható tényezők

Felekezeti (ref. nem felekezeti)	Sig.	Exp(B)
Nő (ref. férfi)	0,098	1,509
Tipikus kor (ref. összes többi)	0,999	0,000
Atipikus kor (ref. összes többi)	0,999	0,000
Magyarország (ref. Románia)	0,000	0,057
Nagyváros (ref. kisebb város)	0,123	0,676
Diplomás édesanya/nevelőanya (ref. nem diplomás)	0,065	0,637
Diplomás édesapa/nevelőapa (ref. nem diplomás)	0,525	1,181
Dolgozik édesanya/nevelőanya (ref. nem dolgozik)	0,942	0,976
Dolgozik édesapa/nevelőapa (ref. nem dolgozik)	0,328	0,683
Család objektív anyagi helyzete átlag felett (ref. átlag alatt)	0,026	1,708
Hallgató objektív anyagi helyzete átlag felett (ref. átlag alatt)	0,000	0,423
Egyházasan vallásos (ref. összes többi)	0,001	4,880
Maga módján vallásos (ref. összes többi)	0,363	1,495
Nem vallásos (ref. összes többi)	0,912	1,053
Sikerorientáltság átlag felett (ref. átlag alatt)	0,000	0,266
Útkeresés átlag felett (ref. átlag alatt)	0,100	1,452
Klasszikusság átlag felett (ref. átlag alatt)	0,026	1,663
Érett gondolkodás átlag felett (ref. átlag alatt)	0,173	0,731

5.5. A rekrutáció szektorközi különbségei

A monográfia középpontjába azon szektorközi összehasonlítás áll, mely a felekezeti és a nem felekezeti felsőoktatási intézményekre, illetve azok hallgatóira irányul. A korábbi fejezetek szakirodalmi áttekintéséből megállapítható, hogy mind a nemzetközi, mind pedig a hazai szakirodalom, számos kutató által vizsgált témakörrel állunk szemben (Tomka, 1988; Pusztai, Molnár & Torkos, 2000; Cherry, De Berg & Porterfield, 2001; Zamir, 2001; Tomka, 2001; Hartley, 2004; Astin et al., 2005; Pusztai, 2006; Hill, 2009; Pusztai, et al., 2012; Pusztai, 2015; Balassa, 2018; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020; Pusztai, 2020). Rekrutációs fejezetünk céljaként tűztük ki, hogy beazonosítsuk az általunk vizsgált régió felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatók társadalmi hátterét, hogy megállapítsuk melyek azok a speciális vonások, melyek a hallgatók és családjaik fő demográfiai és szociokulturális jellemzői mentén húzódnak. A monográfiában a rekrutációs jellemzőket az általában szokásostól eltérően hallgatók által érzékelt intézményi kultúra egyik jelentős mutatójának tartottuk. A hallgatók az intézménnyel kapcsolatos információk alapján előzetesen megalkotnak egy anticipált intézményi képet, amely visszatükröződik abban, hogy kik és milyen előfeltevésekkel, szándékokkal jelentkeznek egy intézménybe.

A nők nagyobb eséllyel tartják alkalmas felsőoktatási intézménynek a felekezeti szektorhoz tartozókat. A nemek aránya a felsőoktatásban igen árulkodó lehet arról, hogy egy modernebb vagy tradicionális társadalomban működik az intézmény (Demeter-Karászi & Pusztai, 2019). Bár a nők felsőoktatásba való belépése később indult, térségünkre jellemző volt a kötelező női foglalkoztatás, valamint a nők iskolai karrierjét az jellemezte, hogy többen mentek a felsőoktatásra felkészítő általános középokú oktatásba. Adataink szerint mindkét szektorban jellemző a hallgatók női többsége, s a felsőoktatás egészére a női többség jellemző, még a korábban férfi dominanciájú képzéseken is, mint az orvosi, jogi, közgazdasági stb. (Fényes, 2016). Eredményeink továbbá az országos adatokhoz is igazodnak, ugyanis a felsőoktatás-statisztikai 2020/2021-es tanév előzetes adataiból megállapítható, hogy az összes felsőoktatási képzésben tanulók több mint 54%-a nő, a férfiak mindössze 46%-ot tesznek ki (Központi Statisztikai Hivatal, 2020/2021). Olyan közös vonásokkal leírható professziókra felkészítő képzésekben (pedagógus, szociális segítő, egészségügyi) képzésekben még erőteljesebb női többség alakult ki (Demeter-Karászi & Pusztai, 2020). Ezek többségében feminin professziókra vonatkozó képzések, melyek jellemzője a segítő, szolgáltató sajátosság (Fényes, 2010). Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények tipikusan, többnyire a korábban

is említett területeken indítottak, és indítanak ma is, képzéseket (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019), mely magyarázatot adhat a felekezeti felsőoktatási intézmények női túlsúlyára.

Már a Magyar Ifjúság Kutatások 2004-es adatai is jegyezték, hogy az ifjúsági életszakasz kitolódni látszik, meghosszabbodott a fiatalok felsőoktatásban eltöltött éveinek száma, egyre tovább tartózkodnak a felsőoktatásban, illetve egyre jellemzőbbé vált, hogy egy diploma megszerzését követően, kisebb vagy nagyobb időtávlatokban, de, az egyének visszatérnek a felsőoktatásba (Bauer & Szabó, 2005). Már az 1990-es éveket követően, részben a felsőoktatás tömegessé válásának eredményeképp, a felsőoktatás hallgatóinak hagyományos csoportjai mellett megjelentek a nem tradicionális csoportok, mint a tanulás mellett dolgozó hallgatók, a felnőttek, illetve az idősek (Pusztai, 2010; Engler 2011, Simándi, 2015). Napjainkra egyre jellemzőbbé vált a hagyományos hallgatói, illetve a nem hagyományos hallgatói csoportok közötti határok elmosódása (Engler, 2014). Az életkor tekintetében szektorközi összehasonlításunk eredményeképp megállapítható, hogy többségében továbbra is a tipikus életkorú hallgatók jelennek meg a felsőoktatásban, mintánk is ezt igazolja, ám mellettük, kiváltképp az egyházi felsőoktatási intézményi szektorban megjelennek az atipikus, illetve az extrém életkorúak is. Bár a logisztikus regresszioelemzésünk eredményei szerint a korosabb hallgatóknak nincs nagyobb esélyük felekezeti szektorba bejutni, elképzelhető, hogy a család társadalmi státusa tovább befolyásolja a nemek szektorválasztási hajlandóságát.

Az elsődleges nemzetiség esetében a válaszadók döntő többsége, mindkét szektorban, a magyart jelölte meg, de mindkét szektorban megjelennek a román, az ukrán, a roma, illetve a más nemzetiségű hallgatók is. Eredményeink összefüggésbe hozhatók a vizsgált felsőoktatási intézmények földrajzi elhelyezkedésével, valamint azzal, hogy a régióban nagymértékben jellemző a kettős, magyar-román, állampolgársággal rendelkezők aránya, ami magyarázatot adhat a két nemzetiség túlnyomó mintabeli többségére. A régióra jellemző adatokból kitűnik, hogy az intézmények vonzáskörzetének jellemzői köszönnek vissza a vizsgált intézmények hallgatóinak nemzetiségi összetételében.

A társadalmi helyzetet komplex módon vizsgáltuk, s ennek igen fontos eleme az állandó lakhely. Ennek alapján látható, hogy a felekezeti intézmények hallgatóinak több mint fele falvakban vagy kisebb városokban él, míg a nem felekezeti intézményekbe járó hallgatók több mint fele kisebb vagy nagyobb városban él, vagyis városiasabb, talán a felsőoktatási intézmények székhelyén lakó népesség tartozik a nem felekezeti szektorhoz. Ennek hátterében feltételezhetünk olyan intézményválasztást magyarázó tényezőket, mint a földrajzi közelség, az intézmények könnyű megközelíthetősége. Ugyanakkor adataink megerősítik olyan

korábbi kutatások eredményeit (Pusztai, 2005), melyek szerint az észak-alföldi régió felsőoktatási intézményeiben a falvakban élő hallgatók vannak túlsúlyban, különösen a felekezeti felsőoktatási szektorban, ahol az alapfokú iskolai végzettségű, falusias, vallásos családok gyermekei jelennek meg ott felülreprezentáltak.

A szülők iskolai végzettségét tekintve mindkét szektorban a középfokú végzettség dominál, mind az apák, mind pedig az anyák esetében, ám a felekezeti intézményekben az édesanyák esetében az alapfokú végzettségűek felülreprezentáltak, míg a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben a felsőfokú végzettségű anyák mutatnak felülreprezentáltságot. Megállapítható, hogy a magasabban iskolázott szülők gyermekei inkább nem felekezeti felsőoktatási intézményekbe járnak, míg az alacsonyabban iskolázott szülők inkább választják a felekezeti felsőoktatási intézményeket. Eredményeinkből arra következtethetünk, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények nem szelektívek a szülők iskolázottsága szerint, sőt a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói között szignifikánsan nagyobb arányban találhatók a magas iskolázottságú szülők gyermekei.

Ha a szülők munkaerőpiaci helyzetét nézzük, a felekezeti intézmények hallgatói esetében találjuk felülreprezentált arányban azokat az édesanyákat/nevelőanyákat és édesapákat/nevelőapákat, akik nem dolgoznak. Az édesanyák/nevelőanyák esetében leginkább azért nem vállalnak munkát, mert a háztartásban van rájuk szükség. A felekezeti intézményekben arányaiban véve több kedvezőtlen családi háttérű hallgató tanul. Megállapítható, hogy a felekezeti intézmények hallgatói kedvezőtlenebb munkaerőpiaci státusú szülők gyermekei.

A vallásosságot tekintve a felsőoktatási intézményekbe járó hallgatók igen sokszínű képet mutatnak, ám a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói – mind a vallási önbesorolás, mind a személyes és közösségi vallásgyakorlat alapján – vallásosabbnak bizonyultak, mint a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói. Hangsúlyozzuk, hogy ez a legmarkánsabb szektorközi különbség a hallgatók között. Ami a hallgatók és a családjaik vallásosságát illeti, megállapítottuk, hogy a hallgatók közösségi vallásgyakorlata aktívabb a családjukénál a felekezeti szektorban. Ezen eredmény arra enged következtetni, hogy a család vallási befolyásán túl az intézménynek hatása domborodik ki, mely ugyan nehezen mérhető és megragadható fogalom, ám az intézményi kultúra vizsgálata választ adhat a feltételezésre.

A továbbtanulási és intézményválasztási motivációra is úgy tekintettünk, mint az anticipált intézményi kultúra tükröződésére. Ezen eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók többsége (több, mint fele) esetében országtól és szektortól függetlenül az intézmény közelsége játszott fontos szerepet, de a

felekezeti szektorban a klasszikus felsőoktatási értékek, a nem felekezeti intézményekben a sikerorientált instrumentális értékek domináltak.

A monográfia hallgatói rekrutációs fejezete három hipotézist és azok alternatív hipotéziseit vizsgálta. Első hipotézisünk, mely szerint azt feltételeztük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkeznek, alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei, valamint kisebb településeken élnek beigazolódott. Elemzéseink alátámasztották, hogy a vizsgált felekezeti felsőoktatási intézményekben nagyobb arányban jelennek meg az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei, akik falvakban, kisebb településeken élnek. A nem felekezeti intézmények hallgatói többségében kedvezőbb családi háttérrel rendelkeznek, heterogénebb kép látszik kirajzolódni esetükben. Feltételezésünket igazolták a kétváltozós elemzéseink, valamint a család szociokulturális miliójét bemutató klaszterelemzések is.

Második hipotézisünk a) variánsa, melyben azt feltételeztük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói vallásosabbak mind a vallási önbesorolás, mind az egyéni, mind pedig a közösségi vallásgyakorlat tekintetében, ugyancsak beigazolódott. Eredményül azt kaptuk, hogy vallásosabbak a felekezeti szektorhoz tartozó hallgatók, mint a nem felekezeti szektorhoz tartozó társaik. Eredményeinkből továbbá kitűnik, hogy nem csupán a hallgatók világnézete mutat egyezést a választott intézményével, hanem a hallgatók családjáé is. Közel azonos vallásgyakorlatot tapasztalhattunk a hallgatók és családjuk eredményeit összehasonlítva a különböző szektorokban, vagyis a konzekvensen vallásos családokból származók választják a felekezeti intézményeket. Nem hagyható figyelmen kívül ám azon eredmény sem, hogy a közösségi vallásgyakorlat esetében a hallgatók a felekezeti felsőoktatási intézményekben nagyobb aktivitást mutattak, mint a családjuk, tehát nem a család világnézetével azonos intézménybe való terelés a teljes mértékben helytálló magyarázat sokkal inkább a hallgatók saját beállítódásukat erősítő intézményi közeg adhat magyarázatot (Pusztai, 2011b), valamint az is, hogy a nem felekezeti intézmények nem szelektívek a vallásosság tekintetében. Második hipotézisünk b) variánsa nem igazolódott be.

Harmadik hipotézisünk a) variánsa szerint azt feltételeztük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak vallásossága megegyezik a családjuk vallásosságával, hasonló kiemelkedően magas családi vallásosságot feltételeztünk, a hallgatóéval megegyezőt, ugyanis a fiatal generáció számára döntő fontosságú a család a vallási nézetek formálódása tekintetében, nem igazolódott be, ezzel szemben hipotézisünk b) variánsa, melyben azt feltételeztük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak vallásossága eltér a családjuk vallásos beállítódásától, megerősítettük, ugyanis a fiatal generáció tagjai az átörökölt vallásosságot komfortosabbá teszik, beigazolódott. Eredményeink azt

igazolják, hogy valóban fontos szerepet játszik a család vallásossága, ugyanis az alapozza meg a későbbi vallási szocializációt (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020), ám azon kívül, hogy alapot nyújt az egyének számára más hatás is tetten érhető, ugyanis, amint az eredményeinkből is kitűnik az átörökített vallásosság az intézményben létrejövő vallásgyakorló közösségben erősebbé is válik a felekezeti intézményeibe járó hallgatók körében (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019).

6. Hallgatói eredményesség szektorközi összehasonlításban¹⁶

Jelen fejezetben túllépve a felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézmények rekrutációjának tárgyalásán, a hallgatók eredményességét vesszük górcső alá ugyancsak szektorközi összehasonlításban, melyet a vallásosság szerinti összehasonlítással egészítünk ki. A hallgatók tanulmányok iránti elkötelezettsége és az eredményes tanulásról alkotott elképzelése az intézményben együttműködők (oktatók, adminisztratív személyzet és hallgatók) napi gyakorlat során kialakult tapasztalatain alapul, a monográfiában ezt tekintjük az intézményi kultúra második, vizsgált dimenziójának. A hallgatói eredményesség igen komplex fogalom, mely mérése ugyancsak komplex megközelítést kíván. Fejezeteink első részében bemutatjuk azon mutatókat, melyeket az eredményesség alapjául veszünk és melyek alapján a nehezen megragadható fogalom leírására törekszünk. A fejezetek további részében összehasonlító elemzéssel világítunk rá a szektorok és a vallásosság hasonlóságaira és különbségeire. Az előző fejezethez hasonlóan itt is fontos szerepet kap a felekezeti és a nem felekezeti felsőoktatási intézmények és azok hallgatóinak összevetése, de a fejezet elemzésének fő célja a szektorok közötti és a vallásosság szerinti hasonlóságok és különbségek mentén húzódó hallgatói eredményesség beazonosítása.

6.1. A tanulás melletti elkötelezettség mutatói

Az eredményesség összetett volta (Pusztai, 2011b; Szemerszki, 2015) késztetett arra, hogy jelen kötetben is többdimenziós megközelítés mentén vizsgáljuk ezt a fogalmat, így három változó mentén igyekeztünk meghatározni az egyes szektorok hallgatóinak eredményességét. Elsőként a tanulás melletti elkötelezettség mutatóit vizsgáltuk, másodikként a tanulmányi többletmunka mutatóit, míg harmadikként az eredményességet negatív oldalról, a lemorzsolódás oldaláról közelítettük meg.

A tanulás melletti elkötelezettség mutatóit 10 itemben, egy 1–4 skálán vizsgáltuk. A megkérdezettek többsége nagyon elszánt a tanulmányai befejezését illetően (3,46), valamint ugyancsak többségben vannak azok a hallgatók, akik általában részt vesznek a különböző szemináriumokon, gyakorlatokon (3,49). A válaszadók továbbá szeretnének minél jobb eredményeket elérni (3,31), és elmondásuk szerint időben befejezik az oktatóik által kért feladatokat (3,22). A

¹⁶ A fejezet a korábban magyar nyelven megjelent tanulmányok részeit is tartalmazza (Demeter-Karászi & Pusztai, 2021)

megkérdezettek válaszai alapján az egyéb foglalatosságok azok, amelyek leginkább elvonják a figyelmüket a tanulástól, ugyanis többségük egyáltalán nem vagy pedig inkább nem képes tanulni, amikor érdekesebb tennivalója is akadna (2,77), továbbá szintén többen vannak azon hallgatók, akik nem vagy egyáltalán nem képesek figyelni a tanórákon (3,07). A tanulás melletti elkötelezettség mutatóinak átlagát és szórását a 25. táblázat ismerteti.

25. táblázat. A tanulás melletti elkötelezettség mutatóinak átlaga és szórása (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

A tanulás melletti elkötelezettség mutatói	N	Átlag	Szórás
Általában részt veszek a szemináriumokon/gyakorlatokon	915	3,49	0,65
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően	911	3,46	0,70
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	912	3,31	0,77
Időben befejezem a dolgozatokat/tanulmányokat, melyeket a tanárok kérnek az előadásokra/szemináriumokra	909	3,22	0,74
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során	914	3,21	0,77
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon	911	3,21	0,78
Fel tudok készülni a vizsgákra	914	3,21	0,61
Általában részt veszek az előadásokon	912	3,17	0,76
Képes vagyok figyelni az órákon	913	3,07	0,68
Képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna	912	2,77	0,80

Összehasonlítottuk a tanulás melletti elkötelezettség mutatóit a felekezeti és a nem felekezeti szektorok mentén. A négyfokú skála átlagpontjainak összehasonlítását varianciaelemzéssel végeztük el, a vizsgált váltzók közül hat esetben eredményezett szignifikáns eltérést. A nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói szignifikánsan kevésbé osztották azt a meggyőződést (3,14), hogy a tanulmányok, amelyeket folytatnak, hasznosak lesznek számukra a szakmai karrierjük során, míg a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói értettek egyet leginkább ezzel (3,30). Ebből az eredményből arra következtethetünk, hogy a felekezeti intézmények hallgatói többsége hisz a felsőoktatási tanulmányai értelmében, míg a tanulás melletti elkötelezettség mutatót a nem felekezeti intézmények hallgatóinak többsége negatívan ítéli meg. Eredményeink továbbá azt mutatják, hogy szintén a felekezeti intézmények hallgatói átlag felett (3,29) mindent megtesznek annak érdekében, hogy részt vegyenek a különböző tanórákon, míg a nem felekezeti intézmények hallgatóinak teljesítménye ezen

mutató alapján átlag alatti (3,15). A „*képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna*” elkötelezettségi tényező átlaga is a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói körében volt nagyobb (2,86) és a nem felekezeti intézmények hallgatói körében pedig kisebb (2,71). Az „*általában részt veszek az előadásokon*” elkötelezettségi tényező ugyancsak a felekezeti intézmények hallgatói körében volt nagyobb (3,35), ezzel szemben pedig átlag alatti eredmény mutatkozott a nem felekezeti intézmények hallgatóinak körében (3,03). Eredményeinkből az látható, hogy mivel mindkét országban az előadásokon való részvétel opcionális, a felekezeti hallgatók mutatkoznak elkötelezettebbnek azon tényező mentén is, amely nem kötelező tevékenység. Láthatóan a nem felekezeti intézmények hallgatóira jellemző átlag felett, hogy szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni (3,36), továbbá ugyancsak ezen szektor hallgatói azok, akiknek átlag felletti mértékben fontosabb, hogy részt vegyenek a szemináriumokon (3,57). Eredményeinkből kitűnik, hogy a felekezeti szektor hallgatói a tanulás melletti elkötelezettség mutatóinak többségében átlagon felüli eredményeket mutatnak.

26. táblázat. A tanulás melletti elkötelezettség és az egyes szektorok különbségei (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

A tanulás melletti elkötelezettség mutatói	felekezeti	nem felekezeti	F	Sig.	N
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során	3,30	3,14	9,16	0,003	914
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	3,25	3,36	4,75	0,029	912
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon	3,29	3,15	6,84	0,009	911
Képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna	2,86	2,71	7,96	0,005	912
Általában részt veszek az előadásokon	3,35	3,03	40,53	0,000	912
Általában részt veszek a szemináriumokon/gyakorlatokon	3,38	3,57	19,85	0,000	915

A tanulás melletti elkötelezettség egyfajta eredményességi mutató, sokan azonban feltételes változócsoporthoz tartják, mert nem garantálja az azonnal mérhető eredményeket, hanem egyfajta kedvező attitűdöt tételez fel a hallgató részéről. Elemzésünk további részében logisztikus regressziós módszerrel megvizsgáltuk a korábban vizsgált változókat annak érdekében, hogy választ kapjunk arra, hogy a különböző változók bevonását követően melyik hat arra, hogy felekezeti intézményekbe járnak a hallgatók, valamint, hogy vallásosak-e. A logisztikus regressziónk függő változóját a felekezeti/nem felekezeti szektorközi, valamint a vallásos és inkább nem vallásos bontás képezte. A magyarázó változók közé a

tanulás melletti elkötelezettség mutatóit vontuk be. A változókat kétértékű, dummy változóvá kódoltuk át (0 és 1), hogy látható legyen, hogy mennyivel növeli vagy csökkenti a változó 1-es értéke az egyházi intézménybe kerülést, valamint a vallásosságot. Ezek az összehasonlítások nem alkalmasak a holisztikus oksági viszonyok feltárására, csupán ezt a két döntő tényezőt kívántuk összemérni.

A vallásosság és a szektorközi eltérés ugyanannyi mutató eltérését magyarázza szignifikánsan. Eredményeink szerint a vallásos hallgatóknak szignifikánsan nagyobb volt az esélye arra, hogy hasznosnak találják tanulmányaikat (1,93), ugyanakkor arra is, hogy elkötelezettebbek legyenek azok befejezését illetően (1,85). Nem csupán elkötelezettebbek, de szignifikánsan nagyobb, átlag feletti arányban mindent megtesznek annak érdekében, hogy jelen legyenek a különböző tanórákon (1,45). A felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak szintén nagyobb esélyük volt hasznosabbnak tartani az általuk folytatott tanulmányokat (1,71), mint a nem felekezeti intézmények hallgatói, továbbá nagyobb eséllyel képesek tanulni, amikor más tennivalójuk is akadna (1,38). A felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói ezen felül szignifikánsan nagyobb arányban vesznek részt az előadásokon is (4,35).

27. táblázat. A vallásosság és a szektorközi összehasonlításban vizsgált elkötelezettség mutatói, Exp.(B)

A tanulás melletti elkötelezettség mutatói	vallásos (ref. inkább nem vallásos)	felekezeti (ref. nem felekezeti)
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során	1,93***	1,71**
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően	1,85**	0,983
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	1,26	0,825
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon	1,45*	1,40
Képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna	1,21	1,36*
Időben befejezem a dolgozatokat/tanulmányokat, melyeket a tanárok kérnek az előadásokra/szemináriumokra	1,28	1,34
Fel tudok készülni a vizsgákra	0,742	0,889
Képes vagyok figyelni az órákon	1,12	1,38
Általában részt veszek az előadásokon	1,29	4,35***
Általában részt veszek a szemináriumokon/gyakorlatokon	1,22	0,795

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

NS $p > 0,05$

Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy mind a vallásosság, mind pedig a szektorközi különbségek ugyanannyi mutatóval növelik az elköteleződés esélyét a minta hallgatói körében, csupán más és más változókra gyakorolnak hatást. A vallásosság a tanulmányok hasznosságára, illetve a befejezést illető elszántságra gyakorol szignifikáns hatást, a vallásos hallgatók bizonyulnak a legesélyesebben arra, hogy az általuk elkezdett képzést befejezzék, illetve azt követően szakmai karrierjük során hasznosítsák a tanultakat. A felekezeti intézmények hallgatói elkötelezettségében megmutatkozik továbbá az előadásokon való részvételre törekvés is. Nem találtunk olyan mutatót, amely arra vallott volna, hogy a nem felekezeti szektor hallgatóinak, vagy a nem vallásosoknak nagyobb lenne az esélye az elkötelezettségre.

Eredményeink alapján kíváncsiak voltunk arra is, hogy egy többváltozós elemzés során a korábbi fejezetben vizsgált háttérváltozók hogyan hatnak a tanulmányi elkötelezettségre. A korábban bemutatott tanulmányi

elkötelezettséget vizsgáló indikátorokból összevont mutatót hoztunk létre, mellyel a következőkben a tanulmányi elkötelezettséget mérjük. Az index minimum értéke 0, a maximum pedig 10, minden változó ugyanolyan súllyal szerepel az elkötelezettség összevont mutatójában. Az összevont mutató elkészítését követően bináris logisztikus regressziós módszer segítségével megvizsgáltuk, hogy egymást kontrollja alatt hogyan alakul a háttérváltozók hatása a tanulmányi elkötelezettségre. A háttérváltozókat blokkokban vontuk be. A blokkok és az egyes változók beléptetési sorrendje esetén többféle változattal próbálkoztunk, hogy meggyőződjünk arról, hogy egymást kontrollja alatt hogyan viselkednek, szignifikánsak lesznek és maradnak-e vagy épp ellenkezőleg, nem bizonyulnak szignifikánsnak az egyes blokkok és változók bevonását követően. Eredményeink minden esetben hasonlóan alakultak, így a következő beléptetési sorrendet követtük. Első körben mindenütt a szektort képviselő változót, mert el akartuk különíteni azokat a tényezőket, melyek szintén befolyásolják a hallgatók teljesítményét, de ugyanakkor szupresszorként hatnak egymásra. A további blokkokban a demográfiai háttér, a társadalmi háttér, a vallásosság, illetve a kapcsolatháló változóit vontuk be.

Adatainkból látható, hogy a felekezeti/nem felekezeti felsőoktatási intézmények szektorközi bontása, a nem, az ország, a településtípus, valamint az intragenerációs kortárs kapcsolatok bizonyultak szignifikáns háttérváltozóknak, melyek szignifikánsak is maradtak a többi háttérváltozó bevonását követően. Elmondható tehát, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények, kisebb városokból, falvakból érkező, s átlagon felüli kortárs egyetemi kapcsolatokkal rendelkező, romániai, női hallgatói bizonyultak a leginkább elkötelezettnek a tanulmányaikat illetően, az ő esélyük a legnagyobb elérni ezt. A további bevont háttérváltozók nem mutattak szignifikáns összefüggést, így megállapíthatjuk, hogy nem befolyásolják a hallgatók tanulás melletti elkötelezettségét.

28. táblázat. A háttérváltozók hatása az elkötelezettség összevont mutatójára

	1. lépcső	2. lépcső	3. lépcső	4. lépcső	5. lépcső
Felekezeti foi. (ref. nem felekezeti foi.)	1,77 ***	1,60 **	1,59 *	1,58 *	1,48 *
nő (ref. férfi)		1,89 ***	1,89 ***	1,89 ***	1,96 ***
többségi (ref. kisebbségi)		1,45	1,50	1,49	1,30
Magyarország (ref. Románia)		0,66 *	0,61 *	0,61 *	0,64 *
Diplomás apa (ref. nem diplomás)			1,06	1,06	1,03
Diplomás anya (ref. nem diplomás)			1,19	1,19	1,18
Nagyváros (ref. kisebb város)			0,63 **	0,63 **	0,66 **
Anyagi helyzet átlagos (ref. átlagon aluli)			1,36	1,36	1,43
Vallásos (ref. nem vallásos)				0,87	1,00
Oktatói kapcsolat (ref. átlagon aluli)					1,33
Kortárs kapcsolat (ref. átlagon aluli)					1,38 *
Constant	1,26 ***	0,82	0,65	0,64	0,49

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

NS $p > 0,05$

A tanulás melletti elkötelezettség index és a logisztikus regressziónk eredményei, hol teljes egészében, hol pedig részben mutattak hasonlóságot a korábbi kutatási eredményekkel. Ami a szektorközi összehasonlítást illeti, eredményeink azt mutatják, hogy összességében a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói mutatkoznak elkötelezettebbnek a tanulmányaikat illetően. Korábbi kutatások már beszámoltak a különböző intézményi szektorok eredményességének különbségeiről, ám ezek többségében a középszintű oktatást célozták meg (Pusztai & Bacsikai, 2015; Morvai, 2017). Szintén korábbi kutatások számoltak be a vallásosság hatásáról a felsőoktatási hallgatók elköteleződésére, melynek nem csupán pozitív, de negatív aspektusai is napvilágot láttak (Pusztai, 2013).

