

Ki eredményes a felsőoktatásban?

Szerkesztette:
Pusztai Gabriella és Kovács Klára

Pusztai Gabriella és Kovács Klára (Szerk.)

Ki érdekelné és a fejlődésben?

Ki eredményes a felsőoktatásban?

Szerkesztették: Pusztai Gabriella és Kovács Klára

© Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea, Dusa Ágnes Réka, Engler Ágnes,
Fekete Adrienn, Fényes Hajnalka Zsuzsanna, Hegedűs Roland, Imre Anna,
Kardos Katalin, Kiss Zsuzsanna, Koltói Lilla, Kovács Edina, Kovács Klára,
Márkus Zsuzsanna, Morvai Laura, Nagy Zoltán, Nyüsti Szilvia, Pusztai Gabriella,
Sebestyén Krisztina, Szemerszki Marianna, Varga Eszter, Veroszta Zsuzsanna,
authors, 2015

© Pusztai Gabriella, Kovács Klára, editors, 2015

Lektorok: Híves Tamás, Kun András, Pletl Rita, Polónyi István, Revákné
Markóczi Ibolya, Sági Matild, Sik Domonkos, Teperics Károly, Veres Valér.

Angol nyelvi lektor: Fekete Adrienn.

A kutatást és a kötet megjelenését a Debreceni Egyetem Kutatási Pályázata
támogatta (Azonosító: RH/885/2013).

A kötet egyes tanulmányai az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az
Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-
0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – illetve kutatói személyi
támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program”
című kiemelt projekt keretei között valósultak meg.

FELSŐOKTATÁS & TÁRSADALOM 1.

PARTIUM KÖNYVKIADÓ
PERSONAL PROBLEMS SOLUTION
ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ

Felelős kiadó: Zakota Zoltán és Németh Borbála

Felelős szerkesztő: Németh István Péter

Borító és könyvterv: Duma Attila

Készült a HTSART nyomdában

Felelős vezető: Halász Iván

ISBN 978-606-8156-69-9

ISBN 978-963-1213-60-7

Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea,
Dusa Ágnes Réka, Engler Ágnes, Fekete Adrienn,
Fényes Hajnalka Zsuzsanna, Hegedűs Roland,
Imre Anna, Kardos Katalin, Kiss Zsuzsanna,
Koltói Lilla, Kovács Edina, Kovács Klára,
Márkus Zsuzsanna, Morvai Laura, Nagy Zoltán,
Nyüsti Szilvia, Pusztai Gabriella, Sebestyén Krisztina,
Szemerszki Marianna, Varga Eszter, Veroszta Zsuzsanna

Ki eredményes a felsőoktatásban?

Szerkesztették:
Pusztai Gabriella és Kovács Klára

FELSŐOKTATÁS & TÁRSADALOM

Sorozatszerkesztő: Pusztai Gabriella, Németh István Péter

Szerkesztőbizottság:

Polónyi István,
Pusztai Gabriella,
Veroszta Zsuzsanna,
Németh István Péter

©PARTIUM KÖNYVKIADÓ
©PERSONAL PROBLEMS SOLUTION
©ÚJ MANDÁTUM KÖNYVKIADÓ

©Pusztai Gabriella, Kovács Klára, editors

TARTALOM

EREDMÉNYESSÉGGONCEPCIÓK

EREDMÉNYESEK-E AZ EREDMÉNYESSÉG KUTATÓI? (Pusztai Gabriella).....	7
EGY ALKALMAZOTT EREDMÉNYESSÉGGONCEPCIÓ ÉS ANNAK HATÁSA	
A SZAKKOLLÉGIUMOK TÁRSADALMI ZÁRTSÁGÁRA (Ceglédi Tímea).....	9
A NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOBILITÁS ÉRTELMEZÉSE EREDMÉNYESSÉGI SZEMPONTBÓL (Dusa Ágnes Réka).....	25
FIATALOK TOVÁBBTANULÁSSAL KAPCSOLATOS DÖNTÉSEINEK TERÜLETI KÜLÖNBBSÉGEI (Morvai Laura).....	42
FIATAL MAGYAR DIPLOMÁSOK FOGLALKOZTATHATÓSÁGA (Kiss Zsuzsanna)	55
FELSŐOKTATÁSBAN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓK KÜLÖNBÖZŐ KOMPETENCIÁINAK MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI (Fényes Hajnalka et al.).....	66

TÁMOGATÓ TÉNYEZŐK

TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉGET TÁMOGATÓ TÉNYEZŐK AZ EGYETEM FALAIN BELÜL ÉS KÍVÜL (Pusztai Gabriella).....	79
A CENTRÁLIS FELSŐOKTATÁSI HÁLÓZAT HATÁSAI A DIPLOMASZERZÉS UTÁNI KARRIERRE (Hegedűs Roland).....	97
A FELSŐFOKÚ TANULMÁNYI ELŐMENETELT ÉS SIKERESSÉGET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK (Szemerszki Marianna).....	108
A FELSŐOKTATÁSI ÉLETÚTRA HATÓ INTÉZMÉNYI TÉNYEZŐK (Nyüsti Szilvia–Veroszta Zsuzsanna).....	118
A HALLGATÓI EREDMÉNYESSÉG HABITUÁLIS HÁTTERE (Bocsi Veronika).....	133
AZ ÁRNYÉKOKTATÁSI RÉSZVÉTEL ÉS A FELSŐOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉG (Varga Eszter).....	144
CSALÁDSTRUKTÚRA ÉS EREDMÉNYESSÉG (Engler Ágnes).....	152

SPECIÁLIS HALLGATÓI CSOPORTOK EREDMÉNYESSÉGE

A SPORTOLÁS HATÁSA A TANULMÁNYI EREDMÉNYEKRE (Kovács Klára).....	161
A KISEBBSÉGI HALLGATÓK TANULMÁNYI ELKÖTELEZETTSÉGE (Márkus Zsuzsanna).....	172
A TANÁR SZAKOS HALLGATÓK SZAKMAI JÖVŐTERVEI (Kovács Edina).....	183

ANYANYELVI EREDMÉNYESSÉG ÉS TANÁRKÉPZÉS (Nagy Zoltán).....	195
A PEDAGÓGUSKÉPZÉS HOZZÁADOTT ÉRTÉKE A HALLGATÓI KOMPETENCIÁK TÜKRÉBEN (Koltói Lilla).....	204
TANULMÁNYI ÉS TAPASZTALATSZERZÉSI UTAK PÁLYAKEZDŐK KÖRÉBEN (Imre Anna).....	215
ABSTRACTS	233
SZERZŐINK	239

EREDMÉNYESSÉGG Koncepciók – EREDMÉNYESEK-E AZ EREDMÉNYESSÉG KUTATÓK?

Pusztai Gabriella

A felsőoktatási intézmények hallgatói eredményességre gyakorolt hatásainak vizsgálata a felsőoktatás intézményi diverzitása, az intézmények produktivitásának összehasonlítási kényszere valamint a hallgatótársadalom tömegesedése és heterogenitása miatt egyre aktuálisabbá válik. A hazai és nemzetközi oktatáskutatás eredményei szerint kétségtelen, hogy az egyénben rejlő lehetőségek kibontakozásához megfelelő intézményi környezetre van szükség, a jövőben a felsőoktatási kutatásokban is nagyobb hangsúlyt kell kapnia az intézményi hatásmechanizmusok feltárásának, melyek a különböző hallgatói kompozíciók esetén eltérően működhetnek. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja által az utóbbi másfél évtizedben végzett kutatásokkal felhívtuk a figyelmet arra, hogy az egyes felsőoktatási intézményekbe lépők sajátos társadalmi és kulturális kompozíciója miatt tudományosan nem tekinthetők megalapozottnak a széles körben elfogadott, univerzális felsőoktatási eredményességi indikátorok. Megkerülhetetlennek tartjuk a felsőoktatási eredményesség-fogalommal való kritikus szembenézést. Az oktatáskutatásban forgalomban levő eredményesség-felfogások hiányosságait felismerve jelen tanulmánykötetben elsősorban a hallgatók felsőoktatási eredményességének megközelítési lehetőségeivel, az eredményességet támogató intézményi és intézményen kívüli tényezőkkel, valamint néhány speciális hallgatói csoport sikeres karrier befutására való esélyének mérlegelésével foglalkozunk.

Nem ok nélkül érezzük a rangsorok és különböző kiválósági listák bemutatásakor, hogy a felsőoktatási intézmények olyanok, mint egy szépségverseny nevezettjei, akiket előnyös vagy hátrányos vonásaik szerint minősítenek, látványos paraméterek szerint sorba állítanak, azonban a belső tulajdonságaik vagy az élettörténetük csak az érdekesség kategóriájában jön szóba. A közoktatásból már ismert az a dilemma, hogy a tanulók legfelkészültebb rétegét lefoglaló, szép verseny- és felvételi eredményeket elérő iskolák vonzóbbak azoknál, amelyek vegyes tanulói háttérrel rendelkezve valamivel kevésbé jó eredményeket tudhatnak magukénak. S mivel vonzó, válogathatnak a jobban felkészült jelentkezők között, miáltal sokszor befektetés nélkül még jobb eredményt érnek el. A felsőoktatásban is létező intézményi stratégia ez. Ebben a felfogásban a hallgatók magas társadalmi presztízse önmagában profitképes termék, melybe érdemes befektetni a belépéskori szűréssel megtakarítva a további erőfeszítéseket. Az utóbbi években a sajtó támogatásával egyre nagyobb visszhangra találó felsőoktatási rangsorok is ezt a törekvést népszerűsítik, pedig az expanzió és az alapképzési szint bevezetése nyomán komprehenzív felsőoktatási intézményrendszer van kialakulóban, s egyre nagyobb hangsúlyt kap a felsőoktatás társadalmi integrációval, sőt új hallgatói csoportok inklúziójával kapcsolatos felelőssége.

Ha azonban a felsőoktatásnak mint az oktatási alrendszer részének van önálló értékdualja, akkor az a kérdés fogalmazható meg, hogy milyen mértékben képes a kampuszon eltöltött évek alatt formálódni a belépő hallgatók magával hozott tudása, képességei, értékrendje, attitűdjei. Mi annak fontosságát hangsúlyozzuk, hogy egy egyetem vagy főiskola mint oktatási intézmény csak a hallgatói bemenet és kimenet közötti elmozdulás ismeretének fényében értékelhető, vagyis a hallgatói előrelépés összessége mutatja meg magának az intézménynek a kiválóságát. A nemzetközi szakirodalomban jelentős viták folynak a hallgatói előrelépés megragadhatóságáról, a hallgatói bemenet és kimenet közötti eltérés mértékének méréséről. Azokban az országokban, ahol az elhelyezkedési lehetőségeket erősen befolyásolja a diploma eredménye, a hozott pontok és a diplomaeredmények közötti eltérés megfelelő adatnak tűnhet az előrelépés mérésére, mivel az utóbbi érték differenciál a hallgatók között. Másik logika szerint a hallgatói előrelépés ennél szélesebb értelemben interpretálandó, s a gyarapodás operacionalizálásakor a belépéskori teljesítmény alapján elvárható kilépéskori eredmény és a tényleges eredmény összevetésére érdemes törekedni. Az elvárható kilépéskori szint meghatározásának alapjául a szülői iskolázottság is szolgálhat, mert az egyes hallgatói teljesítmények a hasonló társadalmi háttérű

hallgatók eredményeivel vethetők össze. A szülői iskolázottsági csoportátlagok összehasonlításakor ugyanis azt figyelték meg, hogy az igazi eltérés nem a csoportátlagok között, hanem az átlagtól való eltérések mértékében tapasztalható. Az elvárható teljesítmény becslését sokan bírálják, hiszen vitatják, hogy a belépési pontszámokból lineárisan levezethetők-e az elvárható eredmények, mivel ezekre több különböző magyarázó-változó gyakorol hatást.

S éppen ezen a ponton érdemes odafigyelni az intézményi környezetekre. A várható értéket ugyanis bizonyos faktorok kitérítethetik a pályájáról, melyek jórésze a tanítási és tanulási környezethez köthető, amelybe nemcsak a formális és nem formális tanulási folyamat, hanem annak társas és szervezeti kontextusa is tartozik.

A tömeges felsőoktatás világában még a közoktatásnál is kevésbé tisztázott a hallgatói eredményesség fogalma. A kutatók egy része negatív irányból közelít a kérdéshez, s a hallgatói sikertelenség, lemorzsolódás, bukás, tanulmányi célokból vagy a saját intézményből való kiábrándulás magyarázatát keresi, elsősorban azt tartva szem előtt, hogy a különböző hallgatói csoportok milyen okokból nem tudják eléggé kiaknázni a kibővült felsőoktatásból adódó előnyöket. A normatív, hivatalos képzési követelmények léteznek, azonban nem véletlen, hogy a kutatók ritkán kísérelik meg ezek mérhetővé tételét. A hallgatói eredményesség külső mutatói az állami vagy a piaci munkahelyen való sikeres elhelyezkedés, a munkahelyi bevétel, a munkaadók által keresett munkaattitűdökkel való rendelkezés. Ezen e téren nehéz előrejelzéseket megfogalmazni. Még a tervgazdálkodás idején sem találkoztak a munkaadók elvárásai a hallgatók végzettségével; a Beck által a munka szép új világának nevezett korszakban pedig szinte megíjósolhatatlan egy diploma néhány évvel későbbi piaci értéke. Úgy tűnik, hogy a külső mutatók bizonytalan érvényessége és csekély megbízhatósága miatt a nemzetközi kutatói érdeklődés is a megfelelő belső mutatók keresésére irányul. Kutatócsoportunk a hallgatói eredményesség megbízható mutatóit keresve több kísérletet tett a felsőoktatás viszonyrendszerén belüli mutatók azonosítására. Megvizsgáltuk az egyes felsőoktatási szintekre való személyes karrierterveknek megfelelő belépés, a bennmaradás, a szintek közötti továbbhaladási aspiráció vagy ennek teljesülése, tanulmányi munka és a legkülönbözőbb extrakurrikuláris tevékenységek és vállalások iránti elkötelezettség, a vizsgaeffektivitás individuális vagy az aggregátumokéhoz viszonyított mértéke, az akadémiai normáknak megfelelő hallgatói munkavégzés, a munkábaállás tervezése terén mutatkozó hallgatói különbségeket és az ezekre adott magyarázatokat a nemzetközi és hazai kutatásokban. Figyelemmel kísértük a felsőoktatási kompetenciamérések tapasztalatait, a rendelkezésünkre álló adatokra támaszkodva magunk is elvégeztük a lehetséges elemzéseket. Összegzőképpen jelen bevezető gondolataink címére visszautalva azt a választ adhatjuk, hogy egyelőre nem jártak megcáfolhatatlanul biztos eredménnyel a felsőoktatási eredményesség kutatói. Azonban mivel a felsőoktatás-kutatásban jelenleg rendkívül aktív diskurzus folyik a célról és sikerkoncepciókról, empirikus tapasztalataink bázisán igyekszünk újabb, a régiókra is érzékeny szempontokkal hozzájárulni a formálódó konszenzushoz.

EGY ALKALMAZOTT EREDMÉNYESSÉGGKONCEPCIÓ ÉS ANNAK HATÁSA A SZAKKOLLÉGIUMOK TÁRSADALMI ZÁRTSÁGÁRA

Ceglédi Tímea

Összefoglalás: Tanulmányunk a felsőoktatási eredményesség kérdését járja körül a szakkollégiumi vezetők szemszögéből. Azt mutatjuk be, hogy kiket tekintenek eredményesnek azok, akik a legtehetségesebbek kiválogatására és fejlesztésére hivatottak. Írásunk célja egyrészt bemutatni a szakkollégiumok sok év alatt kifejlesztett, igazi versenyhelyzetekben és szereplőkkel tesztelt felvételi eljárásában felmerülő eredményesség-szempontokat és „mérőeszközöket”, rendszerezni azokat, valamint feltárni azokat a viszonyrendszereket, amelyek vetületében a vezetők eredményesség-konceptiója kirajzolódik. A tanulmány célja másrészt a szakkollégiumok társadalmi zártsága mögött rejlő tényezők bemutatása. Elemzésünk alapjául hat szakkollégiumi vezetővel készített félig strukturált interjú szolgál.

A felvételi szempontokat a potenciál-teljesítmény és a szakmai-közösségi-értelmiségi dimenziók metszetében értelmeztük. Kiderült, hogy a felmutatott szakmai teljesítmény (a szakmai „pedigré”) erőteljes feltétel, de a közösségi szempontok mindent felülírhatnak. A mérési eszközök oldaláról közelítve a kérdést megállapítható, hogy bár törekednek az objektív eszközökre, azok nem hasonlítanak a sztenderd hallgatói mérésekhez, s a szubjektív benyomások a hangsúlyosabbak. Legmeghatározóbb viszonyítási rendszerként az akadémiai pálya jelent meg, amelynek időbeli nyomvonalán (jelentkezés, egyetemi képzés, PhD, oktatói/kutatói pálya) világosan elhelyezhető eredményességi szempontokkal találkoztunk. A tehetséggondozáshoz, a szakkollégium fenntartójához/finanszírozójához, a helyi társadalomhoz és magához a szakkollégiumhoz is pozicionálták a felvételi szempontokat, viszont a munkaerőpiac vetületében nem fogalmazódtak meg ezek a kritériumok.

A korábbi kutatásokban igazolt társadalmi zártság mögötteseit részben a potenciális jelentkezők önkirekesztésére visszaható szakkollégiumi tényezőkben, részben pedig a felvételi eljárás szelektív mivoltában ragadtuk meg. Megállapítható, hogy a kapcsolati síkra terelt jelentkezés, az előzetes akadémiai eredményekre építő, szubjektív szempontokat preferáló felvételi rendszer szűk, de nem átjárhatatlan kaput formál a társadalmilag alacsonyabb státusú hallgatók számára.

BEVEZETÉS

Tanulmányunk a felsőoktatási eredményesség kérdését járja körül az egyetemi világ speciális szereplőinek szemszögéből. Szakkollégiumi vezetőkkel készült interjúk alapján mutatjuk be, hogy kiket tekintenek eredményesnek azok, akik a legtehetségesebbek kiválogatására és fejlesztésére hivatottak. A szakkollégiumi felvételi procedúra megismerésével betekintünk abba, hogy egy ilyen nagy téttel és valódi következményekkel járó eljárásban milyen szempontok forrtak ki azokban a szervezetekben, amelyekben több éves felvételiztető tapasztalattal rendelkeznek, tagjaik és alumnusaik révén folyamatosan adott a visszacsatolás lehetősége, így (többé-kevésbé) autonóm szervezetek révén újra és újra formálhatnak felvételi eljárásrendjükon, szempontjaikon.

A szakkollégiumok az oktatói, kutatói utánpótlásképzés mellett az életre nevelést, az értékátadást, a közösségi lét megélését, az egyetemi évek utáni boldogulást is szem előtt tartják, így felvételi szempontjaik természetükből adódóan komplexek, s érzékenyek a „nagybetűs életben” való beválásra. Tanulmányunk célja bemutatni a szakkollégiumok felvételi eljárásában felmerülő eredményesség- szempontokat és „mérőeszközöket”, rendszerezni azokat, valamint feltárni azokat a viszonyrendszereket, amelyek vetületében a vezetők eredményesség-konceptiója kirajzolódik.

Ezek tisztázása után azt mutatjuk be, hogy mit jelent ez az eredményesség-felfogás és felvételi eljárásrend a vizsgált felsőoktatási térség (Debrecen és vonzáskörzete) egyik legfontosabb

kihívása, az alacsony társadalmi státusú hallgatók egyetemi boldogulása szempontjából. Bejutnak-e ezek a hallgatók az önmagukat nem ritkán elit intézményekként definiáló szakkollégiumokba? Részesülhetnek-e az ott koncentráltan rendelkezésre álló előnyökből? Különösen fontos ez a kérdés a gyengébb társadalmi és kulturális tőkével bíró hallgatók esetében, hiszen a jelentkezéshez a szakkollégiumra való rátalálás, az „oda való vagyok-e” kérdés határozott eldöntése, elkötelezettség, a felvételi eljárás meritokratikus mivoltába vetett hit szükséges, a sikeres felvételihez pedig komplex mutatók mentén kell megfelelni, amelyek nem mindegyikében tudnak versenybe szállni az előnyösebb társadalmi háttérű versenytársakkal. Egy korábbi tanulmányunkban a szakkollégiumokban rejlő tanulási lehetőségek széles tárházát mutattuk be (Bordás–Ceglédi, 2012), amelyek alapján elmondható, hogy a szakkollégiumi tanuló közösségek természetes hozadékaként olyan koncentrált, oktatáshoz kötött hátránykompenzálásban részesülhetnek az alacsony társadalmi státusú hallgatók, amelyet csak a közösség által nyújtott stabil szocializációs közeg nyújthat a számukra (Bordás, 2011a; Bordás–Ceglédi, 2012; Ceglédi–Bordás, 2011; Gerő et al., 2011; Kardos, 2014). Most egy lépést hátra lépünk, és kinagyítva a felvételi eljárás mozzanatait, azt nézzük meg, hogy kik részesülhetnek ezekből az előnyökből. Kiket tartanak érdemesnek a szakkollégiumi vezetők a bejutásra? Megjelenik-e náluk a társadalmi háttér kérdése?

LÉTEZIK HÁTTÉRFÜGGETLEN EREDMÉNYESSÉG?

Míg a múlt század második felében kiemelt oktatáspolitikai szempont volt a felsőoktatási intézmények társadalmi nyitottsága,¹ addig napjainkban egyre inkább a minőség felé fordul a politika figyelme, s ezt követni látszik a kutatói érdeklődés is (Hrubos, 2006; 2009). Ennek nyomán számos mérés látott napvilágot, amelyekben a hallgatók társadalmi háttérének kérdése is a minőség szempontjából nyer értelmet, amikor a hozzáadott érték meghatározásakor az intézményen kívüli tényezők között veszik számba a társadalmi háttérmutatókat (Katona, 2011; Kim–Lalancette, 2013). A felsőoktatásban továbbra is jelen lévő társadalmi egyenlőtlenségek vizsgálatára mindazonáltal ezen felül is szükséges. A felsőoktatásba való jelentkezést megelőző szelekciós lépcsők, a jelentkezés tényében tetet öltő önkirekesztés, a felvételi sikerességében megnyilvánuló szelekció, valamint a felsőoktatás belső struktúrái mentén megjelenő szelekciós mintázatok vizsgálata ugyanis nemcsak a felsőoktatási intézmények teljesítményének árnyaltabb megismeréséhez járulhat hozzá, hanem a társadalmi egyenlőtlenségek szövedékei s az individuális szintű hatások megértéséhez is (Bourdieu, 1978, 2003; Róbert, 2000a; Örkény–Szabó, 2011; Andor–Liskó, 1999; Lipset et al., 1998; Szemerszki, 2009a, 2009b, 2010; Neuwirth, Szemerszki, 2009; Gáti, 2010; Boudon, 1974; 1981; Bukodi, 2000; Ferge, 1980, 2006; Ladányi, 1994; Gazsó–Laki, 1999; Forray R., 1992; Csata, 2006; Nyüsti, 2013).

A szakkollégiumok a felsőoktatás belső szelekciós struktúrájának egyik szegmensként is értelmezhetők, s szelekciós töréspontnak tekinthető a bekerülés vagy a kimaradás belőlük, részben a bekerülésben tapasztalt társadalmi zártság² (Demeter, et al., 2011; Gerő et al., 2011; Ceglédi, 2010a, 2010b; Ceglédi et al., 2012a, 2012b, 2012c; Márkus, 2010; Ceglédi–Fónai, 2012; Kardos, 2011a, 2011b, 2014; Erős, 2010), részben pedig a bekerüléssel járó előnyök miatt (pl. Szijártó, 1991; Chikán, 2009; Bordás–Ceglédi, 2011; Ceglédi–Bordás, 2012). Arra keressük a választ, hogy a szakkollégiumoknál az eredményességi mutatókra utaló momentumokban (felvételi eljárás szempontjai, mérőeszközei,

1 E kiemelt szempont gyakorlati megvalósulásának anomáliáiról, hiányosságairól, a felsőoktatás belső rétegzettsége mentén megfigyelhető egyenlőtlenségekről kutatók sora számolt be (pl. Ladányi, 1994; Róbert, 2000a, 2003; Székelyi et al., 1998; Gazsó, 2006; Gazsó–Laki, 1999; Kozma, 2004; Nagy, 2003).

2 E megállapításunk nem a szakkollégiumok intézményi céljairól szóló kutatási eredményekkel támasztható alá leginkább, ugyanis a kinyilvánított célok és a megvalósuló gyakorlat között olykor ellentmondás húzódik (pl. Fazekas–Sik, 2007; Bordás–Ceglédi, 2011; Ceglédi–Bordás, 2012). Ha azonban a szakkollégiumok rekrutációjáról szóló (vagy azt is érintő) néhány vizsgálatot vesszük sorra, betekintést nyerhetünk abba, hogy a bekerülés szelekciós lépései (önkirekesztés, szelekció) végrehajtásaként végül milyen társadalmi háttérű hallgatók kerülnek be. Fontos megjegyezni továbbá, hogy a szakkollégiumok célcsoportjának, céljainak, működési elveinek sokszínűsége miatt nem lehet egy egységes, minden szakkollégiumra érvényes választ adni a társadalmi nyitottságra vonatkozóan. A kifejezetten hátránykompenzáló céllal létrejövő újabb, pl. felekezeti roma szakkollégiumok nem képezték vizsgálatunk tárgyát (Forray R.–Marton, 2012; Forray R., 2013; Kardos, 2013). Az itt felsorolt kutatások egyfajta összképet tárnak elénk, de az egyes szakkollégiumokban különböző szelektivitási mintázatok érvényesülhetnek. (Részletesebben lásd: Ceglédi–Fónai, 2012.)

a viszonyrendszer, amely vetületében értelmezik az eredményességet) megjelenik-e a jelentkezők társadalmi háttérének kérdése.

A KUTATÁSRÓL

A kutatás során³ félig strukturált interjút használtunk, amelynek segítségével tematikai csomópontokba rendezve derült fény az egyes szakkollégiumok sajátosságaira és közös vonásaira. A félig strukturált szerkezet azt is megengedte, hogy interjúalanyaink gondolatfolyamát követve alakítsuk az interjú menetét, alkalmazkodva ahhoz az útvonalhoz, amely az alany számára a legkézenfekvőbbnek látszott. Ez a módszer tette lehetővé az interjúk több szempontú elemzését, sőt olyan dimenziók bevezetését is az elemzésbe, amit eredetileg nem terveztünk. A vezetők eredményesség-koncepciója is egy olyan téma volt, ami nem tartozott expliciten kutatási tervünkbe, de azok akkor is átszöttek az interjúk szövegeit, ha nem volt

konkrétan erre vonatkozó kérdés. E koncepció tükröződött a felvételi eljárás eszközeiről és kritériumairól elmondottakban, a célcsoport bemutatásában, illetve a hátrányos helyzetű jelentkezőkkel szembeni nyitottságban vagy zártságban, esetleg e kérdés ignorálásában is.

Az interjúk elemzésekor a Nagy Mária (2006) által használt „tanárok hangja” interjúelemzési módszer egyszerűsített változatát alkalmaztuk: az interjúk szó szerinti rögzítése után rövidebb egységekre bontottuk a szövegeket és egy első kódrendszert alkalmazva jelöltük az egységek témáját (felvételi kritériumok, mérőeszközök, viszonyrendszer, társadalmi háttér kérdése). A teljes interjúkból kiemeltük azokat a rövidebb egységeket, amelyeknek kódjai ezekkel az egységekkel kapcsolatban megfogalmazódtak, és így a témánkkal összefüggő fogalmi hálóbba tartoztak. Az interjúkban megjelenő aldimenziók alapján tovább részleteztük a kódokat, közben pedig kiemeltük az idézetek leglényegesebb szövszerkezeteit, a tudományos diskurzus nyelvére „fordítottuk” a szövegegyeségeket, és lejegyeztük reflexióinkat az interjúban közltekkel kapcsolatban. Az elemzés során felbukkanó újabb, émius kódokat is (pl. a felvételi szempontoknak a vezetők által kirajzolt dimenziói) beépítettük az elemzésbe. Végül rendszereztük és írásos formába öntöttük az interjúk tanulságait.

Elemzésünkben nem az egyes szakkollégiumok sajátosságát kívánjuk megragadni, hanem egy összkép felvázolására teszünk kísérletet, egy olyan eredményesség-csokor összegyűjtésére és rendszerezésére, társadalmi hova-tartozással való összefüggésének bemutatására, amely a szakkollégiumok gyakorlatában, vezetőik koncepcióiban felmerül.

Az elemzés során az egyéni tényezők a szakkollégium mint szervezet céljaiba, a közösség működésébe, létezésébe, élıhetőségébe olvadva jelentek meg. A vezetői olvasatokból az egyéni eredményességre utaló momentumokat emeltük be fogalmi hálónkba, illetve a szakkollégium mint szervezet eredményességének azon összetevőit, amelyekből lebonthatók az egyéni tényezők is.

Az interjúk elkészítésének⁴ idején, 2011 tavaszán 9 szakkollégium működött a Debreceni Egyetemhez kötődően. Közülük hatot kerestünk fel, s a vezetők egyikével készítettünk interjút.⁵ Az anonimitás megőrzése érdekében fantázianevekkel láttuk el az elemzésben résztvevő szakkollégiumokat, illetve az idézett interjúrészletekből is töröltük a felismerhetőségre utaló tulajdonneveket és évszámokat. A fantázianevek az elemzés, értelmezés utolsó fázisában jöttek létre, és a szakkollégiummal együtt az interjúalanyainkat is jellemzik valamilyen mértékben. Az interjúk hangneme, stílusa és tartalma alapján együttesen alkottuk meg a beszélő neveket. Ezek szerint a továbbiakban a következő hat szakkollégiumról fogunk beszélni: Racionális Szakkollégium (RSZ), Különc Szakkollégium (KSZ), Emberi Szakkollégium (ESZ), Útkereső Szakkollégium (ÚSZ), Pezsgő Szakkollégium (PSZ), Harmonikus Szakkollégium (HSZ).⁶

Tanulmányunk olyan szakkollégiumokat vizsgál, amelyek a Debrecen körülölő (felsőoktatási) térség kontextusában jöttek létre és működnek. Az ide jelentkező és bekerülő hallgatók

3 Az interjúk első elemzéseit Bordás Andreával közösen végeztük, aki a módszertan kidolgozásában is közreműködött.

4 Az interjúterv és az interjúk elkészítésében közreműködtek: Bordás Andrea, Ceglédi Tímea, Kovács Klára és Márkus Zsuzsanna.

5 Az interjúk az OKTA által támogatott *Campus-lét* című kutatás keretében készültek (OTKA K-81858). Kutatásvezető: Prof. Dr. Szabó Ildikó. Munkacsoport-vezető: Dr. habil. Fényes Hajnalka.

6 A beszélő neveket Bordás Andrea dolgozta ki.

társadalmi háttérüket és eredményességüket tekintve is valamivel hátrányosabb helyzetben vannak az ország más területeihez viszonyítva, igaz, eredményességükben kevésbé érződik a lemaradás, mint háttérük vonatkozásában (Polónyi, 2012; Kozma–Pusztai, 2006; Pusztai, 2011; Ceglédi–Nyüsti, 2011; Nyüsti–Ceglédi, 2012). A hátrányos helyzetű hallgatók diplomához juttatása fontos küldetése a regionális egyetemként azonosított Debreceni Egyetemnek (Kozma, 2002), így azt feltételezhetnénk, hogy a szakkollégiumi helyekért „vivott harcban” jó esélyekkel indulnak a kevésbé jó háttérű, de eredményes (reziliens) hallgatók is (Ceglédi, 2012). A fent hivatkozott kutatási eredmények azonban azt mutatják, hogy ez nincs így, a debreceni szakkollégiumok is zártak társadalmilag, igaz, kevésbé, mint például a fővárosiak.

FELVÉTELI SZEMPONTOK

A felvételi kritériumokból olvasható ki leginkább az, hogy kit tekintenek eredményes hallgatónak a szakkollégiumok vezetői, kiket tartanak a hallgatói sokaságból érdemesnek arra, hogy a szakkollégium nyújtotta lehetőségekkel élve tovább fejlődjenek. A felvételinél felmerülő szempontoknak három egymásra épülő szintjét fejtettük fel az interjúk szövegeiben. A szintek azonosítását, az egyszerűsítéseket és a csoportosításokat a kutatói szubjektivitás mindvégig befolyásolhatta. Az itt bemutatott elemzés tehát csak egy a sok lehetséges értelmezés közül (vö. Szabó, 2003, idézi Bordás, 2011b).

Az első szintet maguk a felvételi kritériumok adták. Az interjúk szövegeiből kiemelt, a felvételre utaló rövidebb egységeket újra- és újraolvasva kigyűjtöttük a felmerülő felvételi kritériumokat, amelyeket főnevesítve, egyszerűsítve listáztunk.⁷ A többször felbukkanó, megegyező jelentéssel bíró listatagokat pedig folyamatosan összeolvasztottuk,⁸ mindaddig, amíg egymást kizáró kritériumok nem születtek.

A második szintet e kritériumok csoportosulásai jelentették. Az eredményességgel kapcsolatos koncepcióról így az is árulkodott, hogy mely kritériumokat említették együtt, milyen gyűjtőfogalmak mentén beszéltek⁹ a felvételiiről a megkérdezettek, illetve, hogy az egyes gyűjtőfogalmakhoz tapadva milyen kritériumok jelentek meg az interjúkban. Öt ilyen csoportosulást azonosítottunk, amelyek közül négyet az alanyok által legjellemzőbben használt gyűjtőfogalmakkal címkéztünk fel (szakmai, közösségi, potenciál, teljesítmény), egy émikus címke nélküli csoportosulást pedig a tartalmához leginkább illő címkével kutatóként mi magunk láttunk el (értelmiségi). Egy-egy listatag több csoportosulásban is előfordulhatott. A csoportosulások tagjait címkékkel ellátott szövegmezőkké gyűjtöttük.

A harmadik szintet a felcímkézett szövegmezők mögöttes struktúrája mentén kirajzolódó dimenziók jelentették, amelyeket az egyes mezők ikertagjainak párosítása, majd e párok elrendeződésének segítségével a mezők keresztezése által azonosítottunk (lásd 1. táblázat). Azokat a tagokat, amelyek csak egy mezőben szerepeltek, kutatói döntés alapján soroltuk be a metszett mezőkké. Az egyik dimenzió a vertikális síkon elhelyezkedő kiindulási pont (avagy a hozzáadandó érték) dimenziója, amelyet két pólus között értelmezhetünk: a potenciál és a teljesítmény között. Ez előbbi a lehetőséget rejt magában, ez utóbbi pedig már egy meglévő vagy előrehaladott teljesítményt. A másik kirajzolódó, horizontális dimenzió mentén szakmai, közösségi és értelmiségi területeket különíthetünk el (1. táblázat).

⁷ Például „érvelési képesség”-ként került a listára az alábbi interjúrészletben megjelenő kritérium: „A kérdéseknél itt tulajdonképpen nincs az, hogy egy kérdésre van rossz válasz, meg jó válasz, hanem a véleményüket kell leírni, nyilván támasszák alá különböző dolgokkal, tehát nem az, hogy valaki leír valamit, és teljesen hülyeség, hanem alá kell tudnia támasztani.” (KSZ)

⁸ Például a „szimpátia”-ba olvastottuk be az alábbi elsőleges listatagokat is: „a közösség tudna vele lakni”, „befogadja a közösség”.

⁹ Az előző lágjegyzet példáiban a „közösség” gyűjtőfogalomként jelenik meg.

1. táblázat. A vezetői interjúban megjelenő felvételi szempontok a szakmai–közösségi–értelmiségi és a potenciál–teljesítmény dimenziók keresztmetszetében.

	Potenciál	Teljesítmény
Szakmai	kutatási terv egy jó kutatási ötlet nyitottság a szakkollégium profiljához igazodó kutatások felé szakmai érdeklődés elkötelezettség a kutatott téma iránt szakmai intelligencia (oktatói ajánlás)	már meglévő kutatási eredmények kellő elmélyültség egy kutatási témában magas félévi tanulmányi átlag meglévő szakmai alpműveltség, felkészültség publikáció konferencia előadás szakmai elismerések, ösztöndíjak (oktatói ajánlás)
Közösségi	nyitottság a szakkollégium értékei felé szimpátia humor a közösségi léthez szükséges mentalitás	azonosulás a szakkollégium értékeivel (pl. a vallásos értékek) előzetesen kialakított ismeretségek lojalítás a szakkollégium felé ismeretek a névadóról részvétel a „toborzó” programokon speciális célcsoportból adódó közösségi elvárások (pl. legyen keresztény nő vagy határon túli hallgató)
Értelmiségi	nyitottság felelősség érzékenység a régió társadalmi problémái iránt kitartás (intelligens benyomás)	megnyerő szóbeli megnyilvánulás határozottság, magabiztosság mások álláspontjának elfogadása egy vita során érvelési képesség nyelvvizsga aktivitás a régió életében

Az interjúban bemutatott felvételi szempontok e dimenziók kereszt-metszeteiben helyezhetők el. Egy-egy szakkollégium jellege tükröződik abban is, hogy e szempontok közül melyeket tartja hangsúlyosabbnak, vagy egyáltalán: melyiket említette és melyiket nem. Négy szakkollégiumban a szakmai teljesítmény (a „pedigré”) erőteljes jelenléte volt megfigyelhető. Olyan hallgatókat kerestek, akik esetében a szakkollégium „már csak” tovább mélyíti a tudást, megadja a „tárgyi feltételeket” a már elkezdett munka kiteljesedéséhez. Így fogalmaz egyikük:

„Lennie kell egy olyan folyamatban lévő tudományos munkájának a hallgatónak (vagy már éppen tudományos eredményének), amelyik tovább vihető, illetve várhatóan komoly szakmai elismerésre vagy publikációra ad majd neki lehetőséget.” (ESZ)¹⁰

A négy szakkollégium között volt olyan, aki emellett az értelmiségi területen megelégedett „csak” a potenciállal, és a szakmai pályára állítás mellett ennek fejlesztését tekintette a szakkollégium fő küldetésének. Ugyanakkor volt olyan is, aki már az értelmiségi készségeket is készen, vagy legalább félkészben várta el. Abban a két szakkollégiumban, ahol a szakmai potenciál is elegendő volt a küszöb átlépéséhez, a közösségi és értelmiségi szempontok kerültek előtérbe. Összességében megállapítható, hogy a sikeres felvételihez rendelkezni kell valamilyen felmutatott eredménnyel minden szakkollégiumban, legyen az szakmai, értelmiségi vagy közösségi teljesítmény; a többi pedig a szakkollégium-ban fejlődik. Ugyanakkor a szakkollégiumi közösség sokszínűségére való törekvés miatt az egyes jelentkezőknél háttérbe szorulhat az egyik szempont, ha egy másikban kimagaslónak bizonyulnak.

10 Az idézetekben a (...) jelölés azokra a szövegrészekre vonatkozik, amelyek kikerültek az interjúkból, mert elkalandozó tematikai kitérők, a mondanó szempontjából irreleváns részek vagy az elmondottak többszöri ismétlései voltak. A <> jelek az interjú elemző saját kiegészítéseit, átírásait jelölik, amelyek egyrészt az anonimitást sértő részek megváltoztatására, másrészt az élőbeszéd töredezettségéből adódó jelentésbeli homályosságok kiküszöbölésére hivatottak. A // jelek között a kérdező szavai olvashatók.

„Tehát mondhatnánk bogarasnak is valakit. De mi az ilyen embereket szeretjük, aki egy adott területen mutatja az elkötelezettséget, felkészültséget, kitartást. Azért annak nálunk helye van, hiszen az behoz, valami újat hozhat be a szakkollégiumba, és megismertethet a többiekkel.” (ÚSZ)

Fontos mérce, hogy egy-egy hallgató milyen kutatási tervet készít. Ebben az fejeződik ki, hogy a jelentkező képes és hajlandó-e elmélyülni egy témában, el/lekötelezni magát mellette, és a kutatás menetét logikusan megtervezni. Ettől előrehaladottabb állapotot várnak el ott, ahol feltétel, hogy valaki nagyobb kutatásban vegyen részt aktívan, vagy a saját kutatásban legyenek már elért eredményei. A szakkollégiumok többsége tehát egyfajta minimumként tekint arra, hogy legalább a tervek szintjén el tudjon képzelni valaki egy komoly kutatói munkát, amelyben a hajlandóság és érdeklődés is kifejeződik.

A szakkollégiumoknak az egysíkú eredményességfelfogásoktól eltérő eredményesség képe abban ölt testet leginkább, ahogy a félévi tanulmányi átlagról vélekednek. Alapvetően megbízható „mérőeszköznek” tekintik a felvételinél a vizsgákon való helytállást, de egy kivételével mindenki hangsúlyozta, hogy nem kizáró ok, ha nincs meg egy bizonyos tanulmányi átlaga valakinek.

Olyan is előfordul, hogy a közösség utasítja vissza a jegyek alapján kimagasló jelentkezőt. Egy esetben egyáltalán nem kérték a félévi átlagokat, az azonban alapvető feltétel mindenhol, hogy ne vegyenek fel „bukdácsoló” hallgatót.

„Volt olyan, hogy nem vettünk fel négy egész valahány tizedes, négy egész 6 vagy 8-as átlaggal nem vettünk fel hallgatót. És megkérdezték konkrétan egyébként, élénk szegezték a kérdést, hogy miért nem, miért nem felel meg nekünk egy jeles rendű hallgató a szakkollégiumba. Mondtuk, azért, mert ez nem a tanulmányi átlag, ez nem egy tanulmányi verseny. Hanem ez szakkollégium, ez közösség is. A közösség eldöntötte egyébként, akkor éppen voltunk 8-an vagy 9-en, ott, az elbeszélgetésen eldöntötte a közösség, hogy szerinte ezzel a habitussal, hozzáállással, és itt a felkészültséggel, viselkedéssel, az ottani megjelenés és teljesítmény alapján szívesen látná maga között, vagy nem. És mondom, úgy sikerült, hogy nem.” (ÚSZ)

„Az az igazság, hogy nem minden félév egyforma, és vannak nehezebb és könnyebb félévek, és akkor a hallgatóink mondták, hogy ez ne legyen kizáró ok. Mert attól az ő <szakmai> érdeklődésük nagy még attól, hogy abban a félévben, nagyon nehéz félévük volt, és 3,8 lett az átlaga, az ne legyen kizáró ok. Mondom, hogy próbáljuk igazítani, de visszatérve erre, hogy nem tudjuk, tehát a két lezárt félév az evidens, meg ne egy bukácsoló hallgató legyen, mert nyilván nem dolgozik úgy sem, aki az alapot sem teljesíti.” (PSZ)

„A tanulmányi átlagot figyelembe szokták venni? Vagy, hogy ez hogy működik?/ Nem, mert, nem igazán, mert sok ember van, aki kevésbé figyel oda a tanulmányaira. Például most is van egy olyan PhD-s tagunk, aki ugye itt PhD-zik, például megnyerte az OTDK-t és az átlagára sosem figyelt, mindig ilyen 3-as körül volt, tehát őt például nem vettük volna fel, ha lenne bármiféle megkötésünk az átlagra. Tehát akkor ilyen értékes tagokat veszítettünk volna el ezzel.” (KSZ)

A jelentkezéshez oktatói ajánlás is szükséges négy szakkollégiumban, amely tekinthető potenciálnak és teljesítménynek egyaránt, mivel a kapcsolatfelvétel kétoldalú folyamat (Bordás–Ceglédi, 2012; Ceglédi, 2014). Amikor az oktató tudatosan keresi és megszólítja a tehetségeket, akkor megadja az ajánlást, elszegődik tutornak olyan hallgató mellé is, aki nem rendelkezik még felmutatható teljesítménnyel, de látja benne a potenciált. Azonban a felsőoktatás világát átszövi a személytelenség is, ami miatt a hallgatónak kell kitűnnie a tömegből, mégpedig már felmutatott teljesítménnyel, amely után már nagyobb bizalommal ad ajánlást az oktató is. Ezekben az ajánlásokban sokféle eredményesség-szempontra összképe ölt egyidejűleg testet, ezért a szakkollégiumok felvételi rendszerében kulcselem az oktatók ajánlása. Ugyanakkor az ajánlások a hosszú távú bevételek biztosítékai is, hiszen az oktatói munka során „odafigyelnek” a tehetséges hallgatókra, s tutorként felelősséget is vállalnak értük.¹¹ *„Láttam vizsgáztatás közben, láttam, hogy ki az, aki igazán érdeklődik, hogy kérdezte, hogy jaj, mikor lesz a folytatása. (...) Tehát azt mondom, hogy a tanárnak is oda kell figyelni, hogy ki az a tehetséges hallgatója, akin látja, hogy akar valamit dolgozni. Értik? Dolgozik is, intelligens is, okos is, és látom, mert van tapasztalatom, és akkor őt megszólítom.” (PSZ)*

¹¹ Érdemes lenne a jövőben részletes elemzés alá vetni ezeket a dokumentumokat, hogy mélyebben megismerhessük az oktatók szempontjait, érveit egy-egy hallgató alkalmasságát illetően.

A közösségi kritériumok olykor meghatározóbbak a szakmaiaknál is, illetve egy bizonyos szakmai alapkövetelményen felül ezek döntik el a bekerülést. A jelentkezők ebben is rendelkezhetnek jó potenciákkal (közösségi léthez szükséges mentalitás, szimpátia, nyitottság a szakkollégium értékei felé), de vannak szakkollégiumok, ahol ezen felül, vagy emellett mást is elvárnak: értékazonosságot, előzetes ismeretséget a szakkollégistákkal, kikezdhettlen lojalitást a szakkollégium felé, a névadó életpályájának ismeretét, vagy az sem ritka, hogy a kurzusokra már a felvételi előtt bejárók előnyt élveznek a felvételi során.

„/És akkor csak a szakmaiság alapján rangsoroltok <a felvételinél>?/ Nyilván azért az is benne van a képen, hogy mennyire tudunk majd együttműködni vele, meg mennyire tartjuk szimpatikusnak.” (KSZ)

„Nagyon gyakran van olyan, hogy eljönnek, és járnak hozzánk egy fél évig, és utána szeretne szakkollégista lenni, és bejelentkezik. Tehát, és ilyen minden évben van, több is. 2-3-4 mindig van, aki már előtte eljár hozzánk, mert ő szeretne itt lenni. Hát természetesen őket azért, amikor felvételi van, azért, mivel már megismertük, mivel már láttuk, őket természetesen preferáljuk, hát azon túl, hogy ugyanúgy megnézzük a pedigregjét, ugye, hogy hát mégis mit csinált eddig, milyen, hol végzi a munkáját, milyen kutatásokba vagy tevékenységekbe kapcsolódik be. Ugyanúgy elbeszélgetünk vele, és ugyanúgy dönt a hallgatóság, de természetesen, azért mert az mégiscsak egy, nagyon, az elkötelezettséget mutatja, hogy ő komolyan gondolja, és komolyan szeretné.” (ÚSZ)

Az értelmiségi nevelés is célja a szakkollégiumoknak, így a felvételiben is megjelennek a formálható és a már kialakult kritériumok, bár itt a potenciál és a teljesítmény nehezebben választható el egymástól. A vezetők egy része kiemelt feladatként tekint e képességek fejlesztésére, egy minimumot azonban mindenhol elvárnak már a belépéskor is, amire építeni lehet. Az értelmiségi potenciál vagy teljesítmény mérése olyan, a felvételiző számára talán láthatatlan szűrők segítségével történik, mint a pályázati anyag külalakja, áttekinthetősége, a szóbeli felvételin a megszólalás alapján kialakított benyomások, amelyek olykor az írásos anyag vagy a beszélgetés tartalmát is felülírhatják.

„Tehát a megnyerés, megnyerő-e, vagy a szakmai intelligenciája, amivel, amit hoz már magával, mert egy adott érdeklődésen belül, rögtön arra is figyeltünk ebben az estben, ugye, hogy milyen a reakciója a különböző típusú kérdésekre.” (ÚSZ).

MÉRŐESZKÖZÖK

A szakkollégiumok is rendelkeznek saját „mérőeszközökkel”, amikor felvételiztetnek. Ezek azonban nem az eredményességgkutatások metodikájához hasonlítanak, nem tesztjellegűek, kimeneteik csak részben számszerűsíthetők. Sokkal jobban emlékeztetnek azokra a mindennapokban működő kiválogatási és bevalási mechanizmusokra, amelyek a hallgató későbbi (akadémiai szférán belüli vagy kívüli) pályafutásánál mérvadóak lehetnek: kapcsolatok, tájékozottság, érdeklődés révén válik vonzóvá számára a szervezet, ahova jelentkezik; benyomások és szimpátia alapján dől majd el, hogy a munkahelyi vagy akadémiai közösség befogadja-e; elkötelezettsége felülírhatja majd az esetleges hiányosságait; humora, valamilyen értékrend felé való nyitottsága, elfogadása vagy elutasítása miatt dőlhet a mérleg egy-egy jelentkezésnél ilyen vagy olyan irányba stb.

Minden szakkollégiumnak más a felvételi rendszere, de közös vonás, hogy mindenhol elkülöníthető egy papír alapú pályázati anyag és egy személyes felvételi. A papír alapú pályázati anyag egyrészt a dokumentált szakmai előképzettség, szakmai előmenetel (indexmásolat, publikációk, konferenciaszereplések, kuta-tásokba való bekapcsolódás) bemutatására, bizonyítására hivatott, de találkoztunk írásbeli vizsgához hasonló feladatsorral, esszével is, amely nem csak a szakmai ismereteket méri, hanem az elkötelezettség, érdeklődés mélységét, az érvelés képességét, esetlegesen a humort is.

A pályázat másrészt tartalmazza (a hat szakkollégiumból négyben, de tervezik a további kettőben is) a felvételiző saját kutatási tervét. Fontos elem a pályázatban továbbá a dokumentált oktatói ajánlás is.

A felvételi döntésnél igen nagy súlyt tulajdonítottak a személyes résznek, amely elbeszélgetés vagy akár egész napos együttlét is lehet a felvételizővel, melynek során benyomásokat gyűjtenek

a felvételiző szakmai felkészültségéről, elkötelezettségéről, a szakkollégium iránti lojalitásáról, értékazonosságáról vagy a szakkollégiumi közösségbe való illeszkedéséről/illeszthetőségéről. A szakmai és közösségi kompetenciákra leginkább az oktatói ajánlásokból, a személyes felvételinél gyűjtött benyomásokból következtettek a jelentkezés elbírálói. Kompetencia-alapú tesztekkel nem találkoztunk. A felvételiztetők magját a vezető oktatók és a diákbizottság (vagy diákönkormányzat) vezetői adják, de hangsúlyos a többi tag véleménye is, főleg abból a szempontból, hogy a közösség befogadja-e a jelentkezőt. Ez kulcsfontosságúnak bizonyult minden szakkollégiumnál, hiszen kiforrt közösségekről van szó, amelyek tagjai ciklikusan cserélődnek, az érték- és normafolytonosság megtörése akár a szakkollégium létét is veszélyeztetheti. Alapvető fontosságú továbbá, hogy a tagok jól érezzék magukat együtt.