Kutatások cáfolták és meg is erősítették azon állítást, hogy a felekezeti közösségekhez való tartozás növeli a tanulmányok iránti elkötelezettséget, a vallásos közösségek pedig hatással vannak a felsőoktatási pályafutásra (Pusztai, 2013). Eredményeink ugyan a vallásosság hatását nem bizonyították szignifikánsan, nem mutatható ki a vallásos hallgatók nagyobb esélye a tanulás melletti elköteleződésre, ám a felekezeti szektorhoz tartozó hallgatók tanulás melletti elköteleződésre esélyesebbnek bizonyultak. Eredményeink alapján feltevődhet a kérdés, hogy ha esetünkben a vallásosság nem eredményezett nagyobb esélyt a tanulás melletti elköteleződésre, vajon a felekezeti szektor pozitív hatásával állunk-e szemben? Annyi bizonyos, hogy amint az iskolai eredményesség esetében megállapításra került (Pusztai, 2015), aligha alkalmasak az egydimenziós mutatók az eredményesség vizsgálatára, további, többdimenziós mutatók menti vizsgálatok szükségeltetnek a pontosabb eredmények megállapítása érdekében. A nemi megoszlásra vonatkozó eredményeinket összehangban találjuk a korábbi kutatási eredményekkel, melyek ugyancsak kimondták, hogy a női felsőoktatási intézményi hallgatók elkötelezettebbek a tanulmányaikat illetően a férfi társaikkal szemben (Engler & Bocsi, 2016; Kovács, 2021). Ami az ország változót illeti, eredményeink azt mutatják, hogy a Romániában tanuló felsőoktatási hallgatóknak nagyobb esélyük van az elköteleződésre, mint a Magyarországon élő társainknak. Ezen eredményünk szintén összehangba hozható korábbi kutatási eredményekkel, melyek alátámasztották nem csupán a romániai, de az ortodox felekezethez tartozók elköteleződésének nagyobb esélyét a tanulmányaik mellett (Márkus, 2015). Eredményeink szerint a tanulmányaik melletti elköteleződésre esélyesebbek a kisebb városokból, a falvakból érkezők. Korábbi eredmények a településtípust illetően arról árulkodnak, hogy a nagyobb városi lakóhelynek a tanulmányok befejezését illetően esélynövelő hatása van, (Szemerszki, 2015), így feltevődhet a kérdés, hogy vajon elkötelezettebbnek tekinthetők ugyan a falvakból érkezők, ám a befejezés, a diplomaszerzés már rizikósabbá válhat köreikben? Ami az egyetemen belüli kortárs kapcsolatokat illeti, bizonyított, hogy húzóerőként tarthatók számon azon tényezők, melyek elősegítik a hallgatót a széles, egyetemi szociális hálójának kiépítésében, így a baráti kapcsolatháló is ebben játszik szerepet (Kovács, 2021). Ilyen az egyetemen belüli átlagon felüli kapcsolatháló is, mely elősegítheti a tanulmányok melletti elköteleződést, ahogyan eredményeink is igazolják, ugyanis egy olyan közeget teremt, mely csökkenti a lemorzsolódás esélyét, növeli a tanulmányok befejezésének valószínűségét (Kovács, 2021).

Megállapítható, hogy a tanulmányok iránti elkötelezettség vizsgálatával közelebb jutottunk az eredményesség szektorközi különbségeinek megértéséhez, mégis szükséges a további mutatók az átfogó kép megrajzolásához.

6.2. A tanulmányi többletmunka mutatói

Második eredményességi mutatónként megvizsgáltuk a tanulmányi többletmunka mutatóit 18 itemben, ugyanis korábbi eredmények szerint (Pusztai, 2011b; Szemerszki, 2015) az eredményesség egyik fontos mutatójaként ismeretes, hogy a felsőoktatási hallgatók végeztek-e többletmunkát. Eredményeinkből jól látható, hogy melyek azok a tevékenységek, melyeket a hallgatók az alap követelményeken felül teljesítenek. A minta hallgatói legnagyobb arányban, 51,7%, középfokú vagy szakmai nyelvvizsgával rendelkeznek, mely eredmény feltételezhetően részben ahhoz köthető, hogy a mintafelvételkor még Magyarországon is szükséges volt egy nyelvvizsga a diploma megszerzéséhez, Romániában pedig még máig is feltétele. Ez az eredmény pedig arra enged következtetni, hogy nem feltétlenül többletmunkaként számolható el ezen mutató, ugyanis korábban a végzés egyik kötelező eleme volt mindkét általunk vizsgált országban. Másodikként a magyar nyelvű önéletrajzzal való rendelkezés emelkedik ki, 43,3%-os arányban, mely manapság szintén alapvető a felsőoktatásban. A vizsgált mutatók közül a különböző ösztöndíjak azok, amelyek legkevésbé jellemzőek, ennek magyarázatául szolgálhat, hogy ezek egyidejűleg nem lehetnek sokak számára elérhetőek. Eredményeink egyezést mutatnak a PERSIST 2019 adatbázis teljes mintájának elemzési eredményeivel (Ceglédi, 2021).

6. ábra. A tanulmányi többletmunka mutatói (százalékos megoszlás)



Eredményesség mérésünk második mutatójaként a tanulmányi többletmunka skálát is logisztikus regressziós módszerrel vizsgáltuk meg annak érdekében, hogy választ kapjunk arra, hogy a különböző változók bevonását követően melyik hat arra, hogy felekezeti intézményekbe járnak a hallgatók, valamint, hogy vallásosak-e. A korábbi alfejezethez hasonlóan a logisztikus regresszióknak függő változóját a felekezeti /nem felekezeti szektorközi, valamint a vallásos és inkább nem vallásos bontás képezte. A magyarázó változók közé a tanulmányi többletmunka mutatóit vontuk be. A változókat kétértékű, dummy változókra kódoltuk át (0 és 1), hogy látható legyen, hogy mennyivel növeli vagy csökkenti a változó 1-es értéke a felekezeti intézménybe kerülést, valamint a vallásosságot.

Eredményeinkből jól látható, hogy a szektorközi összehasonlítás több mutató eltérését magyarázza szignifikánsan, mint a vallásosság. Elmondható tehát, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak nagyobb esélyük van tudományos diákköri konferenciára dolgozatot írni (1,84) és országos tudományos diákköri konferencián szerepelni (1,77), elérni a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét (2,16), és magyar nyelvű szakmai önéletrajzzal rendelkezni (2,42), ugyanakkor ezen szektor hallgatóinak kevesebb esélyük van más konferenciákon részt venni (0,43) és kevésbé szerepel jövőbeni terveik között a doktorképzésben való továbbtanulás (0,24).

Ezzel ellentétben a vallásosság kevesebb mutató eltérését magyarázza szignifikánsan. Adatainkból látható, hogy a vallásos hallgatóknak van nagyobb esélye országos tudományos diákköri konferencián szerepelni (2,17), viszont ezen hallgatók esélye kevesebb, amikor a felsőfokú nyelvvizsgával való rendelkezést vizsgáljuk (0,64). Ugyancsak a vallásos hallgatók lesznek azok, akik nagyobb eséllyel rendelkeznek magyar nyelvű szakmai önéletrajzzal (1,85), ám a különböző, OTDK-n kívüli, konferenciárésztételre kevesebb esélyük van (0,64), valamint kevésbé szerepel jövőterveik között a doktorképzésben való továbbtanulás (0,59).

29. táblázat. A vallásosság és a szektorközi összehasonlításban vizsgált tanulmányi többletmunka mutatói, Exp.(B)

	vallásos (ref. inkább nem vallásos)	felekezeti (ref. nem felekezeti)
Bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba	1,02	1,29
TDK dolgozatot írtam	1,24	1,84*
OTDK-n szerepeltem	2,17**	1,77*
Előadtam vagy poszttert készítettem konferencián	0,645*	0,431***
Volt középfokú vagy szakmai nyelvvizsgám	0,993	0,896
Van felsőfokú nyelvvizsgám	0,642**	0,817
Van magyar nyelvű szakmai önéletrajzom	1,85**	2,42***
Van idegen nyelvű szakmai önéletrajzom	1,27	1,57
Évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltök vagy töltöttem be	1,29	0,791
Rendelkezem tudományos publikációval	1,06	1,87
Sportösztöndíjat nyertem el	0,695	1,90
Művészeti ösztöndíjat nyertem el	1,11	0,970
Gyakornoki ösztöndíjat nyertem el	1,34	1,00
Valamilyen önálló alkotással rendelkezem	1,18	1,10
Tagja voltam vagy vagyok egyetemi/főiskolai tehetséggondozó programnak	0,956	0,962
Tagja voltam vagy vagyok szakkollégiumnak	1,19	1,17
Elértem legalább egyszer a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét	1,17	2,16**
Doktori képzésben tervezek részt venni	0,591***	0,242***

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

NS $p > 0,05$

Összességében megállapítható, hogy a tanulmányi többletmunkát mérő mutatóinkra az intézményi hatás gyakorol a leginkább befolyást, ám a vallásosság hatása is megmutatkozik néhány mutató hatástényezőjeként. Elmondható az is, hogy a szektorközi összevetés eredménye megosztva mutat kedvező képet a két szektorról.

A tanulmányi többletmunkát vizsgáló indikátorokból egy összevont mutatót, indexet, készítettünk, mellyel a tanulmányi többletmunkát az átlagok mentén dichotomizálva mértük a továbbiakban. Az index minimum értéke 0, a maximum pedig 17, minden változó ugyanolyan súllyal szerepel a tanulmányi többletmunka összevont mutatójában. Az indexkészítés során az ösztöndíjakra

vonatkozó három változót összevontuk, ugyanis intézményenként eltérő a különböző ösztöndíjaknak a jelenléte, valamint az „*évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltök vagy töltöttem be*” változót nem vontuk be, mivel úgy véltük, hogy ez nem mindenki számára azonosan, egyidejűleg elérhető pozíció, tisztség. Ezt követően a tanulmányi többletmunkát mérő kétértékű változót különböző háttértényezők vizsgálatával elemeztük, bináris logisztikus regressziós módszerrel. A blokkok és az egyes változók beléptetési sorrendje esetén, a korábban is bemutatott módon jártunk el, többféle változattal próbálkoztunk, hogy meggyőződjünk arról, hogy egymás kontrollja alatt hogyan viselkednek, szignifikánsak lesznek és maradnak-e vagy épp ellenkezőleg nem bizonyulnak szignifikánsnak az egyes blokkok és változók bevonását követően. Eredményeink minden esetben hasonlóan alakultak, így a következő beléptetési sorrendet követtük. Első körben mindenütt a szektort képviselő változót, mert el akartuk különíteni azokat a tényezőket, melyek szintén befolyásolják a hallgatók teljesítményét, de ugyanakkor szupresszorként hatnak egymásra. A további blokkokban a demográfiai háttér, a társadalmi háttér, a vallásosság, illetve a kapcsolatháló változóit vontuk be.

A táblázatunkban látható, hogy a szektor változó és a második lépcsőben bevont nem változó nem befolyásolták az eredményességet, tehát nem mutatható ki a felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézmények, valamint a férfiak és nők eltérő esélye a tanulmányi többletmunkára. Ezzel ellentétben azonban ugyancsak a második lépcsőben bevont többségi/kisebbségi, valamint az ország háttérváltozók szignifikáns hatást mutattak az eredményességre, mely hatás szignifikáns maradt az egyéb háttértényezők bevonását követően is. Az 5. lépcsőben bevont oktatói kapcsolat változó is szignifikánsnak bizonyult, azon hallgatók tanulmányi többletmunkája kiemelkedő, akik átlagon felüli oktatói kapcsolattal rendelkeznek.

30. táblázat. A háttérváltozók hatása a tanulmányi többletmunka összevont mutatójára

	1. lépcső	2. lépcső	3. lépcső	4. lépcső	5. lépcső
Felekezeti foi. (ref. nem felekezeti foi.)	0,71	0,75	0,80	0,82	0,71
nő (ref. férfi)		0,88	0,92	0,92	1,04
többségi (ref. kisebbségi)		2,98 ***	3,11 ***	3,20 ***	2,36 ***
Magyarország (ref. Románia)		0,29 ***	0,28 ***	0,28 ***	0,32 ***
Diplomás apa (ref. nem diplomás)			1,14	1,14	1,08
Diplomás anya (ref. nem diplomás)			1,36	1,36	1,38
Nagyváros (ref. kisebb város)			1,24	1,23	1,34
Anyagi helyzet átlagos (ref. átlagon aluli)			0,89	0,88	1,00
Vallásos (ref. nem vallásos)				0,92	0,82
Oktatói kapcsolat (ref. átlagon aluli)					2,95 ***
Kortárs kapcsolat (ref. átlagon aluli)					0,88
Constant	0,65 ***	0,68	0,53	0,56	0,38 *

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

NS $p > 0,05$

Amint a táblázat mutatja, elmondható, hogy a vizsgált hallgatóknak akkor nagyobb az esélyük tanulmányi többletmunkát vállalni, ha Romániában élnek, a többségi réteghez tartoznak és átlagon felüli oktatói kapcsolathálót tudhatnak magukénak. Vagyis szemben az elkötelezettséggel, amit a felekezeti intézménybe járás kifejezetten támogatott, a tanulmányi többletmunka esélyét sem a szektor, sem a vallásosság nem növelte, amikor a rejtőzködő háttérváltozók bevonásával vizsgáldtunk.

Eredményességünk második mutatójaként a tanulmányi többletmunkát vizsgáltuk, ugyanis amint azt a korábbiakban is említettük az eredményesség sokdimenziós elemzése között helyet kap a tanulmányi többletmunka is (Pusztai,

2011b; Szemerszki, 2015; Kovács, 2021). A válaszadók ugyan szép számban végeznek tanulmányi többletmunkát, mégis többségében az egyetem falain kívül is használatos dokumentumokat tudnak magukénak a hallgatók, mint a nyelvvizsgálóval vagy az önéletrajzzal való rendelkezés is. Eredményeink igazodnak a témában korábban végzett régióra vonatkozó kutatási eredményekhez (Ceglédi, 2021). Amint az a fentiekben kimutatható volt a tanulmányok melletti elköteleződés esetében, hogy a vallásosak és a felekezeti intézménybe járók esélyesebbnek bizonyultak a tanulmányaik melletti elköteleződésre, az most a többletmunka vizsgálatakor nem igazolódott. Az eredmények alapján vegyesen mutatható ki a vallásosak és a nem vallásosak, valamint a felekezeti intézménybe járók és a nem felekezeti intézménybe járó hallgatók esélye a tanulmányi többletmunkára, továbbá az egyetem falain belüli és azon kívüli többletmunka itemei is vegyes megoszlást mutattak.

A logisztikus regressziónk eredményei kevesebb szignifikáns hatást mutattak ki, mint az elkötelezettség vizsgálatakor, jelen esetben a nemzeti többség és kisebbség, az ország, valamint az oktatói kapcsolatok mutattak szignifikáns hatást a tanulmányi többletmunka indexére. Eredményeink azt igazolják, hogy a többségi nemzethez tartozók esélyesebbek a tanulmányi többletmunkára, mint a kisebbséghez tartozó társaik, mely eredmény alátámasztja és igazodik azon korábbi megállapításokhoz, melyek szerint a nemzeti kisebbségek hátrányban vannak a felsőoktatásban a többségiekkel szemben, ezen hátrány pedig a felsőoktatási tanulmányi eredményességükre is hatással van (Pallay, 2019). Pallay (2019) megállapításai alapján gyakran az önbizalomhiány az, ami a hátrányt okozza, az, hogy nem érzik magukat egyenlőnek a többségi nemzettel. A többletmunkára való csekély esélye a nemzeti kisebbségeknek is ezzel magyarázható, ugyanis ezen eredményességi index olyan pluszteljesítmények itemeit takarja, melyekkel való rendelkezés esélye csökkenhet az önbizalom és a hozzáállás hiányával. A tanulmányok melletti elköteleződés esélye esetén már bebizonyosodott a romániai felsőoktatásban tanulók nagyobb esélye, ami most a többletmunkára vonatkozó esély esetén is igazolódik. Ahogyan az intézményi életbe való bevonódás és a minél szélesebb egyetemen belüli szociális háló, melyek közé az oktatói kapcsolatok is tartoznak, csökkent a lemorzsolódás esélyét (Kovács, 2021), úgy a többletmunkára való esélyt is növeli az átlagon felüli oktatói kapcsolatháló. Az elköteleződés esélyét az átlagon felüli kortárs kapcsolatok növelték, míg a többletmunka esélyét az átlagon felüli oktatói kapcsolatok. Eredményeink alapján feltételezhetjük, hogy az intézményi iránti elköteleződés nagyban függ a kortársaktól, ugyanis ezen közeg lesz meghatározó az egyén számára, itt tölti legtöbb idejét, ám a többletmunka esélye akkor növekszik, ha egy olyan mentort talál a hallgató, aki minden területen támogatja. Láthattuk viszont,

hogy ezen eredményességi dimenzióban a felsőoktatási intézmény karaktere nem növeli a tanulmányi többletmunka esélyét, ami alapján feltevődhet a kérdés, hogy amennyiben eredményeink azt igazolják, hogy a felekezeti karakter nem tud támogatást nyújtani a többletmunka esélynövelésében, vajon ennek mi lehet az oka. Felmerülő kérdésünket továbbgondolva feltételezhető, hogy egyéb tevékenységgel töltik ki a hallgatók idejüket, melyek irányulhatnak akár vallási közösségi tevékenységre, karitatív vagy önkéntes jellegű tevékenységekre is, ám ezek alátámasztását mérőeszközünk nem tudja igazolni. Feltételezésünk alátámasztását viszont korábbi kutatási eredményekre alapozzuk, mely igazolja a felsőoktatási hallgatók önkéntességének egyre növekvő arányát (Markos, 2019), ám ugyanakkor az is szembetűnő, hogy kis arányban jelennek meg az önkéntes tevékenységből profitálók, azaz a tanulmányokhoz kapcsolódó tevékenységet végzők (Markos, 2019).

6.3. A hallgatók haladási útja

A felsőoktatási intézmények hallgatóinak haladási útja igen változatos képet mutat. Korábbi kutatási eredményünk a hallgatói lemorzsolódásról (Kovács et al., 2019) arról árulkodott, hogy a hallgatói pályafutás sokszínű, a normál haladási úttól sok esetben eltérő lehet. Számos haladási problémát ismerhetünk, melyek néhol igen közel állnak egymáshoz, ezért klaszterelemzéssel megvizsgáltuk a jól elkülöníthető haladási típusokat. Egy korábbi elemzésben három haladási út vált elkülöníthetővé. Az egyik egy vagy több költségterítéses félévvel tarkított haladási út, melyre gyakran még az intézmény- és/vagy szakváltás is jellemző, a második típus a csúszó-passzíváló haladástípus, s a harmadik csoportba tartoznak a sztenderd útvonalon haladók (Pusztai & Szigeti, 2021). Harmadik eredményességi mutatónkban a hallgatói lemorzsolódást vizsgáltuk. Eredményeink alapján látható, hogy a mintánkban többségében a normál úton haladók szerepelnek több mint fele arányban, 60,2%, majd őket követik 26,2%-os megoszlásban a költségterítéses, intézmény és/vagy szakváltók, a csúszó-passzíváló hallgatók pedig 13,6%-ban jelennek meg a mintánkban. Adataink megegyeznek a korábbi lemorzsolódást vizsgáló kutatásunk adataival (Pusztai & Szigeti, 2021).

Mivel a lemorzsolódással foglalkozó szakirodalom szerint a közösségi és civil kapcsolathálókhoz tartozás elősegíti és az eredményességet, továbbá erősíti a tanulmányok sikeres befejezését (Pusztai, 2011b; Demeter-Karászi, 2019), indokoltnak tartottuk eredményességi vizsgálatunk harmadik mutatójaként megvizsgálni a hallgatók haladási útját a szektorközi, illetve a vallásosság szerinti bontásában.

Eredményeinkből jól látható, hogy mind a felekezeti, mind pedig a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak haladási útja igen változatos. A felekezeti intézményekben a normál úton haladó hallgatók felülreprezentáltak (Adj. Resid. = 8,8), ezzel szemben a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben a költségtérítéses-, intézmény- és/vagy szakváltó hallgatók mutattak felülreprezentáltságot (Adj. Resid.= 8,3). Adataink alapján megfigyelhető továbbá a normál úton haladó, vallásos hallgatók felülreprezentált túlsúlya (Adj. Resid. = 3,4), az inkább nem vallásosak közül szintén magasabb arányban találjuk a normál úton hallgatókat (52,4%), ám arányuk nem felülreprezentált.

31. táblázat. A hallgatók haladási útja szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)

Haladási utak	felekezeti	nem felekezeti
költségtérítéses – intézmény/szakváltó	12,4%	36,7%
csúszó-passzíváló	11,1%	15,4%
normál úton haladó	76,5%	47,9%

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő, $p=0,000$

32. táblázat. A hallgatók haladási útja a vallásossági mutatók szerint (százalékos megoszlás)

Haladási utak	inkább nem vallásos	vallásos
költségtérítéses – intézmény/szakváltó	33,3%	22,7%
csúszó-passzíváló	14,2%	13,2%
normál úton haladó	52,4%	64,1%

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő, $p=0,001$

Eddigi elemzéseink összegzéseként elmondható, hogy mind a szektor, mind pedig a vallásosság hatást gyakorol, hol kisebb, hol pedig nagyobb mértékben az általunk vizsgált eredményességi mutatókra. Eredményeink összhangban vannak a korábbi kutatási eredményekkel, melyek igazolták, hogy a vallási, hitéleti tevékenységen résztvevő hallgatók perzisztensebbnek bizonyulnak a tanulmányaikban (Demeter-Karászi, 2019; Kovács, 2021).

A monográfia ezen részében is indokoltnak tartjuk megvizsgálni a haladási utak alapján kialakított eredményességi mutatókat további háttértényezők bevonását követően, ezért a szektor, a demográfiai jellemzők, a társadalmi státusz, a vallásosság, illetve az intra- és intergenerációs kapcsolathálózati változók bevonását elemezzük logisztikus regressziós módszerrel. Logisztikus regresszióink

függő változóját a haladási utak képzik, a magyarázó változók közé pedig a korábban említett tényezőcsoportokat vontuk be. A haladási utak klasztereiből ugyancsak egy kétértékű változót hoztunk létre, ahol az egyik csoportba kerültek a normál úton haladók, akik nem passziváltak, nem csúsztak a mintatantervhez képest, nem kényszerültek fizetős képzésbe, s így tehát pozitív kilátásokkal is rendelkeznek tanulmányi haladási útjukat illetően. A normál úttól eltérő csoportba tartoznak a csúszó-passziváló, valamint a költségtérítéssel-intézmény/szakváltó hallgatók. A következőkben az említett kétértékű haladási út változó értékeit befolyásoló háttértényezőket vizsgáljuk bináris logisztikus regressziós módszerrel. A blokkok és az egyes változók beléptetési sorrendje esetén többféle változattal próbálkoztunk, hogy meggyőződjünk arról, hogy egymás kontrollja alatt hogyan viselkednek, szignifikánsak lesznek és maradnak-e, vagy épp ellenkezőleg nem bizonyulnak szignifikánsnak az egyes blokkok és változók bevonását követően. Eredményeink minden esetben hasonlóan alakultak, így a korábban is alkalmazott beléptetési sorrendet követtük.

A haladási utak összevont változóira a hatótényezők közül szignifikánsan hat a felsőoktatási intézményi szektor (felekezeti /nem felekezeti felsőoktatási intézmény), az ország (Magyarország/Románia) és a településtípus (nagyváros/kisebb város).

Adataink azt mutatják, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak van leginkább esélyük a normál úton haladásra, továbbá az ő előnyük akkor is megmarad, amikor a többi háttérváltozót bevonjuk. Adatainkból továbbá kiderül, hogy nemcsak a felekezeti, hanem a magyarországi felsőoktatási intézmények hallgatói is esélyesnek bizonyulnak tanulmányaik során a normál úton haladásra. Az ország mint háttértényező, hasonlóan a fenntartó változóhoz, szignifikáns marad a többi háttértényező bevonását követően. Megfigyelhető továbbá, hogy a településtípus is gyakorol némi hatást a haladási utakra, itt a kisebb városokban élő hallgatók tudják magukénak a nagyobb esélyt a normál úton haladásra, viszont előnyüket elveszítik a többi háttértényező bevonása után.

33. táblázat. A háttérváltozók hatása a hallgatók haladási útjára

	1. lépcső	2. lépcső	3. lépcső	4. lépcső	5. lépcső
Felekezeti foi. (ref. nem felekezeti foi.)	3,37 ***	4,13 ***	3,87 ***	3,65 ***	3,62 ***
nő (ref. férfi)		1,31	1,25	1,24	1,23
többségi (ref. kisebbségi)		0,93	0,92	0,86	0,85
Magyarország (ref. Románia)		1,53 *	1,51 *	1,57 *	1,56 *
Diplomás apa (ref. nem diplomás)			0,78	0,78	0,78
Diplomás anya (ref. nem diplomás)			0,86	0,86	0,86
Nagyváros (ref. kisebb város)			0,72 *	0,74	0,74
Anyagi helyzet átlagos (ref. átlagon aluli)			1,01	1,02	1,02
Vallásos (ref. nem vallásos)				1,24	1,24
Oktatói kapcsolat (ref. átlagon aluli)					0,97
Kortárs kapcsolat (ref. átlagon aluli)					1,15
Constant	0,96	0,59	0,82	0,74	0,70

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

NS $p > 0,05$

Összességében elmondhatjuk, hogy leginkább a magyarországi felekezeti felsőoktatási intézmények, kisebb településről érkező hallgatói esélyesek a normál úton haladásra. A nem, a többségi lét, a szülők iskolázottsága, az anyagi helyzet, az individuális vallási önbesorolás és az egyetemi intra- és intergenerációs kapcsolatok pedig nem befolyásolják a hallgatók normál úton haladását. Eredményeink alapján megállapítható, hogy a felekezeti felsőoktatási intézményi szektornak támogató hatása van a hallgatók normál úton való haladására, mely eredményünk tovább erősíti azon korábbi megállapításokat, melyek arra irányultak, hogy a felekezeti felsőoktatási szervezetben kialakuló közösséghez tartozás elősegíti az eredményességet, hozzájárul a tanulmányok sikeres

befejezéséhez (Pusztai, 2011b; Demeter-Karászi, 2019). Ami az ország változót illeti a magyarországi hallgatók esélyesebbek a normál úton haladásra, ami alapján feltételezhető, hogy országspecifikus vonás húzódik az eredmény háttérében, ugyanis korábbi kutatásaink során bizonyosodott, hogy Romániában biztosítják a legtöbb passzívált félévet és a váltás lehetőségét, míg Magyarországon kötött számú félévek állnak a hallgatók rendelkezésére (Karászi, Pally & Tóth, 2018).

6.4. A hallgatói eredményesség szektorközi különbségei

Korábbi kutatásaink megerősítették (Demeter-Karászi & Pusztai, 2020), hogy a vizsgált intézmények a főváros és annak vonzáskörzetétől eltérő perifériás vidékről toborozzák hallgatóikat, s a demográfiai szempontból speciális, társadalmi háttérváltozók mentén pedig hátrányosabb helyzetű diákokkal számolhatnak. Ugyanitt olvasható adatok szerint határozottan erősebb vallásos beállítódás jellemző a térség felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóira, akik többnyire világnézetükkel azonos intézményt választanak a továbbtanulásra az anticipált intézményi kultúrának köszönhetően. Ezen eredményeket korábbi fejzeteink is igazolták. Korábbi eredmények alátámasztották, hogy a nők, az idősebbek, az alacsonyan iskolázottak és a kisebb települések lakói bizonyulnak vallásosabbnak, s ezzel összefüggésben feltevődik az a kérdés, hogy vajon mennyire eredményesek, s milyen tényezők növelik körükben az eredményessé válás esélyét.

Eredményeink alátámasztották, hogy az eredményesség különböző mutatóira hatással van a vallásosság, illetve a felekezeti szektorhoz való tartozás, ugyanakkor számolnunk kell a különböző háttértényezők hatásával is. Ami a tanulmányok melletti elkötelezettséget illeti, szignifikánsan kimutatható a felekezeti felsőoktatási intézmények pozitív hatása, továbbá a nem, a településtípus és a kortárs kapcsolatok is szignifikáns hatást eredményeztek. Megerősíthető, hogy a korábbi eredményekből kirajzolódott hallgatói kompozíció ellenére (női túlsúly, idősebbek, alacsonyan iskolázottak, kisebb települések lakói) esélyesebbek az elköteleződésre a felekezeti felsőoktatási intézményekben, továbbá, hogy az elkötelezettségre való esélyt a feltehetőleg pozitívan befolyásolja a vallásos alapon nyugvó, munkavégzési normákat előíró légkör.