„Azt meg szoktuk kérdezni, hogy a közösségben való együttélésben mi az erősséged, mi a gyengeséged, és akkor mondjuk, aki mondja, hogy... most nem tudok példát, de ahogy mondja, abból úgy kábé utána így lemérik <a tagok>, hogy szívesen laknának vele együtt. (...) És azért például ez egy válaszvonal, tehát ha a felvételi bizottságban túlnyomó többségben mindenki azt mondja, hogy nem szeretne vele lakni, akkor nem érdemes felvenni.” (HSZ)

Mint ahogy tökéletes, mindenki számára elfogadható mérőeszköz nem létezik, úgy a szakkollégiumok sem elégedettek saját módszereikkel. Hallottunk elhibázott felvételi döntésekről, amikor az első pozitív benyomások után mégsem váltotta be valaki a szakmai reményeket, vagy nem tudott beilleszkedni a közösségbe, illetve olyan esetről is, amikor egy-egy elutasítást bántak meg.

„Sokszor megbántuk már, egy beszélgetésből nem derül ki, hogy ki az a másik ember.” (HSZ)

Találkoztunk a felvételi rendszer folyamatos javításának terveivel is. Az egyik esetben a formalizáltabbá, számszerűsíthetőbbé tétel felé indultak el (korábban nem volt mérvadó a félévi tanulmányi átlag, most elsődlegessé teszik, korábban nem volt kutatási terv, most kéri stb.). Egy másik esetben pedig a jelentkező megismerését kívánják időben elnyújtani, mélyíteni a felvételit megelőző kurzusokkal, programokkal.

VISZONYRENDSZEREK

A külső viszonyítási rendszer meghatározása az eredményességekutatások egyik fő kérdése (Pusztai, 2013). Az eredményességről folytatott pedagógiai, tudományos vagy politikai diskurzusban meghatározó törésvonalak alakulnak ki aszerint, hogy az egyes szereplők milyen viszonyrendszerhez mérten állítanak fel eredményességi szempontokat. A munka világára való felkészítés az elsődleges? Felelős állampolgárok nevelése? A tudományos utánpótlás biztosítása? E szempontok meghatározó mögöttese, hogy a szóban forgó szereplők milyen egyéni vagy szervezeti pozícióból, milyen látószögből, milyen (manifeszt vagy látens) céllal építik fel saját eredményességgelkonceptiójukat. Elemzésünk alanyai sincsenek ezzel másképp. Olyan szereplők oldaláról közelítjük meg a kérdést, akik vezetőként, tutorként, oktatóként, lobbistaként is részt vesznek egy-egy speciális terület legjobb hallgatóinak kiválogatásában és fejlesztésében, az ezzel foglalkozó szervezetek, a szakkollégiumok eredményes működtetésében. Vajon tükröződnek ezekben a viszonyrendszerben azok az elvárások is, amelyeket az akadémiai szférán kívüli lét megkíván? Vagy az akadémiai elvárások még intenzívebben törnek felszínre egy-egy szakkollégiumban? Mit tekint egy-egy szűkebb szakma eredményességeknek?

A fejezet arra törekszik, hogy prekonceptió nélkül mutassa be e viszonyrendszereket, igyekezve feltárni, hogy az alanyok milyen struktúra, milyen dimenziók mentén gondolkodnak az eredményességről a szakkollégiumok „bemeneti” oldalán. A viszonyrendszerek bemutatásánál az interjúk azon tapasztalatait összegezzük, amelyekben a felvételi kritériumok valamilyen elváráshoz, célhoz pozicionálva jelentek meg. A felvételi kritériumokat bemutató fejezettel ellentétben tehát itt a célok, célrendszerek, és azok „forrásai” (a viszonyrendszerek) felől közelítünk a kérdéshez.

Mivel egy egyetem hallgatóit befogadó intézményekről van szó, az egyetem mint viszonyrendszer mindenhol megjelent, de annak különböző rétegeit, aspektusait ismerhettük meg. Két vezető esetben tisztán (a többiekénél pedig kisebb-nagyobb hangsúllyal) az akadémiai pályafutás a döntő viszonyítási pont, és az azt becsatornázó lépések (egyetemi tanulmányok, PhD-képzés,

oktatói/kutatói pálya) mentén jelennek meg azok a momentumok, amelyek eredményességgként értelmezhetők. Ilyen például, hogy az egyetemi tanulmányok alatt legyen saját kutatási témája a hallgatónak, és/vagy kapcsolódjon be folyó kutatásba, vegyen részt TDK-n és OTDK-n, mutassa be kutatását konferenciákon, publikációkban, töltsön el időszakokat külföldi egyetemeken. A PhD előszobájának tekintik a szakkollégiumot, így a diplomaszerezést követő lépésként jelentkezzen PhD-hallgatónak, folytassa a publikálást, a konferenciára járást, kapcsolódjon be a hazai és nemzetközi tudományos vérkeringésbe. A tanulmányok végkimenetelekként pedig váljon az akadémiai szféra meghatározó személyiségévé, kutatóvá, egyetemi oktatóvá. Ez a két interjúalany tehát az akadémiai tengelyen előre tekintő nyomvonalban gondolkodva vázol fel eredményességi kritériumokat (egyikük más viszonyítási alapot nem is említ). Sőt, ez a nyomvonal visszafelé is kitapintható, ugyanis megjelenik a legtehetségesebb középiskolások fokozatos bevonása is az egyetemi, szakkollégiumi életbe.

Az egyetemi curriculum, a kurzusok sikeres teljesítése is egyfajta (bár érezhetően gyengébb) viszonyítási felület, hiszen elvárják a hallgatóktól minden szakkollégiumban, hogy „ne bukácsoljon”, illetve szakkollégiumtól függően, hogy jó vagy kimagasló tanulmányi átlagot produkáljon.

Szintén az egyetemi szféra hatáskörén belül megjelenik még egy kritériumrendszer, amelyben elhelyezi magát több szakkollégium is: a felsőoktatási tehetség gondozás, illetve annak más formái, amelyek feltételeinek egy részét magukénak érzik, a célcsoport átfedései vagy más informális együttműködések, illetve az egyetem azon törekvése¹² miatt, hogy formálisan is összekapcsolja a DETEP, a szakkollégiumok, a tudományos diákkörök és a doktori képzés tudományos műhelyeit (Varga, 2013). Így került például az egyik szakkollégium felvételijébe a dokumentált kutatási terv a DETEP elvárásával összhangban.

A szakkollégiumok létezésének feltételeit erőteljesen meghatározzák a kari, egyetemi, fenntartói viszonyok, elvárások. Az egyik szakkollégium határozott szakmai céllal jött létre ugyan, de a fenntartás nehézségei miatt a kényszeres pozícionálás, a viszonyítási pont életmentő keresése jelenik meg a vezetővel készült interjúban. Ebben a szakkollégiumban például egy ilyen fenntartói elvárás miatt adtak nagyobb hangsúlyt a kutatásoknak, holott itt nem ez jelenti a fő profilt. Tehát az alkalmazkodást a különböző viszonyrendszerekhez, elvárásokhoz részben az önálló szakkollégiumi koncepció határozza meg, de a finanszírozási nehézségek miatt megjelennek kényszeralkalmazkodások is.

A foglalkoztathatóságot szem előtt tartó, „alarendelt egyetemeken” által kiszolgált munkaerőpiac mint viszonyrendszer – amely egyébként sok politikai és tudományos eredményességgkonpció domináns vetülete – nem mérvadó az interjúkban, bár erre céltzott kérdést nem is tettünk fel (Teichler, 2011; Katona, 2011). A már dolgozó alumni tagokkal tartott kapcsolatok, a külső szakmai szervezetben végzett szakdolgozói tevékenység az egyedüli érintkezési felület az akadémiai szférán kívüli munka világával az interjúk alapján. A tanulás melletti munkának mint tapasztalatszerzésnek, a munkavállalói kompetencia ilyen módú fejlesztésének ösztönzése vagy elismerése sem kerültek szóba a vezetők részéről. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a szakkollégisták képzése ne rímelve a munkaerőpiacon is hasznosítható eredményességmutatókra, vagy a szakkollégiumi felvételi ne hasonlítana akár egy állásinterjúra, sőt.

Az akadémiai „burkon” kívüli, társadalmi kohéziós szempontok is megjelennek a vezetői elbeszélésekben. A szűkebb és tágabb értelemben vett régiós kötöttség, a régió szereplőinek elvárásai érhetők tetten a kulturális, civil vagy oktatási intézményekkel kialakult kapcsolatokban. Gyakran találkozni azzal, hogy kutatási témáik, tevékenységeik egy-egy térség köré összpontosulnak, nem ritkán határon túli helyszínekkel is. A határon túli magyarság kérdése a szakkollégiumok mindegyikében megjelent, a célcsoport, a kutatások terepei, témái, kirándulások célpontjai, kulturális programok helyszínei formájában.

Az egyik szakkollégiumnál nem jelentek meg domináns külső viszonyítási felületek, mintha a szakkollégium „egyénisége” uralkodna a külső elvárások fölött, és az, hogy jól érezzék magukat ott a hallgatók, a többi pedig jön magától. Ez a szemlélet a többi szakkollégiumnál is fel-felbukkant, kisebb-nagyobb súllyal. A boldogság szó is gyakori illusztrációja az együttlétekről való meséléseknek.

¹² Az interjúk elkészítése idején kezdtek kibontakozni az együttműködések, ami azóta átfogóbb formát öltött.

A szakkollégiumok tehát önmagukhoz mérten, a közösségben az évek során kialakult értékek mentén is felállítanak minőségi feltételeket, tehát maga a szakkollégium is egyfajta viszonyrendszer.

„Meghatározott céljaink nincsenek, valahogy mégis kialakulnak az idők folyamán.” (KSZ)

„A szakkollégium is egy tök jó játék, őszintén szólva, szellemileg ez egy élvezetes dolog, de igazából nem ez számít, az emberi kapcsolatok számítanak szerintem, tehát jó előadásokat, meg könyveket az ember olvas később is, korábban is, de az, hogy itt van egy ilyen közeg, aki körülbelül egy irányba mozdul, és ebben segítheti egymást.” (HSZ)

A TÁRSADALMI HÁTTÉR KÉRDÉSE A FELVÉTELINÉL

Tanulmányunk utolsó fejezetében a szakkollégiumok társadalmi zártsága mögött munkálkodó tényezők után nyomozunk. Elemzésünkkel nem törekszünk, nem törekedhetünk¹³ átfogó érvényű magyarázatra. Olyan nyomokat sorakoztatunk fel a szakirodalomból és az interjúkból, amelyek a jelentkezés és a felvételi procedura társadalmi meghatározottságát magyarázhatják. Így tehát egyrészt az önkirekesztés (miért rekesztik ki magukat az alacsony státusú hallgatók a szakkollégiumokból), másrészt pedig a szakkollégiumok felvételi rendszerének szelektivitása (miért rekesztik ki őket a szakkollégiumok) az a két momentum, amelyet részletesebben megvizsgálunk.

Mivel kutatásunkban nem kérdeztünk meg önkirekesztőket, a jelentkezési döntést csak annak fényében elemezhetjük a vezetői interjúkból, hogy milyen intézményi tényezők hathatnak vissza rá. A szakkollégiumi felvételi rendszer szelektivitását pedig a fent elemzett felvételi kritériumok alapján vizsgáljuk meg. A felvételi eljárásról elmondottakban ugyanis az tükröződött, hogy kit tekintenek érdemesnek a vezetők a szakkollégiumi életre. Az így megfogalmazott szövegek mögött egy olyan átfogó, stabil szerkezet húzódik meg, amely árulkodhat a bemeneti oldal társadalmi meghatározottságáról is. A beszélgetések során keletkezett szövegek megalkotása ugyanis nem tudatos az elbeszélők részéről. Azt a mögöttes struktúrát, szerkezetet, szervezőerőt, azokat az értékeket kívánjuk kitapintani, amelyek a szakkollégiumok életét és ezáltal e szövegek megalkotását mozgatják, és testet öltenek bennük a kirekesztési szempontok is (Kovács–Vajda, 2007; Bordás, 2011b). Ezeknek jelen tanulmányban történő értelmezése csak egy lehetséges értelmezés, egy lehetséges igazság, a szövegvalóság többszólamúsága miatt más olvasatok is érvényesek lehetnek (Szabó, 2003, idézi Bordás, 2011b). Megértésre törekszünk, nem egy kizárólagos, teljes magyarázatra. Azt szeretnénk láthatóvá tenni, arra „rácsodálkozni”, ami láthatatlan, hisz magától értetődő a vezetők számára. Megkíséreljük bemutatni azokat a fel-felvilanó magától értetődéseket, amelyek a szakkollégiumok társadalmi zártságával összefüggésbe hozhatók (Fenyő, 2002).

Két szakkollégium esetében az elsődleges tagfelvétel a felsőoktatásba való jelentkezéssel egyidejűleg zajlik, ezért ezekben egyedileg lenne érdemes a társadalmi zártság kérdését megvizsgálni. Az elemzés a továbbiakban arról a négy szakkollégiumról szól, amelyekben nem a középiskolai végzetekre vonatkozóan, hanem a hallgatói eredményesség-koncepció tükrében elemezhető mindez.

A felsőfokú továbbtanulást megghiúsító önkirekesztés az egyik lehangsúlyosabb szelekciós momentum a szakirodalomban, ami döntést erőteljesen befolyásolja a felvételizők családi háttere, a diploma hasznosíthatóságának és költségeinek mérlegelése vagy a kortársak hatása (pl. Andor, 2002; Róbert, 2000a; Ceglédi–Nyüsti, 2011; Nyüsti, 2012b, 2013). Feltételezhetően a szakkollégiumba való jelentkezést is hasonló tényezők mozgatják. A szakkollégiumi felvételt meg kell, hogy előzze a tájékozódás a szakkollégiumról, a felvételiig eljuttató információk sora, a szakkollégiumi tagsággal járó előnyök ismerete és mérlegelése. Ezek elérhetőségéről nem volt kérdés az interjúban, azonban önkritikáról árulkodik, hogy az egyik vezető célul tűzte ki a szélesebb körű tájékoztatást, amikor a nagyobb merítési bázis fontosságáról beszélt a felvettekkel tapasztalt kudarcok kapcsán. A célcsoport és a szakkollégium egymásra találásában összességében inkább az informális csatornák hívei a megkérdoztetek.

¹³ Elemzésünk több szempontból is korlátozott. Ahogy fentebb említettük, a debreceni szakkollégiumok kapui valamelyest nyitottabbak a társadalmi háttér szempontjából, mint az ország vagy a főváros más szakkollégiumaié. Megállapításaink így csak regionális kontextusban érvényesek. További korlátot jelent a kutatás e pontján fennálló adatbeli, módszertani és személyi triangeláció hiánya (Sántha, 2007).

Ezek, ha jól működnek, akár még a hátrányos helyzetű tehetségek eredményesebb felkutatásához is hozzájárulhatnak.

„Már ilyen nincs, hogy frontálisan tömegekhez szólok, hogy frontálisan megszólítom, hogy bárki, vagy akárki. Értik? Én ezt már, az az igazság, látom, hogy nem működik. Viszont az, hogyha van egy nagyon jó intenzív mag, mint ahogy most kialakult itt a szakkollégisták között, akik már két éve csinálják, és szívesen is csinálják és fogják is csinálni még két évig. Egy vagy két évig. Azokra lehet építeni, és azt kértem, hogy a saját közegükben, minthogy én a saját tanítványaim közül. Az fogja meg.” (PSZ)

Az informális tájékoztatásban fontos szerepet tulajdonítanak a hallgatótársak invitálásának. A nagy húzóerővel rendelkező, általában magasabb társadalmi státusú szakkollégisták pozitív hatásaiból az alacsony státusú hallgatók azonban csak abban az esetben részesülhetnek, ha nem izolálódnak, de erre a legalacsonyabb státusúaknak nagyobb esélyük van (Pusztai, 2011). Az oktatók invitálása jelentheti a másik ilyen informális csatornát, de ez is csak akkor juthat el az alsóbb társadalmi rétegekből származó hallgatókhoz, ha intergenerációs kapcsolataik kiterjedtek és gazdag tartalommal bírnak. Amikor Pusztai (2010b) a magasabb oktatási szintre való belépés szándékának mögöttesét vizsgálta meg partiumi hallgatók körében, arra a következtetésre jutott, hogy az alulkvalifikált családokból származó hallgatók számára még fontosabbak az őket körülvevő személyek, különösen az oktatók; mégis náluk figyelhetők meg a legszegényesebb intergenerációs kapcsolatok a felsőoktatásban. Az ő esetükben a legnagyobb ezeknek a kapcsolatoknak a visszaesése a középiskolás korosztályhoz viszonyítva (Pusztai, 2010b). Az alsóbb rétegek kezdeményezőkézsége tehát alacsonyabb, ezek a hallgatók kevésbé tudják felhívni oktatóik figyelmét saját képességeikre. Ez különösen nagy problémát jelent a tömegesedett oktatásban (pl. Szendrő–Cziráki, 2009; Pusztai, 2011; Ceglédi, 2012). Az egyik vezető megfogalmazza, hogy neki mint oktatónak is jobban fürkésznie kell a tehetségeket, akikkel szívesen dolgozna együtt a szakkollégiumban. Ez a szemléletmód azonban a többi, nem speciális célcsoporttal rendelkező szakkollégiumi vezetőnél nem volt megfigyelhető, sőt, kifejezetten a hallgató kezdeményezőkézségére építettek, mintegy rejtett felvételi szűrőként.

A szakkollégiumról való értesülést, a felvételi követelményekkel való szembenézést követően születik meg a jelentkezés eldöntése. Még ha az absztrakt elvárások szintjén meg is fogan a hallgatóban a szakkollégiumi felvételi lehetősége, a konkrét attitűdök szintjén már nem minden esetben realizálódik döntése ez a vágy (vö. Mickelson, idézi Sugland et al., 1993). A hallgatókban a szakkollégiumokról kialakult kép egyelőre nem képezte kutatások tárgyát; az azonban interjúinkból kiderült, hogy a potenciális jelentkezők számára sem ismeretlen az, hogy deklaráltan elit intézményekről van szó, ahol fontosak az előzetes teljesítmények, és már a jelentkezésnél is sokat számítanak a kapcsolatok. A „kapcsolatérzékeny kultúrával” rendelkező, a teljesítmény érdemre válaszában kevésbé bízó társadalmunk nyomai a hátrányosabb helyzetű hallgatók döntéseiben erőteljesebben éreztetik hatásukat (Hankiss, 2004; Császi, 2006; Sik, 2001; Róbert, 2000a; Nyüsti, 2012b; 2013). Az oktatás világában jelen lévő protekciórendszer mint az érdemtelen, tisztességtelen előnyserzés intézményét ráadásul a közvélemény és a politikai publicisztika még erősebbnek mutatja, mint amilyen valójában (Róbert, 2000b). A pályaspirációk társadalmi meghatározottsága így a szakkollégiumokba való jelentkezésnél is megjelenhet.

„Én ezt tekintem a szakkollégiumok közös jegyének, hogy ebben az eltömegesedett felsőoktatásban az elit hallgatók képzésének szerepét töltsse be.” (RSZ)

A jelentkezés után maga a felvételi procedura következik. Ha a potenciál–teljesítmény–dimenzió alapján vizsgáljuk a felvételi kritériumokat, elmondható, hogy minél inkább a teljesítmény számít egy szakkollégiumban, annál szelektívebb a felvételi rendszer, hiszen számos kutatás bizonyította a hátrányosabb helyzetű hallgatók lemaradását az 1. táblázatban felsorolt szakmai teljesítményekben (pl. Pusztai, 2006, 2010b; Gáti, 2010; Fónai–Márton, 2010; Ceglédi, 2009; 2012; Nyüsti, 2012a, 2013; Veroszta, 2012; Szemerszki, 2009a, 2009b). Ráadásul a négy szakmai teljesítményt elváró szakkollégiumba olyan előzetes teljesítménnyel lehet bejutni, amelyet az alulkvalifikált családból érkezők kevésbé tarthatnak fontosnak. A felsőoktatás értelmiségi kihasználásáról nincsenek családi tapasztalataik, így a középiskolában jól bevált mintákat követve a tanulásához köthető eredményesség dominálhat náluk, s a megélhetéshez szükséges magas tanulmányi ösztöndíjat biztosító félévi osztályzatok élveznek elsőbbséget a szakkollégiumok által preferált extrakurrikuláris aktivitásokkal szemben (Ceglédi, 2012; Fényes–Ceglédi, 2009).

A közösségi kritériumok teljesülése a hallgató kezdeményezőkézségén, bátorságán múlik. Az alsóbb társadalmi csoportok kockázatkérülő magatartásuk, a felsőoktatás világában érzett „idegenségük”, az „elit csapat” szimbolikus távol-sága miatt maradhatnak alul e szempontokban. Az értelmiségi kritériumokat pedig azok teljesíthetik könnyedén, akik otthonról hozott kulturális tőkével rendelkeznek (Bourdieu, 1978; Pusztai, 2009; Coleman, 1989; Kozma, 1995).

Hogy a tényleges felvételi döntést mely kritériumok befolyásolják, a szakkollégiumok profilja is meghatározza, de egy-egy jelentkezőnél is eltolódhatnak a hangsúlyok, rugalmasan alakíthatók a szempontok (ha valamiben nagyon jó valaki, az felülírhat más szempontokat, vagy ha valamiben nem felel meg, hiába kimagasló a többiben). Egy fent bemutatott példában azt láthattuk, hogy a csaknem kitűnő felévi átlagot felülírta a közösség elutasítása, így nem vették fel az adott jelentkezőt. Magától értetődősként jelent meg a vezetői interjúkban a szubjektív szempontok természetes alkalmazása, megbízhatósága, olykor az objektív szempontokkal szembeni elsődlegessége.

„Tehát alapvetően, hogyha itt ezen az elbeszélgetésen jó benyomást keltett, akkor bizony a tanulmányi eredményét is másképp értékeltük, és nem az volt a lényeg, hogy most valaki képes-e reggeltől estig benn ülni egy szobában, és megtanulni mindent esetleg, és aztán egy 4.9 tizedes átlaggal jön állandóan. Tehát igazából mi egy kicsit a közösségi, a közösségi léthez szükséges mentalitást próbáltuk keresni benne, a lelkesedést próbáltuk benne meglátni egy adott téma iránt, hogy esetleg tud-e valami pluszt behozni, akár érdeklődésben, akár témában a szakkollégiumba. Igazából ezek voltak azok a szempontok.

A többi az inkább az adminisztratív dolgok miatt kellett, hogy lássunk valamit mégis róla, tehát hogy legyen valami, hivatalos dokumentum is.” (ÜSZ)

„Hát, természetesen túljelentkezés van, tehát ezek a felvételi elbeszélgetések, ezek szelekciót jelentenek. Amennyire tudjuk, megpróbáljuk ezt objektívé tenni, de a dolog természetéből adódik, hogy biztosan voltak már olyan jelentkezők, akiknek ott lenne a helyük és nem kerültek be, és hát, természetesen forditva is, vannak olyanok, akik később nem váltották be a reményt.” (RSZ)

Pontrendszerrel nem találkoztunk, egy-egy lazább (ne bukdácsoljon) vagy szigorúbb (bizonyos tanulmányi átlag) alapkövetelményen felül könnyen alakítható, főleg szubjektív szempontok érvényesültek, rugalmas módon, a közösség igényei és meglátásai szerint. Az oktatók ajánlásait, a tagoknak és a vezetőknek az elbeszélgetés és előzetes ismeretségek során kialakult benyomásait tartják a legmegbízhatóbb forrásoknak a felvételi döntésnél. Ezekben az alacsony státusú hallgatók feltehetőleg könnyebben alulmaradnak. A felvételi döntés támadhatatlanságának biztosítékeként legtöbbször az jelent meg, hogy minél több tag részt vegyen a döntésben, lehetőleg hallgatói oldalról is, ne csak a vezetők. Illetve a szubjektív szempontok érvényessége akkor nyer öngazolást az interjúkban, amikor túljelentkezés van, és az objektív szempontokat többé-kevésbé egyformán teljesítők közül kell a legalkalmasabbat kiválasztani.

„Nálunk nem úgy zajlik a döntéshozatal, hogy kijelöljük a tanulmányi eredményt 0,9 tizedes súllyal, és akkor még adunk arra is, hogy egyébként felkészült, de arra 0,02 századot, meg 0,003 ezredet, tehát nem játsszuk el ezt a hülyeséget. Benyomásokról van szó, és akkor megnézzük, hogy hogy érezzük. Lehet, hogy tévedünk. És tévedtünk is már többször. De hát, valahogy, ha egyszer kevés a hely, akkor valahogy mégiscsak meg kell próbálni eldönteni, és hát kik a legalkalmasabbak? Azok a hallgatók, akik többé-kevésbé ismerik is egymást, meg benne is vannak ebben a rendszerben többé-kevésbé. Így együtt talán jobban meg tudjuk ítélni, mint hogyha csak egy paramétert veszünk figyelembe.” (ÜSZ)

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban debreceni szakkollégiumi vezetők olvasatában mutattunk be egy élő eredményességkonceptiót, amely az igazi tétellel járó, igazi versenyhelyzetben kialakult, hús-vér szereplők által bejáratott, az életben való bevalást előrevetítő szakkollégiumi felvételi eljárások során alakult ki.