További mutatóinkat vizsgálva a többletmunka kapcsán egy más képet látunk kirajzolódni. A többletmunka esélyét leginkább a kisebbség/többség, az ország és az oktatói kapcsolatokra vonatkozó háttértényezők befolyásolták, az általunk és korábbi kutatások által feltárt eredmények alapján elvárt szülői iskolázottság nem, tehát a vizsgált hallgatói kör esetében a szülők iskolázottsága nem növelte a tanulmányi többletmunka esélyét. Az eredmények szerint a

származási egyenlőtlenségek miatt már nagyobb szakadékot kellene áthidalni az intézményeknek a siker felé, ami az általunk vizsgált régióban eredményeink alapján nem sikerül.

Végül, de nem utolsó sorban, harmadik eredményességi mutatónként alkalmazott haladási utak változóra a szektorközi bontás, illetve az ország háttérváltozói gyakoroltak szignifikáns hatást, a szülők iskolázottsága ebben az esetben sem növelte a hallgatók normál úton haladásának esélyét. A felekezeti intézmények hallgatóinak nagyfokú esélyét a normál úton haladásra azzal magyarázzuk, hogy a normál haladás támogatása az intézményeknek a hallgatók megtartását támogató, a hosszabb távú életcélokat és a vallásos nézetekre épülő magatartásmintákat erősítő intézményi kultúrájában, a hallgatóbarát mintatervet és szabályozást alkotó hozzáállásában gyökerezik. Ennek oka az intézmények relatíve előnytelen versenyhelyzete, mérete, de kétségtelen, hogy az intézményvezetés és az oktatói kar szupportív, nem szelektív attitűdje is markáns vonása a szektornak.

A hallgatói eredményességet vizsgáló fejezetünk egy korábban felállított hipotézisünk megerősítésére vagy cáfolására vállalkozott. Negyedik hipotézisünk a) variánsában azt feltételeztük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói eredményesebb tanulmányi pályafutással rendelkeznek, mint a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói, mely feltételezésünket arra alapozzuk, hogy a felekezeti intézménybe járó hallgató erősebb vallásosságnak pozitív hatása van a tanulmányi pályafutásra (Pusztai, 2013), és a vallásos hallgatók által dominált intézményi kapcsolathálókhoz tartozás is pozitív hatással van az eredményességre, továbbá erősíti a tanulmányok sikeres befejezését (Pusztai, 2011b; Demeter-Karászi, 2019).

Negyedik hipotézisünk b) variánsa szerint pedig azt feltételeztük, hogy a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói eredményesebb tanulmányi pályafutással rendelkeznek, mint a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói, mely alhipotézisünk a negyedik hipotézis a) variánsának alternatív hipotéziseként szolgál. Feltételezésünket arra alapozzuk, hogy bár egyes tanulmányok beszámoltak a felekezeti szektor és a vallásosság pozitív hatásáról, addig mások kitüntetett csoportként azonosították a vallásgyakorló hallgatókat (Pusztai, 2013). Ezen megállapítás alapján nem-tradicionális hallgatókként írták őket le, mely csoportnak jellemző vonása, hogy felsőoktatási intézményi társas integrációjuk töredezett, különösen a nem vallásos hallgatók által dominált közegekben, ami bizonytalan intézményi kötődést eredményez, és tanulmányi sikertelenséget vonhat maga után (Pusztai, 2013).

Összességében megállapítható, hogy az eredményesség különböző mutatói változatos eredményeket hoztak. Több mutató alapján egyértelmű a

vallásosak és a felekezeti felsőoktatási intézménybe járó hallgatók nagyobb esélye az elköteleződés különböző formáinak kialakulására, mint a nem vallásosaké és a nem felekezeti felsőoktatási intézménybe járóké. Ugyanakkor nem egyértelmű, hogy a vallásosak és a nem vallásosak, valamint a felekezeti intézményekben járók és a nem felekezeti intézményekben járók esélyesebbek-e a tanulmányi többletmunkára. Ami a hallgatók haladási útját illeti, a felekezeti intézmények és a vallásosak normál úton való haladása erősíthető meg a nem vallásos és a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben járó hallgatókéval szemben. Összességében megállapítható, hogy a szektorközi összehasonlításra vállalkozó elemzésünk során az eredményesség fogalom komplexitását tapasztaltuk, melyre az jellemző, hogy egyes dimenzióit különböző háttértényezők tartják befolyásuk alatt.

7. A hallgatók intézményi integrációja szektorközi összehasonlításban

Jelen fejezetben, túllépve a rekrutációra vonatkozó adatok feldolgozásán és az eredményesség összetett jelenségének bemutatásán, utolsó empirikus fejezetünkben az intézményi kultúra azon dimenzióját igyekszünk megragadni, mely a szervezeti szereplők közötti kapcsolatrendszer, az inter- és intragenerációs kapcsolattartás, valamint a bizalom és elégedettség intézményben megszokott sztenderdjeit tükrözi. Adatbázisunkra támaszkodva mutatjuk be a felekezeti és nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak intézményi integrációjukkal kapcsolatos tapasztalatait összehasonlító elemzésben, figyelembe véve az intézményi kultúrából adódó hasonlóságokat és különbségeket a szektorok között, valamint ahol ez indokolt, az egyes szektorokon belüli törésvonalakra is felhívjuk a figyelmet. Amint az eredményesség esetében is megfigyelhettük, úgy az intézményi kultúra integrációs dimenziója esetében is releváns a fogalom komplex, többdimenziós megközelítésének alkalmazása. Minden felsőoktatási intézménynek megvan az egységes és a sajátos szerkezete és annak a maga kultúrája. A felsőoktatási intézmények sajátos ágensei vannak, ide tartoznak az oktatók, a kutatók, a hallgatók, az adminisztratív személyzet, akik összességében az ágenskultúrát alkotják. Fejezetünk elsősorban az ágensek egymáshoz való viszonyárnak vizsgálatára irányul, így az integrációs tényezőket három nagyobb aldimenzió és további kisebb alegységek mentén azonosítottuk be, így megvizsgáltuk a kapcsolathálót, a bizalmat, továbbá az elégedettséget.

7.1. Képzésterületi kötődés szektorközi összehasonlításban

Az intézményi kultúra az egységek kapcsolatával és arányaival is összefügg. A különböző intézmények, karok, szakok között presztízskülönbségek mutathatók ki, amint azt a korábbi fejezeteinkben érintettük. Az intézmények egyik megkülönböztető jegye az általuk nyújtott képzések mentén húzódik, különösen igaz ez a különböző szektorokhoz tartozó felsőoktatási intézményekre. A képzési jellemzők esetében, elemzéseink során megvizsgáltuk a hallgatók képzési területének megoszlását is. A mintába bekerült hallgatók 28,9%-a pedagógusképzésben, 26,8%-a gazdaságtudományi képzésben, 12,6% társadalomtudományi képzésben, 12,4%-a bölcsészettudományi képzésben, 10,1%-a informatika, 5,6%-a művész, és végül, de nem utolsó sorban 3,7%-a hitéleti képzésben végzi tanulmányait.

A képzési területi megoszlást megvizsgáltuk az egyes szektorok megoszlásában is. Annak ellenére, hogy a mintánk kiválasztásakor a képzési

területi azonosságot vettük alapul, ezek arányaiban megfigyelhetünk bizonyos eltéréseket a szektorok között. A felekezeti felsőoktatási intézményekben legtöbbször pedagógusképzésben (33,1%), gazdaságtudományi képzésben (25,5%), bölcsészettudományi képzésben (13,1%), valamint hitéleti képzésben (8,6%) tanulnak. A felekezeti felsőoktatási intézményekkel ellentétben a nem felekezeti intézményekben más képzési területek foglalják el a népszerűségi rangsor első helyeit. Ezen intézményekben a hallgatók 27,8%-a tanul gazdaságtudományi, 25,7%-a pedagógus, 16%-a társadalomtudományi, valamint 15,2%-a informatika képzési területen. Eredményeink a nem felekezeti felsőoktatási intézmények képzési területi megoszlását tekintve megegyeznek a magyarországi általános felsőoktatási statisztikai adatokkal, melyek esetében ugyancsak a gazdaságtudományi, az informatikai, a társadalomtudományi és a pedagógusképzés foglalja el a népszerűségi lista első helyeit (Statisztikai adatok, 2019). Romániában is a gazdasági terület iránti érdeklődés a legnagyobb, ezt a műszaki és az egészségügy követi (Statista Research Department, 2023). Megállapítható továbbá, hogy a felekezeti intézményeknek is speciális képzésterületi arányai fedezhetők fel, többségében azon területeken indítanak képzéseket, melyek a felekezeti intézményrendszer ellátását segítik (Demeter-Karászi & Pusztai, 2020).

A képzési szint megoszlása alapján, a hallgatók többsége alapképzésben tanul mindkét szektorban, a felekezeti intézményekben az alapképzésben tanulók aránya, 91,2%, míg a mesterképzésben tanulóké 8,8%, a nem felekezeti felsőoktatási intézmények esetében valamivel magasabb arányban jelennek meg a mesterképzésben tanulók (21,7%), ám az alapképzésben tanulók aránya a magasabb, 78,3%. Adataink összhangban vannak a korábbi kutatási eredményeinkkel, melyek arra irányulnak, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények többségében az alapképzéseken képviseltetik magukat, ott indítanak legtöbb képzést, és azon szintre is koncentrálnak (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019).

A képzések finanszírozási formája is hasonló megoszlást mutat, mindkét szektorban az állami finanszírozású hallgatók jelennek meg magasabb arányban, a különbség abban mutatkozik meg csupán, hogy míg a felekezeti szektorban a költségtérítéssel hallgatók aránya felülreprezentált, addig a nem felekezeti szektor esetében azoknak a hallgatóknak az aránya mutat felülreprezentáltságot, akik államilag támogatva végzik tanulmányaikat.

34. táblázat. Képzési jellemzők szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)

	Sig.		felekezeti	nem felekezeti
Képzésterület	p=0,000	pedagógus	<u>33,1</u>	25,7
		gazdaság	25,5	27,8
		bölcsészet	13,1	11,8
		hitéleti	<u>8,6</u>	-
		művészet	<u>8,3</u>	3,6
		társadalom	8,1	<u>16</u>
		informatika	3,3	<u>15,2</u>
		N=922	396	526
Képzési szint	p=0,000	alapképzés	<u>91,2</u>	78,3
		mesterképzés	8,8	<u>21,7</u>
		N=922	396	526
Finanszírozási forma	p=0,007	állami	70,7	<u>78,2</u>
		költségterítéses	<u>29,3</u>	21,8
		N=915	393	522

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A képzési területre, szintre és a finanszírozási formára vonatkozó eredményeink visszatükrözik a különböző statisztikák adatait határon innen és határon túl is. Bár az évek során tapasztalható bizonyos fokú változás a képzési területi lista rangsorában, többségében az egyes szektorok képzési területei megtartják a népszerűségi sorokban elfoglalt helyüket (Fábri, 2010). A felekezeti felsőoktatási intézményeknek a rendszerváltást követően kialakult a feladatuk a felsőoktatási rendszerben, mely az volt, hogy a képzési igényeknek megfelelő kapacitást kielégítsék, hogy az intézményhiányos régióban olyan képzéseket biztosítsanak, melyek a társadalmi szerepvállalásnak megfelelően pedagógiai, a szociális, segítő pályákra biztosító felkészítést nyújtsák (Pusztai, Maior & Demeter-Karászi, 2019).

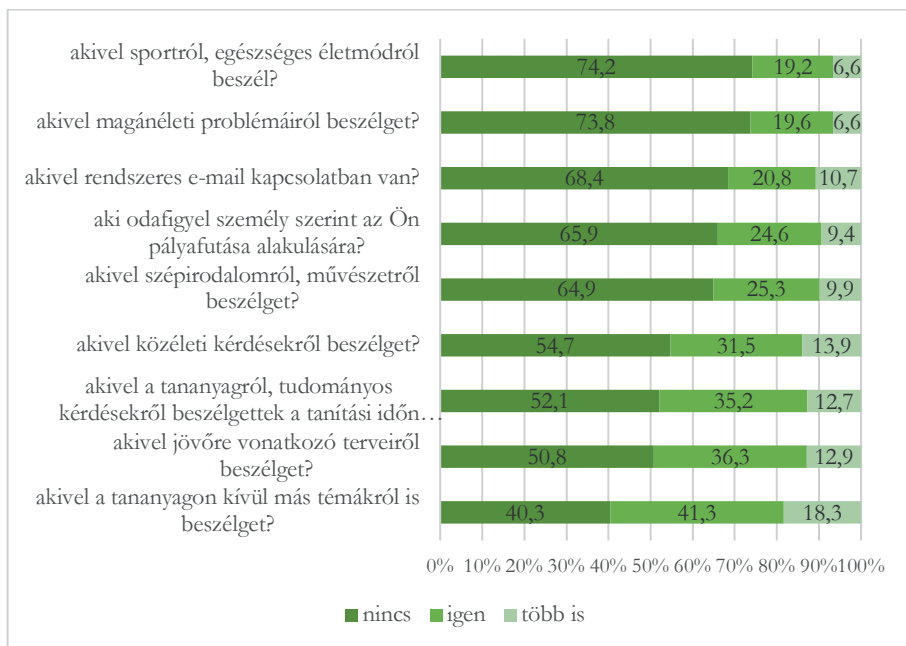
7.2. Intézményen belüli kapcsolatháló mint az integráció jellemzője

7.2.1. Intergenerációs kapcsolatok szektorközi összehasonlításban

Az intézményi kultúra és az intézményi hatás egyik elemeként azonosítottuk az oktatókkal fenntartott kapcsolatot. Az intergenerációs kapcsolattartást azért tartottuk fontosnak megvizsgálni, hogy megtudjuk, milyen kapcsolatot ápolnak az intézmények hallgatói az oktatóikkal. A 7. ábra ismerteti, melyek azok a kérdések, melyek mentén vizsgáltuk az intergenerációs kapcsolatokat. A válaszadók több mint fele számolt be arról, hogy volt már olyan oktatójuk, akár több is, akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélgettek, továbbá ugyancsak megközelítőleg fele arányban jelennek meg azon hallgatók, akik a jövőre vonatkozó terveikről

beszélgettek egy vagy több oktatójukkal is. További nagyobb arányban találjuk azon hallgatókat, akik egy vagy akár több oktatójukkal is tudtak beszélgetni a tananyagról a tanítási időn kívül, illetve akik közéleti kérdésekről beszélgettek oktatóikkal. A válaszadók kimagasló többségének, 74,2%-nak, nincs olyan oktatója, akivel sportról vagy egészséges életmódról beszélnének, mely azzal magyarázható, hogy a vizsgált intézmények nem adnak otthont azon képzési területeknek, melyek ezen irányultságúak. Ugyancsak nagy arányban (73,8%), jelennek meg a mintánkban azon hallgatók, akiknek nincs olyan oktatójuk, akivel magánéleti problémáikról beszélhetnének, továbbá olyan oktatójuk is igen kis arányban van, aki odafigyelne személy szerint a pályafutásuk alakulására. Eredményeink összhangba hozhatók Pusztai (2011) kutatásaival, amely rámutatott a felsőoktatási hallgatók jelentős részének magányosságára, s a hallgatók személyiségként való értelmezésének hiányára. Megállapítható, hogy többségében az oktató-hallgató viszony az akadémiai élethez köthető diskurzusokban merül ki, kevésbé jellemző a személyes kapcsolattartás, a hallgató személyével való kimondott foglalkozás.

7. ábra. Az oktatói kapcsolatokkal rendelkező és nem rendelkező mintabeli hallgatók aránya (százalékos megoszlás)



Mivel az intézményi kultúra integrációs dimenziójának egyik legfontosabb mutatója az oktató-hallgató kapcsolat alakulása, azt feltételeztük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézményi szektor kimagasló oktató-hallgató kapcsolatokat

eredményez majd. Természetesen a szektorhoz tartozó, általunk vizsgált intézmények méretük alapján is jobban megteremtik a családias légkört lehetőségét, azonban nem törvényszerű, hogy a kislétszámú intézményekben kiemelkedő oktató-hallgató kapcsolatok domináljanak, de kétségtelenül az egyik alapjaként szolgál (Pusztai, 2011b).

Eredményeink alapján szignifikáns kapcsolat mutatható ki az intergenerációs kapcsolatok esetében a szektorközi összehasonlítás mentén (36. táblázat). A felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak többsége kapcsolatban áll olyan oktatóval, akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget (49,3%), arányuk erősen felülreprezentált (Adj. Resid.=3,1). Ugyancsak felülreprezentáltak jelennek meg a felekezeti szektor azon hallgatói, akik közéleti kérdésekről (41,5%, Adj. Resid.=4,6), szépirodalomról (37,2%, Adj. Resid.=6,2), sportról és egészséges életmódról (27,4%, Adj. Resid.=4,7), magánéleti problémákról (27,2%, Adj. Resid.=4,2) tudnak beszélni oktatóikkal, továbbá akikkel rendszeres e-mail kapcsolatban is vannak (26%, Adj. Resid.=2,6). Kiemelkedő eredmény továbbá, hogy a felekezeti intézmények hallgatói nemcsak egy oktatót tudnak említeni, akivel szépirodalomról és művészetekről tudnak beszélgetni, hanem 12,9%-uk több oktatóval is elmélyülhet hasonló témákban, arányuk felülreprezentáltságot is mutat a szektorban (Adj. Resid.= 2,2).

A felekezeti szektorral ellentétben, a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben azon hallgatók aránya felülreprezentált, akiknek nincs olyan oktatójuk, akivel a tananyagon kívül más témákról, akár közéleti kérdésekről, akár sportról vagy magánéleti problémáikról beszélnének, de olyan sem, akivel rendszeres e-mail kapcsolatban lennének.

35. táblázat. Az oktatókkal való kapcsolat szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)

		felekezeti	nem felekezeti
Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget (N=881, p=0,000)	igen	<u>49,3</u>	38,9
	több is	21,1	17,8
	nincs	29,5	<u>43,4</u>
Akivel közéleti kérdésekről beszélget (N=881, p=0,000)	igen	<u>41,5</u>	26,8
	több is	13,9	15,4
	nincs	43,1	<u>59,4</u>
Akivel szépirodalomról, művészetről beszélget (N=885, p=0,000)	igen	<u>37,2</u>	18,5
	több is	<u>12,9</u>	8,4
	nincs	49,9	<u>73,2</u>
Akivel sportról, egészséges életmódról beszél (N=887, p=0,000)	igen	<u>27,4</u>	14,6
	több is	7,5	6,4
	nincs	65,1	<u>79</u>
Akivel magánéleti problémáiról beszélget (N=882, p=0,000)	igen	<u>27,2</u>	15,7
	több is	8,6	5,7
	nincs	64,2	<u>78,7</u>
Akivel rendszeres e-mail kapcsolatban van (N=880, p=0,004)	igen	<u>26</u>	18,8
	több is	13,3	9,8
	nincs	60,7	<u>71,4</u>

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az eredmények alapján láthatjuk, hogy a felekezeti felsőoktatási intézménybe járó hallgatók azok, akik felülreprezentáltak több oktatói kapcsolattal rendelkeznek, ők azok, akik több témakört érintve kereshetik fel oktatóikat, akivel vagy akikkel beszélgetni tudnak a különböző felmerülő kérdésekről, legyen az tananyagon kívüli, közéleti, szépirodalmi vagy sporttal kapcsolatos, de akár magánéleti jellegű is. Fontos megjegyeznünk, hogy a nem felekezeti intézmények esetében is jelen van az oktató-hallgató pozitív kapcsolat, ám sokkal kisebb és nem felülreprezentált arányban, mint ahogyan azt a felekezeti felsőoktatási intézmények esetében tapasztalhattuk. Természetesen eredményeink összefüggésbe hozhatók a mintába bekerült felsőoktatási intézmények méretével,

ugyanis a nem felekezeti intézmények méretüket tekintve nagyobb, többkarú, kimagasló hallgatói létszámot befogadó intézmények, míg ezzel szemben a felekezeti sokkal kisebb, kevesebb képzési területet működtető, alacsonyabb hallgatói létszámot befogadó intézmények, melyek sokkal inkább lehetővé teszik a támogató légkör kialakulását és az oktató-hallgató között kialakuló személyesebb hangvételű kapcsolatot. Nem hagyható figyelmen kívül azon tény sem, hogy egy nagyobb intézménybe a hallgató személye háttérbe szorul, az oktató-hallgató viszony többségében a tudományos diskurzusra koncentrálódik, annak is főként azon részére, mely a tantermi keretek között zajlik (Pusztai, 2011b). Mivel a felsőoktatás funkciója az oktatás és a tudományos, szakmai felkészülés, a hallgatókkal való sokszínű oktatói kapcsolattartás hiánya tulajdonképpen nem tűnik alapvető hiányosságnak egy intézményben, azonban számos kutatás mellett az előző fejezetben jelen monográfia is bizonyítja, hogy a hallgatói eredményességhez nagymértékben hozzájárul.

Megvizsgáltuk továbbá az intergenerációs kapcsolatokat szektorközi és ország szerinti összehasonlításban is, ugyanis azt feltételeztük, hogy a különbség nemcsak az egyes szektorok között, de a szektorokon belül is kimutatható, mivel a szektorok intézményei is eltérőek egymástól bizonyos tulajdonságaikban. Eredményeink alapján láthatjuk, hogy a szektorokon belül a romániai felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói tudnak több kérdéskörrel beszélni oktatóikkal, arányuk a legtöbb esetben felülreprezentált a magyarországi felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak oktatói kapcsolatához viszonyítva. A romániai felekezeti felsőoktatási intézményekben felülreprezentált továbbá azon hallgatók száma is, akik nem csupán egy, hanem több oktatóval is tudnak szépirodalomról és művészetekről (Adj. Resid.=3,3), illetve magánéleti problémákról beszélgetni (Adj. Resid.=2,8).

Különbség fedezhető fel továbbá a nem felekezeti felsőoktatási intézményi szektoron belül is, ahol a romániai intézmények hallgatói rendelkeznek felülreprezentáltan nagyobb arányban olyan oktatókkal, akikhez fordulhatnak különböző kérdésekben, a magyarországi nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóihoz viszonyítva. Megfigyelhető továbbá, hogy a szektorban a romániai intézmények hallgatói számos esetben nem csupán egy, de több oktatójukkal is megbeszélhetik a tananyaggal, tudományos kérdésekkel, egyéb témákkal, szépirodalommal, esetleg művészettel vagy egészséges életmóddal kapcsolatos gondolataikat, de több olyan oktatójuk is van, aki külön figyelemmel kíséri személyes pályafutásukat, vagy akihez a jövővel kapcsolatos terveikkel fordulhat.

36. táblázat. Az oktatókkal való kapcsolat szektorközi és ország szerinti összehasonlításban (százalékos megoszlás)

		felekezeti HU	felekezeti RO	nem felekezeti RO	nem felekezeti HU
Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget tanítási időn kívül (N=879, p=0,000)	igen	36,4	41,1	<u>50,7</u>	32,6
	több is	10,1	16,6	<u>31,0</u>	9,6
	nincs	53,5	42,3	18,3	<u>57,8</u>
Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget (N=881, p=0,000)	igen	50,4	<u>48,8</u>	42,3	38,3
	több is	18,6	22,5	<u>32,4</u>	15,4
	nincs	31,0	28,7	25,4	<u>46,3</u>
Akivel szépirodalomról, művészetről beszélget (N=885, p=0,000)	igen	<u>41,1</u>	<u>35,1</u>	31,4	16,4
	több is	7,8	<u>15,7</u>	<u>25,7</u>	5,6
	nincs	51,2	49,2	42,9	<u>77,9</u>
Akivel közéleti kérdésekről beszélget (N=881, p=0,000)	igen	38,0	<u>43,3</u>	36,2	25,3
	több is	12,4	17,1	18,8	13,1
	nincs	49,6	39,6	44,9	<u>61,6</u>
Akivel magánéleti problémáiról beszélget (N=882, p=0,000)	igen	<u>29,2</u>	<u>26,1</u>	<u>34,3</u>	12,7
	több is	4,6	<u>10,8</u>	8,6	5,2
	nincs	66,2	63,1	57,1	<u>82,1</u>
Akivel a jövőre vonatkozó terveiről beszélget (N=882, p=0,000)	igen	34,1	<u>45,2</u>	45,7	33,9
	több is	10,1	13,3	<u>25,7</u>	12,7
	nincs	55,8	41,5	28,6	<u>53,4</u>
Akivel rendszeres e-mail kapcsolatban van (N=880, p=0,006)	igen	24,0	<u>27,1</u>	8,6	20,4
	több is	10,9	14,6	12,9	9,3
	nincs	65,1	58,3	<u>78,6</u>	<u>70,3</u>
Aki odafigyel személy szerint az Ön pályafutása alakulására (N=886, p=0,000)	igen	29,2	24,9	22,9	25,4
	több is	10,8	12,0	<u>25,7</u>	5,8
	nincs	60,0	63,1	51,4	<u>68,8</u>
Akivel sportról, egészséges életmódról beszél (N=887, p=0,000)	igen	<u>26,9</u>	<u>27,7</u>	18,6	13,9
	több is	6,2	8,3	<u>15,7</u>	4,9
	nincs	66,9	64,0	65,7	<u>81,1</u>

Az aláhúзва szereplő értéknél az adjusted residual abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

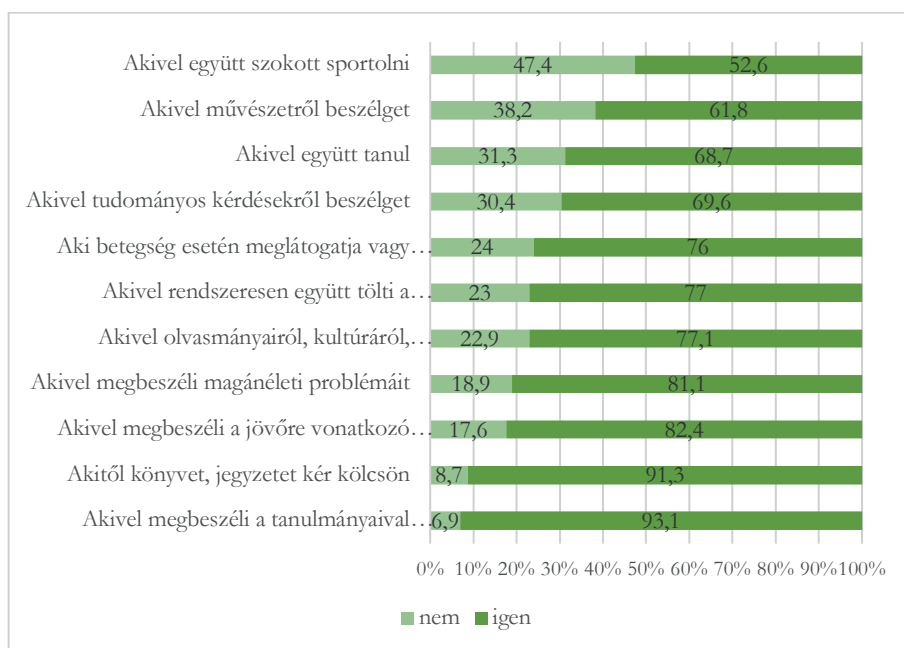
Összességében elmondható, hogy az intézmények hallgatói számos intergenerációs kapcsolattal rendelkeznek, mely kétségtelenül segítségükre lehet felsőoktatási pályafutásuk során. A szektorok összehasonlításakor eredményeink azt mutatták, hogy a felekezeti szektor hallgatói vannak előnyben az intergenerációs intézményi kötődés tekintetében, szemben a nem felekezeti intézmények hallgatóival, mely eredményünk feltételezhetően összefüggésbe hozható az intézmények méretéből adódó pozitív és negatív hatásokkal. További elemzéseink igazolták azon feltételezésünket, mely szerint az intergenerációs kapcsolat mentén különbség mutatható ki az egyes szektorokon belül is és nem csak a felekezeti és nem felekezeti szektorok között. A szektorközi különbségek az országok közötti különbségek mentén húzódnak kiváltképp, ugyanis széleskörűbb oktatói kapcsolathálóval rendelkeznek a romániai felsőoktatási intézmények hallgatói, mint a magyarországiak úgy a felekezeti, mint a nem felekezeti felsőoktatási intézmények esetében, vagyis országspecifikus vonás mutatható ki. Eredményeink összefüggésbe hozhatók részben a kisebbségi lét, részben pedig az intézmények méretével is. A romániai felekezeti intézmények esetén két kisebbséghez tartozó intézmény került a mintába, az egyik a nemzeti kisebbség intézménye, míg a másik egy felekezeti, a baptista felekezet felsőoktatási intézménye. Mindkét esetben kisebb hallgatói létszámú, kisebbséghez tartozó intézményekről beszélhetünk, ahol az intézmény nem csupán a diplomaszerzéshez vezető utat jelenti, hanem az összetartozás, az egység lehetőségét is, ahol biztosított az anyanyelven való felsőfokú továbbtanulás és diplomaszerzés, de ugyanakkor a saját világnézettel, meggyőződéssel való azonosulás is. Mindez hozzásegítheti a hallgatókat egy erősebb kötődésű oktatói kapcsolatháló kialakításához.

7.2.2. Intragenerációs kapcsolatok szektorközi összehasonlításban

Az intergenerációs kapcsolatok mellett fontosnak tartottuk megvizsgálni az intragenerációs kapcsolatok jelenlétét is, ugyanis ezen kapcsolatháló is nagy hatással lehet az intézményi beágyazottságra, mely az intézményi kultúra fontos elemeként azonosítható (Pusztai, 2011b). A válaszadók legnagyobb arányának, 93,1%, van olyan barátja az intézményen belül, akivel megbeszélheti a tanulmányaival kapcsolatos problémákat, továbbá azok száma is kiemelkedő, akiknek van az egyetemen belül olyan barátja, akitől jegyzeteket, könyveket kérhet kölcsön (91,3%). Kisebb, de mégis kiemelkedő arányban találjuk azon hallgatókat is, akik a jövőre vonatkozó terveiket is megbeszélhetik barátaikkal, 82,4%, valamint akik magánéleti problémáikat is megoszthatják egyetemi társaikkal, 81,1%. Közel fele arányban találjuk a mintánkban azon hallgatókat, akiknek nincs

olyan barátjuk az egyetemen belül, akivel együtt sportolnának, 47,4%. 38,2%-os és 31,3%-os megoszlásban vannak jelen azon hallgatók, akik nem rendelkeznek olyan intragenerációs kapcsolattal, akivel művészetről beszélhetnének, vagy akivel együtt tanulhatnának. Eredményeink alapján megfigyelhető, hogy a hallgatók legnagyobb többsége kimagasló számú intragenerációs kapcsolattal rendelkezik, mely feltételezhetően arra utal, hogy megtalálták mind a tanulmányaik, mind a szabadidejük eltöltésére alkalmas partnereket, viszont megfigyelhetjük, hogy többségében találjuk azon intragenerációs, intézményen belüli kapcsolatokat, melyek a felsőoktatási intézményhez köthető alapokon nyugszanak. Ezen eredményből kiindulva faktorelemzéssel csoportosítottuk az intragenerációs, intézményen belüli kapcsolatok itemeit, hogy megnézzük csoportosulnak-e a hasonló jellemzők.

8. ábra. Intragenerációs kapcsolatok mintabeli aránya (százalékos megoszlás)



A következőkben megvizsgáltuk tehát az egyetemen belüli hallgatótársakkal való kapcsolatokat, és az erre vonatkozó itemeket faktorelemzéssel csoportosítottuk (Maximum likelihood módszer, Varimax rotációval, KMO=0,890). A statisztikai program három faktorcsoporthat különböztetett meg. Az első faktorba kerültek azon itemek, melyek a szabadidő eltöltésre, a magánéleti problémák, a jövőre vonatkozó tervek megbeszélésére és a gondoskodásra vonatkoztak, így baráti kapcsolat faktorként neveztük el, ugyanis azon tényezők csoportosulását látjuk

kirajzolódni, melyek egy személyesebb, közvetlenebb, baráti viszonyra jellemzőek. A második faktor tényezői: a tudományos kérdésekről való beszélgetés, a művészetről való beszélgetés, valamint az olvasmányokról, a kultúráról, a közéleti kérdésekről való beszélgetés itemeket tartalmazza. Ezen faktort intellektuális kapcsolat faktorként neveztük el, ugyanis a kevésbé személyes elemeket tartalmazó, inkább az intellektuális tudás tényezőit kiemelő itemek kerültek ide. Végül, de nem utolsó sorban, a harmadik faktor a felsőoktatási intézményhez köthető kapcsolatokat csoportosítja, mint a tanulmányokkal kapcsolatos problémák megbeszélése és a jegyzetek vagy könyvek kölcsönkérése itemeket. Ezen csoportosítás alapján a harmadik faktort tanulmányi kapcsolat faktornak neveztük el, ugyanis a tanulmányokhoz köthető kapcsolatok itemeit tartalmazza. A baráti kapcsolat faktort, az intellektuális kapcsolat faktort és a tudományos kapcsolat faktort, valamint ezek faktorsúlyait a következő táblázatban tüntettük fel.

37. táblázat. Az egyetemen belüli hallgatótársakkal való kapcsolat faktorok faktorsúlyai

	1.faktor baráti kapcsolat	2.faktor intellektuális kapcsolat	3.faktor tanulmányi kapcsolat
Akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét	0,745		
Akivel megbeszéli magánéleti problémáit	0,621		
Aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi	0,532		
Akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit	0,512		
Akivel tudományos kérdésekről beszélget		0,641	
Akivel művészetről beszélget		0,639	
Akivel olvasmányairól, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget		0,633	
Akivel megbeszéli a tanulóyaival kapcsolatos problémáit			0,718
Akitől könyvet, jegyzetet kér kölcsön			0,706

A baráti kapcsolat faktorba kerültek azok a kapcsolatok, amelyek személyesebb jellegűek és a szabadidős tevékenységekre vonatkoznak. Az intellektuális faktorba kerültek a tudományhoz, a művészetekhez, illetve a kulturális kötődéshez fűződő

kapcsolatok, míg a tudományos faktorba a tanulmányokkal, illetve a felsőoktatási intézményben végbemenő tanúlással kapcsolatos itemek kerültek.

A faktorokat a korábban vizsgált változók, a szektorok összefüggésében is megvizsgáltuk. A baráti kapcsolat faktor, illetve az intellektuális kapcsolat faktor a szektorközi változóval nem mutatott szignifikáns összefüggést, ám a tanulmányi kapcsolat faktor a vizsgált változóval szignifikáns összefüggést mutatott. Látható, hogy átlag feletti mértékben a nem felekezeti intézmények hallgatói rendelkeznek több tanulmányi kapcsolattal, melynek oka az lehet, hogy az intergenerációs kapcsolatok hiányában a hallgatók a tudományos, illetve az egyetemi tartalmakhoz köthető kérdésekben magukra, illetve társaikra vannak utalva a nem felekezeti felsőoktatási intézményekben.

38. táblázat. Az egyetemen belüli hallgatótársakkal való kapcsolatok és a szektorközi összehasonlítás vizsgálata (N=908)

		baráti kapcsolat faktor	intellektuális kapcsolat faktor	tanulmányi kapcsolat faktor
felekezeti	Átlag	-0,003	0,028	-0,104
	Szórás	0,85	0,83	0,94
nem felekezeti	Átlag	0,002	-0,021	0,078
	Szórás	0,81	0,78	0,70
Sig.		NS	NS	0,001***

*** $p < 0,001$

NS $p > 0,05$

Megvizsgáltuk továbbá az intergenerációs kapcsolatháló esetében is vizsgált ország változót, ugyanis azt feltételeztük, hogy ahogyan az oktatói kapcsolat esetében is, ezen esetben is számolhatunk az országspecifikus vonások különbségeivel. Eredményeink alapján a vizsgálat a baráti kapcsolat, illetve a tanulmányi kapcsolat faktorról mutatott szignifikáns összefüggést. Eredményeink alapján megfigyelhető, hogy különbség mutatkozik az egyes szektorokon belül, ugyanis a felekezeti szektorban a magyarországi intézmények hallgatói rendelkeznek több baráti kapcsolattal az intézményen belül, továbbá a nem felekezeti szektorban is a magyarországi intézmények hallgatói tudhatnak magukénak átlag feletti egyetemen belüli baráti kapcsolathálót.

39. táblázat. Az egyetemen belüli hallgatótársakkal való kapcsolatok és a szektorközi bontás, valamint az országok összefüggéseinek vizsgálata (N=910)

		baráti kapcsolat faktor	intellektuális kapcsolat faktor	tanulmányi kapcsolat faktor
felekezeti HU	Átlag	0,194	0,036	0,117
	Szórás	0,69	0,86	0,56
felekezeti RO	Átlag	-0,101	0,024	-0,214
	Szórás	0,91	0,81	1,074
nem felekezeti RO	Átlag	-0,147	0,162	-0,121
	Szórás	0,92	0,75	0,89
nem felekezeti HU	Átlag	0,028	-0,052	0,112
	Szórás	0,79	0,78	0,65
Sig.		0,003**	NS	0,000***

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

NS $p > 0,05$

Eredményeink alapján látható, hogy a szektorok intézményei nem festenek homogén képet, különbség mutatkozik a felekezeti és a nem felekezeti szektorokon belül, mely magyarázata más háttérváltozók befolyásától függhet. A mai modern társadalomban megfigyelhető, hogy a személyes kapcsolatok egyre inkább háttérbe szorulnak és csökkenni kezd a közösségek szerepe (Lazányi, 2011), a pandémiás időszak, az online világban való létezés pedig tovább erősítette a kapcsolatok csökkenésének a számát. Az egyének társas beágyazódásának a mértéke is megváltozott, a putmani gondolatmenetből kiindulva megnövekedni látszik azon kapcsolatok száma, amelyek kizárólag informálisak és egy adott cél érdekében jönnek létre, ami sokkal inkább növeli a teljes értékű társas kapcsolatok hanyatlását (Lazányi, 2011). Eredményeink összhangba hozhatók azon megállapítással, mely szerint csökkenni látszik az egyetemen belüli baráti térben mozgók aránya és a hallgatók nagyobb része „láthatatlan” marad a társai számára is (Pusztai, 2011b).

7.3. Bizalom mint az integráció jellemzője

Az intézményi kultúra kapcsolati dimenziójának második aldimenziója az intézményi partnerekbe vetett bizalom volt, mely keretén belül további indikátorokat határoztunk meg, melyekhez tartoznak a klasszikus bizalom mutatói, a bizalomvesztés mutatói, illetve a támogatás mutatói.

Klasszikus bizalom mutatóként határoztuk meg a felsőoktatási intézményi hallgatók bizalmi kérdését a különböző intézményen belüli

kapcsolatokban, melyet 8 itemben, egy 1–4 fokú skálán mértünk. Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók leginkább oktatóik, tanáraik többségében bíznak meg leginkább (3,07), majd őket követik a hallgatótársakba (2,99) és az egyetemi/főiskolai karuk vezetőségébe vetett bizalom (2,94). A válaszadók leginkább bizalmatlanok az elektronikus tanulmányi rendszerek üzeneteinek küldőivel szemben (2,58), de ugyanakkor a karuk hallgatói önkormányzatával szemben is bizalmatlanok (2,67).

40. táblázat. Az intézmények hallgatóinak bizalmi szintje az intézményen belüli kapcsolatokban átlag és szórás szerint (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

	N	Átlag	Szórás
Egyetemem/főiskolám oktatóinak, tanárainak többségében	914	3,07	0,76
Hallgatótársaim többségében	909	2,99	0,76
Egyetemi/főiskolai karom vezetőségében	905	2,94	0,81
Egyetemem/főiskolám vezetőségében	911	2,91	0,82
Egyetemi/főiskolai adminisztrátorokban	911	2,78	0,86
Egyetemi/főiskolai karom hallgatói önkormányzatában	907	2,69	0,85
Egyetemem/főiskolám hallgatói önkormányzatában	909	2,67	0,85
Neptun/elektronikus tanulmányi rendszer üzeneteinek küldőiben	899	2,58	0,94

A hallgatók bizalmi tényezőinek szektorközi megoszlását varianciaelemzés módszerével vizsgáltuk meg. Eredményeink alapján szignifikáns eltérés mutatható ki a legtöbb tényezőt illetően, mindegyik esetben a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak javára. Ezen intézmények hallgatóiról elmondható, hogy átlag feletti mértékben bíznak meg az intézményük vezetőségében (3,07), az intézményük karának vezetőségében (3,06), az intézményük adminisztrátoraiban (2,97), az oktatóik többségében (3,17), az intézményük hallgatói önkormányzatában (2,86), az intézményük karának hallgatói önkormányzatában (2,87), valamint az elektronikus rendszerek üzeneteinek küldőiben is (2,85). Összességében láthatjuk, hogy a felekezeti intézmények hallgatói azok, akik nagyobb arányban bizalmat szavaznak az intézményükben tevékenykedő egyéneknek. Elemzéseink során egyetlen item, a hallgatótársak többségébe vetett bizalom, nem mutatott szignifikáns eltérést. További részletes eredményeinket a 42. táblázat ismerteti.

41. táblázat. A bizalmat vizsgáló tényezők és az egyházi és nem egyházi intézményi szektorok összetétele (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

	felekezeti	nem felekezeti	F	Sig.	N
Egyetemem/főiskolám vezetőségében	3,07	2,79	27,33	0,000***	911
Egyetemi/főiskolai karom vezetőségében	3,06	2,85	14,41	0,000***	905
Egyetemi/főiskolai adminisztrátorokban	2,97	2,63	35,43	0,000***	911
Egyetemem/főiskolám oktatóinak, tanárainak többségében	3,17	3,00	11,89	0,001***	914
Egyetemem/főiskolám hallgatói önkormányzatában	2,86	2,53	33,81	0,000***	909
Egyetemi/főiskolai karom hallgatói önkormányzatában	2,87	2,55	31,90	0,000***	907
Neptun/elektronikus tanulmányi rendszer üzeneteinek küldőiben	2,85	2,38	59,62	0,000***	899

*** $p < 0,001$

A szektorközi összehasonlítás eredményeként megállapíthatjuk, hogy a felekezeti intézmények hallgatói azok, akik nagyobb eséllyel szavaznak bizalmat az intézményükhöz tartozó egyéneknek, legyenek azok a vezetőség tagjai, adminisztrátorok vagy akár az oktatók. Eredményeink magyarázataként szolgálhatna az is, hogy a felekezeti intézmények méreteikben kisebb intézmények, mint a nem felekezeti, feltételezhetően a kisebb hallgatólétszám miatt közvetlenebb, személyesebb viszony alakul ki az intézményben tevékenykedő egyének között, így könnyebben jön létre a bizalmi kapcsolat, mint egy olyan intézményben, mely méreteiben sokkal nagyobb, így személytelenebb lehet a viszony az egyének között. Azonban, mivel a mintába nem kerültek be olyan hallgatók, akik kis létszámú, de nem felekezeti vagy vallásos szellemű intézményben tanulnak, jelen adatok alapján nem dönthető el, hogy a kedvező bizalmi viszonyok a felekezeti jelleg vagy a méret következményében alakulnak ki.

Megvizsgáltuk továbbá az intézmények hallgatóinak bizalmi szintjét az országok közötti összehasonlítás mentén is, ám ezen tekintetben az országok összehasonlítása nem mutatott további eltérést az egyes szektorokon belül, csupán szektorközi különbségekkel számolhatunk az ország változó bevonását követően is.

A hallgatói bizalmat három mutató mentén vizsgáltuk, melyek közül a bizalomvesztés a második mutató. A bizalomvesztést három változó mentén, egy

1–4 fokú skálán vizsgáltuk, így az információ híján voltam, inkorrektek voltak az oktatók, a többi hallgató nem segített változók mentén. Eredményeink alapján a válaszadók többsége mindegyik esetben arról számolt be, hogy inkorrekséget tapasztalt mind az oktatók, mind pedig a hallgatók részéről, továbbá nem megfelelő információátadást is. A hallgatók többsége nyilatkozott úgy, hogy információ híján voltak (1,95), és ugyancsak nagyrészüket jelezte, hogy az oktatók részéről is inkorrekt viselkedéssel találták szembe magukat (1,88). Emellett a hallgatótársak inkorrekségét is többen tapasztalták, úgy vélekedtek, hogy szükség esetén nem kaptak társaiktól segítséget (1,55).

42. táblázat. A bizalomvesztés mutatóinak átlaga és szórása (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

	N	Átlag	Szórás
Információ híján voltam	914	1,95	0,86
Inkorrektek voltak az oktatók	911	1,88	0,87
A többi hallgató nem segített	908	1,55	0,74

A kutatási kérdés megvizsgálásához a bizalomvesztés esetében is az egyes szektorok közötti különbségek tanulmányozása vitt bennünket közelebb, így varianciaelemzés módszerével megvizsgáltuk az egyes szektorokat a bizalomvesztés tényezőit illetően. Szignifikáns eltérés mutatható ki az inkorrektek voltak az oktatók, mint a bizalomvesztés egyik dimenziója és a szektorközi bontás között ($p=0,000$). A nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói nagyobb eséllyel tapasztalnak oktatói inkorrekséget (2,00), míg a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói átlag alatti mértékben tapasztalnak inkorrekséget az oktatók részéről (1,73). Az információ híján voltam bizalomvesztési tényező is szignifikáns eltérést mutatott a két szektor között. Szintén a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói tapasztalnak nagyobb eséllyel információhiányt (2,02), míg ezzel ellentétben a nem felekezeti intézmények hallgatói átlag alatti mértékben találkoznak információhiánnyal (1,85).

43. táblázat. A bizalomvesztés tényezői és a felekezeti és nem felekezeti intézményi szektorok összevetése (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

	felekezeti	nem felekezeti	F	Sig.	N
Inkorrektek voltak az oktatók	1,73	2,00	20,78	0,000***	911
Információ híján voltam	1,85	2,02	9,48	0,002**	914

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

Ezek az eredmények az intézményi kultúra szektorközi különbségeinek igen markáns jegyeire mutattak rá. Természetesen itt sem zárható ki további magyarázó

tényező léte, melyet akár szupresszorként elfedhet a szektor. Ez a változó a hallgatók egyéni vallásossága, s a vallásos hallgatók felekezeti szektorban kimutatott túlsúlya, hiszen a vallásos ember mindig nagyobb bizalomszinttel rendelkezik az őt körülvevő világ és szervezetek felé, továbbá a vallásos emberekben a hallgatók is jobban bíznak (Lanktree, 2005; McCullough, 2016; Pusztai, 2018). Azonban összességében, amikor az intézményi kultúra elemeként vizsgáljuk a szervezeti szereplők bizalmi szintjét, a felekezeti szektor előnye vitathatatlan.

Az intézményi bizalom harmadik mutatójaként vizsgáltuk a támogatást, azt, hogy a hallgatók elbizonytalanodás esetén kitől kérnek tanácsot: egyetemi barátoktól, hallgatótársaktól, oktatóiktól, esetleg tanácsadással foglalkozó egyetemi munkatársaktól. A támogatás 4 itemét egy 1–4-ig terjedő skálán vizsgáltuk. A válaszadók legnagyobb arányban egyetemi társaiktól kérnek tanácsot (2,85), amikor elbizonytalanodnak tanulmányaik folytatásában, legkisebb arányban pedig a tanácsadással foglalkozó munkatársakhoz fordulnak (1,56). Arányaiban középen helyezkednek el az oktatók, akikhez fordulnak a hallgatók az elbizonytalanodásukkor (2,09). Feltételezhetően az elbizonytalanodás kérdésének esetén inkább olyan személyhez fordulnak, akit közelebb éreznek magukhoz, akik feltehetően hasonló helyzetben vannak, mint ők és nem kívülállóként szemlélik a helyzetet.

44. táblázat. *Kitől kér tanácsot, amikor elbizonytalanodik tanulmányainak folytatásával kapcsolatban? kérdésre adott válaszok átlaga és szórása (átlagpontok 1–4 fokú skálán)*

	N	Átlag	Szórás
Egyetemi barátoktól, hallgatótársaktól	909	2,85	0,91
Oktatóktól	900	2,09	1,00
Tanácsadással foglalkozó egyetemi munkatárstól (pl. TO)	899	1,56	0,88

Korábbi vizsgálatainkhoz hasonlóan ezen mutató esetében is varianciaelemzés módszerével megvizsgáltuk az egyes szektorok eltéréseit. Szignifikáns eltérést találtunk az oktatók, illetve a tanácsadással foglalkozó egyetemi munkatársakhoz való fordulás és a felekezeti és nem felekezeti intézményi szektorok között. Eredményeinkből látható, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói nagyobb eséllyel fordulnak oktatóikhoz (2,21) és a tanácsadással foglalkozó munkatársakhoz (1,72) is, mint a nem felekezeti intézményekbe járó társaik.

45. táblázat. A támogatás és az egyes szektorok különbségei (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

	felekezeti	nem felekezeti	F	Sig.	N
Oktatóktól	2,21	1,99	10,04	0,002**	900
Tanácsadással foglalkozó egyetemi munkatárstól	1,72	1,44	21,57	0,000***	899

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

Adataink a támogatás elérhetőségének a felekezeti szektor előnyét mutatják ki. Mivel a régió minden intézményére jellemző, hogy a hallgatók körében többségében vannak a diplomával nem rendelkező szülők gyermekei, ennek a tényezőnek nagyobb jelentősége van, mint azt első ránézésre gondolnánk. Mindkét szektor intézményeiben tanulók számára szükséges lenne, hogy tanulmányi előrehaladásban, a lemorzsolódási krízisben, a szakváltás vagy egyszerűen további tanulmányokhoz köthető kérdésekben legyen kitől tanácsot kérni. A felekezeti szektor intézményi kultúrájában azonban ennek jobban kialakult gyakorlatai vannak.

7.4. Elégedettség mint az integráció jellemzője

Harmadik intézményi integrációs dimenzióként az elégedettséget vizsgáltuk. Az elégedettséget a *Mennyire elégedett a jelenlegi felsőoktatási tanulmányai alatt a következőkkel?* kérdésblokk segítségével tártuk fel. A kérdésblokk 28 itemben vizsgálja az elégedettséget, egy 1–4 skálán. Jelen eredmények szerint a hallgatók leginkább elégedettek voltak a tanárok szakmai tudásával (3,43), az oktatók tudományos-kutatói teljesítményével (3,38), a könyvtár felszereltségével (3,37) és az intézmény hírnevével (3,31). Ezzel szemben kifejezetten elégedetlenek voltak a karriertanácsadással (2,60), a túlzott leterheltséggel (2,69) és a nehézségekben nyújtott segítséggel (2,75).

46. táblázat. A hallgatók elégedettségének mértéke a különböző felsőoktatási tényezőkkel – átlag és szórás (átlagpontok 1–4 fókú skálán)

	N	Átlag	Szórás
a tanárok szakmai tudásával	900	3,43	0,68
az oktatók tudományos-kutatói teljesítményével	898	3,38	0,69
a könyvtár felszereltségével	899	3,37	0,69
az egyetem/főiskola hírnevével	897	3,31	0,74
az oktatás minőségével	895	3,15	0,76
az egyetem/főiskola által szervezett szórakozási lehetőségekkel	887	3,15	0,81
az órai tanár-diák kommunikációval	893	3,14	0,78
az egyetem/főiskola által szervezett sportolási lehetőségekkel	884	3,12	0,82
a hallgatók közötti együttműködéssel	900	3,11	0,76
a kollégiumi szálláslehetőségekkel	882	3,08	0,88
a vallásgyakorlási/spirituális intézményi lehetőségekkel	884	3,08	0,84
az oktatók tehetséggondozói munkájával	889	3,07	0,78
az intézmény által szervezett nemzetközi programokkal	888	3,06	0,82
az internet-hozzáféréssel az egyetem/főiskola épületeiben és a tantermekben	891	3,05	0,92
a hallgatók munka- és szakmai gyakorlati lehetőségeivel	894	3,04	0,82
az egyetem/főiskola által biztosított étkezési lehetőségekkel	888	3,04	0,85
a méltányos bánásmóddal	890	3,02	0,82
a termék technikai felszereltségével	891	2,98	0,91
a felkészüléshez szükséges elektronikus eszközellátottsággal	897	2,95	0,88
a tananyag bonyolultságával	898	2,93	0,78
a tananyag hasznosságával	888	2,93	0,84
a kurzusok érdekességével	896	2,91	0,74
az adminisztratív személyzet segítőkészségével	898	2,89	0,90
a tanulmányi költségek megfizethetőségével	894	2,79	0,95
közlekedési és parkolási lehetőségekkel	885	2,77	0,95
a tanulási nehézségekben nyújtott segítséggel	893	2,75	0,87
a hallgatók tanulási leterheltségével	891	2,69	0,96
a karriertanácsadással	894	2,60	0,91

Az intézményi kultúra szektorközi különbségeire vonatkozó kutatási kérdésünkre választ keresve megvizsgáltuk, hogy kimutatható-e szignifikáns eltérés az egyes szektorok között a hallgatói elégedettség itemeit illetően. Az adatok azt mutatták, hogy szignifikáns eltérés mutatható ki 13 item esetében. Elmondhatjuk, hogy a változók többsége esetén a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói elégedettebbeknek mutatkoznak a nem felekezeti szektor hallgatóihoz képest, a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói csupán a sportolási

lehetőségekkel való elégedettség mentén mutatkoznak elégedettebbnek a felekezeti intézmények hallgatóival szemben. Nem zárható ki, hogy ezek az eredmények ismételtén az intézmények méretével hozhatók összefüggésbe, ugyanis egy nagyobb, többkarú, népesebb hallgatói közösséget befogadó intézményben nehezebb nagy tömegek számára biztosítani a megfelelő körülményeket, míg egy kisebb lélekszámú intézményben nagyobb hangsúlyt tudnak fektetni a részletekre, melyek minél inkább hozzásegítik a hallgatót az elégedettséghez. Ugyanakkor a nagy intézmények nagyobb költségvetéssel, erős infrastruktúrával rendelkeznek, s többféleképpen kiszolgálhatják a hallgatók igényeit. Másrészt a hallgatók vallásossága ismét potenciális magyarázó tényezőként merül fel. A kutatások azonban nem jutottak konszenzusra azzal kapcsolatban, hogy az egyetemi hallgatók elégedettsége és vallásossága milyen összefüggésben áll egymással (Bowman & Smedley, 2013; Rockenbach & Mayhew, 2014; Nasrullah et al., 2022).

47. táblázat. Az elégedettség tényezői és a felekezeti és nem felekezeti intézményi szektorok összehasonlítása (átlagpontok 1–4 fokú skálán)

	felekezeti	nem felekezeti	F	Sig.	N
Az oktatás minőségével	3,31	3,04	29,28	0,000***	895
A tanárok szakmai tudásával	3,50	3,38	7,30	0,007**	900
Az oktatók tudományos-kutatói tevékenységével	3,45	3,33	5,85	0,016*	898
Az oktatók tehetséggondozói munkájával	3,19	2,98	15,37	0,000***	889
A kurzusok érdekességével	3,04	2,81	21,32	0,000***	896
A tananyag bonyolultságával	3,01	2,87	6,68	0,010**	898
Az órai tanár-diák kommunikációval	3,31	3,02	29,01	0,000***	893
A termék technikai felszereltségével	3,30	2,74	90,49	0,000***	891
A hallgatók tanulási leterheltségével	2,89	2,55	26,90	0,000***	891
A karriertanácsadással	2,72	2,53	9,54	0,002**	894
A tanulási nehézségekben nyújtott segítséggel	2,92	2,63	24,97	0,000***	893
A méltányos bánásmóddal	3,21	2,88	35,84	0,000***	890
A felkészüléshez szükséges elektronikus eszközellátottsággal	3,16	2,80	36,14	0,000***	897
Az intézmény által szervezett nemzetközi programokkal	3,12	3,01	4,09	0,043*	888
A vallásgyakorlás/ spiritualitás intézményi lehetőségeivel	3,34	2,89	64,82	0,000***	884
Az egyetem/ főiskola által szervezett sportolási lehetőségekkel	2,95	3,24	27,34	0,000***	884
A hallgatók munka- és szakmai gyakorlati lehetőségeivel	3,14	2,98	8,11	0,004**	894
A tananyag hasznosságával	3,13	2,79	35,95	0,000***	888
Az egyetem/ főiskola által biztosított étkezési lehetőségekkel	3,17	2,94	15,57	0,000***	888
A tanulmányi költségek megfizethetőségével	3,13	2,54	92,81	0,000***	894
Az internethozzáféréssel az egyetem/ főiskola épületeiben és a tantermekben	3,21	2,93	21,60	0,000***	891
Az adminisztratív személyzet segítőkészségével	3,24	2,63	109,57	0,000***	898
A könyvtár felszereltségével	3,50	3,28	22,78	0,000***	899

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

NS $p > 0,05$

Összességében láthattuk, hogy a felekezeti intézmények hallgatói több változó mentén mutatkoznak elégedettebbnek a nem felekezeti intézményekbe járó társaikkal szemben. Mindez alapján megvizsgáltuk, hogy csoportosíthatók-e a

változók, kimutathatók-e különböző faktorok az eredményesség itemei mentén. A következőkben az általunk vizsgált elégedettség itemeket faktorelemzéssel csoportosítottuk (Maximum likelihood módszer, Varimax rotációval, KMO= 0,943). A statisztikai program négy faktorcsoporthoz különböztetett meg: egy tanulási infrastruktúra faktort, egy támogató légkör faktort, egy tudományos és oktatói kiválóság faktort és egy szabadidős tevékenységek faktort, melynek faktorsúlyait a következő táblázatban tüntettünk fel.