A felvételi szempontokat a potenciál-teljesítmény és a szakmai-közösségi-értelmiségi dimenziók metszetében értelmeztük. Kiderült, hogy a felmutatott szakmai teljesítmény (a szakmai „pedigré”) erőteljes feltétel, de a közösségi szempontok mindent felülírhatnak. A mérési eszközök oldaláról közelítve a kérdést megállapítható, hogy törekednek az objektív eszközökre, de a szubjektív

benyomások a hangsúlyosabbak. Legmeghatározóbb viszonyítási rendszerként az akadémiai pálya jelent meg, amelynek időbeli nyomvonalán (jelentkezés, egyetemi képzés, PhD, oktatói/kutatói pálya) világosan elhelyezték az eredményességi szempontokkal találkozunk. A tehetséggondozáshoz, a szakkollégium fenntartójához/finanszírozójához, a helyi társadalomhoz és magához a szakkollégiumhoz is pozícionálták a felvételi szempontokat, viszont a munkaerőpiac vetületében nem fogalmazódtak meg ezek a kritériumok.

A korábbi kutatásokban felbukkanó társadalmi zártág mögötteseit részben a potenciális jelentkezők önkirekesztésére visszaható szakkollégiumi tényezőkben, részben pedig a felvételi eljárás szelektív mivoltában ragadtuk meg. Megállapítható, hogy a kapcsolati síkra terelt jelentkezés, az előzetes akadémiai eredményekre építő, szubjektív szempontokat preferáló felvételi rendszer szűk, de nem átjárhatatlan kaput formál a társadalmilag alacsonyabb státusú hallgatók számára. A felsőoktatás falain belül is érvényesül tehát az önkirekesztés és a szelekció, leginkább az ilyen, formális tanulási kereteken túlmutató, nagy kihívást jelentő tevékenységeket, programokat kínáló szervezetek esetében, mint a szakkollégiumok.

A vezetők eredményességfelfogását érdemes a későbbiekben a kimeneti tényezőkről, a büszkeségként megemlített hallgatókról elmondottak fényében is megvizsgálni, illetve a vezetői interjúk tapasztalatait – a módszertani trianguláció jegyében – dokumentumelemzéssel, hallgatói interjúkkal, résztvevő megfigyelésekkel kiegészíteni. A szakkollégiumok társadalmi zártágáról pedig – a szintbeli trianguláció jegyében – a szakkollégiumok mint szervezetek, a potenciális célcsoport, az önkirekesztők, a sikertelen felvételizők és a bekerültek mint individuumok egyéni elemzése és e szintek összevetése által szerezhetünk további ismereteket.

IRODALOM

- Andor M.–Liskó I. (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*.
- Andor M. (2002): Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*. 2. 191–210.
- Bordás A.–Ceglédi T. (2011): *A hátránykompenzálás és a tehetséggondozás összekapcsolódási lehetőségei és fiaskói szakkollégiumi keretek között*. (Kézirat)
- Bordás A.–Ceglédi T. (2012): *A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek szinterei*. In: Dusa Á.–Kovács K.–Márkus Zs.–Nyüsti Sz.–Sörös A. (Szerk.): *Ifjúsági élethelyzetek* 2. 9–52.
- Bordás A. (2011a): Pedagógusok szakmai tanuló közössége. Drámapedagógiai műhely Nagyváradon. *Magiszter* 9 (2). 47–56.
- Bordás A. (2011b): A kisebbségi egyetemek kutatása hermeneutikai megközelítésben. In: Kozma T.–Pataki Gy. (Szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 199–214.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley-Interscience.
- Boudon, R. (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász G.–Lannert J. (Szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: Okker. 406–417.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Bourdieu, P. (2003): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Cs. (Szerk.): *Iskola és társadalom*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 73–88.
- Bukodi E. (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elekes Zs.–Spéder Zs. (Szerk.): *Törések és kötések a magyar társadalomban*. Budapest: ARTT-Századvég.
- Ceglédi T.–Demeter E.–Gerő M. (2012a): *A szakkollégisták társadalmi összetétele*. Budapest: Magyar Szociológiai Társaság Progresszió–Regresszió című konferenciája. November 9–10.
- Ceglédi T.–Fónai M.–Györfő A. (2012b): *Tehetséggondozás és társadalmi kohézió*. Tehetséggondozó intézmények a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen. *Pedagógia Online*, 2 (2).
- Ceglédi T.–Kardos K.–Pornói R. (2012c): *Történelmi hagyományok a mai szakkollégiumok működésében*. „Iskola a társadalmi térben és időben III.” Pécs: HuCER 2012 (Hungarian Conference on Education Research). 2012. május 22–23.
- Ceglédi T.–Nyüsti Sz. (2011): „A jók mennek el?” Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében. *Felsőoktatási Műhely*. 4. 95–117.
- Ceglédi T. (2009): Hátrányos helyzetű tehetséges hallgatók a Debreceni Egyetemen. *Educatio*. 4. 597–604.

- Ceglédi T. (2010a): *Szakkollégiumban és tehetséggondozó programban résztvevő hallgatók össze-hasonlítása a Debreceni Egyetemen*. Budapest: Országos Neveléstudományi Konferencia.
- Ceglédi, T. (2010b): *Value Added by Secondary Education and its Institutional Effects Carried to Higher Education*. Remaking the social – new risks and solidarities. Cluj-Napoca: The First International Conference of the Society of Sociologists from Romania.
- Ceglédi T. (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* 2 (22). 85–110.
- Ceglédi T. (2014): Oktatói szerepek a debreceni szakkollégiumokban. In: Németh N. V. (Szerk.): *Képzők és képzettek*. Szeged: Belvedere Meridionale. 155–178.
- Ceglédi, T.–Fónai, M. (2012): Who Enters? Former Achievement and Social Background of Students in Colleges for Advanced Studies. In: Györgyi, Z.–Nagy, Z. (Eds.): *Students in a Cross-Border Region*. Higher Education for Regional Social Cohesion. Oradea: University of Oradea Press. 107–131.
- Chikán A. (2009): Dr. Chikán Attila, a budapesti Corvinus Egyetem Rajk László Szakkollégiumának igazgatója. Interjú. Készítette: Perjés István. *Educatio*. 4, 235–240.
- Coleman, J. S. (1989): Társadalomelmélet, társadalomkutatás és cselekvésemélet. *Szociológiai Figyelő*. 3, 25–49. (Eredeti megjelenés: Coleman, J. S. (1986): Social Theory, Social Research, and a Theory of Action. *American Journal of Sociology*. 91 (6) 1309–1335.)
- Császi L. (2006): Felsőoktatás és szelekció. In: Fényes H.–Róbert P. (Szerk.): *Iskola és mobilitás*. Debrecen: online oktatási segédanyag. 143–153.
- Csata Zs. (2006): Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében. In: Gábor K.–Veres V. (Szerk.): *A perifériáról a centrumba*. Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után. Budapest: Belvedere–Max Weber Társadalomkutató Alapítvány. 75–107.
- Demeter E.–Gerő M.–Horzsa, G. (2011): *Szakkollégiumi kutatások eredményei*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, (FEMIP könyvek sorozat).
- Erős P. (2010): A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye. In: Juhász E. (Szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Debrecen: Center for Higher Educational Research and Development. 210–215.
- Fazekas M.–Sik D. (2007): A magyarországi szakkollégiumok: érdekvérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció. *Kutatási zárójelentés*. Nemzeti Civil Alapprogram (kézirat)
- Fényes H.–Ceglédi T. (2010): Fiúk és lányok iskolai eredményességének különbségei. In: Buda A.–Kiss E. (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 276–285.
- Fenyő I. (2002): Hermeneutika és tradíció. *Iskolakultúra*. 12. 31–18.
- Ferge Zs. (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Ferge Zs. (2006): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Fényes H.–Róbert P. (Szerk.): *Iskola és mobilitás*. Debrecen: online oktatási segédanyag. 67–84.
- Fónai M.–Márton S. (2010): A tehetséggondozó program hallgatóinak professzióképe In: Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: Center for Higher Educational Research and Development. 147–153.
- Forray R. K.–Martón M. (2012): Egyházi szakkollégiumok (Cigány és nem cigány hallgatóknak). *Iskolakultúra* 7–8. 35–44.
- Forray R. K. (1992): A középiskolázás expanziója és az intézmények differenciálódása. In: Forray R. K.–Kozma T. (Szerk.): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 69–80.
- Forray R. K. (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Romológia*. 1.
- Gáti A. (2010): Társadalmi háttér és mobilitás. In: Garai O.–Horváth T.–Kiss L.–Szép L.–Verosztó Zs. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV*. Frissdiplomások 2010. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 155–176.
- Gazsó F.–Laki L. (1999): *Esélyek és orientációk*. (Fiatalok az ezredfordulón) Budapest: OKKER.
- Gazsó F. (2006): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In: Fényes H.–Róbert P. (Szerk.): *Iskola és mobilitás*. Debrecen: online oktatási segédanyag. 85–102.
- Gerő M.–Demeter E.–Horzsa G. (2011): *Szakkollégiumok Magyarországon*. Kutatási jelentés az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által koordinált „4.1.4 – Minőségfejlesztés a Felsőoktatásban” TÁMOP keretében zajlott kutatásról. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hankiss E. (2004): *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Budapest: Osiris.
- Hrubos I. (2006): A 21. század egyeteme. Új társadalmi szerződés felé. *Educatio*. 4. 665–683.

- Hrubos I. (2009): Az értékekről. In: Pusztai G.–Rébay M. (Szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: Csokonai. 229–238.
- Kardos K. (2011a): *Szakkollégium – Felekezeti szakkollégium*. (kézirat). Forrás: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmhzemFra29sbGVnaXVtb2h0cGFydGl1bWJhbnxneDo3YjY2YTl4ZjNmMWY2ZmFi>. Utolsó látogatás: 2011. 06.10.
- Kardos K. (2011b): *Szakkollégium – Felekezeti szakkollégium*. (szakdolgozat)
- Kardos K. (2013): Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs* 13. (1). 54–68.
- Kardos K. (2014): Felsőoktatási szakkollégiumok és hallgatóságuk. Egy országos szakkollégiumi kutatás másodelemzésének tapasztalatai. In: Pusztai G.–Lukács Á. (Szerk.): *Közösségteremtők*. Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt. Debrecen: University Press. 173–196.
- Katona N. (2011): Foglalkoztathatóság: felsőoktatás és munkáltatók – kinek fontosabb? *Felsőoktatási Műhely*. 4. 49–64.
- Kim H.–Lalancette, D. (2013): Literature Review on the Value-Added Measurement in Higher Education. AHELO Feasibility Study. The Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Kovács É.–Vajda J. (2007): Elbeszélés, identitás, értelmezés. In: Bögre Zs. (Szerk.): *Élettörténet a társadalomtudományokban*. Szöveggyűjtemény. Budapest–Piliscsaba: LOISIR Könyvkiadó Kft. 217–243.
- Kozma T.–Pusztai G. (2006): Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen E.–Falus I. (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Műszaki. 423–453.
- Kozma T. (1995): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (2002): *Regionális egyetem*. In: Czeizer Z. (Szerk.): *Kutatás közben sorozat* 233. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kozma T. (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Ladányi J. (1994): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. *Educatio*.
- Lipset, S. M.–Bendix, R.–Zetterberg, H. L. (1998): Társadalmi mobilitás az ipari társadalomban. In: Róbert P. (Szerk.): *A társadalmi mobilitás*. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum 72–84.
- Nagy M. (2006): A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In: Lannert J.–Nagy M. (Szerk.): *Az eredményes iskola*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Nagy P. T. (2003): A felsőoktatásba vezető út – a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*. 2. 236–252.
- Neuwirth G.–Szemerszki M. (2009): Tehetséggondozás a középiskolában, tehetségek a felső-oktatásban. *Educatio*. 4. 204–218.
- Nyüsti Sz.–Ceglédi T. (2012): Vándorló diplomások, diplomáért vándorlók – Elvándorlási mintázatok és azok magyarázata a felsőfokú tanulmányok és a végzés utáni letelepedés során. *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio. Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
- Nyüsti Sz. (2012a): Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*. 2. 33–49.
- Nyüsti Sz. (2012b): Jelentkezni vagy nem jelentkezni? A felsőfokú továbbtanulás során észlelt önkirekesztés és annak háttere. *Felsőoktatási Műhely*. 4. 85–100.
- Nyüsti Sz. (2013): Oktatási helyzetkép. In: Székely L. (Szerk.): *Magyar ifjúság 2012*. Budapest: Kutatópont. 90–126.
- Örkény A.–Szabó I. (2001). A siker záloga. Magyarországi és romániai középiskolások életstratégiáinak értékei. *Educatio*. 3. 472–492.
- Polónyi I. (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*. 4. 244–258.
- Pusztai G. (2006): Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In: Juhász E. (Szerk.): *Régió és oktatás*. A Regionális Egyetem zárókonferenciájának tanulmánykötete. Régió és Oktatás sorozat II. kötet. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 43–56.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2010a): Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében. In: Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Régió és Oktatás sorozat VII. kötet. Debrecen: Center for Higher Educational Research and Development. 71–92.
- Pusztai G. (2010b): A hallgatói kapcsolatrendszer és a tanulmányi eredményesség összefüggései. In: Buda A.–Kiss E. (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetet. 173–184.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2013). „Nem biztos csak kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatáskutatásban. In: Nagy P. T.–Veroszta Zs. (Szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Budapest: Gondolat. 201–219.

- Róbert, P. (2000a): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*. 1. 79–94.
- Róbert P. (2000b): Miért (nem) meritokratikusak a modern társadalmak? *Századvég* 7. (23).
- Róbert P. (2003): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. In: Meleg Cs. (Szerk.): *Iskola és társadalom*. Budapest: Dialóg Campus. 245–274.
- Sántha K. (2007): A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*. 6–7. 168–177.
- Sik E. (2001): *Kapcsolatérzékeny útfüggőség. Magyar korrupció?* In: Kovács J. M. (Szerk.): *A zárva várt Nyugat*. Budapest: Sik. 345–381.
- Sugland, B. W., Zaslow, M.–Nord, Ch. W. (1993): *Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: in Search of a Conceptual Framework*. Washington, DC.: Child Trends, Inc. 1–39.
- Székelyi M.–Csepeli Gy.–Örkény A.–Szabados T. (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Budapest: Új Mandátum.
- Szemerszki M. (2009a): Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban. In: Jancsák Cs. (Szerk.): *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról*. Szeged: Belvedere Meridionale. 13–27.
- Szemerszki M. (2009b): Az Eurostudent-felmérés magyarországi kapcsolódásai. In: Hrubos I. (Szerk.): *Műhelytanulmányok*. NFKK Füzetek 2. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 42–70.
- Szemerszki M. (2010): Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: Center for Higher Educational Research and Development. 71–92.
- Szendró P.–Czirák Sz. (2009): A tudományos diákkörök szerepe a tehetséggondozásban. *Educatio*. 4. 155–164.
- Szijártó I. (1991): Adatok az Eötvös József Kollégium és a népi kollégiumok történetéhez. In: Majzik K. (Szerk.): *Kollégium – szakkollégium. Egy kis történelem*. Budapest: Országos Felsőoktatási Kollégiumi Bizottság. 31–52.
- Teichler, U. (2011): „Az értékelést illesszük a célokhoz, elfogadva azok különbözőségét...” *Felsőoktatási Műhely*. 4. 7–10.
- Varga Zs. (2013): *A tudományos képzés műhelyei a Debreceni Egyetemen*. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja (DETEP), szakkollégiumok, tudományos diákkörök, doktori iskolák. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Veroszta Zs. (2012): A mesterképzésig jutottak erők – A felsőoktatási bachelor/master átmenet szelekciós tényezőinek feltárása. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 9–35.

A NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOBILITÁS ÉRTELMEZÉSE EREDMÉNYESSÉGI SZEMPONTBÓL

Dusa Ágnes Réka

Összefoglalás: A nemzetközi mobilitásban való részvétel a tanulmányi pályafutás olyan mérőkövetőjének számít, amelyet gyakran eredményességi mutatónak, vagy a későbbi eredményességet előrejelző tényezőnek tekintenek. A tanulmány célja, hogy megvizsgálja a nemzetközi hallgatói mobilitásban való részvétel hatását az eredményességre. Mivel az empirikus vizsgálat alapjául a *Frissdiplomások 2012* adatbázis (N=24.890) szolgál, így az egykori felsőoktatási hallgatók későbbi szakmai eredményességén keresztül vizsgáljuk meg a külföldön való tanulás hatásait. A kérdéssel foglalkozó szakirodalom egyértelműen amellett érvel, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás pozitívan hat mind a tanulmányi, mind a szakmai eredményességre. Ez megerősítést nyert az empirikus vizsgálatunkban is, azonban a hallgató társadalmi státusát is figyelembe vevő elemzéskor a nemzetközi tanulmányi tapasztalatok nettó hatása alacsonynak bizonyul, ezért a külföldi tanulmányok eredményességre gyakorolt hatásának egyértelmű igazolásához további vizsgálatok szükségesek.

BEVEZETŐ

Az oktatás, s különösen a felsőoktatás nemzetköziesedésének egyik fontos tényezője – a tantervek egységesítése, vagy angol nyelvű kurzusok mellett – az oktatók és a diákok nemzetközi mobilitása. Az egyetemek különböző szempontú összehasonlítását célul kitűző egyetemi rangsorok esetében is azt láthattuk egy korábbi vizsgálatunkban, hogy az oktatók és a hallgatók mobilitása, mind a beérkezőket, mind a kiutazókat figyelembe véve, fontos szerepet kap egy felsőoktatási intézmény nemzetközi értékelésében. A Times Higher Education World University Ranking a külföldről érkező oktatók és hallgatók arányával, a U. S. News a nemzetközi hallgatók arányával és a nemzetközi szakok arányával számol, de a nemzetközi felsőoktatási rangsorok versenyszemléletét kritizáló mapping-rendszer, ami sokkal inkább az egyetemi missziók szerinti tipizálást, s az egyetemek sokféleségét kifejező jellemzést igyekszik kidolgozni, szintén indikátorként használja a hallgatók és oktatók mobilitását. Így a nemzetközi mobilitás egyfajta eredményességi mutatója lett a felsőoktatási intézményeknek (Findlay, 2011). Az oktatók tudományos munkásságának megítélése esetében is fontos szerep jut a külföldi kutatói és oktatói tevékenységnek, a nemzetközi konferenciákon való részvételnek, a külföldi publikációknak.

De mi a helyzet a hallgatókkal? Tekinthetünk-e a nemzetközi hallgatói mobilitásra egyéni eredményességi tényezőként? Vajon a nemzetközi csere-programokba és diploma-mobilitásba bekapcsolódók eredményesebbek az ezekből valamiért kimaradó diákokhoz képest? Jelen tanulmány célja e kérdések megvizsgálása először a nemzetközi és hazai szakirodalom, majd néhány hazai adatbázis empirikus elemzésének segítségével.

MOBILITÁS ÉS EREDMÉNYESSÉG

Kaufmann és munkatársai a motility (mozgékonyosság) kifejezéssel próbálták kifejezni a földrajzi és a társadalmi mobilitás közötti összefüggést. Motilitásnak nevezik az emberek (ill. információk és javak) azon erőforrásait, melyekkel mobilakká válnak a földrajzi és a társadalmi térben egyaránt. Kaufmannék szerint ugyanis a földrajzi és a társadalmi mobilitás egyre inkább egybefonódik, s a mobilitáshoz való hozzáférés lehetőségei, a mobilitáshoz szükséges készségek és e kettő felhasználásának mértéke ugyanúgy társadalmi egyenlőtlenségeket hoz létre, mint más hagyományos tőkejavak. Kaufmann és munkatársai a motilitást nemcsak a fiatalok tanulási célú mobilitásával

kapcsolatban használják, hanem minden típusú mozgékonyaságra is, legyen az a városon/országon beüli munkavállalási okból létrejött mobilitás, vagy a szülőktől való elköltözés (Kaufmann et al., 2004; Kaufmann–Wiedmer, 2006).

Györgyi Zoltán és Mártonfi György 2004-es vizsgálatukban az Európai Unió Leonardo da Vinci mobilitási programjának hatását vizsgálták meg. A Leonardo program rövidebb szakmai gyakorlatokkal támogatja a fiatalok nemzetközi környezetben való szakmai tapasztalatszerzését. A fent említett kérdőíves vizsgálatban középiskolások, felsőoktatási hallgatók és már szakmát szerzett, dolgozó fiatalok is részt vettek. Az alanyokat postai úton kerették fel a programban való részvétel után. A három különböző életkorú és élethelyzetű csoportot más-más módon érintette a mobilitási program, s más-más eredményekről számoltak be: a középiskolások számára a szakmájukhoz kapcsolódó új technológiák megismerése, a nyelvi készségek fejlődése mellett olyan egyéb készségek fejlődéséről is beszámoltak, mint az önállóság, felelősségvállalás, találékonyság. Az idősebbek már az összetettebb munkafolyamatokba való betekintést és a nyelvi fejlődést emelték ki, továbbá úgy gondolták, hogy a külföldi tapasztalatnak a munkájuk során hasznát vették. Érdekes, hogy elsősorban az egyetemet végzett fiatalok, akik a munkahelyre való jelentkezéskor (mind az önéletrajzokban, mind a szóbeli elbeszélésekkor) kiemelik a külföldi szakmai gyakorlaton való részvételüket, míg a szakmával rendelkezők és a középiskolások nem gondolják, hogy ez előnyhöz juttatná/jutatta őket az elhelyezkedésben. A későbbi továbbtanulási terveket és elhelyezkedést tekintve az látjuk, hogy az egykori résztvevők nagyon motiváltnak érezték magukat – azonban a kutatók szerint ennek nem maga a mobilitási program az oka, hanem az, hogy eleve az eredményesebb, lelkesebb hallgatók pályáztak meg a külföldi gyakorlati helyeket (Györgyi–Mártonfi, 2004).

A NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOBILITÁS MINT A FELSŐOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉG ELEME

A nemzetközi hallgatói mobilitás szakmai megítélése a felsőoktatás-kutatók és szakpolitikuskok körében többnyire pozitív, különösen az egyénre gyakorolt hatását tekintve, ugyanakkor negatív jelenségekkel is sok esetben összefüggést találtak a kutatók. A szakirodalom áttekintése alapján összefoglalóan az látszik, hogy míg a nemzetközi felsőoktatási mobilitás társadalmi szempontú elemzésébe a kutatói hálózatok megerősödése, az egyetemek gazdasági megerősödése, s a nemzetközi felsőoktatási rangsorokban való előnyösebb pozíciók megszerzése pozitívként szerepel, addig negatív folyamatokat is kapcsolnak hozzá: elsősorban az agyelszívást (a hallgatói mobilitás a hosszú távú vagy végleges munkavállalási célú migráció előszobája) és az új típusú esélyegyenlőtlenségek kialakulását nevezik a kutatók a mobilitási programok veszélyeinek. (A nemzetközi hallgatói mobilitáshoz való egyenlőtlen hozzáférés még az egyébként társadalmi-gazdasági szempontból kiegyensúlyozott társadalmakban is probléma, mint Norvégia, Svédország, Dánia (Saarikallo–Wiers–Jensen, 2010) vagy Németország (Carlson, 2013).

Másik sokat emlegetett társadalmi szintű probléma az egyetemek rangsorolása kapcsán ragadható meg. A nemzetközi hallgatók száma/aránya az egyetemek megítélése során több nemzetközi rangsorban szerepet kap (OFI, 2011), s a rangsor elején szereplő egyetemek rendre sok külföldi diákot vonzanak. A kutatók számára sem egészen tisztázott, hogy arról van szó, hogy a legjelentősebb globális intézmények válogatnak a hallgatók között, vagy pedig egyszerűen az intézmény jó elhelyezkedése következtében vonz a világ minden tájáról tehetséges hallgatókat. Talán a két folyamat nem is választható el élesen egymástól: Findlay egyrészt arra hívja fel a figyelmet brit, amerikai és ausztrál felsőoktatási statisztikai adatokat elemezve, hogy a külföldi hallgatók egy jelentős része olyan elitegyetemeken jelenik meg, melyek erősen válogatnak a hallgatók között, s ez különösen jellemző a brit egyetemekre, melyek erőteljes toborzóstratégiát is alkalmaznak, hogy a legtehetségesebb hallgatókat gyűjtsék össze. Másrészt az erős hit abban, hogy a nyugati egyetemeken szerzett diploma jelenti a kulturális és emberi tőke megszerzésének lehetőségét, a legnagyobb egyetemek felé irányítja a hallgatókat (Findlay, 2011).

A szakirodalom áttekintése alapján a diákmobilitás egyénre ható tényezői közül a nyelvtudásra gyakorolt pozitív hatása mellett olyan személyiségbeli változásokat is okoz a külföldi tanulmányút,

mint az interkulturális kompetencia fejlődése, a szélesebb látókör kialakulása, a nagyobb önállóság és erősebb önbizalom, valamint nyitottság társadalmi problémák felé. További pozitívumként jelenik meg a konkrét munkaerő-piaci előnyként a gyors elhelyezkedés vagy a magasabb kezdő fizetés. Negatív hatások elsősorban a külföldi tanulmányútközben érik a hallgatókat: a honvágy, a kulturális sokk, a nyelvi hiányosságokból vagy akadémiai kultúrából adódó tanulmányi nehézségek a leginkább vizsgált negatív hatású kísérőjelenségei a hallgatói mobilitásnak. Talán ezért irányul egyre több, elsősorban pszichológiai jellegű vizsgálat a nemzetközi hallgatók jól-létének vizsgálatára vagy a kulturális sokkal szembeni megküzdés problémájára is (bővebben lásd: Bradley, 2000; Rosenthal et al., 2006; Cheung–Yue, 2012). A továbbiakban a nemzetközi hallgatói mobilitás egyént érintő előnyeiről szóló tanulmányokról lesz részletesebben szó, hogy lássuk, a nemzetközi és hazai szakirodalom milyen hallgatói eredményességi tényezőket vizsgált eddig a mobilitással kapcsolatban.