48. táblázat. Az elégedettség megvizsgálására fejlesztett állításokból képzett faktorok faktorsúlyai

	tanulási infrastruktúra faktor	támogató léggör faktor	tudományos és oktatói kiválóság faktor	szabadidős tevékenységek faktor
Az internet hozzáféréssel az egyetem/főiskola épületeiben és a tantermekben	0,607			
Az adminisztratív személyzet segítőkészségével	0,595			
A tanulmányi költség megfizethetőségével	0,575			
A felkészüléshez szükséges elektronikus eszközellátottsággal	0,568			
A termék technikai felszereltségével	0,539			
A tanulási nehézségekben nyújtott segítséggel		0,709		
A karriertanácsadással		0,628		
A hallgatók tanulási leterheltségével		0,588		
A méltányos bánásmóddal		0,574		
A tanárok szakmai tudásával			0,768	
Az oktatók tudományos-kutatói teljesítményével			0,723	
Az oktatás minőségével			0,596	
Az egyetem/főiskola által szervezett sportolási lehetőségekkel				0,790
Az egyetem/főiskola által szervezett szórakozási lehetőségekkel				0,666

A tanulási infrastruktúra faktorba kerültek azok az itemek, melyek a megfelelő tanulási körülményekre, az élehető körülményekre, valamint az intézményben található technikai felszereltségre vonatkoznak. A második faktor itemeihez tartoznak a segítségnyújtással, a méltányossággal kapcsolatos elégedettségre vonatkozó kijelentések. A harmadik faktorba kerültek a tudományos és az

oktatói kiválóságra vonatkozó itemek, míg a negyedik faktor az intézmények által szervezett szabadidős tevékenységekre vonatkozott.

A faktorokat a korábban is vizsgált változók összefüggésében is megvizsgáltuk, mivel azt feltételeztük ez esetben is, hogy az elégedettség függ attól, hogy egyházi vagy nem egyházi intézményről beszélünk. Minden faktor esetén szignifikáns összefüggést mutatott a szektorközi összehasonlítás. Eredményeink alapján láthatjuk, hogy a két szektor nagy különbségeket mutat. Az egyházi felsőoktatási intézményekben a hallgatók elégedettebbek a tanulási infrastruktúrával, a mentori, támogató légkörrel, illetve az oktatók tudományos és kutatói teljesítményével, ám a szabadidős tevékenységekkel nem. Ezen eredményekkel ellentétben a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói csupán a szabadidős, szórakozási lehetőségekkel elégedettek, ám a tanulási infrastruktúrával, az egyetem támogató légkörével, illetve a tudományos és oktatói kiválósággal nem.

49. táblázat. Az elégedettség faktorok és a szektorközi bontás összefüggéseinek vizsgálata (N=719)

		tanulási infrastruktúra faktor	támogató légkör faktor	tudományos és oktatói kiválóság faktor	szabadidős tevékenységek faktor
felekezeti	Átlag	0,31	0,19	0,96	-0,20
	Szórás	0,82	0,78	0,78	0,86
nem felekezeti	Átlag	-0,25	-0,15	-0,08	0,16
	Szórás	0,80	0,89	0,93	0,83
Sig.		0,000***	0,000***	0,007**	0,000***

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

Megvizsgáltuk továbbá, hogy kimutatható-e az elégedettség esetében különbség a szektorokon belül és eredményül azt tapasztaltuk, hogy a felekezeti intézmények hallgatói körében figyelhetünk meg szektoron belüli eltérést. A magyarországi felekezeti intézmények hallgatói elégedettek a tanulási infrastruktúrával, az egyetemen belüli támogató légkörrel és a tudományos és oktatói kiválósággal is, csupán a szabadidős, szórakozási tevékenységek esetében figyelhetünk meg elégedetlenséget. Ez az eredmény a szektorközi összehasonlítás eredményeivel egyezik meg. Eltérés mutatkozik viszont a romániai felekezeti felsőoktatási intézmények elégedettségében. Ezen intézmények hallgatói elégedettek a tanulási infrastruktúrával, illetve a támogató intézményi légkörrel, ám a tudományos és oktatói kiválósággal, valamint a szabadidős tevékenységekkel nem elégedettek, mely eredmény csupán részben egyezik a magyarországi felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak elégedettségi körével. A nem felekezeti intézmények

esetében nem találtunk szektoron belüli különbséget, az eredmények megegyezők a korábban vizsgált szektorközi összehasonlítás eredményeivel.

50. táblázat. Az elégedettség faktorok és a szektorközi bontás, valamint az országok összefüggéseinek vizsgálata (N=719)

		tanulási infrastruktúra faktor	támogató léggör faktor	tudományos és oktatói kiválóság faktor	szabadidős tevékenységek faktor
felekezeti HU	Átlag	0,71	0,11	0,41	-0,19
	Szórás	0,68	0,84	0,65	0,96
felekezeti RO	Átlag	0,10	0,23	-0,68	-0,20
	Szórás	0,81	0,75	0,80	0,81
nem felekezeti RO	Átlag	-0,31	-0,10	-0,17	0,11
	Szórás	0,87	0,89	1,01	0,79
nem felekezeti HU	Átlag	-0,24	-0,17	-0,60	0,17
	Szórás	0,78	0,89	0,92	0,84
Sig.		0,000***	0,000***	0,000***	0,000***

*** $p < 0,001$

Eredményeinket továbbgondolva az intézményi kultúra egyik dimenziójaként azonosított intézményi integrációs tényezők, így az intra- és intergenerációs kapcsolatok, a bizalom és az elégedettség dimenzióinak tényezői mentén kétértékű változókat alakítottunk ki, melyeket indexszé vontunk össze. Ennek legalacsonyabb értéke 5, legmagasabb pedig 61 pont volt, az index átlaga pedig 34,88. Mivel korábbi eredményeink is azt igazolták, hogy az egyes dimenziókat különböző háttértényezők tartanak befolyásuk alatt indokoltnak tartottuk megvizsgálni a háttértényezők hatását az integrációs tényezők mentén kialakított indexre. Logisztikus regresszióink függő változóját az integrációs index átlag alatti és átlag feletti bontása képezte. A magyarázó változók közé négy tényezőcsoportot vontunk be a következők szerint: szektorközi bontás (felekezeti és nem felekezeti intézmények), társadalmi háttér jellemzői (nem, nemzetiség, ország, lakóhely, szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzet), vallásosság (vallási önbesorolás), valamint a továbbtanulásban szerepet játszó tényezők faktorai (sikerorientáltság, útkeresés, klasszikusság, érett gondolkodás). A változókat kétértékű, dummy változóvá kódoltuk át (0 és 1), hogy látható legyen, hogy mennyivel növeli vagy csökkenti a változó egyes értéke az intézménybe való integrálódás esélyét. Eredményeink alapján szignifikáns eredményt mutat a szektorközi bontás, a nemzetiség, valamint a továbbtanulásban szerepet játszó tényezők faktorai közül a klasszikusság faktor (48. táblázat). Eredményeink szerint

legszenbetűnőbb hatása a szektorközi bontásnak van, mely szerint 5,4-szer nagyobb esélye van a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak átlagon felül integrálódni, mint a nem felekezeti intézménybe járóknak ($\text{Exp(B)}=5,474$). A többségi nemzethez tartozás szintén növeli az integrálódás esélyét, a többségi nemzethez tartozóknak 2,7-szer nagyobb esélyük van az átlagon felüli integrálódásra. Ami a továbbtanulási motivációs tényezők mentén kialakított faktorokat illeti, a klasszikus felsőoktatási értékekkel való azonosulás szintén növeli az integrálódás esélyét. Elmondható tehát, hogy elemzésünk eredményeképp az átlagnál jobban integrálódó, tehát jobban bízó, elégedettebb hallgató felekezeti felsőoktatási intézménybe jár, a többségi nemzethez tartozik és a klasszikus továbbtanulási motivációk jellemzik.

51. táblázat. Az integrációs indexre ható tényezők

Integrációs index átlag alatti (ref. átlag feletti)	Sig.	Exp(B)
Felekezeti foi (ref. nem felekezeti foi)	0,000***	5,474
Nő (ref. férfi)	0,387	1,191
Többségi (ref. kisebbségi)	0,001***	2,708
Magyarország (ref. Románia)	0,505	1,497
Diplomás édesanya/nevelőanya (ref. nem diplomás)	0,818	0,953
Diplomás édesapa/nevelőapa (ref. nem diplomás)	0,072	1,497
Nagyváros (ref. kisebb város)	0,249	0,794
Anyagi helyzet átlagon felüli (ref. átlagon aluli)	0,837	0,964
Vallásos (ref. nem vallásos)	0,785	0,945
Sikerorientáltság átlag felett (ref. átlag alatt)	0,309	1,222
Útkeresés átlag felett (ref. átlag alatt)	0,702	0,930
Klasszikusság átlag felett (ref. átlag alatt)	0,000***	2,237
Érett gondolkodás átlag felett (ref. átlag alatt)	0,169	1,294

*** $p \leq 0,001$

NS $p > 0,05$

7.5. Az intézményi integráció szektorközi különbségei

Az intézményi kultúra hallgatói integrációs karakterének meghatározásához három aldimenzió vizsgálatát tűzte ki célul fejezetünk annak érdekében, hogy megvizsgáljuk a hasonlóságokat és különbségeket, melyek az egyes szektorok mentén húzódnak e tekintetben.

A kapcsolatháló vizsgálatok eredményeink azt mutatták, hogy a felekezeti intézmények hallgatóinak van legalább egy olyan oktatója, de akár több is, akivel a tanítási időn kívül különböző témákról, közéleti kérdésekről, szépirodalomról, de akár magánéleti problémákról tudnak beszélni. Ezzel ellentétben pedig megállapítottuk, hogy a nem felekezeti intézmények hallgatói alig, de legalább is kisebb arányban tudnak megnevezni olyan oktatót, akihez a

tanórán és a tananyagon kívül más témákról, mint szépirodalom, közéleti vagy magánéleti témákról tudnának beszélni. Eredményeink alapján megállapítható, hogy bizalmasabb oktatói-hallgatói viszony fedezhető fel a felekezeti felsőoktatási intézményekben, míg a nem felekezeti intézményekben szinte egyáltalán nem beszélhetünk pozitív oktatói-hallgatói interakcióról. Fontosnak tartottuk megvizsgálni a szektoron belüli hasonlóságokat és különbségeket, így az ország változó mentén csoportosítottuk az egyes szektorokat. Eredményeink szerint a romániai felekezeti intézmények hallgatói több pozitív oktatói kapcsolattal rendelkeznek, mint a magyarországi felekezeti intézmények hallgatói. További különbséget véltünk felfedezni a nem felekezeti intézményi szektoron belül, ahol megállapítottuk, hogy a romániai nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak oktatói kapcsolata aktívabb, és sokkal inkább mutat pozitív irányba, mint a magyarországi nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak oktatói kapcsolata. Eredményeink alapján megfogalmazható egy olyan további hipotézis, mely szerint az intézmény mérete, a családiasabb, befogadóbb légkör pozitívan hat az oktató-hallgató kapcsolatra, ugyanis egy kisebb hallgatólétszámú intézményben a hallgatók jobban megtalálják az időt és a teret a tanórán és a tananyagon kívüli kapcsolattartásra, mint egy nagyobb intézményben, ahol inkább jellemző az intézményen belüli személytelenség. A kutatók többsége a nagyobb intézményeket a hallgatói magányosság melegágyaként definiálja (Pusztai, 2011b). Ugyanakkor adataink nem alkalmasak arra, hogy ezt a hipotézist ellenőrizzük, hiszen a nem felekezeti intézmények között ebben a mintában nincsen kis hallgatólétszámú intézmény. A romániai hallgatók előnyére vonatkozólag magyarázat lehet, hogy az oktatói kapcsolatok tekintetében a hallgatói vallásosság befolyásoló tényező, mert korábbi kutatások azt találták, hogy a vallási közösségekhez tartozó hallgatók aktívabb kapcsolatot tartanak fenn az oktatókkal (Pusztai, 2011b; Pusztai, 2013). Mivel a romániai hallgatók vallásosabbak, mint a magyarországiak, az aktívabb oktatói kapcsolattartás is lehet a vallásosság következménye.

Az intragenerációs kapcsolatok esetében azt feltételeztük, hogy mindkét szektorban kiemelkedő lesz a hallgatók intragenerációs kapcsolathálója. Feltételezésünket pedig azon szakirodalmi előzményekre alapoztuk, melyek szerint az intézményi kapcsolatok közül kiemelkedik a hallgatótársakhoz fűződő viszony (Pusztai, 2011b). Eredményeink azt mutatták, hogy a nem felekezeti intézmények hallgatói találnak többségében maguknak társat az egyetemen belüli hallgatói körből. További vizsgálataink, melyek mentén a szektorok mellett az ország változó is bevonásra került, a magyarországi intézményekben vált beazonosíthatóvá több intragenerációs kapcsolat. Eredményeink szerint ezen hallgatói populáció esetében tapintható ki a hallgatói identitáskeresés során a saját

társakhoz való fordulás és az egymás kalauzolása a felsőoktatási intézményekben. Ezen kérdéskör esetében nem találtunk kitapintható homogén képet, mely adódhat akár más háttérváltozók befolyásától is, mint például az iskolázottság, a településtípus vagy az intézményen kívüli kapcsolatháló.

A bizalom, mint az intézményi kultúra hallgatói intergenerációs dimenziójának általunk meghatározott második aldimenziója mentén három mutatót határoztunk meg. Az egyik a klasszikus bizalom mutatója, azon változó mentén, hogy mennyire bíznak meg az intézményen belüli kapcsolatokban a hallgatók. A másik a bizalomvesztés mutatója, mely keretén belül azt vizsgáltuk, hogy inkorrektek voltak-e az oktatók, hogy információ hiányában érezték-e magukat vagy, hogy tapasztaltak-e inkorrektséget a többi hallgatótól, harmadikként a támogatás mutatóit vizsgáltuk, azon belül pedig, hogy kitől kérnek tanácsot elbizonytalanodás esetén a hallgatók. Eredményeink azt mutatták, hogy a felekezeti intézményekben nagyobb az intézményen belüli kapcsolatokba fektetett bizalom, mint a nem egyházi intézményekben. Megfigyelhető, hogy a felekezeti intézmények hallgatói leginkább oktatóikban, tanáraik többségében bíznak meg leginkább, legkevésbé pedig az elektronikus tanulmányi rendszerek üzeneteinek küldőiben. Feltételezésünk, mely a hallgatók klasszikus bizalmára irányult beigazolódott, ugyanis a felekezeti szektor hallgatói bíznak többségében az intézményen belüli partnerekben, ami összefüggésben állhat azzal, hogy ők több intergenerációs kapcsolattal rendelkeznek (Pusztai, 2011b). A bizalomvesztés, valamint a támogatás mutatói esetében is a felekezeti intézmények pozitívabb eredményeiről számolhatunk be a nem felekezeti felsőoktatási intézményekkel ellentétben. Magyaránként felmerült, de adataink alapján nem ellenőrizhető, hogy a felekezeti intézmények inkább méretükből, mint vallásos tagságukból és identitásukból kifolyólag szentelnek nagyobb figyelmet a hallgatók integrálásának, melyben az oktatók azonnali segítsége, támogatása, tanácsadása kiemelt fontossággal bír. Nem hagyható figyelmen kívül azon tény sem, hogy a bizalom valami felé mutat és általában felfelé vagyunk bizalmasabbak, mely állítás alátámaszthatja azon eredményünket, mely szerint a hallgatók mindkét szektorban többségében az oktatókkal szemben szavaznak bizalmat, mintsem a hallgatótársakkal szemben.

Az intézményi kultúra hallgatói integrációs dimenziójának harmadik aldimenziójaként neveztük meg az elégedettséget, mely esetében azt feltételeztük, hogy az elégedettség összefügg a különböző szektorokhoz való tartozással és elégedettebbnek feltételeztük a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóit. Eredményeink alapján elmondható, hogy az elégedettség tekintetében a két szektor nagy különbségeket mutat. A felekezeti felsőoktatási intézményekben a hallgatók elégedettebbek a tanulási infrastruktúrával, a mentori, támogató

léggörrel, illetve az oktatók tudományos és kutatói teljesítményével, ám a szabadidős tevékenységekkel nem. Ezen eredményekkel ellentétben a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói csupán a szabadidős, szórakozási lehetőségekkel elégedettek, ám a tanulási infrastruktúrával, az egyetem támogató légkörével, illetve a tudományos és oktatói kiválósággal nem. Megvizsgáltuk továbbá, hogy kimutatható-e az elégedettség esetében különbség a szektorokon belül és eredményül azt tapasztaltuk, hogy a felekezeti intézmények hallgatói körében figyelhetünk meg szektoron belüli eltérést. Egyedüli eltérést a romániai felekezeti felsőoktatási intézmények esetében tapasztaltunk. Látható tehát, hogy nagyobb hasonlóságok figyelhetők meg az egyes szektorokon belül, mint az országok között. A tanulástámogatás, illetve a mentori légkör kialakítása egy felekezeti intézményi kultúrai sajátossággént azonosítható, mely nemzeti határokon függetlenül igaz az felekezeti felsőoktatási intézményekre.

Összességében elmondható, hogy az általunk vizsgált dimenziók mentén beazonosítható, hogy az egyes szektorok intézményei hogyan igyekeznek beilleszteni a hallgatókat az intézményi kultúrába, mely beágyazódás akár a lemorzsolódást gátló tényező is lehet.

8. Összegzés

A monográfiában a folyamatosan változó felsőoktatási intézményrendszer egyik kiemelkedő, önmagában is összetett szegmensét, a felekezeti felsőoktatást, annak intézményi kultúráját vizsgáltuk hallgatói perspektívából. A felsőoktatás iránti igények expanziója nyomán a privatizálódás folyamatának keretében a tömeges igények ellátására a hagyományos fenntartók mellett újabb intézményfenntartók léptek be a felsőoktatási arénába. A felekezeti intézményeknek a történelem során folyamatosan változott a szerepük a társadalomban, a felsőoktatási intézményrendszerben, s noha a vallási kötődésű felsőoktatás szinte mindenhol jelen van a globális térben, az egyes földrajzi és területi-társadalmi, valamint kulturális szegmensekben alapvetően eltérő funkciót tölthetnek be. A felekezeti felsőoktatási intézmények vizsgálata azért különösen fontos kérdés, mert az egyházak egyrészt a nagy hagyományokkal rendelkező fenntartók közé tartoznak, másrészt viszont az expanziós folyamatba bekapcsolt új szereplők. Közép-Európában a pártállami diktatúrákat követő politikai átalakulások után az egyházak, mint hagyományos felsőoktatási szereplők újra kívánták indítani régi, tekintélyes intézményeiket, miközben a tömeges hallgatói igények új intézmények megnyitására, vagy korábbi szűk, teológiai profilú képzési kínálatuk kitágítására ösztönözték a különböző egyházakat olyan térségekben is, ahol korábban nem voltak felekezeti egyetemek. A monográfia fontos eredménye, hogy rámutatott, hogy a vizsgált térség intézményei is döntéshelyzetbe kerültek, s a felekezeti szektor, bizonyítva válaszadási készségét az aktuális társadalmi igényekre, visszaszerezte régi intézményeit, de ugyanakkor az intézményhiányos régiókban új intézmények kapuit nyitotta meg, illetve újabb felsőoktatásba lépési lehetőségeket tett lehetővé. A 21. század kihívásai folyamatosan megújuló válaszadásra kényszerítik a felekezeti szektort. A plurális, globalizált korszak eredményeként olyan hallgatói társadalmak jelentek meg, melyek komplex igényeit a korábbinál sokkal nehezebb kielégíteni. A felekezeti szektor éppen ennek köszönhetően ismét válaszadásra kényszerül: uniformizálódik vagy egyéni profilt képes fenntartani. Ebben a tekintetben a válaszadásra az intézményi kultúra csatornáját használhatja fel. Egyrészt választhatja azt az utat, hogy a nem felekezeti szektor intézményeivel felvéve a versenyt, betagzódik a világi felsőoktatási intézményi szférába, elhagyva ezáltal intézményi kultúrájának sajátos vonásait, de megszólítva azon hallgatói tömegeket, melyeket a világi intézmények is vonzanak. Másrészt viszont választhatja azt az utat, hogy kissé távol maradva a világi felsőoktatás versenyszférától, megtartja speciális, karakteresen egyházas jellemvonásait, ezáltal pedig speciális hallgatói igényeket kielégítve, olyan hallgatókét, akik kiemelten és karakteresen egyházas jellemvonásokkal áthatott

intézményi kultúrájú közeget keresnek. A kérdés már csak az, hogy a folyamatosan szűkülő felsőoktatási jelentkezők milyen intézményi kultúrára nyitottak leginkább. A nemzetközi és a hazai szakirodalom feldolgozásának eredményeképp elmondható, hogy a felekezeti szektor belső rétegzettségére éppen ezen válaszadási kényszernek köszönhetően igen sokszínű. Az egyes felekezeti intézményi tipológiák mutatják ezt be leginkább, azon belül is Benne (2001) tipológiája vonultat fel a legtöbb megfigyelési szempontot, mely alapján egy-egy intézmény kategóriába sorolható, ezáltal pedig intézményi kultúrája meghatározható. Értekezésünk egyik legfontosabb eredménye, hogy a felekezeti szektor belső rétegzettségét már az elnevezéseikben és érzékelteti, megkülönbözteti az egyházi/felekezeti fenntartású és a vallási, vallásos szellemiségű intézményeket egymástól, új tartalommal töltve meg azon régi fogalmakat, melyeket a szakirodalom többségében szinonimaként használt.

A felekezeti szektor sokszínűségét nemcsak a belső, szektoron belüli rétegzettséggel bizonyítva kívánjuk bemutatni, de célunk hangsúlyozni, hogy ezen szektor nem újszerű, nem mesterségesen létrehozott, hanem gyökerei nemcsak Európában, de a világ minden egyes pontján jelen vannak, s lényegében minden világvalláshoz kötődnek. A világvallások vallási kötődésű felsőoktatási jelenlétére és intézményi közegére vonatkozó adatok és kutatások bemutatásával hangsúlyozni kívántuk, hogy a vallási kötődésű felsőoktatás esetén nem egy sorvadó szektorról van szó, mint ahogy ezt a vallásszociológiában népszerű szekularizációs elmélet feltételezi, hanem éppen egy erősödő és dinamikus fejlődő szektorról, mely ugyan regionális és kulturális változatosságot mutat, de az empirikus kutatások világszerte az intézményi kultúrájuk sajátos, vallási többleten nyugvó jegyeket azonosít. Ennek feltárását és hazai neveléstudományi diskurzusba való bejuttatását értekezésünk fontos eredményének tekintjük.

Habár több ponton is igazoltta válik a felekezeti szektor sokszínűsége, felismertük, hogy a legjobban mégis az intézményi kultúrában ragadható meg ez a változatosság. A felsőoktatási intézményi kultúra elméletei ilyen részletességgel korábban nem kerültek bemutatásra a hazai szakirodalomban, s nem történt kísérlet arra, hogy nagymintás, kvantitatív adatok elemzésével járuljanak hozzá a kutatók az intézményi kultúra egyes dimenzióinak feltárásához. Amint az a felekezeti felsőoktatási intézményi tipológiáknál is kirajzolódott, az intézményi kultúra paradigmái és dimenziói is rávilágítanak arra, hogy számos szempont figyelembevétele szükséges az egyes intézmények kultúrájának megragadásához. A szempontok vezetői, oktatói és hallgatói perspektívák felőli, de akár társadalmi környezet felőli vizsgálata rendkívül fontos, s mindegyik perspektíva mást ad hozzá a teljes kép kialakításához. Mindez alapján értekezésünk harmadik legfontosabb eredménye a komplex intézményi kultúra hallgatói perspektívájának

konceptualizálása a kvantitatív adatelemzés megközelítési lehetőségének megalkotása révén, a rekrutáció, az eredményesség és az intézményi beágyazottság mentén.

A monográfia középpontjában felekezeti intézményi szektor intézményeinek hallgatói állnak, párhuzamba állítva a nem felekezeti felsőoktatási intézményi szektor hallgatóival. Célunk, hogy egyrészt a nemzetközi kutatások eredményeit ismertető, átfogó képet nyújtsunk a vallási kötődésű, majd a felekezeti felsőoktatási szektorról, másrészt hogy az empirikus kutatásunkkal két ország határmenti, s e megközelítésből kevésbé kutatott, egy-egy régiójára fókuszáljunk, konkrétan Magyarország észak-alföldi régiójának megyéi, illetve Románia Magyarországgal határos észak-nyugati megyéjének intézményei alkotják a vizsgálat területét, a régió felekezeti felsőoktatási intézményeit vegyük górcső alá összehasonlítva a régió ettől eltérő fenntartású intézményeivel.

Kutatásunk empirikus fejezeteiben a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóit neveléstudományi megközelítésben vizsgáljuk, azonosítjuk azokat a szektorközi hasonlóságokat és különbségeket a hallgatók perspektívájából szemlélt intézményi kultúra dimenzióiban. A téma aktualitását adja, hogy az utóbbi években ismét megnövekedni látszik a tudományos érdeklődés a vallási kötődésű felsőoktatási intézményekkel kapcsolatban. A kutatókat olyan kérdéskörök kezdik ismét foglalkoztatni, hogy milyen intézményi környezetek vonzzák a hallgatókat, s milyen intézményi kultúrák támogatják eredményességüket. Megélénkült érdeklődés övezi a különböző vallásokhoz tartozó hallgatók tanulmányi és társas integrációjának kérdéseit a globális migráció és a nemzetközi tanulmányi mobilitás folyamatainak fényében. Továbbá a vallási kötődésű és felekezeti köz- és felsőoktatási intézmények társadalomban betöltött szerepére irányuló kutatások is napirenden vannak. Emellett aktuálissá teszi a kérdést, hogy a felsőoktatás fenntartói átalakulása újra napirendre került térségünkben a korábban állami egyetemek alapítványi vagy egyházi fenntartásba kerülésével.

A kutatás újdonságértéke abban rejlik, hogy miközben a korábbi, két hazai szektorközi összehasonlítás nagy, többkarú, fővárosi felekezeti felsőoktatási intézményt állítottak középpontjukba, ezúttal egy határon átnyúló felsőoktatási térség intézményeit vizsgálja szektorközi összehasonlításban. Előzmények nélküli a hazai kutatásokban, hogy hallgatói kérdőíves adatfelvétel segítségével, kvantitatív adatokon azonosítjuk be az intézményi kultúra meghatározó dimenzióit. Fontosnak tartottuk a felekezeti felsőoktatási intézményi szektor hallgatói oldalról való megközelítését az egyes területeken, ugyanis ezen nézőpont egy sajátos betekintést kölcsönöz az amúgy is kevésbé kutatott szektor feltárásába,

valamint ugyancsak egy sajátos nézőpontot kölcsönöz az intézményi kultúra megragadásához.

A monográfia első részében feldolgoztuk a hazai és nemzetközi szakirodalomnak a témával kapcsolatos kiemelkedő megállapításait, melyek bemutatják a felekezeti felsőoktatás eddig kutatott területeit. A téma kutatásának egyik vonulata az intézmények fenntartásával, funkciójával, az akadémiai és az egyházi rendszerhez való illeszkedés problémáival foglalkozik, míg másik vonulata a felekezeti intézmények hallgatóira irányul. Találkozunk olyan kutatásokkal is, melyek a szektoron belüli hasonlóságokra és különbségekre irányulnak, valamint az intézményekben honos sajátos intézményi kultúrára, melyekre a feltételezések szerint a vallásosság hatással van.

Az empirikus vizsgálat problémakörét az észak-alföldi régió két határmenti megyéjének felsőoktatási intézményei, illetve azok hallgatóinak, különböző aspektusokból történő vizsgálata képezi, nevezetesen a hallgatói rekrutáció (a társadalmi és kulturális háttér szerinti összetételük), az intézményi beágyazottság, valamint az eredményesség témakörök mentén végeztünk kutatást. Értekezésünkben a felsőoktatás különböző szektorainak, felekezeti és nem felekezeti intézmények összehasonlítása során, az intézményi kultúra hallgatói nézőpontból megjelenő jellemzőit igyekeztünk feltárni, melyeket közvetlen és közvetett hatásgyakorlóknak tekintünk. A rekrutációra úgy tekintünk, mint ami tükrözi a hallgatóknak a felsőoktatási intézményről alkotott képét és annak a döntéshozatalnak az eredményét, hogy önmagukat illeszkedőnek látják-e az adott intézmény kultúrájához (anticipált intézményi kultúra). A tanulmányok és az eredményesség a monográfiában úgy szerepel, mint ami reprezentálja a tanulmányi munkavégzés és célok hallgatók által elfogadott interpretációit. A hallgatók intézményi integrációjának kapcsolathálózati kötődésekben, bizalomban és elégedettségben megnyilvánuló rétegei a mindennapi intézményi gyakorlatok szintjéről tudósítanak az intézményi normákról és magatartásmintákról. Ennek a három dimenziónak a tanulmányozása egy olyan specifikus intézményi kultúra kirajzolódásához járulnak hozzá, melyek, feltételezésünk szerint, élesen elválasztják az egyes szektorokat, valamint további szektoron belüli különbségekre is rávilágítanak. Értekezésünk legfontosabb kérdésköre tehát, hogy milyen hasonlóságok és különbségek tapinthatók ki a felekezeti és a nem felekezeti intézmények, valamint azok hallgatói között, illetve, hogy beszélhetünk-e szektorok sajátosságairól a demográfiai háttér, a társadalmi státusz, a vallásosság, illetve az eredményesség és hallgatói integráció tekintetében? Mindezek mentén pedig milyen intézményi kultúra mutatható ki, hogyan befolyásolják az általunk vizsgált mutatók annak alakulását?

Értekezésünk két nagy egységre oszlik. Az első egység a kutatás szakirodalmi, elméleti háttérét mutatja be, míg a második egység az empirikus vizsgálatot és annak eredményeit tárja fel. Az elméleti rész egy bevezető fejezettel kezdődik, ahol helyet kap a téma aktualitásának kiemelése, a kutatás célja, továbbá azon kérdések, melyeket vizsgáltunk. A fejezet kitér továbbá az alkalmazott módszerekre, valamint a vizsgált fogalmakat is bemutatja.

Második nagyobb volumenű elméleti fejezetünk a vallási kötődésű felsőoktatási intézményeket mutatja be nemzetközi és kultúráközi, tulajdonképpen globális áttekintés céljával. A fejezet betekintést nyújt abba, hogy az európai keresztény hagyományhoz kötődő, valamint az ettől már területileg sem elválasztható további világvallások hogyan jelennek meg a felsőoktatási térben, mint intézmények működtetői, fenntartói. Fontosnak tartottuk hangsúlyozni, hogy a vallási közösségek és szervezetek felsőoktatási képviselete nem korlátozódik az euroatlanti civilizációra, ugyanakkor a szakirodalmi áttekintésben a keresztény felsőoktatás kap hangsúlyosabb szerepet, ugyanis kutatásunk azon régiót vizsgálja, mely keresztény felsőoktatási intézményeknek ad otthont. A nemzetközi kitekintés az uniRank vallási kötődésű intézményekkel foglalkozó rangsorában elérhető adatok elemzésével zárul, az általunk készített adatbázisra építve. A fejezet második részében kerül bemutatásra a felekezeti felsőoktatás definíciós megközelítése, melynek keretén belül az egyházi/felekezeti fenntartás és a vallási, vallásos szellemiség fogalmak bevezetése és különválasztása válik hangsúlyossá, majd a következőben a különböző felekezeti felsőoktatási intézményi modellek, tipológiák kerülnek bemutatásra, mint Pace, Henle, Morey és Piderit, Benne, Pusztai, Szolár, valamint Pusztai – Maior – Demeter-Karászi tipológiái. A nagyobb szegmensek felől fokozatosan a kisebbek felé haladva, a következő alfejezetünkben kitérünk a felekezeti felsőoktatás vizsgálatára a posztszocialista térségben, ugyanis ahhoz, hogy a kelet-közép-európai régió felekezeti felsőoktatását vizsgáljuk fontos kitérnünk a rendszerváltás időszakára, amely meghatározta és befolyásolta a posztszocialista térség felsőoktatását. A fejezet kiemeli, hogy a közép-európai országok felsőoktatásában a rendszerváltást követően gyökeres változások figyelhetők meg. A változás a hallgatók számának növekedésében, a képzési kínálat változatosságában, valamint a nem állami fenntartók intézményalapításának lehetőségében figyelhető meg. Az 1990-es években hozott törvények alapján az egyházak visszakapták intézményalapító jogukat, így Magyarországon és a környező régiókban is törvény írta elő az intézményalapítás szabadságát. A fejezet kitér továbbá arra is, hogy a közép-európai országok majdnem mindegyikében jelen vannak a felekezeti felsőoktatási intézmények, ám működésük, támogatásuk és társadalomban betöltött szerepük országokként változó, így a nemzetközi kitekintés során bemutatjuk Csehországot,

Szlovákia, Lengyelország, Magyarország és Románia felekezeti felsőoktatási intézményeinek helyzetét, hogy érzékeltesük, hogy még ebben a keresztény hagyományokkal bíró és közös politikai kihívásokkal küzdő térségben is milyen jelentős eltérések mutatkoznak a felekezeti felsőoktatás helyzetében. A fejezetben bemutatott eredmények alapján megállapítható, hogy habár a vallás és az állam más civilizációkban nem választható oly élesen külön, mint az euratlanti térségben, a posztszocialista térség felekezeti felsőoktatása ettől eltérő, egymáshoz könnyen hasonlítható, mégis ismertetőjegyeiben markánsan különböző, mivel az egyházak és az állam felsőoktatási együttműködésében jól látható országok közötti különbségek vannak.

Harmadik nagyobb volumenű elméleti fejezetünk az *Intézményi kultúra a felekezeti felsőoktatásban* címet viseli. A fejezet három nagyobb alfejezetre oszlik, így *Az intézményi kultúra a felsőoktatásban*, *Az intézményi kultúra paradigmái*, valamint *Intézményi kultúra és hallgatók* című fejezetekre. Az első részben kitérünk az intézményi kultúra fogalmára, megvizsgáljuk a felsőoktatási intézményt mint szervezetet, továbbá hazai és nemzetközi konceptuális keretbe helyezzük a fogalmat. A második részben az intézményi kultúra leírására és megközelítésére alkalmazott koncepciók és paradigmák kerülnek bemutatásra, melyek keretet biztosítanak a kutatók számára, hogy a különböző mintázatok érthetőbbé, a felmerülő problémák megoldásai lehetővé váljanak. Választ keresünk azon kérdésekre, hogy miben gyökerezhet az a különbözőség, ami az egyik felsőoktatási intézményt sajátossá, eltérővé teszi a másiktól, illetve miben hasonlít egymásra két intézmény, továbbá, milyen lehet egy felekezeti felsőoktatási intézmény kultúrája, és van-e különbség a különböző fenntartók intézményeinek kultúrája között. Fejezetünk több intézményi kultúra megközelítést is ismertet, külön kitér a felekezeti paradigmákra is, melyek jegyeiben olykor különbségekre és hasonlóságokra mutattunk rá. Az áttekintett szakirodalom alapján megállapíthatjuk, hogy az intézményi kultúra modellek és az azt vizsgáló módszerek azon szempont alapján különböznek leginkább, hogy az intézményi kultúrát mely csoportok bevonásával vizsgálják, ugyanis az intézményi kultúra percepciója nem egységes. Értekezésünkben pedig az intézményi kultúrát hallgatói oldalról közelítjük meg. A fejezet harmadik része kitér a felsőoktatási kultúrát közvetlenül és közvetve érzékelő szereplőire, a hallgatókra, akik rekrutációjuk, felsőoktatási, illetve vallási szocializációjuk, eredményességük és intézményi integrációjuk szempontjai szerint kerülnek vizsgálatra. Elméleti fejezeteinkben tehát eljutottunk az felekezeti felsőoktatási intézményi kultúra szerves részét, alakítóját és egyben befogadóját jelentő hallgatókig. Az elméleti háttér újdonságértéke abban rejlik, hogy ezen megközelítésből még nem vizsgálták az egykori posztszocialista térség, jelenleg az Európai Unió egyik keleti régiójának

felekezeti felsőoktatási intézményeit, azok hallgatóit, illetve az intézmények kultúráját.

Az elméleti megközelítések bemutatását követően betekintést nyújtunk az empirikus kutatás koncepciójába, az alkalmazott mérőeszközökbe, a kutatási kérdésekbe, valamint az azokra épülő hipotézisekbe. Módszertani megközelítésből újdonságértéke van annak, hogy a felekezeti intézményi kultúrát a hallgatói oldalról közelítettük meg, s egy relatíve hátrányos helyzetű régióban feltártuk a különböző szektorokhoz tartozó hallgatótársadalom demográfiai jellemzőit, megvizsgáltuk az eredményesség és az intézményi integrációs tényezők szektorközi hasonlóságait és különbségeit. Mindezeket a szektorközi bontásnak megfelelően, felekezeti és nem felekezeti viszonylatban vizsgáltuk meg és többváltozós elemzésekkel teszteltük. A továbbiakban az értekezés empirikus fejezeteiben bemutatott elemzések eredményeit foglaljuk össze hipotézisek szerint.

Első hipotézisünk, melyben azt feltételeztük, hogy *a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkeznek, alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei, valamint kisebb településeken élnek*, beigazolódott. Feltételezéseinket Tomka (1999), Carter és munkatársai (2019), valamint Wodon (2022) kutatásaira alapoztuk. Elemzéseink alátámasztották, hogy a vizsgált felekezeti felsőoktatási intézményekben nagyobb arányban jelennek meg az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei, akik falvakban, kisebb településeken élnek. A nem felekezeti intézmények hallgatói többségében kedvezőbb családi háttérrel rendelkeznek, ugyanakkor heterogénebb kép látszik kirajzolódni esetükben, ugyanis megfigyelhető, hogy a vizsgált intézményekben a régióra jellemző társadalmi ranglétra teljes skálája jelen van, hasonló arányban. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy eredményeink igazolják azon tényt, hogy egyik intézményi szektor sem szelektív a felvételi eljárás során, csupán a különböző társadalmi háttérű hallgatók jobban megtalálják a helyüket a bizonyos szektorok intézményeiben, vagyis az anticipált intézményi kultúra alapján jellegzetes önszelekciót hajtanak végre. Az anticipált intézményi kultúra alapján a felekezeti felsőoktatási intézményekhez egy vidékiesebb, tradicionálisabb családstruktúrával jellemezhető milióból érkező hallgatók találják magukat illeszkedőnek, ezért preferálják ezeket.

Második hipotézisünk a) variánsában Martin és társai (2003), Pusztai és Demeter-Karászi (2019), valamint Demeter-Karászi és Pusztai (2020) kutatásai alapján feltételeztük, hogy *a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói vallásosabbak mind a vallási önbesorolás, mind az egyéni, mind pedig a közösségi vallásgyakorlat tekintetében*, beigazolódott. Eredményeink igazolták, hogy vallásosabbak a felekezeti szektorhoz tartozó hallgatók, mint a nem felekezeti szektorhoz tartozó társaik, kétségkívül ezen szektor vonzza a vallásos világnézetű hallgatókat leginkább.

Második hipotézisünk b) variánsa nem igazolódott be. Ez az eredmény szintén arról vall, hogy a felekezeti intézmények hallgatói az anticipált intézményi kultúra alapján születő önszelekciós döntés során arra a következtetésre jutnak, hogy vallásosként nagyobb eséllyel fognak illeszkedni a felekezeti felsőoktatási intézményi kultúrába.

Harmadik hipotézisünk mellé szintén alternatív hipotézist állítottunk. Hipotézisünk a) változata szerint azt feltételeztük, hogy *a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak vallásossága megegyezik a családjuk vallásosságával*, ugyanis a fiatal generáció számára döntő fontosságú a család a vallási nézetek formálódása tekintetében (Pusztai, 2004, 2009; Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020). Hipotézisünk ezen változata nem igazolódott be. Bizonyítást nyert ugyan eredményeink alapján, hogy a család vallásgyakorlata is kiemelkedő, ám a hallgatóké erősebbnek bizonyult. Ezen eredmény alapján tehát hipotézisünk b) változata, hogy *a felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatóinak vallásossága eltér a családjuk vallásos beállítódásától*, beigazolódott. Eredményeink azt igazolják, hogy valóban fontos szerepet játszik a család vallásossága, ugyanis nyilván az alapozza meg nemcsak a hallgatók későbbi vallási szocializációját, hanem az intézményválasztást is (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020). Ám azon túl, hogy alapot nyújt az egyének számára más hatás is tetten érhető. Feltehetőleg a vallásos szervezeti partnerek (hallgatótársak, oktatók, vezetők, adminisztrátorok) által meghatározott normákba és magatartásmintákba, valamint az intézményi kurrikulumba, az extrakurrikulumba vagy a szabadidős programokba ágyazott hatások – vagyis összességében az intézményi kultúra – révén az átörökölt vallásosságot megerősítő vallási kötések alakítottak ki a felekezeti intézményeibe járó hallgatók (Pusztai & Demeter-Karászi, 2019; Demeter-Karászi & Pusztai, 2020).

Negyedik hipotézisünk a) változata szerint azt vártuk, hogy *a felekezeti intézmények hallgatói eredményesebb tanulmányi pályafutással rendelkeznek*, mint a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói. Az eredményesség többdimenziós megközelítéséből kiindulva, három változó mentén vizsgáltuk a hallgatók eredményességét, így a tanulmányi erőfeszítések melletti elkötelezettség, a tanulmányi többletmunka, illetve a lemorzsolódási kockázat elkerülése oldaláról közelítettük meg a jelenséget. Az elkötelezettség mutatói mentén a felekezeti intézmények hallgatói felülkerekedtek a nem felekezeti intézmények hallgatóin, s az előbbieket elkötelezettebbnek mutakoztak a nem felekezeti felsőoktatási intézménybe járó társaikkal szemben. A szektor hatása a regressziós elemzéseink során is megmutatkozott, önmagában a vallásosság hatása viszont nem, tehát attól függetlenül, hogy maga a hallgató vallásos volt-e, erősebb tanulmányi elkötelezettség jellemezte, ha felekezeti intézménybe járt. Második

eredményességi mutatónk a többletmunka mutatója volt, mely alapján heterogénebb kép rajzolódott ki, ugyanis eredményeink alapján nem mutatható ki egyöntetűen a felekezeti intézménybe járók és a nem felekezeti intézménybe járók esélye a tanulmányi többletmunkára, továbbá a szektor hatása a regressziós elemzéseink során sem mutatkozott. Harmadikként, a lemorzsolódás mutatója szerint a felekezeti intézménybe járó hallgatóknak nagyobb esélye van a tanulmányaik normál úton, lemorzsolódási kockázatokat elkerülő végzésére, valamint a regressziós elemzésünk a szektor szignifikáns hatását is megerősítette. A komplex, többdimenziós eredményességi mutatóink változásának magyarázatát kerestük, csupán egy, a tanulmányi többletmunka esetében nem mutatta ki szignifikáns hatását a szektor. Ezen eredmény alapján hipotézisünk b) változata, melyben *a nem felekezeti felsőoktatási intézmények hallgatói eredményesebb tanulmányi pályafutását feltételeztük*, részben igazolódott be. Összességében tehát az eredményesség tekintetében változatos eredményeket kaptunk, ám az megállapítható, hogy több mutató alapján felfedezhető a felekezeti szektor és a vallásosság pozitív hatása.

Ötödik, hatodik és hetedik hipotéziseink az intézményi integrációs tényezőket vették górcső alá, és igyekeztek megfoghatóbb képet adni az intézményi kultúráról. Ötödik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy *a felekezeti felsőoktatási intézmények oktató-hallgató kapcsolata lesz kiemelkedőbb* a nem felekezeti intézményi szektor oktató-hallgató kapcsolataihoz viszonyítva. Feltételezésünket az intézmények méretére, a családiasabb légkör pozitív hatására, a vallásgyakorló hallgatók intergenerációs kapcsolatokra való nyitottságára vonatkozó korábbi kutatási eredményekre alapoztuk (Pusztai, 2011). Ezen feltételezésünk beigazolódott, ugyanis a felekezeti szektor hallgatói vannak előnyben az intergenerációs intézményi kötődés tekintetében, szemben a nem felekezeti intézmények hallgatóival. Eredményünk feltételezhetően összefüggésbe hozható az intézmények méretéből adódó pozitív és negatív hatásokkal is, azonban mivel kisebb hallgatólétszámú nem felekezeti intézmény nincsen a régióban, ezért nem tudtuk ellenőrizni, hogy tisztán az intézmény mérete a hatásgyakorló. Az intragenerációs kapcsolatos esetében eredményeink alapján a szektorok intézményei nem festenek homogén képet, különbség mutatkozik a felekezeti és a nem felekezeti szektorokon belül, mely magyarázata más háttérváltozók befolyásától függhet.

Hatodik hipotézisünk, melyben azt feltételeztük, hogy *a felekezeti szektor hallgatóit inkább jellemzi bizalom az intézményen belüli partnerek irányába, mert több intergenerációs kapcsolattal rendelkeznek*, szintén beigazolódott. Eredményeink azt mutatták, hogy a felekezeti intézményekben nagyobb az intézményen belüli kapcsolatokba fektetett bizalom, mint a nem felekezeti intézményekben.

Megfigyelhető, hogy a felekezeti intézmények hallgatói leginkább oktatóikban, tanáraik többségében bíznak. Feltételezésünk, mely a hallgatók klasszikus bizalmára irányult, beigazolódott, hogy a felekezeti intézmények hallgatói magasabb bizalomszinttel rendelkezve vesznek részt az intézmény életében.

Hetedik hipotézisünk az elégedettségre irányul. Az elégedettség esetén azt feltételeztük, hogy kitapintható lesz egy rejtett mintázat, ami csoportosítja az együttható tényezőket (Pusztai, 2019), és az intézmények méretére hivatkozva azt feltételeztük, hogy a nem felekezeti intézmények hallgatói a tanulási körülményekkel és a tudományos kiválósággal lesznek elégedettebbek, míg a felekezeti intézményekben a támogató légkör jellemzői mentén mutatnak majd nagyobb arányban elégedettséget az intézmények hallgatói. Ezen feltételezésünkre irányuló hipotézisünk beigazolódott, ugyanis a felekezeti intézmények hallgatói több területen elégedettebbek intézményükkel, mint a nem felekezeti intézménybe járó társaik. Feltételezhető, hogy a támogató légkör több szinten is elégedettséget eredményez, az általunk vizsgált dimenziók mentén beazonosítható, hogy az egyes szektorok intézményei hogyan igyekeznek beilleszteni a hallgatókat az intézményi kultúrába, mely beágyazódás akár a lemorzsolódást gátló tényező is lehet. Az intézmények mérete feltehetőleg hozzájárul az intézményi kultúra és az integrációs tényezők kialakításához, azonban a szektor és a méret együttes vizsgálatát adataink nem tették lehetővé, a hallgatók vallásosságára épülő magyarázatot viszont tudtuk ellenőrizni.

Mivel eredményeink több ponton is azt igazolták, hogy az egyes szektorok nem mutatnak homogén képet az intézményi integrációs tényezők mentén, és különbség fedezhető fel az egyes szektorokon belül is, többdimenziós elemzésnek vetettük alá ezen tényezőket, ugyanis a heterogenitás magyarázata feltételezhetően más háttérváltozók befolyásától függhet. A szektor és az egyéni vallásosság hatásának összemérése azt mutatta, hogy az intézményi integrációs tényezők összevont mutatójára a szektor van kiemelkedő hatással, az egyéni vallásosság hatása pedig nem igazolt. Tehát attól függetlenül, hogy maga a hallgató vallásos volt-e, erősebb intézményi integráltság jellemezte, ha felekezeti intézménybe járt.

Eredményeink alapján kijelenthetjük, hogy a felekezeti felsőoktatási intézmények sajátos funkciója és intézményi kultúrája rajzolódott ki kutatásunk során. Ezeknek az intézményeknek a hallgatókra gyakorolt hatásuk már az hallgatói szocializáció anticipációs szakaszában megragadható, majd a hallgatók tanulmányi és eredményességi konstrukcióiban is több ponton is tetten érhető. Értekezésünk eredményei nem alkalmasak arra, hogy általános következtetéseket vonjunk le a felekezeti felsőoktatásról. Vizsgált mutatóinkból egy olyan kultúra képe rajzolódik ki, mely befogadó minden társadalmi rétegből származó irányába.

Ám a hallgatói intézményválasztás önszelekcióját határozottan befolyásolja, hogy az a kép alakul ki az intézményről, hogy többségében felkarolja a társadalmilag hátrányosabb helyzetűeket is, ugyanakkor igyekszik biztosítani az intézménytől elvárt színvonalat, és azt a kultúrát, melyben a hallgató megtalálja a világnézetének megfelelő közegeket. Ezen feltételezésünket eredményezheti az is, hogy a mintába került intézmények speciálisnak nevezhetők a kisebbségi közeg miatt, a felekezeti különbségek miatt, vagy akár a kis hallgatólétszám miatt, de akár a szűkebb spektrumú képzési kínálat miatt is. Általános következtetéseket nem vonhatunk le a teljes felekezeti szektorra vonatkozóan, viszont a vizsgált intézményeket összevethetjük azokkal a felekezeti felsőoktatási intézményi modellekkel és tipológiákkal, melyeket a monográfia szakirodalmi részében bemutatunk.

A további kutatásokra vonatkozó lehetséges irányok igen szerteágazók, számos lehetőség áll előttünk a kutatás továbbvitelét illetően. Érdemes lenne megfontolni több régió intézményének vizsgálatát, ugyanakkor egy komplexebb intézményi kultúra vizsgálatára alkalmas mérőeszköz kidolgozását, mely segítségével beazonosíthatóbb lenne a felekezeti felsőoktatási intézményi kultúra, akár a teljes szektorra vonatkozóan is. Mindez távlati céljaink között szerepel. A teljes szektorra vonatkozó megállapítások végett törekedhetnénk reprezentatív mintavételre, mely jelen esetben nem tekinthető annak, ez kutatásunk egyik limitációjaként említhető.

Ennek ellenére úgy véljük, a monográfiában bemutatott eredmények jelentős hozzájárulást kínálnak a kérdéskör kutatásához, hogy milyen hasonlóságok és különbségek tapinthatók ki a felekezeti és a nem felekezeti intézmények, valamint azok hallgatói között, illetve, hogy beszélhetünk-e a szektorok sajátosságairól a demográfiai háttér, a társadalmi státus, a vallásosság tekintetében, amit mi az anticipált intézményi kultúra alapján hozott hallgatói döntéseket tükrözi, illetve a tanulmányi elkötelezettség és az eredményesség másik kétféle indikátora tekintetében, melyre szintén az intézményben honos kultúra megjelenéseként tekintünk. Továbbá, hogy mindezek mentén milyen szektorközi különbségek mutatkoznak meg az intézményi integrációnak mint az intézményi kultúra talán legbefolyásosabb dimenziója tekintetében. Kérdéseink megválaszolása részben sikeresnek mondható, ugyanis látható, hogy a két szektor hasonlósága abban rejlik, hogy a felekezeti intézmények igyekeznek a nem felekezeti szektorral felvenni a versenyt több tekintetben is, ám jegyeikben megőrizték a rájuk jellemző vonásokat, melyek a különbségekben azonosíthatók, s lehetnek a támogató, családi légkörből, az intézményi szereplők egyéni vallásosságából, a keresztény hagyományokból eredeztethetők. Mindennek köszönhetően kirajzolódni látszik a felekezeti szektor sajátossága, mely az

intézményi kultúrában gyökerezik, ám számos részletkérdés pontosabb megválaszolása érdekében további célzott kutatások szükségesek.

Eredményeink elméleti és gyakorlati hasznosíthatóságát abban látjuk, hogy általuk felhívjuk a felekezeti szektor döntéshozóinak figyelmét arra, hogy kiaknázva a sajátos arculatban rejlő lehetőségeket, kiemelten felvállalva formális és informális küldetésükben az egyházas jellemvonásokat, a szűkülő hallgatói piac érdekeltjeit bevonva egy olyan intézményi kultúra alakítható ki, mely megállja a helyét a 21. század felsőoktatási versenyszférájában.

Summary

International research points out that religiously affiliated higher education in the 21st century may have more distinctive features than before. This is because higher education has become more uniform due to the monkey policy stemming from an international ranking fetishism, which does not meet the needs of students in a highly pluralized society. As a consequence, the competition for students may widen the gap between the public and private higher education sectors, including the religiously affiliated sectors, and institutional identity and culture may become more pronounced in order to meet the expectations of specific student groups. The question is whether a specific institutional culture is indeed discernible, and to what extent and what groups will be attractive alternatives to public higher education institutions in a globalized, pluralistic, post-Christian era.

Building upon the findings of institutional culture research, the present dissertation examines the student dimensions of institutional culture. Research questions and subsequently developed hypotheses were formulated based on these dimensions. The first dimension of institutional culture perceived at the student level is recruitment, a significant manifestation of institutional culture. It involves the message the institution conveys to potential students and how different groups of students apply with certain assumptions about the chosen institution, i.e. what kind of self-selection is performed on the basis of the anticipated institutional culture. Accordingly, it is hypothesized that students with less favourable family backgrounds, those who are religious and receive religious upbringing at home, predominantly choose institutions within the denominational sector. The second dimension of the institutional culture perceived by students is composed of learning characteristics. This reflects how students interpret the institutional goals. It includes the specifics of student performance patterns, student effort and academic progress. It is hypothesized that different patterns of learning and achievement may arise from varying institutional mission. The third dimension of institutional culture perceived from the student perspective involves patterns of relational integration within the institution, trust, and satisfaction. This is due to the fact that community life and experiences serve as a breeding ground for integration. It is hypothesized that students in different institutions have access to various forms of resources necessary for institutional integration, as students' networked resources within the institution can differ. Overall, the main research question focuses on whether the differing institutional cultures of denominational and non-denominational higher education institutions are reflected in the institutional choice, interpretation of

success and academic performance of students in the region under scrutiny, as well as in their social and academic integration within higher education.

To answer our research questions and test our hypotheses, a qualitative research was conducted among students of denominational and non-denominational higher education institutions in border regions located in Hungary and Romania. We created the SRAPHE 2019 (Students in Religious Affiliated and Public Higher Education) database, with a total of 922 entries, based on the Dropout 2019 survey and its database, PERSISR 2019, designed by the Center for Higher Education Research and Development. When developing the database, we selected data from the PERSIST 2019 database for denominational higher education institutions. We then supplemented this with data from denominational institutions located in the studied region that were not included in the PERSIST 2019 database. Finally we added data from students of non-denominational institutions, forming a control group.

Our findings point to a distinct function and institutional culture of denominational higher education institutions as emerging in the research. According to the anticipated institutional culture, denominational higher education institutions attract students with a religious worldview, from a more rural, traditional family background. In terms of the dimensions of interpreting success and performance, several indicators show a positive impact of the denominational sector, however this result is influenced by a number of background variables. Students in the institutions of the different sectors have access to various forms of resources necessary for institutional integration. The supportive climate of denominational institutions results in satisfaction and higher levels of confidence, and successful integration can be identified as a factor that inhibits drop-out.

Our findings provide a theoretical and practical basis for drawing the attention of decision-makers in the denominational sector to the fact that by capitalizing on the unique characteristics and opportunities inherent in their identity, and by prominently embracing the ecclesiastical characteristic of their formal and informal mission, denominational institutions can attract stakeholders within the shrinking student market. This approach can help them create an institutional culture that can stand its ground in the competitive higher education landscape of the 21st century.

Keywords: institutional culture, religiously affiliated higher education, denominational higher education, intersectoral comparison

Hivatkozott irodalom

A Magyar Református Egyház felsőoktatási intézményeiről szóló 2007. évi III. törvény (2007). <https://net.jogtar.hu/reformatus-jogszabaly?docid=A14R0005.ETV&dbnum=575&getdoc=1&searchUrl=/reformatus>

Adriányi, G. (2000). *Az egyháztörténet kézikönyve*. Pázmány Péter Elektronikus Könyvtár.

Ambrózy, Á., Katona, K., & Rosta, G. (2005). Harminc kilométer – sok vagy kevés? Az ELTE és a PPKE a bölcsészhallgatók véleményének tükrében. *Educatio*, 3, 573–589.

Archer, M. (2013). *Social Origins of Educational System* (1st ed.). Routledge.

Astin, A. W., Astin, H. S., & Lindholm, J. A. (2011). *Cultivating the Spirit: How College Can Enhance Students' Inner Lives*. Jossey-Bass.

Astin, A. W., Astin, H. S., Lindholm, J. A., Bryant, A. N., Calderone, S., & Szelenyi, K. (2005). *The spiritual life of college students: A national study of college students' search for meaning and purpose*. Higher Education Research Institute.

Avin, H., & Senkman, L. (1995). Latin America. In D. Moshe (Eds.), *Teaching Jewish Civilization: A Global Approach to Higher Education* (pp. 49–52). New York University Press.

Bacsikai, K. (2012). Egyházi iskolák eredményessége a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In M. Földvári & G. D. Nagy (Eds.), *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Belvedere Meridionale.

Balassa, B. (2018). Mi köze a vallásnak a gazdasághoz? A vallás és a gazdaság összefüggés-vizsgálatának áttekintése. *Tér Gazdaság Ember*, 2(6), 201–221.