1. ábra. A nemzetközi hallgatói mobilitás irodalmának egyik lehetséges csoportosítása.



A NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOBILITÁS EGYÉNT ÉRINTŐ ELŐNYEI

Mivel a tervezett kutatásunk egyéni szinten méri a hallgatói eredményességet, ezért azokra a tanulmányokra koncentráltunk, melyek a nemzetközi hallgatói mobilitás egyénre vonatkozó előnyeit tárják fel (vagy kérdőjelezik meg). Dennison Nash 1976-os longitudinális vizsgálata amerikai egyetemisták két csoportját követte. A kutatás az egy évig Franciaországban tanulókat és az egy évig otthonmaradó, amerikai egyetemen tanuló fiatalokat hasonlította össze kérdőíves felméréssel, olyan szempontok mentén, mint a hallgatók autonómiája, az önképe, a tolerancia szintje, rugalmassága, önbizalma, magabiztossága illetve az objektivitása. Hipotéziseit – miszerint a külföldön tanulók az otthon maradt társaikkal szemben minden fenti szempont tekintetében pozitív irányban fejlődnek – nem sikerült minden esetben alátámasztani. A tanév elején és a tanév végén felvett kérdőívek alapján megállapította, hogy a mobil hallgatók személyes autonómiája megerősödött, s az önképük árnyaltabbá vált. Azonban érdekes módon a tolerancia szintjükre nem volt hatással az egy év idegen kultúrában eltöltött idő, a magabiztosságuk és önbizalmuk pedig épp a mobil hallgatóknak csökkent (Nash, 1976). A kutatás gyenge pontja, hogy a hallgatókat érő további hatásokat nem tudja számításba venni.

Mary Dwyer egy konkrét mobilitási program hosszú távú hatásait mérte fel 2004-es vizsgálatában. Az 1950-es évek óta működő IES (International Education of Students) mobilitási program egykori résztvevőinek küldtek ki egy kérdőívet, így összehasonlíttani a különböző hosszúságú programok résztvevőit tudták, nem volt „otthonmaradókból” álló kontrollcsoport. De így is találtak különbségeket az egy teljes évet külföldön tanuló, az egy szemesztert külföldön töltők és a pár hónapos nyári egyetemekre beiratkozók között. Általánosságban az mondható el, hogy minél több időt töltött valaki külföldön, annál jobban igyekezett megőrizni az idegennyelv-tudását. A későbbi tanulmányokat tekintve, a hosszabb ideig külföldön tanulók hazatérve több tudományterületen is kipróbálták magukat, így növelték a látókörüket és megtalálták az őket leginkább érdeklő szakterületet, valamit több diplomát szereztek.

A válaszadók között az egy éves időszakra jelentkezőknek hét százaléka később PhD-t is végzett. A karriert tekintve nyitottabbak voltak az önkéntességre, a multikulturális közegű munkahelyekre, a munkájuk kapcsán is magabiztosan használták az angol nyelvet, s könnyen alakítottak ki nemzetközi szakmai kapcsolatokat. A munkán kívül is sokkal magabiztosabbak, a bizonytalansággal jobban megküzdők és érettebbek lettek a nemzetközi tanulmányaik során szerzett tapasztalatoknak köszönhetően (Dwyer, 2004). Sajnos a tanulmány hiányossága, hogy csak a programban való részvétel hosszúsága szerinti bontásban mutatja be az egykori hallgatók közötti különbségeket, se a származási ország, se a célország szerint, de az sem derül ki, hogy kimutatható-e különbség a különböző évtizedekben (1950-es évektől a 2000-es évekig) külföldön tanulók véleményei között.

Szintén az IES alumni-adatbázisát elemezte Norris és Steinberg, de ezúttal nem a tanulmányút hossza, hanem a tanítási nyelv [kizárólag angol, kizárólag más idegen nyelv, vagy vegyes, angol és idegen nyelv(ek)] felől közelítették meg a hallgatók közötti eredményességbeli különbségeket. A három tanítási nyelv között szignifikáns különbségeket tudtak kimutatni, mind a tanulmányi előmenetel, mind a munkavállalás, mind a személyes fejlődés tekintetében. Legfontosabb eredményük, hogy az amerikai hallgatók az idegen (nem angol) tanítási nyelvű egyetemekről hazatérve további nyelveket tanultak, illetve felvettek más szakokat az eredeti szakjuk mellé. Az angol nyelven tanuló hallgatók inkább a karrierterveiket illetően erősödtek meg: szívesebben vállaltak önkéntes munkát. A kevert nyelvi környezetben tanuló diákok viszont a multinacionális vállalatok felé mutattak nyitottságot, s közülük többen terveztek nemzetközi karriert. Szintén ez a csoport mutatott a legnagyobb személyiségbeli és kulturális növekedést is (Norris–Steinberg, 2008).

Ulrich Teichler és munkatársai 1988/1989-ben, 1994/1995-ben és 2000/2001-ben külföldön tanuló hallgatókat kérdeztek meg, hogy pár évvel a végzés során milyen előnyökről tudnak beszámolni, melyek a diákmobilitáshoz kapcsolhatók. A három vizsgálat eredményeit összehasonlítva olyan tendenciák mutathatók ki, miszerint a nemzetközi oktatási tapasztalat munkavállalási előnyei már a kétezres évekre csökkentek: mind az eső munkavállalásra, mind a jövedelemre, mind a munkavégzésre gyakorolt hatása visszaesett a válaszadók véleményei alapján. Szintén csökkent a három vizsgált időszakot összehasonlítva a kint megszerzett szakmai tudás használata, a kulturális-társadalmi ismeretek közvetlen hasznosítása, az idegennyelv-használat (Teichler, 2011b). Teichlerék ezeket a visszaeséseket a nemzetközi mobilitási programok elterjedtségére, a mobilitási programokban való részvétel „ritkaság-értékének” csökkenésére vezetik vissza. Ugyanakkor nem árt hangsúlyozni, hogy a megkérdőjezték szubjektív értékelésére támaszkodva hozták meg ezt a következtetést. Azaz, a megnövekedett résztvevőszám miatt valóban csökkenhetett a cserediákság ritkaság-értéke, s ezt az egykori résztvevők is érzik, ám ez nem jelenti azt, hogy a munkavállalás során nem jelentett valódi előnyt az, hogy külföldön tanultak az alanyok – csak hogy évről évre, tendenciaszerűen kevésbé érezik az előnyt. További fontos kiegészítés, s erre Teichler több cikkében is felhívja a figyelmet – hogy Közép-Európában még mindig jelentős presztízse van a hosszabb-rövidebb külföldi tanulmányoknak (Teichler, 2011a).

Sutton és Rubin (2004) arra is felhívja a figyelmet, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitás – és általában a felsőoktatás – eredményessége során a legtöbb esetben statisztikai adatokat használnak (beiratkozók száma, lemorzsolódás, végzők aránya, könyvtár ellátottsága stb.), míg a legértékesebb készségek mérései (példaként a fejlett kritikus gondolkodást, a szóbeli kifejezőkészséget és az íráskészséget említik a szerzők) kimaradnak a vizsgálatokból, mivel igen bonyolult őket mérni. Azonban a tanulmányi eredményesség értékelésének paradigmája elrendeli, hogy az oktatók a külföldi tanulmányi programokat nemcsak olyan intézményi mutatókkal értékeljék, mint például a felvettek száma vagy a hallgatói és tanulmányi támogatások erőforrásai alapján, hanem azt is elvárja a felsőoktatási intézményektől, hogy közvetlenül mérjék a mobilitás során megszerzett ismereteket, készségeket. Így a 2004-ben elkezdett vizsgálatosorozatuk első lépésében fontosnak tartották, hogy bizonyos eredményességi mutatókat is bevegyenek a vizsgálatukba. A funkcionális ismeretek¹ itemsorát és idegen kultúrából származókkal való interakció képességének mérőeszközét

1 Functional knowledge-nak az idegen kulturális közegben való mindennapi élethez szükséges tudásbázist nevezik a szerzők. Példaként olyan élethelyzeteket említettek a szerzők, mint például, tudja-e a hallgató, hogyan kell külföldről hazatelefonálni, hogyan tudna egy idegen helyen este biztonságos szállást találni, hogyan igazodna el a tömegközlekedésben stb.

átvették más kutatásból, de ezeken kívül kidolgozták és mérték a globális egymásrautaltsághoz való hozzáállást, az (összehasonlító) állampolgári ismereteket, valamint földrajzi ismereteket is. A főbb megállapításuk szerint a legszorosabb együttjárás a külföldi tanulmányok és a funkcionális ismeretek között volt. Kétségtelen, hogy ezek a funkcionális ismeretek eléggé speciálisak, s erősen kötődnek a hétköznapi tapasztalatokhoz, s így nehezen lehet őket függetleníteni a külföldi tanulmányi út tapasztalataitól, mégis fontos, hogy ezek mind olyan elemek, melyek az önállóság, találatkonyság, a világban való kiigazodás képességét is jelzik, melyek mind a tanulmányi, mind a munkahelyi eredményesség során fontos tényezők lehetnek. A földrajzi ismeretek terén is jobban teljesítettek azok a hallgatók, akik tanultak külföldön, ám a kulturális érzékenység vagy az állampolgári ismeretek tekintetében a külföldi tanulmányok mellett sokkal erősebb különbséget mutatott a hallgatók között az, hogy milyen tudományterületen tanulnak: a társadalomtudományi területek hallgatói sokkal erősebb kulturális érzékenységről és jobb állampolgári ismeretekről tettek tanúbizonyságot.

Westwood és Barker viszont nem mobil és immobil hallgatókat hasonlított össze, hanem a mobil hallgatók csoportján belül azokat, akik résztvettek egy ún. „peer-program”-ban, ahol a helyi hallgatók közül választhattak „segítőt” maguknak, azokkal, akik nem vettek részt ebben a programban. A program nem írta elő, hogy a külföldi diák és a helyi segítőtje hányszor találkozzanak, és milyen közös tevékenységet végezzenek (kizárólag tanulmányi ügyekben segítsen a helyi diák, vagy szervezzenek közös szabadidős tevékenységeket). Azonban ilyen laza feltételek mellett is kimutatták a kutatók, hogy a helyi diáktárral barátkozó hallgatók jobb akadémiai eredményeket értek el a tanév végén, s a helyi kapcsolatok a lemorzsolódástól is megóvták a külföldi diákokat (Westwood–Barker, 1990).

Franklin is a külföldi tanulmányok hosszú távú pozitív hatását bizonyította 2010-es tanulmányában: a hallgatók szerint sokkal versenyképesebbé váltak a munkaerőpiacon, mivel a külföldi részképzést követően nyitottabbá váltak a multikulturális munkakörnyezet felé. Emellett pedig az Intercultural Development Inventory (IDI) és Strategies Inventory for Learning Culture (SILC) nevű kérdőívekkel felmért interkulturális kompetenciájuk is magas volt. Végzés után nagyobb arányban helyezkedtek el olyan pozíciókban, illetve olyan cégeknél, ahol lehetőség nyílt nemzetközi közegben dolgozni (Franklin, 2010).

Messer és Wolter (2007) is arra a következtetésre jutott, hogy a mobil hallgatók végzés utáni szakmai életére pozitív hatással volt az egykori külföldi tanulmányút: kezdőfizetésük magasabb az átlagnál, és nagyobb valószínűséggel vesznek részt posztgraduális képzésekben – azonban a szerzők szerint mindkét későbbi előny abból fakad, hogy a földrajzi mobilitást választó hallgatók eleve jobb képességűek.

EMPIRIKUS ADATOK A *FRISSDIPLOMÁS 2012*-ADATBÁZIS ALAPJÁN

A dolgozatban a magyarországi egyetemistákkal készített kérdőíves vizsgálatok adatbázisai közül a *Frissdiplomás 2012*-adatbázist használtam, azért, mert egyrészt foglalkozott a fiatalok tanulási vagy munkavállalási célú mobilitásával, másrészt valamilyen típusú eredményesség (hallgatói vagy munkavállalási) mérésére is lehetőséget adott. A *Frissdiplomás 2012*-adatbázis egy országos online kérdőíves felmérés volt. Az adatfelvételt a Diplomás Pályakövető Rendszer országos programjában résztvevő 32 felsőoktatási intézmény végezte, a saját végzettjeikről rendelkezésükre álló belső címlisták alapján. A 2007-ben, 2009-ben, 2011-ben hagyományos egyetemi, főiskolai, egységes és osztatlan illetve bachelor- és mesterképzések egyikén abszolutóriumot szerzett hallgatók közül 24.890 fő küldte vissza válasát.

A HALLGATÓK FÖLDRAJZI MOBILITÁSA

A felsőoktatási tanulmányok ideje alatti, tanulási és munkavállalási célú mobilitást több kérdéssel is felmérték a *Frissdiplomás 2012*-es kutatásban. Bár a Kaufmann-féle motilitás-elmélet mindenféle földrajzi mobilitást (városon belüli közlekedést, ingázást, munkavállalási célú

mobilitást, tanulmányi célú mobilitást) figyelembe vesz, mi ezúttal csak a nemzetközi, tanulmányi célú mobilitásra koncentrálunk – ahogyan a bemutatott nemzetközi empirikus kutatások közül is a tanulási célú nemzetközi mobilitás hatásait emeltük ki. Felsőoktatási éveik alatti tanulási célú mobilitásban a *Frissdiplomás 2012* felmérésben megkérdezett hallgatók tíz százaléka vett részt, azaz 2529 fő.² A legtöbb külföldi tanulmányi tapasztalattal rendelkező hallgatója a budapesti egyetemeknek van, meglepő módon egy vidéki főiskola is megjelent (1. táblázat). Viszont a teljes listát nézve (F. 1. táblázat) látszik, hogy még a nagy vidéki egyetemek is csak a középmezőnyben vannak a külföldön tanuló egykori hallgatóik tekintetben, legalábbis a visszaérkezett válaszok tükrében.³ Az adatok értelmezésében – hogy miért maradnak le a fővárosi felsőoktatási intézményekhez képest még a nagyobb megyeszékhelyek tudományegyetemei is – segítséget nyújt Ceglédi Tímea és Nyüsti Szilvia 2011-es elemzése. Ebben a Hajdú-Bihar megyei középiskolások szelektív elvándorlását vizsgálták: a hallgatók hány százaléka tervezi budapesti, hajdú-bihari vagy más megyei székhelyű egyetemen vagy főiskolán folytatni tanulmányait. Eredményeik alapján az mondható el, hogy bár a megye megatartó ereje nagy (a megyében érettségiző fiatalok 68 százaléka megyei felsőoktatási intézménybe jelentkezett), addig az is látszik, hogy a fővárosi továbbtanulási szándékú hallgatók (a megyében érettségiző fiatalok 22 százaléka) sokkal jobb társadalmi háttérmutatókkal és magasabb eredményességgel jellemezhetők. A helyben maradónak ugyan magas az eredményessége, mégis, mind hajdú-bihari származású, de Budapestre felvételizőkhöz, mind az országos átlaghoz hasonlítva sokkal hátrányosabb a szociokulturális helyzetük (Ceglédi–Nyüsti, 2011). Számos tanulmány azt is bizonyította, hogy nemcsak az országon belüli, hanem a nemzetközi hallgatói mobilitásban is a jobb szociokulturális közegből származó hallgatók vesznek elsősorban részt (Bauwens et al., 2008; Langerné, 2009; Eurostat, 2009; Finger, 2011; Carlson, 2013) – különösen Kelet-Európában (Teichler, 2011a). Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy egy az egyben megfeleltethetők a vidéki városokból Budapestre jelentkező, magasabb gazdasági és kulturális tőkéjű hallgatók azokkal, akik külföldi tanulmányutakra vállalkoznak, mindenesetre árulkodó a nagy vidéki tudományegyetemek „lemaradása”.

1. táblázat. A felsőfokú tanulmányok alatt külföldi tanulmányokat folytató hallgatók aránya – felsőoktatási intézmények szerinti bontásban. Az első tíz egyetem. (A teljes lista: F. 1. táblázat)

Egyetemek és főiskolák	A felsőfokú tanulmányai alatt, a végzés megszerzése előtt tanult-e hosszabb-rövidebb ideig külföldön? (százalékban)		Válaszadók száma (fő)
	Igen	Nem	
ANNYE – Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem	25,0	75,0	12
BCE – Budapesti Corvinus Egyetem	18,8	81,2	2 165
PPKE – Pázmány Péter Katolikus Egyetem (Budapest)	18,1	81,9	1 063
BGF – Budapesti Gazdasági Főiskola	15,5	84,5	414
ELTE – Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest)	15,0	85,0	3 144
BME – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	13,9	86,1	1 470
SE – Semmelweis Egyetem (Budapest)	12,9	87,1	590
EDUTUS – Edutus Főiskola (Tatabánya)	12,6	87,4	198
EJF – Eötvös József Főiskola (Baja)	11,0	89,0	109
SZTE – Szegedi Tudományegyetem	10,6	89,4	2 414

Forrás: *Frissdiplomás, 2012*

A következő kérdésként az is felvetődik, hogy mely tudományterületek hallgatói között jellemzőbb a tanulási célú nemzetközi mobilitás. Az rajzolódik ki az eredmények alapján, hogy az egykori, bölcsészettudományi, gazdaságtudományi vagy jogi szakokra járó hallgatók tanultak külföldön nagyobb arányban, míg az informatikai és a pedagógiai képzések hallgatói vettek részt a legkevesebb

² Az eredeti kérdés: A kérdőív alapjául szolgáló felsőfokú tanulmányai alatt, a végzettség megszerzése előtt tanult-e hosszabb-rövidebb ideig külföldön? (igen/nem)

³ Fontos megjegyezni, hogy a visszaérkezett válaszok számát is érdemes figyelembe venni, így például a 25 százaléku külföldi tapasztalattal rendelkező hallgatósága az Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetemen nemcsak az egyetem idegen tantervűségének sajátosságából fakad.

arányban hosszabb-rövidebb időre szóló külföldi tanulmányokban (lásd *F. 2. táblázat*). Az eredmény azért is meglepő, mert a 2010-es *Diplomás pályakövetés* (amiben 2007-ben végzett hallgatókat kerestek fel, s kérdeztek meg), a legnagyobb mobilitású szak az általános orvos/orvos szakok és a közgazdasági szakok voltak, míg a jog és a történelem az alacsonyabb mobilitást mutató szakcsoport lett (Kasza, 2010). A két felmérés eredményeinek összehasonlítását persze nehezíti, hogy a szakokat más logika mentén sorolták be, a 2010-es felmérésben részletesen megjelentek turizmushoz köthető szakterületek (idegenforgalom, vendéglátás) és külön a német és az angol nyelv, míg a *Frissdiplomás 2012-es* adatfelvétel tágabb, általánosabb tudományterületekkel dolgozott.

Ha a képzés típusának hatását is megvizsgáljuk, azt látjuk, hogy a nappali tagozatra járt egykori hallgatók 13,5 százaléka járt külföldön tanulmányi célból kifolyólag, míg az esti tagozaton ez az arány 3,8 százalékos, a levelezősök körében 4 százalékos, s a legalacsonyabb a távoktatásban résztvevőké (2,8 százalékos). A képzési formák szempontjából a hagyományos képzésben végzett válaszadók közül mentek legtöbben hosszabb-rövidebb ideig külföldre (20,5 százalékosuk), de az osztatlan képzésekre járt egykori diákok is 18,8 százalékkal képviselték hazánkat külföldi egyetemeken és főiskolákon. A mesterképzésen még szintén viszonylag magas a részvétel (17,5), azonban az alapképzés három éve alatt a hallgatóknak csak 9,2 százaléka, a főiskolai hagyományos képzés résztvevőinek pedig 8,2 százaléka járt külföldön tanulni. Ezek az adatok is alátámasztják a nemzetköziesedéssel foglalkozó felsőoktatás-kutatók előrejelzéseit, miszerint a Bologna-folyamat a nemzetközi hallgatói mobilitást visszafogja a korábbi folyamatos ötéves képzés megtörésével (Kasza, 2010).

Szintén érdekes, hogy mely országokat választják külföldi tanulmányaik helyszínéül a magyar hallgatók (A részletes listát és a térképet lásd a függelékben). Voltak, akik nemcsak egy, hanem több helyszínt is megneveztek. A hosszabb-rövidebb ideig külföldön tanuló válaszadók Németországban, Franciaországban és Nagy-Britanniában tanultak legnagyobb számban, Németország ráadásul kiugróan magas ez a szám (*2. táblázat*). Ez azonban nem tér el lényegesen más hazai felmérések eredményeitől: 2005-ben Tót Éva hasonló adatokat közölt, igaz, az kifejezetten az Erasmus-programban részt vevő hallgatók célországait tartalmazta, azonban ott is kiemelkedett Németország és Franciaország. Általános tendencia, hogy a kelet-európai országokból Nyugat-Európába megy a legtöbb hallgató, míg a kelet-európai országok közötti hallgatói cserék ritkábbak (Tót, 2005; Langerné, 2009; Teichler, 2011a). A magyar hallgatók németországi orientációját azonban a kulturális gyökerek is erősítik: a magyar-német felsőoktatási kölcsönhatásoknak messzire visszanyúló gyökerei vannak (részletesen lásd: Tar, 2007), ez tovább erősíti a meglévő történelmi-kulturális kapcsolatokat. (Hasonló migrációs folyosó alakul ki az azonos nyelvű országok között, így Dél-Amerika országai és Spanyolország/Portugália, vagy a gyarmatosító országok és egykori gyarmataik között, lásd Langerné, 2009).

2. táblázat. A magyar hallgatók által leggyakrabban említett célországok a *Frissdiplomás 2012-adatbázis* alapján, összehasonlítva statisztikai adatokkal.

Frissdiplomások 2012	
Említett ország	Említések száma
Németország	588
Franciaország	228
Nagy-Britannia	213
Olaszország	192
Ausztria	183
Egyéb, más kontinensen lévő országok	176
Hollandia	150
Finnország	145
USA	133
Spanyolország	133
Belgium	116

Forrás: *Frissdiplomás, 2012*

Forrás	Erasmus	Erasmus	Erasmus	Erasmus	Eurodata	Teichler
Év	1998	2001	2003	2005	2002/2003	2006
Németország	243	460	567	676	3200	2518
Franciaország	133	225	276	321	584	712
Olaszország	50	189	225	272	150	206
Finnország	76	151	201	226	111	107
Hollandia	76	121	146	171	-	244
Egyesült Királyság	87	112	109	131	451	1613
Belgium	53	93	98	137	-	115
Ausztria	39	93	111	156	1279	1219
Spanyolország	23	120	125	150	154	64
Svédország	30	49	58	-	179	165
Dánia	18	43	44	80	-	102
Portugália	14	34	42	-	-	20
Görögország	10	37	41	-	-	13
Írország	4	7	15	-	-	27
USA	-	-	-	-	1200	-
Svájc	-	-	-	-	209	-
Csehország	-	-	-	-	-	199

Források: Tót, 2005; Eurodata, 2006; Teichler et al., 2011

Végül az sem elhanyagolható szempont, hogy összesen mennyi időt töltöttek külföldi tanulmányokkal a hallgatók. A válaszadók közül 407 fő vett részt legalább egyszer minimum egy szemeszteres külföldi tanulmányúton, 1717 fő pedig két alkalommal is.

De 1501 hallgató nyilatkozott úgy, hogy ugyan nem egy teljes szemesztert, de pár hónapot tanult külföldön egy alkalommal, s 650-en kétszer is jártak egy szemeszternél rövidebb ideig külföldi egyetemre vagy főiskolára. Ha konkrétan hónapokra átszámolva nézzük, hogy a hallgatók mennyi időt töltöttek külföldön, azt látjuk, hogy túlnyomó többségük 5–10 hónapot töltött külföldi tanulmányokkal, de a rövidebb, 1–4 hónapos tanulási célú utak is népszerűek.

3. táblázat. A külföldi tanulmányokkal töltött hónapok száma, százalékos eloszlásban (N=2386).

Hónap	Fő	Százalék
1–4	610	25,5
5–10	1394	58,4
11–16	221	9,3
17–22	67	2,8
23–29	42	1,8
30–90	52	2,2
Összesen	2386	100,0

Forrás: *Frissdiplomás, 2012*

AZ EREDMÉNYESSÉG MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

Az eredményességet a *Frissdiplomás 2012*-adatbázisban több módon is megfoghatjuk. Az egyik a nyelvtudás, ami a hallgatói mobilitás egyik ösztönzője is, azonban az elégtelen nyelvtudás visszatartó tényező is lehet (Kasza, 2010). Bár az adatfelvételből nem derül ki, hogy már a kiutazás előtt is magabiztos szubjektív nyelvtudással rendelkeztek-e a hallgatók, vagy a kinti tapasztalatok és gyakorlás hatására fejlődött a nyelvtudásuk, az világosan kirajzolódik, hogy a megkérdezett idegen nyelvek esetében (angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz) mind a hat nyelvet a külföldön

hosszabb-rövidebb ideig tanuló hallgatók szignifikánsan ($p=0,00$) jobban ismerik, mint a külföldön nem tanuló társaik. Ha a nyelvtudás halmozására is figyelünk, az is láthatóvá válik, hogy a két csoport között a külföldön tanulók között többen vannak, akik több nyelvet is ismernek. A kérdés ugyan szubjektív nyelvtudásra vonatkozott, s nem differenciált a különböző részkészségek (írás, olvasás, szóbeli kommunikáció) között, mégis fontos eredményességi tényezőként lehet kezelni, hiszen a munkaerőpiacon kiemelt szempont a nyelvtudás.

4. táblázat. A külföldön tanuló és nem tanuló egykori hallgatók nyelvtudása (százalék) $p=0,00$.