Barton, A. (2019). Preparing for Leadership Turnover in Christian Higher Education: Best Practices in Succession Planning. *Christian Higher Education*, 18(1–2), 37–53.

Batugal, M. L. C., & Tindowen, D. J. C. (2019). Influence of Organizational Culture on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction: The Case of Catholic Higher Education Institutions in the Philippines. *Universal Journal of Educational Research*, 7(11), 2432–2443.

Bauer, B., & Szabó, A. (Eds.) (2005). *Ifjúság 2004*. Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.

Benne, R. (2001). *Quality with Soul*. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company.

Berényi, E. (2022). Számít a fenntartó? Egyházi „kisgimnáziumok” és felvételizőik. *Educatio*, 31(3), 374–391. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.3>

Berger, M. S. (2021). Shifting Paradigms in Islamic Higher Education in Europe: The Case Study of Leiden University. *Religions*, 12(1), 63. <https://doi.org/10.3390/rel12010063>

Berger, P., Grace, D., & Fokas, E. (2021). *Religious America, Secular Europe. A Theme and Variations*. Routledge.

Bernáth, K. (2016). *Hogyan válasszunk egyetemet? A Partiumban élő fiatalok továbbtanulási motivációi*. Presa Universitară Clujeană.

Bess, J. L., & Dee, J. R. (2012). *Understanding College and University Organization. Theories for Effective Policy Practice*. Stylus Publishing.

Bocsi V. (2016). Elmozdulás az értelmiségi lét felé? In G. Pusztai, V. Bocsi & T. Ceglédi (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közéletések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium Könyvkiadó, Personal Problem Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.

Bocsi, V. (2022). *Értelmiségképzés és felsőoktatás*. Belvedere Meridionale.

Bowman, N. A., & Smedley, T. C. (2013). The Forgotten Minority: Examining Religious Affiliation and University Satisfaction. *Higher Education*, 65, 745–760.

Bögre, Zs. (2017). „Átmeneti” kategóriák erősödése az ifjúság vallásos önjellemzésekor. *Metszetek*, 6(3), 31–46.

Brown, M. (1995). Canada. In D. Moshe (Eds.), *Teaching Jewish Civilization: A Global Approach to Higher Education* (pp. 46–49). New York University Press.

Carpenter, J. (2014). Introduction: Christian Universities and the Global Expansion of Higher Education. In J. Carpenter, L. Perry & N. S. Lantinga (Eds.), *Christian higher education: A global reconnaissance* (pp. 8–19). William B. Eerdmans Publishing Company.

Carter, E. W., Gustafson, J. R., Mackay, M. M., Martin, K. P., Parsley, M. V., Graves, J., Day, T. L., McCabe, L. E., Lazarz, H., McMillan, E. D., Schiro-Geist, C., Williams, M., Beeson, T., & Cayton, J. (2018). Motivations and

Expectations of Peer Mentors Within Inclusive Higher Education Programs for Students with Intellectual Disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 1–11. <https://doi.org/10.1177/2165143418779989>

Ceglédi, T. (2021). Aki eredményes, kitart? Akadémiai és szakértelmiségi eredményesség. In G. Pusztai & F. Szigeti (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Oktatókutatók könyvtára 11. CHERD-H.

Cherry, C., De Berg, B. A., & Porterfield, A. (2001). Religion on campus. *Liberal Education*, 87(4), 6–13.

Chopra, N. (2021). E-governance in Higher Education Institutions in India: Status and Prospects. *Európai Tükör*, 23(4), 121–140. <https://doi.org/10.32559/et.2020.4.9>

Ciupercă, C. (1995). Impactul religiei asupra societății românești după decembrie 1989. *Sociologia Românească*, 5–6.

Clark, B. R. (1972). Organisational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 17(2) 178–184. <https://doi.org/10.2307/2393952>

Cohen-Azaria, Y., & Zamir, S. (2021). ‘It’s not hard, only challenging’: difficulties and coping strategies of Arab students at a Jewish college in Israel. *JN Social Sciences*, 1(5), 108.

Cuciuc, C., & Gheorghe, M. (1995). Tranziția în domeniul religiozității. *Sociologia Românească*, 5–6.

Cuciuc, C., & Gheorghe, M. (2002). Cultura, identitatea națională și religia în dez- voltarea durabilă a societății românești. Noile Mișcări Religioase în România. *Revista Română de Sociologie*, 1–2.

Curry, Theresa A. (2017). *Thriving to survive: Examining spirituality as a strategy for coping and perseverance among Christian college students at an urban public college* [Unpublished doctoral dissertation]. St. John Fisher University.

Daniels, J. R., & Gustafson, J. N. (2016). Faith-Based Institutions, Institutional Mission, and the Public Good. *Higher Learning Research Communications*, 6(2).

Dardaa, A., Auda, M., Bernasek, J., & et al. (2008). International Approaches to Islamic Studies in Higher Education. *A Report to HEFCE*, 94.

Debrenti, E. (2020). Partiumi Keresztény Egyetem. In *Tudományok határok nélkül: Magyar kutatóhelyek a Kárpát-medencében* (pp. 82–83). Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központ.

Legea învățământului superior, Monitorul Oficial nr. 614/5.VII.2023. (2023).

https://edu.ro/sites/default/files/_fișiere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_superior_nr_199.pdf

Demeter-Karászi, Zs. (2019). Vallásosság és felekezeti hovatartozás. In K. Kovács, T. Ceglédi, C. Csók, Zs. Demeter-Karászi, Á. R. Dusa, H. Fényes, A. Hrabéczy, Zs. Kocsis, K. E. Kovács, V. Markos, B. Máté-Szabó, D. K. Németh, K. Pally, G. Pusztai, F. Szigeti, D. A. Tóth & J. Váradi (Eds.), *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Oktatókutatók könyvtára 6. CHERD-H.

Demeter-Karászi, Zs. (2021). Lemorzsolódás és vallásosság. In G. Pusztai & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (pp. 166–179). CHERD-H.

Demeter-Karászi, Zs. (2021). Vallásosság és felekezeti hovatartozás. In G. Pusztai & F. Szigeti (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Oktatókutatók könyvtára 11. CHERD-H.

Demeter-Karászi, Zs., & Pusztai, G. (2020). Hallgatói rekrutáció szektorközi összehasonlításban. *PedActa*, 10(1), 59–72. <https://doi.org/10.24193/PedActa.10.1.6>

Demeter-Karászi, Zs., & Pusztai, G. (2021, March 25–27). *The Identity of Religious Higher Education Institutions in the Social Media* [Conference presentation]. Religious Identity and the Media – Methods, concepts, theories, and new research avenues. Online conference.

Demeter-Karászi, Zs., & Pusztai, G. (2021). Hallgatói eredményesség szektorközi összehasonlításban. *Civil Szemle*, Special Issue II., 51–66.

Desrosiers, A., Kelley, B. S., & Miller, L. (2011). Parent and peer relationships and relational spirituality in adolescents and young adults. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3(1), 39–54.

Dobrincu, D. (2007). Religie și putere în România. Politica statului față de confesiunile (neo)-protestante: 1919-1944. *Studia Politica. Romanian Political Science Review*, 7(3) 583–602.

Duczmal, W. (2015). Access and Private Higher Education in Poland. In P. G. Altbach & D. C. Levy (Eds.), *Private Higher Education. A Global Revolution* (pp. 195–197). Sense Publishers.

Dungaciu, D. (2004). Stat, etnicitate și „pluralism religios” în Balcani. Cazul românilor din Serbia. *Sociologia Românească*, 2.

Egyetemi Charta (2016). Partiumi Keresztény Egyetem.
<https://www.partium.ro/hu/dokumentumok/szabalyzatok-es-eljarasi-rendek>

Eliade, M. (2005). *Sacral și profanul*. Humanitas.

Engler, Á. (2011). *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Gondolat Kiadó.

Engler, Á. (2014). *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Oktatókutatók Könyvtára 1. CHERD-H.

Engler, Á., & Bocsi, V. (2016). Tradicionális és nem tradicionális női hallgatók: a hallgatói magatartás és az akadémiai érték gender-olvasata: A tanulmányi eredményesség és motiváció gender összefüggései nappali és levelező tagozatos egyetemi hallgatók körében. In P. Tóth & I. Holik (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékeformálás, az értékeközvetítés és az értékkeresés világa* (pp. 151–165). ELTE Eötvös Kiadó.

Erdő, P. (2013, May 02). Mit jelent az, hogy katolikus egyetem? *Pázmány Péter Katolikus Egyetem honlapja*. <https://ppke.hu/egyetemunk/mit-jelent-a-katolikus-egyetem>

Ex Corde Ecclesiae (1990). II. János Pál Pápa Apostoli Rendelkezése a Katolikus Egyetemekről.

Fábri, I. (2010). A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. *Felsőoktatási Műhely füzetek, I*, 9–28.

Farkas, Cs. (2009). Felekezetek felsőoktatási szerepvállalása Kelet-Közép-Európában. *Educatio*, 18, 545–550.

Fényes, H. (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolása?* Debreceni Egyetemi Kiadó.

Fényes, H. (2016). Nemi különbségek és a kari összetétel hatása. In G. Pusztai, V. Bocsi & T. Ceglédi (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közvetítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 195–210). Partium Könyvkiadó, Personal Problem Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.

Fényes, H. (2017). A vallásosság eltérő dimenzióinak hatása a felsőoktatási hallgatók önkéntességére. In K. Bacskai (Eds.), *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Debreceni Egyetemi Kiadó.

Fényes, H., & Pusztai, G. (2012). Religiosity and volunteering among higher education students in the Partium Region. In Z. Györgyi & Z. Nagy (Eds.), *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion* (pp. 147–167). University of Oradea Press.

Fényes, H., Markos, V., & Pusztai, G. (2018). A felsőoktatási hallgatók civil aktivitása és a lemorzsolódási esélyük összefüggései. *Metszetek*, 7(3), 141–156. <https://doi.org/10.18392/metsz/2018/3/6>

Firmin, M. W., & Gilson, K. M. (2010). Mission statements analysis of CCCU member institutions. *Christian Higher Education*, 9, 67–70.

Flora, G. (2017). Competing Cultures, Conflicting Identities: the Case of Transylvania. In C. Lord & O. Strietska-Ilina (Eds.), *Parallel Cultures. Majority/minority relations in the countries of the former Eastern Bloc* (pp. 125-146). Routledge.

Fónai, M. (2018). Az ideálkép és a valóság: (jogi kari) hallgatói pályatervek változásai az egyetemi életútban. *Pro Futuro*, 8(2), 81–113.

Földvári, M. (2012). Az egyház mibenléte és társadalmi szerepe Tomka Miklós munkásságában. In M. Földvári & G. D. Nagy (Eds.), *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére* (pp. 67-79). Belvedere Meridionale.

Földvári, M. (2014). Vallásszociológiai perspektívák. *Kapocs*, 4, 55–63.

Frigy, Sz. (2012). Az iskola hozzáadott értéke a társadalmi mobilitás tükrében. *Magiszter*, 10(4), 5–17.

Gaus, N., Tang, M., & Akil, M. (2017). Organisational culture in higher education: mapping the way to understanding cultural research. *Journal of Further and Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1410530>

Gereben, F. (2003). *Vallásosság és egyházkép – interjúk tükrében*. Kerkai Jenő Egyházzsociológiai Intézet.

Gheorghe, M. (2004). *Religie și schimbare socială în România*. Fundația Axis.

Gheorghiu, E. I. (2003). Religiozitate și creștinism în România postcomunistă. *Sociologia Românească*, 2.

Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris Kiadó.

Glanzer, P. L. (2014). Resurrecting Universities with Soul: Christian Higher Education in Post-Communist Europe. In J. Carpenter, L. Perry & N. S. Lantinga (Eds.), *Christian higher education: A global reconnaissance* (pp. 91–105). William B. Eerdmans Publishing Company.

Glanzer, P. L., & Cimpean, C. (2009). The First Baptist University in Europe: An Explanation and Case Study. *Christian Higher Education*, 8(5), 422–439. <http://dx.doi.org/10.1080/15363750903018314>

Gloviczki, Z. (2021). Egyházi felsőoktatás az ezredforduló után. *Pro Publico Bono–Magyar Közigazgatás*, 3, 62–75.

Godó, K. (2021). University Lecturer as Informal Mentor. *Civil Szemle*, 18, 107–125.

Gyorgyovich, M., & Pillók, P. (2014). A vallásos fiatalok társadalmi státusának változása. *Virgilia*, 79(9), 650–660.

Győri, K., & Pusztai, G. (2022). Exploring the Relational Embeddedness of Higher Educational Students During Hungarian Emergency Remote Teaching. *Frontiers in Education*, 7, 52.

Győri, L. J. (2008). *Egész Magyarországnak és Erdélyiségnek... világító lámpása. A Debreceni Református Kollégium Története*. Tiszántúli Református Egyházkerület.

Gyulai, Gy., & Várhelyi, K. (2018). A vallási közösségek működése és az egyházi személyek szolgálata az interjúk alapján Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. In K. Szabó-Tóth, & K. Várhelyi (Eds.), *Történelmi egyházak – Modern társadalom* (pp. 55–86). L'Harnattan Kiadó.

Hámori, Á., & Rosta, G. (2013). Vallás és ifjúság. In B. Bauer & A. Szabó (Eds.), *Arctalan (?) nemzedék* (pp. 249–263). NCSSZI.

Hanesova, D. (2008). The Educational Role of Church-Maintained Education in Slovakia after 1989. In G. Pusztai (Eds.), *Education and Church in Central and Eastern Europe at First Glance* (pp. 59–76). CHERD-H.

Harsányi, G., & Vincze, Sz. (2012). A magyar felsőoktatás néhány jellemzője nemzetközi tükrében. *Pénzügyi Szemle*, 57(2), 225–245.

Hartley, H. V. (2004). How College Affects Students' Religious Faith and Practice: A Review of Research. *Special Issue on Faith, Spirituality, and Religion on Campus*, 23(2), 111–129.

Havasi, V. (2018). A történelmi egyházak társadalmi szerepvállalása: szociális ellátás és gyermekvédelem. In K. Szabó-Tóth, & K. Várhelyi (Eds.), *Történelmi egyházak – Modern társadalom* (pp. 131–164). L'Harnattan Kiadó.

Hayes, B. C., & Pittelkow, Y. (1993). Religious belief, transmission and the Family: An Australian study. *Journal of Marriage and the Family*, 55(3), 755–766.

Henle, R. J. (1973 January 23). *Catholic university in the modern world* [Conference presentation]. Catholic University in the Modern World Press Conference. <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/710332>

Herrera, L. (2007). Higher Education in the Arab World. In J. J. F. Forest (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 409–422). Springer.

Hill, J. P. (2009). Higher Education as Moral Community: Institutional Influence on Religious Participation During College. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 48(3), 515–534.

Hill, J. P. (2011). Faith and Understanding: Specifying the Impact of Higher Education on Religious Belief. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 50(3), 533–551.

Hodossi, S., & Márkus, Zs. (2016). Vallásosság és egészség. A vallásosság mint társadalmi védőfaktor. In G. Pusztai, V. Bócsi & T. Ceglédi (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közlemények az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 278–289). Partium Könyvkiadó, Personal Problem Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.

Hoge, R. & Petrillo, G. H. (1979). Youth and the church. *Religious Education*, 47(3), 305–313.

Horváth-Szabó, K. (2012). *Vallás és emberi magatartás*. Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány.

Horváth, Z. (2018). Előszó. In K. Szabó-Tóth, & K. Várhelyi (Eds.), *Történelmi egyházak – Modern társadalom* (pp. 7–8). L'Harnattan Kiadó.

Hrubos, I. (2021). *A bolognai tornyok üzenete. Tanulmányok az európai felsőoktatási reformról és a nemzetközi trendekről*. Gondolat.

Hrubos, I. (Eds.) (2012). *Elefánttoronyból világtorony. A felsőoktatási intézmények missziójának bővülése, átalakulása*. AULA Kiadó Kft.

Hulme, E. E., Groom, D. E., Jr., & Heltzel, J. M. (2016). Reimagining Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, 15(1–2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/15363759.2016.1107348>

Huntington, S. (1997). *A civilizációk összecsapása*. Európa Kiadó.

Iwanow, N. (1995). Poland. In D. Moshe (Eds.), *Teaching Jewish Civilization: A Global Approach to Higher Education* (pp. 65–67). New York University Press.

James, A. (2006). *Faith and Secularisation in Religious Colleges and Universities*. Routledge.

Johnson, J. R. (2013). *Faculty Perceptions of Organizational Culture and Collegiality at Protestant Christian Universities in the Pacific Northwest* [Doctoral dissertation]. Biola University.

Kamarás, I. (2012). A „keresztény társadalom” vége, és ami utána következik egyházainkban. In M. Földvári & G. D. Nagy (Eds.), *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére* (pp. 39-53). Belvedere Meridionale.

Karászi, Zs., Pallay, K., & Tóth, D. A. (2018). A hallgatói jogviszony megszűnésével kapcsolatos szabályozás komparatív elemzése. In G. Pusztai & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 28–37). Debreceni Egyetemi Kiadó.

Kaufman, J. (2016). Organizational Culture among Master's Colleges and Universities in the Upper Midwest. *Teacher-Scholar: The Journal of the State Comprehensive University*, 7(1), 3–14.

Kearney, H. F. (1955). Arnold Toynbee; Challenge and Response. *University Review*, 1(4), 33–41.

Kéri, K. (2002). *Nevelésügy a középkori iskolában*. Molnár Nyomda és Kiadó Kft.

Kiss, D. (2020). „Nekünk csak ez van.” *Vallás és egyházak a rendszerváltás utáni Erdélyben*. Exit Kiadó.

Kocyigit, I. (2019). The Establishment Process of Islamic Theology in German Universities. *Journal of Islamic, Social, Economics and Development (JISED)*, 4(20), 56–68.

Kovács, K. (2021). *Sportoló Campus – Eredményes hallgató?* Belvedere Meridionale.

Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Zs., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Markos, V., Máté-Szabó, B., Németh, D. K., Pallay, K., Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A., & Váradi, J. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Oktatókutatók könyvtára 6. CHERD-H.

Kozma, G. (2009). Rendszerváltozások az egyházi felsőoktatásban. *Deliberationes*, II(1), 37-58.

Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Kozma, T. (2003). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Oktatókutatási Intézet.

Kozma, T. (2006). Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás esete. In E. Juhász (Eds.), *Régió és oktatás – Európai dimenziók* (pp. 25–42). Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.

Kozma, T. (2008). Political Transformations and Higher Education Reforms. *European Education*, 40(2) 29–46.

Központi Statisztikai Hivatal (KSH). *Oktatási adatok, 2020/2021*.

Kuh, G. D., & Umbach, P. D. (2004). College and Character: Insights from the National Survey of Student Engagement. *New Directions for Institutional Research*, 122.

Kultsum, U., Swastini, N. K. A., & Mahardika, I. G. N. A. W. (2023). Understanding Indonesian Indigenous Leadership in Higher Education: A Study of Islamic and Hindu-Based Universities. *Muslim Education Review*, 2(1), 144–163.

Kumari, P., & Shi, W. (2018). Experience and Enlightenment of the Indian Buddhist Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 252, 870–872. <https://doi.org/10.2991/jahp-18.2018.181>

Kuraedah, S., Gunawan, F., Wekke, I. S., & Hamuddin, B. (2018). Learning Environment Construction in Islamic Higher Education: Connecting the Puzzles of Ideas. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 175, 012107. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/175/1/012107>

Kustár, Z. (2019). A Debreceni Református Hittudományi Egyetem Küldetésnyilatkozata. <https://drhe.hu/egyetemunk/tortenet-es-kuldetes/kuldetesnyilatkozat/>

Kustár, Z., & Németh, Á. (2020). Debreceni Református Hittudományi Egyetem – Műhelybemutató. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2020(2), 91–95. <https://doi.org/10.35405/OXIPO.2020.2.91>

Lacatus, M. L. (2013). Organizational culture in contemporary university. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 76(2013), 421–425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.139>

Lanktree, B. C. (2005). *Differences in Gender and Religious Practice on Reported Trust of Catholic Students in the Church, Priests and God* [Doctoral dissertation]. Xavier University.

Lazányi, K. R. (2011). A társas támogatás szerepe és jelentősége a felsőoktatásban a diákszervezeti tagság kapcsán. *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században*, 155–170.

Lazar, A., & Hatos, A. (2019). Religiosity and Generosity of Youth. The Results of a Survey Conducted on 8th Grade Students from Bihor County (Romani). *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(3).

Lee, J. J. (2002). Religion and College Attendance: Change among Students. *The Review of Higher Education*, 25(4), 369–384. <https://doi.org/10.1353/rhe.2002.0020>.

Magyar Ifjúság Kutatás (2016). *Az ifjúságkutatás első eredményei. Ezek a mai magyar fiatalok!* Új Nemzedék Központ.

Mann, J. (2020). Mission Animation: Christian Higher Education, the Common Good, and Community Engagement. In P. J. Rine & S. Quiñones (Eds.), *Community Engagement in Christian Higher Education* (1st ed., pp. 7–28). Routledge.

Markos, V. (2017). A felsőoktatási hallgatók önkéntességtípusai. *Educatio*, 26(1), 113–120. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.1.10>

Markos, V. (2019). Önkéntes munka és civil aktivitás. In K. Kovács, T. Ceglédi, C. Csók, Zs. Demeter-Karászi, Á. R. Dusa, H. Fényes, A. Hrabéczy, Zs. Kocsis, K. E. Kovács, V. Markos, B. Máté-Szabó, D. K. Németh, K. Pallay, G. Pusztai, F. Szigeti, D. A. Tóth & J. Váradi (Eds.), *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Oktatókutatók könyvtára 6. CHERD-H.

Márkus, Zs. (2015). A kisebbségi hallgatók tanulmányi elkötelezettsége. In G. Pusztai & K. Kovács (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 172–182). Partium Press.

Maróth, Miklós (2006) Az arabok mint a görög tudományok örökösei. In *Mindentudás Egyeteme*, 5 (pp. 289–304). Kossuth Kiadó.

Martin, T. F., White, J. M., & Perlman, D. (2003). Religious socialization: A test of the channeling hypothesis of parental influence on adolescent faith maturity. *Journal of Adolescent Research*, 18(2). 169–187.

Matkó, A. E. (2013). *A szervezeti kultúra és a vezetési tulajdonságok szerepe a regionális versenyképességben az észak-alföldi régió önkormányzatainál* [Doktori disszertáció]. Debreceni Egyetem.

McCullough, M. E., Swartwout, P., Shaver, J. H., Carter, E. C., & Sosis, R. (2016). Christian Religious Badges Instill Trust in Christian and Non-Christian Perceives. *Psychology of Religion and Spirituality*, 8(2), 149.

Mikonya, Gy. (2014). *Az európai egyetemek története 1230-1700*. Eötvös Kiadó.

Ministry of Education - AISHE. (2019). *All India, Survey on Higher Education. Government of India*.

Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29.

Moise, E. (2004). Church-State Relation in the Religious Education in Romanian Public Schools. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 2(7) 77–100.

Morey, M. M., & Piderit, J. J. (2006). *Catholic Higher Education: A Culture in Crisis*. Oxford University Press.

Morris, J. M., & Lessly, M. (2007). The Christian College: A History of Protestant Higher Education in America. Growth. *The Journal of the Association for Christians in Student Development*, 7(7), 8.

Morvai, L. (2017). *Ora et labora? Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően* [Doktori disszertáció]. Debreceni Egyetem.

Myers, S. M. (1996). An Interactive model of religiosity inheritance: The importance of family context. *American Sociological Review*, 61(5), 858–866.

Nasrullah, Y. M., Syamsudin, T. A., Sauri, S., & Warta, W. (2022). Management of Academic Services in Building Student Satisfaction in Private Islamic Religious College: A Descriptive Qualitative Analysis Study at STAI Al Musaddadiyah, STAI Darul Arqam, And Stai Persis in Garut Regency. *Journal of Social Science*, 3(1), 206–211. <https://doi.org/10.46799/jss.v3i1.294>

Němec, D. (2018). Church Schools and Religious Instruction in the Czech and Slovak Republics. *Philosophy and Canon Law*, 4, 191–215.

Németh Gáborné Doktor, A. (2008). A magyarországi magánfelsőoktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9.

Nowak, M. (2010). Church-Related Higher Education in Poland. In G. Pusztai (Eds.), *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe* (pp. 55–79). CHERD-H.

Obenchain, A. M., Johnson, W. C., & Dion, P. A. (2004). Institutional Types, Organizational Cultures and Innovation in Christian Colleges and Universities. *Christian Higher Education*, 3(1), 15–39. <https://doi.org/10.1080/15363750490264870>

Oláh, I. (2013). A középkori muszlim és európai egyetemek (A tolerancia kérdése és a történelemtanítás apropóján). *Acta Sociologica–Pécsi Szociológiai Szemle*, 6(1). <https://doi.org/10.15170/AS.2013.6.1.13>

Oleksiyenko, A., Mendoza, P., Riano, F. E. C., Dwivedi, O. P., Kabir, A. H., Kuzhabekova, A., Charles, M., Ros, V., & Shchepetylnykova, I. (2022). Global crisis management and higher education: Agency and coupling in the context of wicked COVID-19 problems. *Higher Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/hequ.12406>

Owen, S. (2011). The World Religions paradigm Time for a change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(3), 253–268. <https://doi.org/10.1177/1474022211408038>

Paasche-Orlow, L. (2022). *A Wellspring in the Desert: Exploring a new model for intercultural peacebuilding in Israel-Palestine*. University of Chicago

Pallay, K. (2019). Nemzeti kisebbségi hallgatók tanulmányi eredményessége. *Educatio*, 28(4), 810–818. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.11>

Polónyi, I. (2017). Finanszírozási libikóka. *Educatio*, 26(4), 603–624. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.4.8>

Prochazka, P. (2010). Church-Related Higher Education in Slovak Republic. In G. Pusztai (Eds.), *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe* (pp. 95–108). CHERD-H.

Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

Pusztai, G. (1996). Egyház. In Z. Báthory, I. Falus (Eds.), *Pedagógiai lexikon*, I. kötet (pp.326–327). Keraban Kiadó.

Pusztai, G. (Eds.) (2008). *Education and Church in Central and Eastern Europe at First Glance*. CHERD-H.

Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat.

Pusztai, G. (2005). Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, 3, 534–553.

Pusztai, G. (2006). Egy határmenti régió hallgatótársadalmának térszerkezete. In E. Juhász (Eds.), *A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete* (pp.43–57). CHERD-H.

Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó.

Pusztai, G. (2010a). Church Related Higher Education in Eastern and Central Europe. In J. Juhant & B. Zalec (Eds.), *Art of Life: Origins, Foundations and Perspectives* (pp. 283–292). LIT Verlag.

Pusztai, G. (2010b). Place of religious culture in Central and Eastern European higher education. In G. Pusztai (Eds.), *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe* (pp. 19–36). CHERD-H.

Pusztai, G. (2010c). *Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmző közösség hatása a hallgatói pályafutásra* [Akadémiai doktori értekezés]. Debreceni Egyetem.

Pusztai, G. (2011a). Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, 19(1) 48–61.

Pusztai, G. (2011b). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmző közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Kiadó.

Pusztai, G. (2013). Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, 37(1) 26–44.

Pusztai, G. (2014). A felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, 2014(1), 55–60.

Pusztai, G. (2015). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In G. Pusztai & K. Kovács (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 79–97). Partium Press.

Pusztai, G. (2016). A szülők vallásossága mint a hatékony gyermeknevelés tőkeforrása. In M. Földvári (Eds.), *Riport a családkról* (pp.427–447). L'Harmattan.

Pusztai, G. (2017). A felsőoktatás értéke az audit-társadalomban. *Magyar Tudomány*, 178(11).

Pusztai, G. (2018). Ha elvész a bizalom. *Educatio*, 27(4), 623–639.

Pusztai, G. (2020). *A vallásosság nevelésszociológiája: Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Gondolat Kiadó.

Pusztai, G. (2021). A lemorzsolódottaktól a lemorzsolódási kockázatban lévőkhig. In G. Pusztai & F. Szigeti (Eds.), *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Oktatókutatók könyvtára 11. CHERD-H.

Pusztai, G., T. Molnár, V., & Torkos, K. (2000). Felekezeti felsőoktatás Észak-Kelet-Magyarországon. *Educatio*, 9(3) 611–620.

Pusztai, G., & Verdes, E. (2002). A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle*, 12(1), 89–106.

Pusztai, G., Bacskai, K., & Kardos, K. (2012). Vallásos közösségekhez tartozó hallgatók. In Á. Dusa, & K. Kovács (Eds.), *Hallgatói élethelyzetek*. Debrecen University Press.

Pusztai, G., & Bacskai, K. (2015). A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*, 2015(2), 39–49.

Pusztai, G., & Ceglédi, T. (2015). Pedagógushallgatók Kelet-Közép Európában. In G. Pusztai & T. Ceglédi (Eds.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban: A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 7–13). Partium Press.

Pusztai, G., & Farkas, Cs. (2016). Church-Related Higher Education in Central and Eastern Europe Twenty Years after Political Transition. In A. Máté-Tóth & G. Rosta (Eds.), *Focus on Religion in Central and Eastern Europe: A Regional View* (pp. 129–157). De Gruyter Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110228120-005>

Pusztai, G., & Márkus, Zs. (2017). Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben. In G. Pusztai & Zs. Márkus (Eds.), *Szülföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl* (pp. 129-154). Debreceni Egyetemi Kiadó.

Pusztai, G., & Demeter-Karászi, Zs. (2019). Analysis of Religious Socialization Based on Interviews Conducted with Young Adults. *Religions*, 10(6).

Pusztai, G., & Demeter-Karászi, Zs. (2019). Vallási szocializáció vizsgálata fiatal felnőttekkel készített interjúk tükrében. *Szociológiai Szemle*, 29(3), 80–97.

Pusztai, G., Maior, E., & Demeter-Karászi, Zs. (2019). Church Contributions to the Transformation of Higher Education in Central and Eastern Europe. In G. Kovács & Z. Rónay (Eds.) *In search of excellence in higher education. Proceedings of the 2nd Danube Conference for Higher Education Management*. Corvinus University of Budapest Digital Press.

Pusztai, G., & Szigeti, F. (Eds.) (2021). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Oktatókutatók könyvtára 11. CHERD-H.

Renold, L. (2005). *A Hindu education: Early years of the Banaras Hindu university*. Oxford University Press.

REVACERN (2007-2009). *Religious and Values: Central and Eastern European Research Network, Church-owned (religious, non-public) HE after the Transition: New Functions, New Alternatives*.

Révay, E. (2007). *Értékek és normaközzvetítés a felekezeti felsőoktatásban*. http://real.mtak.hu/11722/1/61505_ZJ1.pdf

Révay, E. (2010). Some Specifics of Transmitting Norms and Values in Hungarian Higher Education. In G. Pusztai (Eds.), *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe* (pp. 215–237). CHERD-H.

Reynolds, J., & Wallace, J. (2016). Envisioning the Future of Christian Higher Education: Leadership for Embracing, Engaging, and Executing in a Changing Landscape. *Christian Higher Education*, 15(1–2), 106–114. <https://doi.org/10.1080/15363759.2016.1107340>

Rizzi, M. (2019). “Defining Catholic Higher Education in Positive, Not Negative, Terms”. *Journal of Catholic Education*, 22(2), 1.

Rockenbach, A. B., & Mayhew, M. J. (2014). The Campus Spiritual Climate: Predictors of Satisfaction among Students with Diverse Worldviews. *Journal of College Student Development*, 55(1), 41–62.

Rosenfeld, A. H. (1995). The United States. In D. Moshe (Eds.), *Teaching Jewish Civilization: A Global Approach to Higher Education* (pp. 40–46). New York University Press.

Rosta, G. (2013). Hit és vallásgyakorlat. In L. Székely (Eds.), *Magyar Ifjúság 2012–Tanulmánykötet* (pp. 316–330). Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó.

Rosta, G. (2021). *Vallási szocializáció és vallásosság szociológus szemmel*. <https://wesley.hu/esemeny/palettaeloadas-6/>

Rozanska, A. (2010). The Czech Model of Higher Religious Education after 1989. In G. Pusztai (Eds.), *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe* (pp. 81–93). CHERD-H.

Ruangchoengchum, P. (2013). *The Impact of Thai Culture, Thai University Culture and Rote Learning on Applied Research at Khon Kaen University*. Central Queensland University.

Magill, S. H. (1973). Education and Evangelism: A Profile of Protestant Colleges. *The Journal of Higher Education*, 44(2), 155-157. <https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776856>

Sárik, E. K. (2016). *Vallásosság, értékrend, ifjúság* [Doktori disszertáció]. Pécsi Tudományegyetem.

Schreiner, L. A. (2010). The „Thriving Quotient”: A new vision for the student success. *About Campus*, 15(2), 2–10.

Sherkat, D. S. (2007). *Religion and Higher Education: The Good, the Bad and the Ugly*.

Simándi, Sz. (2015). Felnőtt hallgatók a felsőoktatásban avagy a „felnőttoktatás a felsőoktatásban”. In Sz. Simándi (Eds.), *„A népművelőtől a közösségi művelődés tanáráig” – 40 éve indult a közművelődési szakemberek képzése Egerben* (pp. 47–66). Líceum Kiadó.

Sovanratana, V. K. (2008). Buddhist Education Today: Progress and Challenges. In A. Kent & D. Chandler (Eds.), *People of Virtue: Reconfiguring Religion, Power and Moral Order in Cambodia Today* (pp. 257–271). NIAS Press.

Stan, L, & Turcescu, L. (2005). Religious Education in Romania. *Communist and Post-Communist Studies*, 38(3), 381–401.

Statista Research Department (2023, January 24). *Students in tertiary education institutions in Romania 2020–2021, by field of study*. <https://www.statista.com/statistics/1102914/students-in-tertiary-education-institutions-romania/>

Suci, I. G. S., Sonhadji, A., Imron, A., & Arifin, I. (2018). Organizational harmony in Hindu higher education institution based on Tri Hita Karana culture. *Vidyottama Sanatana: International Journal of Hindu Science and Religious Studies*, 2(1), 49–59.

Sullivan, J. (2019). Catholic Universities as Counter-cultural to Universities PLC. *International Studies in Catholic Education*, 11(2), 190–203.

Süli-Zakar, I. (2006). Partium – A határokkal szétszabdalt régió. In E. Juhász (Eds.), *Régió és oktatás–Európai dimenziók* (pp. 25–42). Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.

Szabó-Tóth, K. (2018). Adathalászat - emberhalászat. Az egyházak társadalmi szerepvállalása a kérdőíves kutatás tükrében. In K. Szabó-Tóth, & K. Várhelyi (Eds.), *Történelmi egyházak–Modern társadalom* (pp. 39–54). L'Harnattan Kiadó.

Szemerszki, M. (2003). *A magánfelsőoktatás kialakulása Magyarországon* [Doktori disszertáció]. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államgazgatási Egyetem.

Szemerszki, M. (2006). *A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói*. Felsőoktatási kutatóintézet.

Szemerszki, M. (2015). A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In: G. Pusztai & K. Kovács (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 108–117). Partium Press.

Szervezeti és Működési Szabályzat, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola (2020). https://szentatanaz.synergyfox.app/public/1/oldalak/szabalyzatok/szmsz_szagkhf.pdf

Szilágyi, Gy., & Flora, G. (1997). Atitudini religioase în rândul populației romano-catolice și protestante în zone rurale și urbane din Transilvania. *Revista pentru Cercetări Sociale*, 4.

Szolár, É. (2010). Romanian Church-related Higher Education in Comparative Perspective. In G. Pusztai (Eds.), *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe* (pp. 39–54). CHERD-H.

Szögi, L. (2017). A magyarországi egyetemtörténet-írás eredményei és feladatai. *Per Aspera Ad Astra*, IV(1-2), 166–183. <https://doi.org/10.15170/PAAA.2017.04.01-02.09>

Szuromi, Sz. A. (2007). *A középkori egyetemek létrejötte és az egyetemi oktatás megszűlése*.

Szűcs, I. (2005). A Partiumi Keresztény Egyetem létrehozása. In I. Szűcs, I. Tolnay & Sz. Demeter (Eds.), *Sulyok István Református Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem Jubileumi évkönyv 15* (pp. 31–35). Partium Kiadó.

Teleki, B. (2010). Szocializáció. Erkölcsi, társadalmi és családi élet alapja. *Szociális Füzetek VII*.

Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 59(1). <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11778301>

Tierney, W. G., & Lanford, M. (2018). Institutional Culture in Higher Education. In J. C. Shin & P. Teixeira (Eds.) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–9). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_544-1

Tolnay, I. (2005). A „Sulyok korszak”. In I. Szűcs, I. Tolnay & Sz. Demeter (Eds.), *Sulyok István Református Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem Jubileumi évkönyv 15* (pp. 21–25). Partium Kiadó.

Tomka, M. (1984). *Vallásszociológia*. Tankönyvkiadó.

Tomka, M. (1988). Tendencies of Religious Change in Hungary. *Archives de sciences sociales des religions*, 65(1), 67–79.

Tomka, M. (1998). Vallási változások Európában (és ezen belül Magyarországon). In G. Kiss (Eds.), *Vallás és multikulturalizmus* (pp. 15–37). Kossuth Lajos Tudományegyetem.

Tomka, M. (1999). A magyar vallási helyzet öt dimenziója. *Magyar Tudomány*, 5, 549–559.

Tomka, M. (2001). Hagyományos (vallási) értékek a modern társadalomban. *Educatio*, 10(3), 419–433.

Tomka, M. (2005). *A legvallásosabb ország? Vallásosság Szatmárban, Erdélyben, Romániában*. Pázmány Társadalomtudomány 1.

Tomka, M. (2007). *Egyház a társadalomban*. Loisir Kft.

Tomka, M. (2012). A „keresztény társadalom” vége, és ami utána következik. In M. Földvári & G. D. Nagy (Eds.), *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére* (pp. 293–305). Belvedere Meridionale.

Tókécs, L. (2005). Egyetem született. In I. Szűcs, I. Tolnay & Sz. Demeter (Eds.), *Sulyok István Református Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem Jubileumi évkönyv 15* (pp. 6–7). Partium Kiadó.

Tüske, L. (2004). Az arab államok oktatástörténetéről. *Iskolakultúra*, 14(2), 76–84.

Uecker, J. E., Regnerus, M. D., & Vaaler, M. L. (2007). Losing My Religion: The Social Sources of Religious Decline in Early Adulthood. *Social Forces*, 85(4), 1667–1692.

Váradí, J. (2019). Oktatói kapcsolatok. In K. Kovács, T. Ceglédi, C. Csók, Zs. Demeter-Karászi, Á. R. Dusa, H. Fényes, A. Hrabéczy, Zs. Kocsis, K. E. Kovács, V. Markos, B. Máté-Szabó, D. K. Németh, K. Pallay, G. Pusztai, F. Szigeti, D. A. Tóth & J. Váradí (Eds.), *Lemorzsolódott ballgatók 2018*. Oktatókutatók könyvtára 6. CHERD-H.

Várhelyi, K. (2018). Az egyházi oktatás és nevelési intézmények működése az interjúk alapján. In K. Szabó-Tóth, & K. Várhelyi (Eds.), *Történelmi egyházak—Modern társadalom* (pp. 111–129). L'Harnattan Kiadó.

Voicu, M. (2001). Modernitate religioasă în societatea românească. *Sociologia Românească*, 1–4.

Winia, I. N., Harsananda, H., Maheswari, P. D., Juniarta, M. G., & Primayana, K. H. (2020). Building The Youths Characters Through Strengthening Of Hindu Religious Education. *Vidyottama Sanatana: International Journal of Hindu Science and Religious Studies*, 4(1), 119. <https://doi.org/10.25078/ijhsrs.v4i1.1416>

Wodon, Q. (2022). Catholic Higher Education Globally: Enrollment Trends, Current Pressures, Student Choice, and the Potential of Service Learning. *Religions*, 13(8), 735.

Yates, Sarah J. (2017). *Surviving of thriving? A study of engaged learning, academic determination, social connectedness, positive perspective, and spirituality of doctoral students in a private Christian University* [Unpublished doctoral dissertation]. Southeastern University.

Zielińska, K. (2013). Religious Education in Poland. In D. Davis & E. Miroshnikova (Eds.), *The Routledge International Handbook of Religious Education* (pp. 264–271). Routledge.

Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák

1. ábra. Vallási kötődésű felsőoktatási intézmények száma országoként	32
2. ábra. Vallási kötődésű felsőoktatási intézmények száma az alapítási évek szerint	33
3. ábra. Az egyházak társadalmi szerepvállalása.....	37
4. ábra. A vallásosság mentén kialakított hallgatói klasztercsoportok (százalékos megoszlás).....	143
5. ábra. A család szociokulturális miliője mentén kialakított klaszterek (százalékos megoszlás)....	147
6. ábra. A tanulmányi többletmunka mutatói (százalékos megoszlás).....	169
7. ábra. Az oktatói kapcsolatokkal rendelkező és nem rendelkező mintabeli hallgatók aránya (százalékos megoszlás).....	185
8. ábra. Intragenerációs kapcsolatok mintabeli aránya (százalékos megoszlás).....	191

Táblázatok

1. táblázat. Az intézményi kultúra hallgatói percepciójának dimenziói és indikátorai	20
2. táblázat. A katolikus felsőoktatási intézmények négy modellje	44
3. táblázat. Robert Benne (2001) egyházi felsőoktatási intézményi tipológia.....	49
4. táblázat. Az intézmények főbb jellemzői.....	122
5. táblázat. Kutatásunk dimenziói, indikátorok és a hozzájuk tartozó kérdések	124
6. táblázat. A mintába bekerült felsőoktatási intézmények hallgatóinak szektorközi és képzésterületi összehasonlításának aránya	131
7. táblázat. Demográfiai és szociokulturális jellemzők szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás).....	134
8. táblázat. Anyagi erőforrások szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás).....	135
9. táblázat. Felekezeti megoszlás szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás).....	137
10. táblázat. Vallási önbesorolás szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)	138
11. táblázat. Imádkozás gyakorisága szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás).....	139
12. táblázat. Templomba járás gyakorisága (százalékos megoszlás)	139
13. táblázat. Édesapja/ nevelőapja templomba járásának gyakorisága (százalékos megoszlás).....	140
14. táblázat. Édesanyja/ nevelőanyja templomba járásának gyakorisága (százalékos megoszlás)	140
15. táblázat. Testvér(ek) templomba járásának gyakorisága (százalékos megoszlás)	140
16. táblázat. A vallásosság alapján kialakított klasztercsoportok klaszterközpontjai.....	142
17. táblázat. A vallásosság mentén kialakított klaszterek és a háttérváltozók összefüggéseinek vizsgálata (százalékos megoszlás).....	144
18. táblázat. A család szociokulturális miliője alapján kialakított klasztercsoportok klaszterközpontjai.....	146
19. táblázat. A családok szociokulturális miliőjének mentén kialakított klaszterek és a szektorközi összehasonlítás vizsgálata (százalékos megoszlás).....	148
20. táblázat. A továbbtanulásban szerepet játszó tényezők átlaga és szórása (átlagpontok 1–4 fokú skálán).....	150
21. táblázat. A továbbtanulásban szerepet játszó tényezők és a felekezeti és nem felekezeti intézményi szektorok összevetése (átlagpontok 1–4 fokú skálán).....	151
22. táblázat. A továbbtanulásban szerepet játszó tényezők faktorai.....	152
23. táblázat. A továbbtanulásban szerepet játszó tényezők faktorainak összevetése a szektorok mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán).....	153
24. táblázat. A felekezeti és nem felekezeti szektorokra ható tényezők.....	155

25. táblázat. A tanulás melletti elkötelezettség mutatóinak átlaga és szórása (átlagpontok 1–4 fokú skálán).....	162
26. táblázat. A tanulás melletti elkötelezettség és az egyes szektorok különbségei (átlagpontok 1–4 fokú skálán).....	163
27. táblázat. A vallásosság és a szektorközi összehasonlításban vizsgált elkötelezettség mutatói, Exp.(B)	165
28. táblázat. A háttérváltozók hatása az elkötelezettség összevont mutatójára	167
29. táblázat. A vallásosság és a szektorközi összehasonlításban vizsgált tanulmányi többletmunka mutatói, Exp.(B).....	171
30. táblázat. A háttérváltozók hatása a tanulmányi többletmunka összevont mutatójára	173
31. táblázat. A hallgatók haladási útja szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)	176
32. táblázat. A hallgatók haladási útja a vallásossági mutatók szerint (százalékos megoszlás)	176
33. táblázat. A háttérváltozók hatása a hallgatók haladási útjára	178
34. táblázat. Képzési jellemzők szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)	184
35. táblázat. Az oktatókkal való kapcsolat szektorközi összehasonlításban (százalékos megoszlás)	187
36. táblázat. Az oktatókkal való kapcsolat szektorközi és ország szerinti összehasonlításban (százalékos megoszlás).....	189
37. táblázat. Az egyetemen belüli hallgatótársakkal való kapcsolat faktorok faktorsúlyai.....	192
38. táblázat. Az egyetemen belüli hallgatótársakkal való kapcsolatok és a szektorközi összehasonlítás vizsgálata (N=908).....	193
39. táblázat. Az egyetemen belüli hallgatótársakkal való kapcsolatok és a szektorközi bontás, valamint az országok összefüggéseinek vizsgálata (N=910).....	194
40. táblázat. Az intézmények hallgatóinak bizalmi szintje az intézményen belüli kapcsolatokban átlag és szórás szerint (átlagpontok 1–4 fokú skálán).....	195
41. táblázat. A bizalmat vizsgáló tényezők és az egyházi és nem egyházi intézményi szektorok összevetése (átlagpontok 1–4 fokú skálán)	196
42. táblázat. A bizalomvesztés mutatóinak átlaga és szórása (átlagpontok 1–4 fokú skálán)	197
43. táblázat. A bizalomvesztés tényezői és a felekezeti és nem felekezeti intézményi szektorok összevetése (átlagpontok 1–4 fokú skálán)	197
44. táblázat. Kitől kér tanácsot, amikor elbizonytalanodik tanulmányainak folytatásával kapcsolatban? kérdésre adott válaszok átlaga és szórása (átlagpontok 1–4 fokú skálán).....	198
45. táblázat. A támogatás és az egyes szektorok különbségei (átlagpontok 1–4 fokú skálán)	199
46. táblázat. A hallgatók elégedettségének mértéke a különböző felsőoktatási tényezőkkel – átlag és szórás (átlagpontok 1–4 fokú skálán)	200
47. táblázat. Az elégedettség tényezői és a felekezeti és nem felekezeti intézményi szektorok összevetése (átlagpontok 1–4 fokú skálán).....	202
48. táblázat. Az elégedettség megvizsgálására fejlesztett állításokból képzett faktorok faktorsúlyai.....	204
49. táblázat. Az elégedettség faktorok és a szektorközi bontás összefüggéseinek vizsgálata (N=719)	205
50. táblázat. Az elégedettség faktorok és a szektorközi bontás, valamint az országok összefüggéseinek vizsgálata (N=719).....	206
51. táblázat. Az integrációs indexre ható tényezők	207

Köszönetnyilvánítás

„Ne nekünk, Uram, ne nekünk, hanem a te nevednek szerezz dicsőséget szeretetedért és hűségédért.” Zsolt, 115:1.

Mérhetetlen tiszteletemet és hálámat szeretném kifejezni elsőként témavezetőmnek, Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki megelőlegezett bizalmat szavazott, aki mindvégig támogatott és aki olyan ajtók kulcsait adta kezembe, melyek kinyitották számomra a tudományos élet ajtajait. Megtanított arra, hogy alázatosan, ám a célt mindig szem előtt tartva végezzem a munkám, hogy az erő a közösségben rejlik és hogy a témavezető „láthatatlan keze” az egyik legerősebben tartó erő.

Szeretnék köszönetet mondani Prof. Dr. Engler Ágnesnek, aki szintén bizalmat szavazott, aki figyelmével kísérte a munkám és mindvégig hasznos tanácsokkal látott el.

Köszönöm Dr. Bacskai Katinkának, Dr. Dabney-Fekete Ilonának, Dr. Frigy Szabolcsnak, Dr. Szemerszki Mariannának és Dr. Tódor Imrének az építő javaslatokat, melyeknek köszönhetően született meg az értekezés végső változata.

Köszönöm oktatóimnak, Prof. Dr. Kozma Tamásnak, Dr. Kovács-Nagy Klárának és Dr. Markos Valériának, akik szakmai tanácsaiért és módszertani segítségéért szintén hálával tartozom.

Hálával tartozom továbbá Prof. Dr. Maior Enikőnek, aki egyetemi éveim kezdete óta támogató háttérrel volt, aki hitt bennem és elindított a tudományos pályán.

Köszönöm munkatársaimnak és kutatótársaimnak, akik szeretettel támogattak és mellettem álltak a nehéz időszakokban.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm a családom és a barátaim támogatását. Mérhetetlen hála és köszönet illeti szüleimet és nagyszüleimet, akik megteremtették az alapot, a lehetőséget és biztosították azt a szeretetteljes háttérrel, ahonnan szárnyalni tudtam és mind a mai napig szárnyalni tudok. Végezetül pedig köszönöm a férjem támogatását, türelmét és szeretetét, azt, hogy a mindennapokban teljes vállszélességgel támogat. Ezek nélkül ezen monográfia nem jöhetett volna létre.

Jelen monográfiát mindazoknak ajánlom, akik felneveltek, szerettek és szeretnek, támogattak és támogatnak, de legfőképpen bíztak és mindvégig bíznak bennem.

Soli Deo gloria.

Az Oktatóskutatók Könyvtára sorozat korábban megjelent kötetei

1. Engler, Á. (2014). *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói.* Oktatóskutatók könyvtára 1. CHERD-H.
2. Kovács, K. (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban.* Oktatóskutatók könyvtára 2. CHERD-H.
3. Engler, Á. (Szerk.) (2018). *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei.* Oktatóskutatók könyvtára 3. CHERD-H.
4. Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban.* Oktatóskutatók könyvtára 4. CHERD-H.
5. Tóth, D. A. (Szerk.) (2018). *Az oktatás gazdagsága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére.* Oktatóskutatók könyvtára 5. CHERD-H.
6. Kovács, K. (Szerk.) (2019). *Lemorzsolódott hallgatók 2018.* Oktatóskutatók könyvtára 6. CHERD-H.
7. Dabney-Fekete, I. (2020). *Nemzetköziesedő tudomány – A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása.* Oktatóskutatók könyvtára 7. CHERD-H.
8. Kovács, K. E. (2020). *Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban.* Oktatóskutatók könyvtára 8. CHERD-H.
9. Mónus, F. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban.* Oktatóskutatók könyvtára 9. CHERD-H.
10. Markos, V. (2020). *Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai.* Oktatóskutatók könyvtára 10. CHERD-H.
11. Pusztai, G., & Szigeti, F. (Szerk.) (2021). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban.* Oktatóskutatók könyvtára 11. CHERD-H.
12. Pusztai, G., & Szigeti, F. (Szerk.) (2021). *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban.* Oktatóskutatók könyvtára 12. CHERD-H.
13. Novák, I. (Szerk.) (2021). *Felemelő oktatás. Tanulmányok Fónai Mihály tiszteletére.* Oktatóskutatók könyvtára 13. CHERD-H.
14. Kovács, K. (Szerk.) (2022). *Értékközvetítés és iskola. Tanulmányok Szabó László Tamás tiszteletére.* Oktatóskutatók könyvtára 14. CHERD-H.
15. Szűcs, T., & Bartalis, I. (Szerk.) (2022). *Zenepedagógia generációkon át. Tanulmányok Duffek Mihály 70. születésnapjára.* Oktatóskutatók könyvtára 15. CHERD-H.
16. Kun, A. I., & Csók, C. (Szerk.) (2022). *Mesteri erőforrások. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére.* Oktatóskutatók könyvtára 16. CHERD-H.
17. Pallay, K. (2024). *Mobilitás, karrierépítés, integráció. A Balassi Intézet kárpátaljai hallgatói.* Oktatóskutatók könyvtára 17. CHERD-H.
18. Pusztai, G., Engler, Á., Hrabéczy, A., & Bencze, Á. (Szerk.) (2024). *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban.* Oktatóskutatók könyvtára 18. CHERD-H.
19. Pallay, K. et al. (Szerk.) (2024). *Felsőoktatók a Kárpát-medencében.* Oktatóskutatók könyvtára 19. CHERD-H.
20. Kovács, K., & Pallay, K. (Szerk.) (2024). *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség.* Oktatóskutatók könyvtára 20. CHERD-H.

21. Pusztai, G., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pallay, K. (Szerk.) (2024). *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak.* Oktatókutatók könyvtára 21. CHERD-H.
22. Sebestyén, K. (Szerk.) (2024). *Perspektívák a köznevelésben és a felsőoktatásban.* Oktatókutatók könyvtára 22. CHERD-H.
23. Kocsis, Zs. (2024). *A hallgatói munkavállalás mint kétélű kard. Tanulás mellett dolgozó hallgatók pályafutása egy regionális egyetemen.* Oktatókutatók könyvtára 23. CHERD-H.
24. Pusztai, G. (Szerk.) (2025). *A család-iskola partnerség szülői nézőpontból - Vizsgálatok három országban.* Oktatókutatók könyvtára 24. CHERD-H.
25. Markos, V., & Bencze, Á., (Szerk.) (2025). *50 éve családban – 20 éve családkutatásban – Tanulmányok Engler Ágnes tiszteletére.* Oktatókutatók könyvtára 25. CHERD-H.
26. Rébay, M., & Vincze, T. (Szerk.) (2025). *A bátorító pedagógus. Ünnepi kötet Breznyánszky László 80. születésnapjára.* Oktatókutatók könyvtára 26. CHERD-H.
27. Herczeg, J., & Fintor, G. (Szerk.) (2025). *Alfától az IKT-ig: Az információs társadalom és a pedagógia kihívásai.* Oktatókutatók könyvtára 27. CHERD-H.
28. Máté-Szabó, B. (2025). *Híd szerep a felsőoktatásban? Hallgatói utak, esélyek és átmenetek a felsőoktatási szakképzésben.* Oktatókutatók könyvtára 28. CHERD-H.

Az egyetemi tanulmányok időszaka a fiatalok életének meghatározó fázisa, hiszen a hallgatók ezen évek alatt sajátítanak el magas szinten egy szakmát és válnak értelmiségi fiatal felnőtté. Nem közömbös tehát, hogy milyen intézményi keretek között megy végbe ez a folyamat, mire ad lehetőséget, hogyan befolyásolja évek alatt a belépők világlátását. A felsőoktatási intézmények nagy hangsúlyt fektetnek az arculati megjelenésre, akár az online, akár a valós térben, hiszen ezzel is a küldetésükkel kapcsolatos víziójukat kommunikálják. De vajon mennyire sikerül ezt a víziót a napi történetekben, oktatásszervezésben, tanításban, gyakorlatok folyamán megvalósítani? Hogyan látják a hallgatók belülről, milyen az ő egyetemük, amely (jórészen) meghatározza későbbi társadalmi szerepvállalásukat, szakmai identitásukat? Ezekre a kérdésekre válaszol a monográfia, egy különleges, határmenti régió különböző szektorokban tanuló egyetemi hallgatók véleményén keresztül. Az Intézményi kultúra hallgatói perspektívából. Szektorközi összehasonlítás egy határmenti régióban című monográfia mindenkire szól, aki valamilyen formában kapcsolatban áll a felsőoktatással – legyen szó fenntartóról, oktatóról, dolgozóról, hallgatóról vagy szülőről. Demeter-Karászi Zsuzsanna oktatáskutatóként érzékenyen közelít a hallgatói tapasztalatokhoz, és tudományos igényességgel elemzi az intézményi kultúra hatásait. Kötete a napi tapasztalatokat globális felsőoktatási erőterben helyezi el kiváló érzéssel és tudományosan megalapozott választ ad a jövővel kapcsolatos kérdéseinkre is.

Bacskai Katinka

Demeter-Karászi Zsuzsanna monográfiája a vallási kötődésű és világi felsőoktatási intézmények világába enged betekintést egy határmenti régió hallgatóinak szemszögéből. A szerző precíz kutatói munkával és széles nemzetközi kitekintéssel vizsgálja, hogyan formálja a vallásos szellemiség, az intézményi kultúra és a hallgatói közeg kölcsönhatása az egyetemi élet mindennapjait. A kötet különlegessége, hogy a felekezeti és nem felekezeti intézmények összehasonlítását nem csupán elméleti, hanem empirikus alapokon végzi, feltárva azokat a finom mintázatokat, amelyek a rekrutáció, az eredményesség és az intézményi integráció terén kirajzolódnak. A hallgatói perspektíva érvényesítésével a kötet új nézőpontból közelít az intézményi kultúra fogalmához, megmutatva, hogy az oktatási szervezetek identitása miként tükröződik vissza a fiatal értelmiség körében. E tudományos igényességgel megírt, ugyanakkor olvasmányos monográfia értékes hozzájárulás a felsőoktatás társadalmi és kulturális folyamatainak megértéséhez. A szerző elemzése nemcsak a kutatók, hanem a felsőoktatás iránt érdeklődő olvasók számára is inspiráló olvasmány: olyan monográfia, amely gondolkodásra, összehasonlításra és új kérdések feltevésére ösztönöz. Demeter-Karászi Zsuzsanna kötete tudományos igényességével és tárgyilagosságával méltó helyet foglal el a hazai nevelésszociológiai kutatások sorában.

Tódor Imre