	Nem ismer legalább jó szinten egy nyelvet se	Egy nyelvet legalább jó szinten ismer	Két nyelvet legalább jó szinten ismer	Három vagy több nyelvet legalább jó szinten ismer	Összesen
Tanult külföldön	6,9	49,1	37,9	6,1	100 (2529 fő)
Nem tanult külföldön	38,7	48,5	11,8	1,0	100 (21 844 fő)

Forrás: *Frisssdiplomás, 2012*

Egy összevont eredményességi mutató létrehozásában éppen ezért kihagyhatatlan a nyelvtudás szerepeltetése. Emellett beemeltem a tanulmányi eredményességre vonatkozó kérdéseket. A kérdőív tartalmazott olyan kérdéseket, melyeket a korábban bemutatott empirikus vizsgálatokban is vizsgáltak. Így Dwyer, (2004), Norris–Steinberg, (2008) és Westwood–Barker, (1990) munkái alapján az összevont eredményességi mutatóba bekerült, hogy az egykori hallgató átlagosan milyen osztályzattal végezte el a kérdéses szakot és hogy az adott intézmény adott szakán végzett többi diák tanulmányi eredményéhez képest a kérdezett tanulmányi eredménye milyen volt és végül, hogy az abszolutórium megszerzése után közvetlenül a diplomáját is megszerezte-e. A felsorolt szakirodalom alapján a nemzetközi mobilitásban résztvevők nagyobb valószínűséggel kaptak magasabb osztályzatot, a szakértársaikhoz képest is jobban teljesítettek és egyből megszerezték a diplomájukat. Norris–Steinberg, (2008), Dwyer, (2004), Messer–Wolter, (2007) alapján pedig az összevont eredményességi mutatóba bevonásra került az is, hogy a hallgató a megkeresés alapjául szolgáló képzés megkezdése közben/után szerzett-e egyéb felsőfokú végzettséget. A fenti szakirodalmak alapján feltételezhetjük, hogy a mobil diákok nagyobb valószínűséggel több diplomát is szereztek, s nagyobb valószínűséggel tanultak tovább magasabb fokozaton is.

Szintén fontos eredményességi jelzőértéke van a végzés utáni elhelyezkedésre vonatkozó kérdéseknek is. Több elhelyezkedésre és jelenlegi munkahelyre vonatkozó kérdést is jó lett volna beemelni, hogy árnyalják a képet, ám a magas válaszhiány miatt végül ezeket kizártam. Bekerült viszont Franklin, (2010), Norris–Steinberg, (2008), Sutton–Rubin, (2004), és Teichler (2011b) alapján két kérdés, mégpedig, hogy az egykori hallgatónak jelenleg mi a munkaerőpiaci státusza, illetve hogy az abszolutórium után összesen hány hónapig kereste első munkáját. A fenti szakirodalmak alapján a mobil diákok nagyobb valószínűséggel helyezkedtek el a végzés után hamar, s nagyobb valószínűséggel van munkahelyük. Az így megalkotott eredményességi index tehát nemcsak a tanulmányi előmenetel sikerességét méri, hanem egy kibővített szakmai eredményességet. Az összevont szakmai eredményesség szempontjából átlag alatti-átlagos és átlag feletti csoportot különböztettem meg: előbbibe a válaszadók 66,3 százaléka tartozik, utóbbiba a 33,7 százalékuk. (A nyolcfokozatú index átlagértéke 3,89 volt, az itemek ugyanolyan súllyal szerepelnek.) (Részletesebben lásd a *Függelék 5. táblázatát*.)

Az eredményességnek ezúttal csak a külföldi tanulmányokkal való összefüggését vizsgáljuk meg – bár a későbbiekben érdemes lesz többváltozós ok-okozati elemzéseket is elvégezni, hogy olyan lehetséges közbeeső változók hatását ki lehessen szűrni, mint például a szülők legmagasabb iskolai végzettsége. Az összevont eredményességi index szignifikáns ($p=0,000$) összefüggést mutatott a mobilitással: azok között a válaszadók között, akik tanultak külföldön, ugyan csak kicsivel, de

mégis több az átlagnál magasabb eredményességű egykori hallgató. Ha csak a nappali tagozatos hallgatókra vetítve nézzük meg ugyanezt a kérdést, meglepően hasonló eredményre jutunk. Ugyan az összefüggés szignifikáns, ám a különbség nem olyan látványos. Ezért mindenképpen regressziós vizsgálatnak kell alávetni az eredményesség és a nemzetközi hallgatói mobilitás közötti összefüggést.

5. táblázat. A külföldi tanulmányok és a szakmai eredményesség kapcsolata, összes válaszadó (százalékban). $N=24\,373$ $p=0,000$.

	Tanult külföldön	Nem tanult külföldön	Összesen (fő)
Az átlagnál alacsonyabb eredményességű hallgatók	56,1	67,5	16163
Az átlagnál magasabb eredményességű hallgatók	43,9	32,5	8210
Összesen (%)	100	100	
Összesen (fő)	2529	21844	

Forrás: Frissdiplomás, 2012

6. táblázat. A külföldi tanulmányok és a szakmai eredményesség kapcsolata, nappali tagozatos hallgatók. (százalékban). $N=15\,527$ $p=0,000$.

	Tanult külföldön	Nem tanult külföldön	Összesen (fő)
Az átlagnál alacsonyabb eredményességű hallgatók	56,4	68,9	10 437
Az átlagnál magasabb eredményességű hallgatók	43,6	31,1	5 090
Összesen (%)	100	100	
Összesen (fő)	2095	13 432	

Forrás: Frissdiplomás, 2012

Az eredményesség és a külföldi tanulmányok közötti összefüggést logisztikus regresszióval is megvizsgáltam. A korábbiakban is használt dichotóm függő változó (eredményesség) és a független (tanult-e külföldön) változó mel-lé további kétváltozósá alakított független változókat emeltem be, hogy így megvizsgálhassuk, az új változók tükrében hogyan alakul az eredeti kapcsolat.

7. táblázat. A logisztikus regresszióba bevont dichotóm változók és jelentésük.

Az elemzésbe bevont változók	Dichotóm attribútumok
Tanult-e külföldön?	0-nem 1-igen
Nem	0-nő 1-férfi
Életkor	0-1981 előtt született 1-1981-ben vagy utána született
Az apa iskolai végzettsége	0-nem diplomás 1-diplomás
Az anya iskolai végzettsége	0-nem diplomás 1-diplomás
Településtípus	0-város vagy kisebb 1-főváros vagy megyeszékhely
Szubjektív anyagi helyzet	0-átlag alatti és átlagos 1- átlag feletti

Forrás: Frissdiplomás, 2012

Első lépcsőben csak a külföldi tanulmányok hatását vettem vizsgálat alá, s a többi változót több lépcsőben vontam be, hogy így érzékeltethető legyen az eredményességre gyakorolt hatásuk.

8. táblázat. Az eredményességre ható tényezők logisztikus regressziós vizsgálata.
(Nagelkerke, R^2 : 0,015).

Változók	1. lépcső		2. lépcső		3. lépcső		4. lépcső	
	Sign	Exp(B)	Sign	Exp(B)	Sign	Exp(B)	Sign	Exp(B)
Külföldi tanulmányok	0,000	1,638	0,000	1,702	0,000	1,599	0,000	1,610
Nem	-	-	0,001	1,103	0,008	1,080	0,005	1,085
Életkor	-	-	0,000	1,237	0,000	1,285	0,000	1,177
Apa isk.	-	-	-	-	0,000	1,154	0,000	1,158
Anya isk.	-	-	-	-	0,002	1,113	0,001	1,116
Tagozat	-	-	-	-	-	-	0,001	0,871
Egyetem vagy főiskola	-	-	-	-	-	-	0,002	1,128
Konstans	,000	,489	,000	,439	,000	,403	,000	,407

Forrás: *Frissdiplomás, 2012*

Az első lépcsőnél is látjuk, hogy az esélyhányados [Exp(B)] arról árulkodik, hogy aki tanult külföldön a felsőoktatási éve alatt, annak 1,6 százalékkal nagyobb esélye van arra, hogy eredményesebb lesz. A nem és az életkor bevonásával (azaz azok hatásának leválasztásával) a külföldi tanulmányokhoz kapcsolódó esethányados kissé nőtt. Továbbá azt is láthatjuk, hogy a férfiaknak és az idősebbeknek picivel ugyan, de nagyobb az esélyük az eredményesebb szakmai életútra. A harmadik lépcső pedig a szülők iskolai végzettségének hatását mutatja: a diplomás szülők gyerekeinek szintén picivel, de jobbak az esélyeik, ugyanakkor, ha a szülők iskolai végzettségének szignifikáns hatását leválasztjuk a külföldi mobilitási részvétel és eredményesség kapcsolatáról, azt látjuk, hogy a mobilitás még mindig hat az eredményességre. (A településtípus és a szubjektív anyagi helyzet nem volt szignifikáns, így ezeket végül nem vettem figyelembe a vizsgálatkor). A tagozat (nappali, szemben a levelező és esti tagozattal) – hogy a végzettséget adó felsőoktatási intézmény egyetem vagy főiskola volt – bevonása után a külföldi tanulmányok esélyhányadosa szintén nőtt.

ÖSSZEGZÉS

A nemzetközi hallgatói mobilitást vizsgáló szakirodalom azt sugallja, hogy a hallgatók egyéni eredményességére (felsőoktatási tanulmányaikat, a munkaerő-piaci elhelyezkedési esélyeket és a személyiségbeli fejlődésüket tekintve) pozitív hatással van a külföldi tanulmányút, egyesek szerint Kelet-Európában nemzetközi összehasonlításban különösen erős a diákmobilitás hatása. Ebből kiindulva azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy a külföldi tanulmányok hatása – még ha azok rövidebb futamidejűek is – kimutathatóan pozitív: akik tanultak hosszabb-rövidebb ideig külföldön felsőoktatási éveik alatt, azok nagyobb valószínűséggel lesznek eredményesebbek a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon.

A *Frissdiplomás 2012*-adatbázis elemzése alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a külföldi tanulmányok enyhe pozitív hatással vannak a felsőoktatási tanulmányi eredményességre és a munkaerő-piaci elhelyezkedésre. A független változók alacsony mértékben, de hatottak az eredményességre, összefoglalóan azt állapíthatjuk meg, hogy a külföldi tanulmányok kis részben

ugyan, de növelték a hallgatók tanulmányi eredményességét és munkaerő-piaci elhelyezkedésük sikerességét. Amikor ezt a hatást más, a *Frissdiplomás 2012*-adatbázisban rendelkezésre álló tényezők kontrolljának alávetjük, azt tapasztaltuk, hogy az apa és az anya iskolázottsága, valamint a tagozat és az intézmény típusa (főiskola/egyetem) módosít ezen az összefüggésen. Mindez arra figyelmezteti az elemzőket, hogy a fentebb említett háttértényezők befolyása nem hagyható figyelmen kívül.

Természetesen a háttérben meghúzódó okok többfélék és nagyon össze-tettek, ezért nem szabad figyelmen kívül hagyni az intézményi (fogadó- vagy anyaegyetemi) hatásokat, az oktatók befolyását, a tanórai és extrakurrikuláris tevékenységek tapasztalatait, a szakterületi specialitásokat, az intragenerációs élményeket, vagy pedig még a kiutazást megelőző befolyásoló tényezőket, mint a szülők gazdasági és társadalmi helyzetét, vagy a hallgató képességeit és beállítódásait. Ráadásul az eltelt idő is nagyban hozzájárulhat például a munkaerő-piaci eredményesség (elhelyezkedés) sikerességében. E tanulmány keretei között ezeket a háttértényezőket most nem állt módunkban részletesen megvizsgálni, ugyanakkor nem szabad elfelejtenünk róluk az adatok értelmezésekor. A nemzetközi hallgatói mobilitásnak a tanulmányi és munkaerő-piaci eredményekre való hatását későbbiekben más adatbázisokon (Eurostudent, Magyar Ifjúság, 2012) is szükséges tesztelni. Továbbá a későbbi vizsgálatok abból a szempontból is pontosításra szorulnak majd, hogy a különböző társadalmi és gazdasági háttértényezők az eredményességre és a mobilitásra is hatnak, így az interakciós hatásokat is ki kell szűrni.

IRODALOM

- Bradley, G. (2000): Responding effectively to the mental health needs of international students. *Higher Education*. 39. 417–433.
- Carlson, S. (2013): Becoming a Mobile Student – a Processual Perspective on German Degree Student Mobility. *Population, Space and Place*. 19. 168–180.
- Ceglédi T.–Nyüsti Sz. (2011): A jók mennek el? Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében. *Felsőoktatási műhely*. 4. 95–117.
- Cheung, C. K.–Yue, X. D. (2012): Sojourn students' humor styles as buffers to achieve resilience. *International Journal of Intercultural Relations*. 36(3). 353–364.
- Dwyer, M. M. (2004): More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 151–163.
- EUROSTAT (2009): *The Bologna Process in Higher Education in Europe*. Key indicators on the social dimension and mobility. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Findlay, A. M. (2011): An Assessment of Supply and Demand-side Theorizations of International Student Mobility. *International Migration*. 49 (2). 162–192.
- Finger, C. (2011): *The Social Selectivity of International Mobility among German University Students*. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process. Berlin: WZB.
- Franklin, K. (2010): Long-term impact And Professional Applicability of the Study Abroad Experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 169–190.
- Kasza G. (2010): Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. In: Garai O. et al., (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 177–192.
- Kelo, M.–Teichler, U.–Wächter, B. (Szerk.): (2006): *EURODATA – Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft.
- Langerné R. M. (2009): A tanulói migráció és a munkapiac. In: Illés S. (Szerk.): *Magyarország vonzásában*. A Központi Statisztikai Hivatal Népeség tudományi Kutatóintézetének kutatási jelentései 85. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal Népeség tudományi Kutatóintéze. 41–106.
- Messer, D. W.–Stefan, C. (2007): Are student exchange programs worth it? *Higher Education*. 54. 647–663.
- Nash, D. (1976): The Personal Consequences of a Year of Study Abroad. *The Journal of Higher Education*. 47(2). 191–203.
- Norris, E. M.–Steinberg, M. (2008): Does Language Matter? The Impact of Language of Instruction on Study Abroad Outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 17. 107–131.
- OFI (2011): Felsőoktatási rangsorok mérési dimenziói, mutatószámai; a rendelkezésre álló és szükséges statisztikai adatbázisok, adatkörök. Budapest: OFI.

- Rosenthal, D. A.–Russell, V. J.–Thomson, G. D. (2006): *Growing Experience*. The Health & Well-being of International Students at the University of Melbourne. Melbourne: University of Melbourne.
- Saarikallio, T.–Miia, J. J. (Eds.) (2010): *Nordic Students abroad*. Students Mobility patterns, student support systems and labour market outcomes. Helsinki: Kela.
- Sutton, R. C.–Rubin, D. L. (2004): The GLOSSARI Project. Initial Findings from a System-Wide Research Initiative on Study Abroad Learning Outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 10. 65–82.
- Tar A. Sz. (2007): Magyar–német felsőoktatási kapcsolatok és kölcsönhatások a 18–19. században. Doktori disszertáció, kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest. Forrás: <http://doktori.btk.elte.hu/hist/tar/disszert.pdf> Utolsó látogatás: 2014. 09. 20.
- Teichler, U.–Ferencz, I.–Wächter, B. (Eds.) (2011): *Mapping mobility in European higher education*. Volume I: Overview and trends. Brussels: European Commission.
- Teichler, U. (2011a): A hallgatói mobilitás esete a Bologna-folyamattal. *Educatio*. 4. 509–520.
- Teichler, U. (2011b): International Student Mobility. Affected by the Bologna Process? *Hungarian Educational Research Journal*.
- Tót É. (2005): Magyar hallgatók külföldön. *Educatio*. 14 (2). 302–319.
- Westwood, M. J.–Barker, M. (1990): Academic Achievement and Social Adaptation among International Students. A comparison groups study of the peer-pairing Program. *International Journal of Intercultural Relation*. 14. 251–263.

FÜGGELÉK

1. Külföldi tanulmányi tapasztalattal rendelkező hallgatók egyetemek szerint (százalékban).

A felsőfokú tanulmányai alatt, a végzés megszerzése előtt tanult-e hosszabb-rövidebb ideig külföldön? (százalékban)			Válasz- adók száma (fő)
Egyetemek és főiskolák	Igen	Nem	
ANNYE – Andrassy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem	25,0	75,0	12
BCE – Budapesti Corvinus Egyetem	18,8	81,2	2 165
PPKE – Pázmány Péter Katolikus Egyetem (Budapest)	18,1	81,9	1 063
BGF – Budapesti Gazdasági Főiskola	15,5	84,5	414
ELTE – Eötvös Loránd Tudomány Egyetem (Budapest)	15,0	85,0	3 144
BME – Budapesti Műszaki Egyetem	13,9	86,1	1 470
SE – Semmelweis Egyetem (Budapest)	12,9	87,1	590
Edutus – Edutus Főiskola (Tatabánya)	12,6	87,4	198
EJF – Eötvös József Főiskola (Baja)	11,0	89,0	109
SZTE – Szegedi Tudományegyetem	10,6	89,4	2 414
PTE – Pécsi Tudományegyetem	8,8	91,2	2 441
BKF – Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola	8,7	91,3	435
PE – Pannon Egyetem (Veszprém)	8,7	91,3	450
NYF – Nyíregyházi Főiskola	8,3	91,7	496
KJF – Kodolányi János Főiskola (Székesfehérvár)	7,2	92,8	180
SZE – Széchenyi István Egyetem (Győr)	7,2	92,8	706
NKE – Nemzeti Közszolgálati Egyetem (Budapest)	7,2	92,8	484
OE – Óbudai Egyetem	6,7	93,3	763
DE – Debreceni Egyetem	6,3	93,7	1 643
NYME – Nyugat-magyarországi Egyetem (Sopron)	6,3	93,7	552
ME – Miskolci Egyetem	5,7	94,3	909
KF – Kecskeméti Főiskola	5,0	95,0	322
SZIE – Szent István Egyetem (Gödöllő)	4,8	95,2	769
AVKF – Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)	4,6	95,4	218
EKF – Eszterházy Károly Főiskola (Eger)	4,2	95,8	360
SZF – Szolnoki Főiskola	3,7	96,3	244
GDF – Gábor Dénes Főiskola (Budapest)	3,6	96,4	169
KE – Kaposvári Egyetem	3,6	96,4	466
ZSKF – Zsigmond Király Főiskola (Budapest)	3,5	96,5	401
ÁVF – Általános Vállalkozási Főiskola	3,3	96,7	274
DF – Dunaújvárosi Főiskola	3,1	96,9	391
WJLF – Wesley János Lelkészképző Főiskola (Budapest)	0,8	99,2	121
Összesen	10,4	89,6	24373

Forrás: *Frissdiplomás, 2012*

2. Külföldi tanulmányi tapasztalattal rendelkező hallgatók tudományterületek szerint (százalékban).

A felsőfokú tanulmányai alatt, a végzés megszerzése előtt tanult-e hosszabb- rövidebb ideig külföldön? (százalékban)			Válaszadók (fő)
Tudományterületek	Igen	Nem	
Bölcsészettudományi	15,6	84,4	3958
Gazdaságtudományi	11,9	88,1	5113
Jogi	11,7	88,3	1430
Társadalomtudományi	10,8	89,2	2556
Művészeti	10,0	90,0	160
Művészeti-közvetítői	9,8	90,2	61
Műszaki	8,7	91,3	3153
Orvos- és egészségtudományi	8,7	91,3	1277
Agrártudományi	8,6	91,4	1001
Természettudományi	8,1	91,9	1408
Sporttudományi	6,4	93,6	282
Informatika	6,3	93,7	1467
Pedagógusképzés	5,7	94,3	1671
Közigazgatási, rendészeti és katonai	4,7	95,3	548

3. Mely országokban tanultak a hallgatók a diploma megszerzése előtt.



Említett országok	Összes említés
Németország	588
Franciaország	228
Nagy-Britannia	213
Olaszország	192
Ausztria	183
Egyéb más kontinensen levő országok	176
Hollandia	150
Finnország	145
USA	133
Spanyolország	133
Belgium	116
Dánia	89
Lengyelország	79
Oroszország	77
Svédország	47
Norvégia	45
Portugália	41
Csehország	41
Románia	31
Görögország	30
Szlovákia	27
Írország	26
Svájc	22
Szlovénia	17
Szerbia	13
Észtország	10
Litvánia	10
Horvátország	8
Ukrajna	8
Izland	6
Bulgária	6
Málta	5
Liechtenstein	3
Fehéroroszország	2
Luxemburg	1
Lettország	1
Montenegró	1
Örményország	1
Moldova	1
Macedónia	1
Nem tanult külföldön	0

*4. Az összevont tanulmányi és munkaerő-piaci eredményességi index
dichotóm változókká alakított összetevői.*

Eredeti kérdés	Eredményességnek tekintettem	Nem tekintettem eredményességnek
Átlagosan milyen eredménnyel (osztályzattal) végezte el Ön ezt a szakot?	4, 5	2, 3
Az ebben az intézményben ezen a szakon végzett többi diák tanulmányi eredményéhez képest az Ön tanulmányi eredménye jobb vagy rosszabb volt?	valamivel jobb volt; sokkal jobb volt	sokkal rosszabb volt; valamivel rosszabb volt; kb. ugyanolyan volt
Az abszolutórium után közvetlenül a diplomáját is megszerezte?	Igen	nem
Milyen szintű nyelvtudása van az alábbi idegen nyelvekből? (angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz)	ismer legalább egy idegen nyelvet legalább jó szinten	nem ismer legalább jó szinten egy idegen nyelvet sem
Az abszolutórium megszerzése után talált-e munkát?	Igen	nem
A megkeresés alapján szolgáló képzés megkezdése óta (közben, vagy utána) szerzett-e egyéb felsőfokú végzettséget?	Igen	nem
Mi az Ön jelenlegi fő munkaerő-piaci státusza?	alkalmazott, önfoglalkoztató, önálló vállalkozó, vállalkozó	munkanélküli, nappali tagozaton tanuló diák, háztartásbeli, egyéb inaktív
Az abszolutórium után összesen hány hónapig kereste első munkáját?	egy hónapon belül talált	több mint egy hónap kellett

FIATALOK TOVÁBBTANULÁSSAL KAPCSOLATOS DÖNTÉSEINEK TERÜLETI KÜLÖNBSÉGEI

Morvai Laura

Összefoglalás: Napjainkban válik általános tapasztalattá, hogy nem elég, ha valaki egyetlen végzettséggel rendelkezik, ezért aki nem akar lemaradni a munkaerő-piaci versenyben, több területen is naprakész ismeretekkel, sőt lehetőség szerint több szakterületen szerzett végzettséggel kell rendelkeznie. Ennek felismerése ad ösztönzést az élethosszig tartó tanuláshoz (Atkin, 2000; Pusztai–Fináncz, 2003; Kraiciné, 2004; Demeter, 2006). Kutatásunk elején a szakirodalom tapasztalatai alapján azt feltételeztük, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező fiatalok többen akarnak részt venni felnőttképzésben, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkező társaik (Green, 1980). Azonban Magyarország lakosságának régi-önként eltérő társadalmi-gazdasági különbségei miatt valószínűnek tartottuk, hogy a fiatalok továbbtanulási tervei nemcsak iskolázottságuk szintjétől, hanem lakóhelyük régiójától függően is eltérőek. Kutatásunk során ezt a feltevésünket vizsgáltuk meg a Kutatópont által készített *Magyar Ifjúság 2012*-kutatás adatbázisa alapján, melyben a 21. életévüket betöltött fiatalok (N=4981) továbbtanulási terveit vizsgáltuk. Kutatásunk során egyértelmű összefüggést találtunk a diploma megléte és továbbtanulási szándék között, azonban arra is sikerült rámutatnunk, hogy régióként eltérő tényezők befolyásolják a fiatalok továbbtanulási terveit.

BEVEZETÉS

Jelen kutatásunkban azt tűztük ki célunknak, hogy szakítva a felnőttképzési kutatások pszichológiai megközelítésével nem individuális szinten vizsgáljuk meg a továbbtanulási motivációt, sőt az ifjúságkutatások hagyományain is túllépve regionális szinten kívánjuk megközelíteni a kérdésünket. Tesszük ezt úgy, hogy az ökológiai tévkövetkeztetések helyett háttérváltozókat alkalmazunk, kontextusban vizsgálódunk, az individuális megközelítés helyett felvetjük a tudományterületek feletti rákérdezés szükségességét, hiszen a továbbtanulással, képzéssel kapcsolatos tervek olyan döntéshelyzetek, melyet több tényező befolyásolhat egyszerre. A szakirodalmi részben bemutatásra kerülnek a különböző tudományterületek témánkkal kapcsolatos megközelítései. A következőkben pedig egy ifjúságvizsgálat adatait fogjuk elemezni, hogy a hatásmechanizmus sokrétűségére rávilágítsunk. A *Magyar Ifjúság 2012* kutatás első eredményeinek összefoglalójában (Székely, 2012) olvasható az az eredmény, hogy a diplomások a többiekhez képest (a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezőkön kívül) azok, akik a mintán belül legnagyobb arányban kívánnak még a későbbiekben tanulni.

A Kutatópont által készített *Magyar Ifjúság 2012* kutatás¹ adatbázisát felhasználva regionális szinten kívánjuk feltárni diplomások és nem diplomások tanulási motivációjának okait különböző háttérváltozók bevonásával. A családi háttér számos mutatója jelen elemzésben csak kontrollváltozóként szerepel, s elsősorban arra kérdezzük rá, hogy a diplomás és nem diplomás fiatalok életében megjelenő továbbtanulási terv gondolatának megszületését a területi különbségek hogyan módosítják. Az ifjúságkutatásokban a regionális vizsgálódás nem jelenik meg, éppen ezért jelen tanulmányunk megközelítése alapvetően újszerű. Mivel fiatalok továbbtanulási szándékának számos magyarázata létezik a szakirodalomban, ezeket fogjuk a teljesség igénye nélkül megvizsgálni a következő fejezetben.

¹ Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a Kutatópontnak, amiért rendelkezésünkre bocsátotta a *Magyar Ifjúság 2012* kutatás adatbázisát és a hozzá kapcsolódó kérdőívet!

A FIATALOK TANULÁSI TERVEINEK HÁTTERE A KÜLÖNBÖZŐ MEGKÖZELÍTÉSEKBŐL

A felsőoktatás új feladatává vált az ezredfordulót követően, hogy a globális változásokra reagálni tudó hallgatókat bocsásson a munkaerőpiacra, akik az élethosszig tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás aktív résztvevői lesznek (OECD, 2011; Hrubos et al., 2012).

Az ifjúság, azon belül is a felsőoktatásban lévők továbbtanulási szándékait számos tanulmány igyekezett már körüljárni. Bocsi és Kóródi (2003) egy regionális kutatás adatait elemezve sajátos összefüggésre hívta fel a figyelmet az általuk vizsgált mintában ugyanis a szülők iskolai végzettsége és a foglalkozási státusuk között – a kutatók által – megfigyelt ellentmondás a továbbtanulási szándékot nem hogy növelte, hanem éppen csökkentette. Bocsi és Kóródi (2003) rávilágítanak arra a problémára, hogy a fiatalok nem tekintik a társadalmi mobilitás kifejezett eszközének a tanulást. A fent említett szerzőpáros (Bocsi–Kóródi, 2003) eredményei azért is érdekesek, mivel a felnőttképzéssel kapcsolatos főbb nemzetközi dokumentumok (Delors, 1997; Európai Közösségek Bizottsága, 2000; Európai Közösségek Bizottsága, 2006), valamint a közgazdaságtan (Schultz, 1983; Becker, 1993; Varga, 1995; 1998; Polónyi, 2002) egyik befektetési lehetőségként tekint a tanulásra, oktatásra az emberi tőke növelésének viszonylatában. Ezek tükrében elmondható a továbbtanulás egyértelműen fontos eredményességi tényező. Például Green elmélete alapján a felsőoktatási expanzió munkaerőpiacra gyakorolt hatása (Green, 1980) miatt a diplomával rendelkezők egy része munkaerő-piaci helyzetük javítása miatt nem hagyja abba a diploma megszerzését követően a tanulást, hanem újabb képzésekbe kezd, ezzel jutatva magát előnyhöz a többi hasonló végzettségű társánál. A továbbtanulási terveknek a hallgatói eredményesség-mérésben való fontos szerepét indokolja továbbá Mihály Ildikó empirikus adatokon alapuló azon állítása, mely szerint egy évnyi extra tanulás a korábbi munkaerő-piaci esélyeket 4–7 százalékkal növelheti meg (Mihály, 2004).

A továbbtanulást a felnőttképzési kutatások elsősorban individuális szinten magyarázzák, és vagy racionális vagy affektív pszichológiai (motivációs) folyamatok eredményének tekintik (Morstain–Smart, 1977; Sinnet, 1993; Zrinszky, 1996; Mayer, 2003; Kraiciné, 2004; Györgyi, 2004; Csoma, 2005; Kerülő, 2006; CEDEFOP, 2008; Fábri, 2010; Engler, 2011).

A felnőttek tanulási motívumainak hármas felosztását adja Csoma (2005) mely alapján megkülönbözteti az egzisztenciális, az érdeklődési, valamint az úgynevezett presztízs motívumokat. Még az elsőt a munkaerőpiacra, addig a másodikban a tanulásra mint örömforrásra, az érdeklődés középpontjára, a harmadikban a társaknak (család, baráti kör, munkahely) való megfelelésre helyeződik a hangsúly, azonban ezek az egyes személyek tanulási folyamataiban eltérő koncentrációban jelenhetnek meg (Csoma, 2005).

A nevelésszociológiai kutatások a környezet fontosságát hangsúlyozzák, egyesek elsősorban a családi háttér döntő szerepét emelik ki a reprodukciós emeletre hivatkozva, mások a kapcsolatháló, a lakóhelyi, baráti, intézményi társas környezet hatását (Bourdieu, 1973; Boudon, 1974; Coleman et al., 1982; Coleman, 1988; Tinto, 1993; Thrupp, 1997; Bourdieu, 1998; Pusztai, 2004; Pusztai, 2009).

Boudon (1981) azt mondja, hogy az alsóbb osztályba tartozó emberek, mivel nem egy általuk egyértelműen befolyásolható dologként tekintenek a sikerre, sőt főleg a siker anyagi természetű felfogása él bennük, ezért feltételezi, hogy e hátrányos helyzetűnek is nevezhető osztályok kisebb mértékben érzik magukat érdekeltnek a továbbtanulásban is (az osztály-szubkultúrák létezésére vonatkozó hipotézis). Boudon (1981) továbbá azt is kijelenti: „*A tanulásnak több értelme van azok számára, akik hisznek abban, hogy képesek saját státusz és szakmabeli jövőjüket maguk alakítani, valamint lehetőséget és időt biztosítanak maguknak arra, hogy olyan pozíciókban kerüljenek, mely segíti őket vágyaik kielégítésében*” (Boudon, 1981: 406).

A társadalmi osztály mellett a másik befolyásoló tényezőként Boudon (1981) az anyagi helyzetet határozza meg. A költség–haszon–kalkuláció-hipotézis szerint a továbbtanulás egy szegény család számára nagyobb anyagi ráfordítást jelent, ugyanakkor egy ilyen család hajlamosabb alábecsülni azokat a gazdasági és társadalmi előnyöket, amelyek a magasabb képzettség megszerzéséből származnának, sőt a jövőbeli előnyök helyett a jelenbelieket helyezik előtérbe (Mollenhauer, 1974; Boudon, 1981). Ezen állításokat erősíti Bocsi és Kóródi (2003) kutatási eredményei is. Ugyanakkor Pusztai (2011) felhívja a figyelmet arra, amit Fábri (2010) is állít, hogy a továbbtanulás

nem az objektív helyzetfelmérésből, esetleg megtérülési kalkulációból fakad – sőt túllép a család információin és instrukcióin –, hanem az egyének kapcsolatrendszere által birtokolt ismeretek is befolyásoló tényezőként jelentkeznek.

A lakóhelyi-kistérségi vagy regionális környezet a befolyásoló tényezők újabb rétegét jelenti, melyet csak ritkán vesznek számításba, de több szerző is hangsúlyozza fontosságát (Fábri, 2010; Kasza, 2011; Andor–Liskó, 2000; Hunyadi et al., 2006; Engler, 2014; Polónyi, 2014; Gál, 2014). A regionális kutatások azonban leginkább statisztikai adatbázisokat használnak fel, s az oktatásökológiai elemzések aggregált adatokkal dolgoznak, ezért az individuális háttérváltozókat nem tudják figyelembe venni az elemzésekben. Ez az ökológiai tévkövetkeztetések állandó veszélyét hordozza magában.

A FELSŐOKTATÁS SZEREPE AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSBAN

A felsőoktatás szerepét sokan sokféleképpen értelmezik. Rusu Corina és Vlad Miranda-Petronella (2010) tanulmányában azt az értelmezést olvashatjuk, mely szerint a felsőoktatás egyfajta szolgáltatást nyújt a társadalom számára. Egy olyan szolgáltatást, amely hat a személyes fejlődésre, hiszen lehetőséget nyújt többféle mobilitásra (társadalmi, szakmai, nemzetközi), hozzásegíti a résztvevőket egy jobb anyagi helyzet eléréséhez, és elősegíti a foglalkoztathatóságot is (Corina–Miranda-Petronella, 2010).

A felsőoktatás egész életen át tartó tanulásban való szerepvállalását E3M-projekt² javaslata szerint az úgynevezett „harmadik misszió”-ba sorolták, mely az oktatás és a kutatás mellett egyre inkább az felsőoktatási intézmények felvállalt feladatává, célkitűzésévé válik (Roper–Hirth, 2005; Hrubos–Horváth, 2012). Ezt erősíti az a kutatási eredmény (Hrubos–Horváth, 2012) is, mely szerint 2012-ben Magyarország 64 küldetésnyilatkozattal rendelkező egyeteme és főiskolája közül 47 esetén jelent meg célkitűzésként az élethosszig tartó tanulás elősegítése. A gyakorlatban ez, tehát az élethosszig tartó, vagy folyamatos tanulás olyan képzési szinteknek, valamint formáknak az intézményi képzési profilba való beolvasztása, melyek alkalmasak az életkorból, vagy élethelyzetből fakadóan atipikusnak tekinthető hallgatói csoportok képzésére (Hrubos–Horváth, 2012). A fent idézett szerzőpáros azonban nem tekinti az élethosszig tartó tanulás elősegítésének eszközéül az intézmények által nyújtott nem formális tanulási lehetőségeket, melyeket azonban szintén a harmadik misszióba soroltak viszont a „társadalmi felelősségvállalás, szolgáltatások” kategóriába, ezek például az úgynevezett kulturális szolgáltatók, e tanulmány szerzője azonban a felnőttképzés szélesebb értelemben használt fogalma alapján ezeket is olyan tevékenységeknek tekinti, amelyek hozzájárulnak az egész életen át tartó tanulás megvalósításához.

A felsőoktatási expanzió kezdete tagozatonként eltérő időben kezdődött meg, még a nappali tagozatos hallgatók számának növekedése 1986-ban indult növekedésnek, addig a többi tagozaton (esti, levelező, távoktatás) nyolc évvel később, 1992-ben kezdődött meg (Kertesi–Köllő, 2006). A felsőoktatási expanzió eredményeként a korábban a felsőoktatásból nem részesedők (hátrányos helyzetű csoportok) is beléphettek a képzésekbe (Hrubos et al., 2012), ennek következményeként Pusztai és Fináncz (2003) szerint az egyéni tanulmányi stratégiák átrendeződése figyelhető meg. Felhívják a figyelmet Green (1980) azon elméletére, mely szerint a vizsgált oktatási szinten résztvevők aránya, valamint az adott szinten tanulók továbbtanulási döntései között összefüggés figyelhető meg. Az elmélet szerint az expanzió hatására, csökken az adott iskolai szint elvégzésével járó társadalmi előnyök mértéke, sőt amint az úgynevezett utolsó belépők számára is megvalósíthatóvá válik a képzési szintre történő bejutás, a tanulás eredeti célja megváltozik, és már nem előnyként, hanem elvárásként jelenik meg az oktatási szint teljesítése. Azonban a társadalom egyes tagjai ekkor egy magasabb képzési szintet céloznak meg és ezzel egy újabb expanziós folyamatot generálhatnak, mely Pusztai és Fináncz (2003) feltételezése szerint az általuk negyedik szintként megnevezett, felnőttképzés lehet.

² <http://www.e3mproject.eu/docs/Three-dim-third-mission-act.pdf>

A felsőoktatás és az élethosszig tartó tanulás kérdésének ennél jóval erősebb összefonódását jelzi, hogy a Pusztai (2010) által vizsgált hallgatói eredményesség-indexben két olyan elem is van, amely az élethosszig tartó tanulással szoros összefüggésben áll, az egyik a továbbtanulásra, a másik az önképzésre való hajlandóság. Egy másik vizsgálatban (Pusztai, 2011), ahol szintén a hallgatói eredményességet vizsgálta, azt tekintette eredményességi szempontnak, hogy a hallgató szeretne-e magasabb szinten továbbtanulni; azonban ez azt jelzi, hogy a felsőoktatás alanya továbbra is a felsőoktatásban maradna, és hogy a horizontális továbbtanulás nem jelent hallgatói eredményességet; ugyanakkor egy másik szempontban megjelenik az önművelés jelensége is, mint a hallgatói eredményesség egyik indikátora. Pusztai 2014-ben publikált (szintén a hallgatói eredményességgel foglalkozó) tanulmányában egy ötdimenziós modellel vizsgálja a témát, melyből az ötödik dimenzióban a továbbképzési, önképzési hajlandóság került megjelenítésre, mely az előzőhöz képest már minden irányú tanulást figyelembe vesz (Pusztai, 2014).

IFJÚSÁGKUTATÁSOK MAGYARORSZÁGON

Az általunk vizsgált 2012-es magyar ifjúságkutatás már a negyedik a Magyarországon végzett nagymintás ifjúságkutatások sorában (Székely, 2012). Bár még az ezt megelőző három kutatás (2000, 2004, 2008) állami forrásból, addig ez a kutatás piaci támogatások bevonásával valósult meg. Azonban nem csak az anyagi források, hanem a lebonyolító szervezetek is változtak az idő előrehaladtával, hiszen a kutatást végző szervezet többszöri átalakuláson esett át, 2012-ben pedig egy új megvalósító vette gondozásába a kutatást a Kutatópont; azonban a Magyar Ifjúság 2012 célja változatlanul maradt, valamint módszertana is a korábban alkalmazottakat követi, mind módszereiben, mind tematikai jellemzőit illetően (Székely, 2013).

A magyar ifjúságkutatások célcsoportját a 15–29 éves magyar fiatalok jelentik, amely alapvetően egy közel kétfélmillió (1 863 454 fő) populációt jelentett a vizsgálati évben, ebből az alapsokaságból többlépcsős rétegzett valószínűségi mintavételi eljárással egy 8000 fős mintát vettek. A magyar ifjúságkutatás a vizsgált korosztályú magyar népességet tekintve területi, településtípusonkénti, korcsoportra és nemi szempontok alapján reprezentatív mintát kért le, 2012 szeptembere és októbere között, pontosan hat hét alatt, egy személyenként 70 percet igénybe vevő kérdőív segítségével. A tíz nagyobb témakör³ magába foglaló kérdőív felvétele alapvetően 322 leközölt biztos segítségével, számítógéppel támogatott személyes lekérdezési módszerrel valósult meg (CAPI),⁴ kivéve néhány kérdésblokk (politika és vallás, szexualitás és drog) lekérdezését, ugyanis ezek önkitöltős formában történtek. A konkrét lekérdezést egy próbakérdés, valamint széleskörű szakmai véleményezés előzte meg. Az előzetesen elméletileg meghatározott mintamegoszlástól való differenciákat mátrix-súlyozással⁵ korrigálták. A válaszadók iskolai végzettség szerinti mintába kerülésére vonatkozóan nem alkalmaztak semmilyen beavatkozást (Székely, 2012).

EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, vajon a diplomások azért kívánnak-e nagyobb arányban továbbtanulni, mert jobb társadalmi háttérrel rendelkeznek, vagy a diploma megléte önmagában a többi háttérváltozótól függetlenül befolyásolja a továbbtanulási szándékot. Kutatásunk során az adatbázisból leválogattuk a 21 éves kor feletti válaszadókat (N=4981), ugyanis ez az az életkor, amelyben legkorábban rendelkezhetnek diplomával a fiatalok a többciklusú felsőoktatásban.

Tanulmányunkban a 21 éves kor utáni továbbtanulási terveket hol továbbtanulásként, hol felnőttképzésben való részvételi szándékként egymás szinonimájaként használjuk; ennek több oka

3 (1) Család, gyerekvállalás, (2) oktatás, (3) munkaerőpiac, (4) külföldi munka és tanulás, (5) politikai attitűd, (6) média, (7) sport, szabadidő, (8) politika és vallás, (9) szexualitás és drog, (10) lakáshelyzet és életkörülmények (Magyar Ifjúság 2012 – kérdőív).

4 Computer Assisted Personal Interviewing

5 Egyszerre végeztek súlyozást régióra, településtípusra, nemre, korcsoportra (Székely, 2012).

van, s ezek közül a legfőbb, hogy a vizsgált csoport életkora miatt a felnőttkori tanulás szélesebb értelmezését vesszük figyelembe. Dolgozatunkban nem vállalkozunk arra, hogy eredményeinket összevessük a korábbi három ifjúságtudatás eredményeivel, csupán a legutóbbiról szeretnénk egy mélyebb regionális képet nyújtani.

Maga a kérdőív több témával kapcsolatban is kitért a későbbi tanulási tervekre, azonban az általunk vizsgált almintán főleg regionális bontásban nem volt minden kérdés jól kezelhető, hiszen például a diplomások továbbtanulási motivációját – az erre vonatkozó kérdésre támaszkodva – az alacsony elemszám miatt nem tudtuk megfelelően elemezni. Az empirikus kutatásunk előtt az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- A továbbtanulási szándék régióként és a diploma megléte mentén különbséget mutat.
- Régióként szignifikánsan eltérő a szakmai fejlődés szükségessége miatti tanulási szándék.
- Az alacsonyabb objektív anyagi helyzet, a kor, valamint a munkaerő-piaci eredményességet a protekció működésével magyarázó attitűd negatívan befolyásolja a továbbtanulási terveket minden régióban.

RÉGIÓS KÜLÖNBSÉGEK A HÁTTÉRVÁLTOZÓK TÜKRÉBEN

Elemzési kérdésünk megválaszolásához a 2012-ben 21-dik életévüket betöltő fiatalokat választottuk ki, a születési évek alapján, melynek eredményeképpen egy 4981 fős mintát kaptunk; a legfiatalabbak 1991-ben, a legidősebbek 1983-ban születtek, minden születési évhez a minta körülbelül 11%-a (10,3–11,8%) tartozik. Nemek tekintetében a minta szinte egyenlő megoszlást mutat a nők (50,1%) és a férfiak (49,9%) esetén. Régiók tekintetében a mintánk megoszlása: Közép-Magyarország 27,6%, Közép-Dunántúl 11,2%, Nyugat-Dunántúl 9,8%, Dél-Dunántúl 9,3%, Észak-Magyarország 12,3%, Észak-Alföld 16,3%, Dél-Alföld 13,5%. Településtípusonként nézve a vizsgált fiatalok 15,9%-a Budapesten él, 17,1%-uk megyeszékhelyen, 2,4%, megyei jogú városban,⁶ 32,8%-uk, egyéb városban, 31,7%-uk pedig községekben. Legmagasabb iskolai végzettségüket tekintve legfeljebb 8 osztályos végzettséggel a minta 11,9 % -a rendelkezik, érettségi nélküli középfokú végzettséggel 21,6%-uk, szakközépiskolai érettségivel, középfokú technikummal 24,0%-uk, gimnáziumi érettségivel 18%, érettségi utáni, felsőfokra nem akkreditált szakképzésben 7,2%-uk, felsőfokú, akkreditált szakképzésben 4%-uk szerzett végzettséget, diplomával 12,7%-uk rendelkezik. Amint láthatjuk, a minta viszonylag kis százaléka rendelkezik diplomával, amely több esetben megnehezítette az egyes kérdésekre adott válaszok diploma meglétéhez kötött értelmezését.

A diplomások régiókénti megoszlása szignifikáns összefüggést⁷ mutat. A legmagasabb a diplomások aránya a dél-alföldi régióban (15,8%), a legalacsonyabb a közép-dunántúli régióban (9,3%) és az észak-magyarországi régióban (10%), az átlag 13%. A diplomások településtípusonkénti megoszlását vizsgálva láthatjuk, hogy városban él 90,3%, a legtöbben 20,4%-uk megyeszékhelyen, községekben viszont mindössze 9,7%-uk.

A szülők érettségivel való rendelkezése és a diploma megléte között szintén erős összefüggés mutatkozik. Az érettségizett szülők gyermekeinek 21%-a, azokban a családokban viszont ahol legfeljebb egyik szülő érettségizett ott csak a minta 6,5%-a diplomás. Nem főtevékenységként, tehát alapvetően munka mellett legtöbben a dél-dunántúli régióban tanulnak (17,3%), amely messze meghaladja a többi régió átlag (4,6%) körüli értékét.

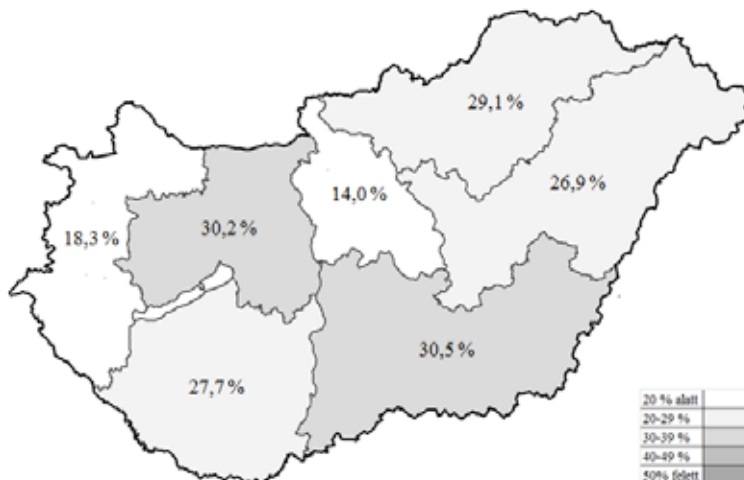
A nem diplomások között nem figyelhetők meg szignifikáns különbségek a régiók között a nemek tekintetében, a férfiak átlagosan 51,8%-kal képviseltetik magukat a mintában. Diplomások között ugyan nem szignifikáns a nemek eltérése régióként, azonban az észak-alföldi régió kiemelkedik, ugyanis itt a nők aránya 73,5 %, amely az átlagot 10 százalékponttal haladja meg. Más régióknál ilyen jelentős eltérés nem figyelhető meg, átlagosan a diplomások 36,4%-a férfi. Az itt szereplő nemek közötti eltérések a szakirodalomban vizsgált témának minősül, a férfiak oktatási hátrányaival, önszelektációjukkal például Fényes (2010) foglalkozik.

⁶ Érd, Dunaújváros, Hódmezővásárhely, Nagykanizsa, Sopron

⁷ Khi-négyzet 0,018

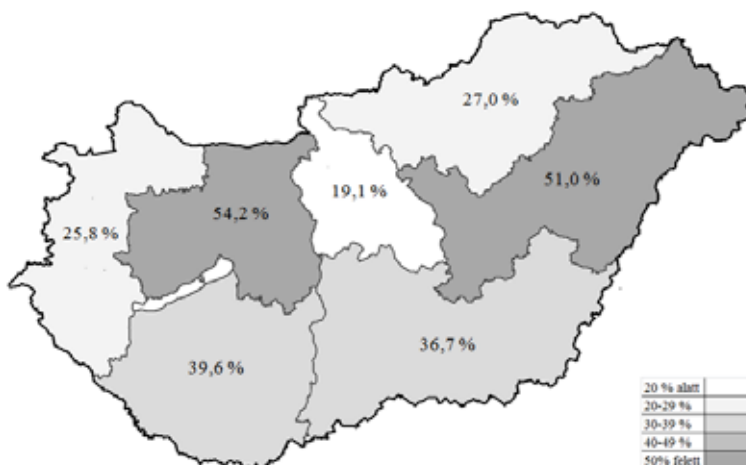
A kérdőív egyik kérdése arra kérdezett rá, hogy szeretnének-e még tanulni a résztvevők. Az első és a második ábra mutatja a diplomások⁸ és nem diplomások⁹ továbbtanulási szándékait régióként.

1. ábra. Nem diplomások között a továbbtanulni szándékozók aránya.



Forrás: a Kutatópont által készített *Magyar Ifjúság, 2012* kutatás alapján saját szerkesztés

2. ábra. Diplomások között továbbtanulni szándékozók aránya.



Forrás: a Kutatópont által készített *Magyar Ifjúság, 2012* kutatás alapján saját szerkesztés

8 Khi-négyzet 0,000

9 Khi-négyzet 0,000

A két térképen jól látható, hogy a fiatalok legkisebb arányban a közép-magyarországi régióban kívánnak továbbtanulni, és itt a legkisebb a pozitív különbség (5%) a diplomások és nem diplomások továbbtanulási szándéka között, a diplomások javára. Az abszolút értékben legkisebb különbség az Észak-Magyarországon figyelhető meg, ahol azonban a nem diplomások a többi régióhoz képest egyedülálló módon, valamivel nagyobb arányban szeretnének tanulni, mint a diplomások, azonban le kell szögeznünk azt is, hogy ebben a régióban a legnagyobb azon diplomások aránya (41,3%, átlag 35,2%), akik nem gondolkoztak még azon, hogy tovább szeretnének tanulni. Az észak-magyarországi régió azért is sajátos, mert a későbbiekben bemutatott regressziós vizsgálatunkban ez volt az egyetlen olyan régió, ahol a fiatalok tanulási aspirációit mindössze egy szempont határozta meg szignifikánsan.

Amint azt a térképek is jól mutatták jelentős különbségek figyelhetők meg a diplomás és nem diplomás fiatalok továbbtanulási tervei között; a következő fejezetben részletesen bemutatjuk azt a logisztikus regressziós vizsgálatot, amelyben a továbbtanulási aspirációk régiók között különbségeit próbáltuk feltárni.

A FIATALOK TOVÁBBTANULÁSI TERVEIRE HATÓ TÉNYEZŐK

Ahogy azt már korábban is jeleztük, a régiók közötti különbség vizsgálatára létrehoztunk egy logisztikus regressziós modellt, amelybe két lépcsőben vontuk be a változókat, első lépcsőben a tanulással kapcsolatos attitűdre és elégedettségre vonatkozó változókat, majd második lépésben a társadalmi háttérváltozók közül néhányat, melyről azt feltételeztük a szakirodalom alapján, hogy hatással vannak a felnőttkori tanulási tervekre. A regresszió eredményeit tartalmazó táblázatokat a *Függelék*ben helyeztük el.

A munkaerő-piaci sikerességet magyarázó attitűddel kapcsolatban faktor- analízissel két faktort találtunk, melyeket szakmai tudást/szakmai fejlődést előtérbe helyező és a protekció szerepét meghatározónak érző attitűdként határoztunk meg. A regressziós modellünkbe, már a két faktor score-t vontuk be. Elégedtség kapcsán azokat a tényezőket vontuk be a modellbe, melyről feltételeztük, hogy hatással vannak a tanulási szándéokra. A nyelvtanulási és a szakmatanulási hajlandóságot is a modellünk részévé tettük. Társadalmi háttérváltozók közé a szubjektív és az objektív anyagi helyzetet, a kort, a nemet, a szubjektív társadalmi osztályt, a jelenlegi főtevékenységek közül a tanulást és a munkábaállást, a diploma meglétét, a nagyvárosban élést soroltuk be, valamint, hogy mindkét szülő rendelkezik érettségivel. Országos viszonylatban elmondható, hogy a munkavállalási lehetőséggel, az eddig megszerzett ismeretanyag mennyiségével való elégedettség, a kor és a férfi nemhez való tartozás szignifikánsan hatással voltak a tanulási szándéokra, azonban csökkentették a tanulásba való bekapcsolódási hajlandóságot a vizsgált mintákban. Szintén hatással, de pozitív hatással volt a szakmai tudás jelentőségét előtérbe helyező faktor, a munkalehetőségeit nyelvtudással és szakmatanulással javítani akaró attitűd, a diplomasság, és a szubjektív társadalmi osztály, mely utóbbinak volt a legkisebb hatása. A többi változó az országos mintán nem mutatott szignifikáns összefüggést.

A modellbe bevont változók közül öt volt olyan, ami nem gyakorol szignifikáns hatást a fiatalok továbbtanulási terveire. Nem befolyásolta tehát a kutatásban résztvevő fiatalok tanulási terveit, sem a jelenlegi életszínvonallal, sem a személy élettervek megvalósíthatóságával, sem pedig az, hogy mindent egybevetve mennyire elégedettek az életükkel. Ugyan a szakirodalom (Györgyi, 2004) a felnőttkori tanulásba való bekapcsolódás egyik hátráltató tényezőjeként emeli ki a munkavégzésből fakadó időhiányt a regresszió eredményei azt mutatták, hogy igazából a főtevékenységként végzett munka a fiatalok esetén nem volt hatással a továbbtanulási hajlandóságukra. Sőt igazából a főtevékenységként végzett tanulás is csak egyetlen régióban (Dél-Alföld) éreztette hatását, itt a fiatalok jövőbeli tanulási terveire rendkívül negatívan¹⁰ hatott jelenlegi tanulói státuszuk.

A munkavállalási lehetőségekkel való elégedettség országos szinten ugyan némileg csökkenti a fiatalok továbbtanulási hajlandóságát, azonban régiós szinten a Dél-Dunántúl régió kivételével nem

10 $\text{Exp}(B) = 0,45$

gyakorolt szignifikáns hatást. Fontosnak tartottuk megnézni, hogy vajon a tanulási lehetőségekkel való elégedettség milyen mértékben és milyen irányban befolyásolja a fiatalok tanulási terveit. A regresszió eredményei alapján két régióban (Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl) van szignifikáns hatása ennek a változónak, míg az elégedettség a nyugat-dunántúli régióban pozitív, addig a Dél-Dunántúl régióban negatív hatást gyakorol. Az eddig megszerzett ismeretekkel való elégedettség kis mértékben ugyan, de csökkenti a továbbtanulási hajlandóságot, szignifikánsan érzeteti hatását országos szinten, valamint Közép-Magyarországon, Közép-Dunántúlon, Nyugat-Dunántúlon és Észak-Alföldön.

A jövőbeli kilátásokkal való elégedettség, ami akár Boudon (1981) elméletére is visszavezethető mindössze egy régióban érzetette hatását. Vizsgálatunkban, mi Boudonnal (1981) ellentétben a pozitív jövőbeli kilátásokat vettük figyelembe és azt tapasztaltuk, hogy a Közép-Magyarországon élőknel a pozitív jövőbeli kilátások kis mértékben ugyan, de szignifikáns módon csökkentik a tanulási hajlandóságot.

Az általunk létrehozott két faktor a munkaerő-piaci sikerességet a szakmai tudással és a protekcióval magyarázó attitűd, amelyek a különböző régiókban szignifikánsan érzetettették hatásukat és pozitívan befolyásolta a tanulási motivációt. A szakmaitudás-faktor országos szinten, Közép-Magyarországon, Észak-Alföldön és Dél-Alföldön volt szignifikánsan pozitív hatással a fiatalok továbbtanulási terveire. A munkaerő-piaci sikerességet a protekcióval magyarázó attitűd, ami a társadalmi tőke felhasználhatóságát (Granovetter, 1974; Colman, 1998; Bourdieu, 1998; Putnam, 2000; Putnam–Gross, 2002) jelenti a szakirodalomban, korábbi feltételezéseink szerint nem csökkenti, hanem éppen növeli a továbbtanulásban való részvételi hajlandóságot. A protekciófaktor egymástól két oly különböző régióban (Közép-Magyarország és Észak-Alföld) érzetette szignifikánsan hatását.

A regressziós modellbe két olyan változót is bevontunk, amely arra vonatkozott, hogy jobb anyagi helyzet reményében tanulna-e az illető. Az egyik ilyen tanulási hajlandóság a nyelvtanulásra vonatkozott a másik pedig a szakmatanulásra. Az eredmények alapján ez a két hozzáállás országos szinten szignifikáns hatását érezette a fiatalok továbbtanulási tervei tekintetében. A nyelvtanulási hajlandóság a továbbtanulási terveket pozitívan befolyásolta Közép-Magyarországon, Közép-Dunántúlon és Észak-Alföldön. A szakmatanulási hajlandóság pedig Közép-Dunántúlon, Nyugat-Dunántúlon, Észak-Magyarországon, Észak-Alföldön és Dél-Alföldön. Közép-Dunántúlon a kedvezőbb munkalehetőséggel kapcsolatos szakmatanulási hajlandóság megnégyszerezzi a fiatalok továbbtanulási hajlandóságát, más régiókban ez a hatás csak másfél-kétszeres növekedést eredményez.

Az anyagi helyzetet két módon vontuk be a modellbe, egyrészt egy szubjektív módon (elégedettség az anyagi helyzettel), másrészt egy objektív módon az anyagi problémák oldaláról. A továbbtanulási hajlandóságra csupán két régióban gyakorolt szignifikáns hatást az anyagi helyzet. Közép-Magyarországon a Boudon (1981) és Györgyi (2004) alapján várható módon az anyagi problémák jelentősen csökkentették a fiatalok továbbtanulási hajlandóságát, ezzel szemben Nyugat-Dunántúlon egy érdekes kép rajzolódik ki. A fiatalok továbbtanulási aspirációira Nyugat-Dunántúlon az anyagi helyzet kettős hatást gyakorolt, az elégedettség kis mértékben csökkenti, az anyagi problémák meglepte viszont a szakirodalomban tapasztaltakkal ellentétben megnöveli a fiatalok továbbtanulási hajlandóságát. A kor vizsgálatá kapcsán azt láthattuk, hogy még egy évtizednyi korkülönbség sincs a vizsgálatunkba bevont fiatalok esetén, mégis mind országos, mind egyes régiók (Dél-Dunántúl, Észak-Alföld) esetén a kor előrehaladta negatívan befolyásolja a tanulási hajlandóságot.

A társadalmi nem és a tanulás, hallgatói eredményesség kapcsolatát a szakirodalom (DiMaggio, 1998; Leathwood, 2006; Pusztai–Fényes, 2006; Fényes, 2010) által alaposan vizsgált területnek tekinthetjük, éppen ezért tartottuk, mi is fontosnak megvizsgálni, milyen hatása van a továbbtanulási tervekre annak, ha valaki férfi. A nem országos szinten, valamint három régió (Közép-Magyarország, Közép-Dunántúl, Észak-Alföld) esetén érzetette szignifikánsan hatását, minden említett esetben csökkentette a továbbtanulási hajlandóságot a férfi nemhez való tartozás.

Boudon (1981) állításaiból kiindulva a társadalmi osztályhoz való tartozást is bevontuk a regressziós modellbe, azt vizsgáltuk, hogy a magasabb társadalmi státusz együtt jár a továbbtanulási hajlandóság növekedésével, mely kapcsán országosan és bizonyos régió (Nyugat-Dunántúl,

Észak-Alföld, Dél-Dunántúl) esetében megállapíthatjuk, hogy valóban pozitívan befolyásolja a továbbtanulási aspirációkat, azonban ennek a befolyásnak a mértéke egyik esetben sem volt igazán kiemelkedő.

A diploma megléte és a továbbtanulási hajlandóság közötti összefüggést szignifikánsan csupán két régióban (Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl) mutatott a regressziós vizsgálat, valamint az országos adatokban, ezekben az esetekben azonban jelentősen növelte a továbbtanulási hajlandóságot. A nagyvárosi lét egyetlen esetben volt szignifikáns hatással a továbbtanulási szándékra, Nyugat-Dunántúl esetén, ahol pozitív hatást gyakorolt, majdnem kétszeresére növelte a részvételi hajlandóságot.

Az eredményeket régióként összefoglalva elmondható, hogy egyes tényezők eltérő súllyal befolyásolják az egyes régiókban a továbbtanulási hajlandóságot. Ahogy az az 1. táblázatban (részletezve a függelékben) is látszik, az egyes régiókban eltérő számú tényező van hatással a továbbtanulásra. Országos szinten öt tényező mutatott szignifikáns és pozitív hatást (szakmatanulási és nyelvtanulási hajlandóság, munkaerő-piaci sikerességet a szakmai tudással magyarázó attitűd, magasabb társadalmi osztályhoz tartozás érzése, és a diploma megléte), négy pedig negatív hatást (kor, társadalmi nem, munkavállalási lehetőségekkel való elégedettség, eddig megszerzett tudással való elégedettség). Például Észak-Magyarországon egyetlen tényező fejtett ki hatást, a szakmatanulási hajlandóság.

1. táblázat. Továbbtanulási tervekre pozitívan és negatívan ható változók száma az egyes régiókban.

	Országos	Közép-Magyar-ország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyar-ország	Észak-Alföld	Dél-Alföld
Pozitív hatású változók száma	5	3	2	6	1	1	5	3
Negatív hatású változók száma	4	4	2	2	3	0	3	1

Forrás: Magyar Ifjúság, 2012. Saját szerkesztés

Kiemelendő az a tény, hogy míg bizonyos tényezők egyes régiókban növelik, addig más régiókban csökkenthetik is a továbbtanulási motivációt, például ahogy azt az anyagi problémák esetén láthattuk.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmányunkban összefoglaltuk a Kutatópont által készített *Magyar Ifjúság 2012* kutatás eredményei alapján az egyes régiók 21–29 éves fiataljainak jellemzőit a tanulással kapcsolatban fontosnak ítélt háttérváltozók mentén, valamint megvizsgáltuk mely régióban, milyen tényezők vannak befolyással arra, hogy a fiatalok önkéntesen be kívánnak-e csatlakozni a formális keretek között zajló felnőttkori tanulás világába. A regresszió eredményei megerősítették a korábban is feltételezett különbségeket a fiatalok továbbtanulási szándéka között, és az eredmények rávilágítottak azokra a tényezőkre, amelyek az egyes régiókban élő fiatalok továbbtanulási terveire hatással vannak. Az első hipotézisünk (mely szerint különbség van a fiatalok továbbtanulási szándékában régióként és a diploma megléte mentén) beigazolódtott; a dolgozatban található két térkép szemlélteti is ezeket a különbségeket. A második hipotézisünkben azt feltételeztük régióként szignifikánsan eltérő a szakmai fejlődés szükségessége miatti tanulási szándék, ezt a faktoranalízis során létrejövő szakmai fejlődést fontosnak tartó attitűdöt jelző faktor segítségével vizsgáltuk meg és az eredmények igazolták is. Nem tudtuk egyértelműen bizonyítani, hogy az alacsonyabb objektív anyagi helyzet, a munkaerő-piaci eredményességet a protekció meglétével magyarázó attitűd negatívan befolyásolja a továbbtanulási terveket minden régióban, hiszen nem is minden régióban volt szignifikáns hatása ezeknek, sőt nem is minden esetben volt negatív hatásuk. A korról viszont elmondható, hogy ahol szignifikáns hatással volt a továbbtanulási szándékra ott negatívan befolyásolta azt.

Az elemzéseink alapján egyértelműen látszik, hogy a fiatalok jelentős része még nem ismerte fel, vagy nem tartja a fontosnak a munkaerő-piaci lehetőségeinek tanulási általi javítását, azonban azt tudjuk a folyamatos tanulási munkaerő-piaci igényként jelentkezni; a felsőoktatási eredményesség fontos jelzője, hogy a diplomások nagyobb arányban látják a továbbtanulást, a folyamatos tanulási fontosságát.

IRODALOM

- Andor M.–Liskó I. (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*.
- Atkin, C. (2000): Lifelong Learning-Attitudes to Practice in the Rural Context. *International Journal of Lifelong Education*. 19 (3). 253–265.
- Becker, G. S. (1993): *Human Capital A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bocsi V.–Kórhódi M. (2003): Továbbtanulás – fel nem ismert esély a mobilitásra. *Educatio*. 12 (2). 308–311.
- Boudon, R. (1974): *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.
- Boudon, R. (1998): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász G.–Lannert J. (Szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: OKKER. 406–417.
- Bourdieu, P. (1973): Cultural reproduction and social reproduction. In: Brown, R. K. (Ed.): *Knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel Gy.–Szántó Z. (Szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula. 155–176.
- CEDEFOP (2008): *The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Coleman, J. S. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel Gy.–Szántó Z. (Szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula. 11–43.
- Coleman, J. S.–Hoffer, T.–Kilgore, S. (1982): *High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared*. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*. 94. 95–120.
- Corina, R.–Miranda-Petronella, V. (2010): *Study on the perception of the employees related to the training of future graduates*. Oradea: Annuals of the University of Oradea, Economic Science Series. 19 (1). 693–698.
- Csoma Gy. (2005): *Andragógiai szemelvények*. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Budapest: Nyitott Könyv Kiadó.
- Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás 21. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest: Osiris.
- Demeter K. (Szerk.): (2006): *A kompetencia*. Kihívások és értelmezések. Budapest: Országos Köznevelési Intézet.
- DiMaggio, P. (1998): A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A struktúrákban való részvétel hatása az egyesült államokbeli középiskolások jegyeire. In: Róbert P. (Szerk.): *Társadalmi mobilitás*. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum. 198–220.
- Engler Á. (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest: Gondolat.
- Engler Á. (2014): Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján. In: Engler Á. (Szerk.): *Hallgatói metaszetek*. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen: CHERD-Hungary. 55–67.
- Európai Közöségek Bizottsága (2000): *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (A bizottság munkatársai által készített munkaanyag). Brüsszel: Európai Közöségek Bizottsága.
- Európai Közöségek Bizottsága (2006): *A Bizottság Közleménye Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő*. Brüsszel: Európai Közöségek Bizottsága.
- Fábrí I. (2010): A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. *Felsőoktatási Műhely Füzetek I.* – Felsőoktatási Jelentkezések 2010 – továbbtanulási tendenciákat meghatározó tényezők.
- Fényes H. (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban: A nők hátrányainak felszámolása?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H.–Pusztai G. (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*. 16 (1). 40–59.
- Gál Z. (2014): *A felsőoktatás területi szerkezetének változásai*. *Educatio*. 23 (1). 108–120.
- Granovetter, M. S. (1974): *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*. Cambridge: Harvard University Press.

- Green, T. (1980): Az oktatási rendszerek viselkedésének előrejelzése. In: Hálász G.–Lannert J. (Szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. (Szöveggyűjtemény). Budapest: Okker. 12–46.
- Györgyi Z. (2004): Tanul-e a magyar társadalom? In: Mayer, J.–Singer, P. (Szerk.). *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Budapest: OKI.
- Hrubos I.–Bander K.–Berács, J.–Horváth Á.–Kováts G.–Nagy G.–Veroszta Zs. (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony*. Budapest: AULA Kiadó Kft.
- Hrubos I.–Horváth Á. (2012). Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására. In: Hrubos I.–Bander K.–Berács J.–Horváth Á.–Kováts G.–Nagy G.–Veroszta Zs. (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony*. Budapest: AULA Kiadó Kft. 25–71.
- Hunyadi Zs.–Dudás K.–Székely Gy. (2006): Élethosszig tartó tanulás, közvélemény-kutatás a munkanélküliek, a Foglalkoztatási szolgálat és a lakosság körében. In: Lada L. (Szerk.): *Közvélemény-kutatók az életen át tartó tanulásról*. Kutatási zárótanulmány. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet. 7–18.
- Kasza G. (2011): Lakóhely és intézményválasztás. A felsőoktatási jelentkezések területi jellemzői kilenc szak esetében (2006–2011). *Felsőoktatási Műhely*. 5 (3). 41–60.
- Kertesi G.–Köllő J. (2006): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*. 53. 201–225.
- Kerülő J. (2006): A felnőttek tanulási motívumai. *Szín*. 11 (5). 18–20.
- Kraiciné Szokoly M. (2004): Egész életen át tartó tanulás, felnőttoktatás, felsőoktatás – kihívások az ezredfordulón. In: Donáth P. (Szerk.): *Filozófia–Művelődés–Történet 2004 [Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának Tudományos Közleményei XXVI.]*. Budapest: Trezor. 253–274.
- Leathwood, C. (2006): Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*. 52 (4), 611–633.
- Mayer J. (2003): Kerekasztal-beszélgetés az időskori tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*. 53 (9). 41–48.
- Mihály I. (2004): Harminc ország oktatáspolitikai alapelvei. *Új Pedagógiai Szemle*. 54 (1). 76–86.
- Mollenhauer K. (1974): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Ferge Zs.–Háber J. (Szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 189–216.
- Morstein, B. R.–Smart, J. C. (1977): A Motivational Typology of Adult Learners. *The Journal of Higher Education*. 48 (6). 665–679.
- OECD (2011) ACTOR BRIEF: HIGHER EDUCATION INSTITUTES (HEIs). Forrás: <http://www.oecd.org/innovation/policyplatform/48373782.pdf>. Utolsó látogatás: 2014. 09. 23.
- Polónyi I. (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris.
- Polónyi I. (2014): A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései. *Iskolakultúra*. 24 (5). 3–17.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2010): Intézményi hozzájárulás egy hátrányos helyzetű felsőoktatási térség hallgatóinak tanulmányi eredményességéhez. In: Juhász E. (Szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. [Régió és oktatás II.]. Debrecen: University of Debrecen, CHERD. 25–33.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. A hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2014): „Nem biztos csak kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatáskutatásban. In: Nagy P. T.–Veroszta Zs. (Szerk.). *A felsőoktatás kutatása*. Budapest: Gondolat. 201–219.
- Pusztai G.–Fináncz J. (2003): A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. *Educatio*. 13 (4). 618–634.
- Putnam, R. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R. D.–Gross, K. A. (2002): Introduction. In: Putnam, R. D. (Ed.): *Democracies in flux*. Oxford: Oxford University Press. 3–20.
- Roper, C. D.–Hirth, M. A. (2005): A History of Change in the Third Mission of Higher Education: The Evolution of One-way Service to Interactive Engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 10 (3). 3–21.
- Schultz, T. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Sinnett, W. E. (1993): *Basic principles and practices of adult learning – An introduction and outline*. Toronto: Humber College.
- Székely L. (Szerk.) (2012): *Magyar ifjúság 2012 kutatás első eredményei 10 kérdés az ifjúságról*. Budapest: Kutatópont.
- Székely L. (Szerk.): (2013): *Magyar ifjúság 2012 – Tanulmánykötet*. Budapest: Kutatópont.
- Thrupp, M. (1997): *The School Mix Effect: how the Social Class Composition of School Intakes Shapes Processes and Student Achievement*. ERIC.

- Tinto, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Varga J. (1995): Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*. 42 (6), 595–605.
- Varga J. (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- Zrinszky L. (1996): *A felnőttképzés tudománya*. Budapest: Okker.

FÜGGELÉK

		Országos	Közép-Magyarország	Közép-Dunántúl	Nyugat-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Észak-Alföld	Dél-Alföld
Elégettség	Sig	0,008	0,135	0,266	0,268	0,010	0,398	0,465	0,623
munkavállalási lehetőségekkel	Exp(B)	0,995	0,993	1,006	0,992	0,984	0,996	1,003	0,998
Elégettség jelenlegi életszinvonallal	Sig	0,659	0,350	0,479	0,921	0,291	0,134	0,225	0,909
	Exp(B)	0,999	0,993	1,006	0,999	1,011	0,987	0,992	0,999
Elégettség tanulási lehetőségekkel	Sig	0,413	0,310	0,230	0,013	0,007	0,306	0,361	0,142
	Exp(B)	0,998	1,006	0,992	1,023	0,984	0,995	1,005	0,992
Elégettség eddig megszerzett ismeretanyaggal	Sig	0,000	0,007	0,037	0,005	0,446	0,060	0,040	0,086
	Exp(B)	0,990	0,985	0,985	0,973	0,995	0,988	0,989	0,990
Elégettség személyes életterv megvalósításával	Sig	0,746	0,325	0,830	0,963	0,611	0,469	0,309	0,568
	Exp(B)	1,001	1,007	1,002	1,001	0,996	0,995	1,006	1,004
Elégettség jövőbeli kilátásokkal	Sig	0,745	0,048	0,319	0,532	0,221	0,982	0,733	0,479
	Exp(B)	1,001	0,986	1,009	1,007	1,011	1,000	0,998	0,995
Elégettség mindent egybevetve azzal, ahogy most él	Sig	0,294	0,968	0,804	0,171	0,178	0,623	0,871	0,383
	Exp(B)	1,003	1,000	0,998	1,017	0,987	1,004	0,999	1,007
Elégettség anyagi helyzetével	Sig	0,525	0,136	0,148	0,045	0,483	0,065	0,277	0,646
	Exp(B)	0,998	1,011	0,988	0,978	1,007	1,015	0,993	0,997
Szakmai tudás a munkaerő-piaci siker kulcsa	Sig	0,000	0,040	0,132	0,595	0,493	0,170	0,001	0,006
	Exp(B)	1,293	1,370	1,389	1,140	1,158	1,236	1,741	1,546
Protekción a munkaerő-piaci siker kulcsa	Sig	0,051	0,009	0,188	0,062	0,844	0,855	0,030	0,906
	Exp(B)	1,125	1,482	1,280	0,638	1,044	0,966	1,352	1,017
Kedvezőbb munkalehetőségért nyelvet tanulna	Sig	0,000	0,002	0,003	0,245	0,107	0,081	0,006	0,306
	Exp(B)	1,675	1,974	2,451	1,499	1,792	1,603	1,803	1,248
Kedvezőbb munkalehetőségért szakmát tanulna	Sig	0,000	0,437	0,000	0,005	0,066	0,007	0,000	0,039
	Exp(B)	1,910	1,182	4,142	2,660	1,955	2,048	2,257	1,548
Kor	Sig	0,000	0,125	0,053	0,965	0,007	0,565	0,016	0,166
	Exp(B)	0,935	0,938	0,905	1,003	0,851	0,974	0,908	0,946
Társadalmi nem	Sig	0,000	0,004	0,047	0,302	0,727	0,188	0,040	0,062
	Exp(B)	0,746	0,566	0,601	0,737	1,108	0,741	0,670	0,695
Társadalmi osztály	Sig	0,000	0,596	0,321	0,024	0,088	0,916	0,036	0,034
	Exp(B)	1,010	1,004	1,008	1,024	1,016	1,001	1,012	1,014
Jelenlegi főtevékenysége tanuló	Sig	0,147	0,738	0,205	0,294	0,409	0,797	0,343	0,022
	Exp(B)	0,817	1,129	0,560	0,572	1,498	0,904	0,729	0,450
Jelenlegi főtevékenysége dolgozó	Sig	0,404	0,549	0,168	0,373	0,343	0,429	0,396	0,848
	Exp(B)	0,914	0,836	0,620	0,696	1,453	1,247	0,811	1,050

Diploma	Sig	0,000	0,077	0,588	0,002	0,024	0,777	0,122	0,213
	Exp(B)	1,857	1,974	1,227	4,196	3,019	0,873	1,785	1,511
Szülők érettségivel	Sig	0,226	0,170	0,697	0,644	0,879	0,687	0,637	0,140
	Exp(B)	1,111	1,315	1,108	1,156	1,052	0,899	1,112	1,362
Anyagi problémák (min. 3 havonta)	Sig	0,533	0,005	0,493	0,039	0,470	0,325	0,244	0,151
	Exp(B)	1,059	0,505	1,214	2,093	1,284	1,286	0,772	1,385
Nagyváros	Sig	0,393	0,217	0,227	0,049	0,198	0,070	0,624	0,506
	Exp(B)	0,929	0,776	0,708	1,906	1,532	1,619	1,119	0,858
Konstans	Sig	0,128	0,304	0,260	0,135	0,093	0,910	0,155	0,466
	Exp(B)	1,973	3,165	5,001	0,072	14,371	1,149	4,675	2,219

Forrás: Magyar Ifjúság 2012. Saját szerkesztés

FIATAL MAGYAR DIPLOMÁSOK FOGLALKOZTATHATÓSÁGA (AZ ELSŐ ÁLLÁSKERESÉSI IDŐT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK)¹

Kiss Zsuzsanna

Összefoglaló: A szakirodalomban számos megközelítése létezik a foglalkoztathatóságnak; a téma kutatói különböző nézőpontokból vizsgálják a fiatal diplomások elhelyezkedésének körülményeit. Megfogalmazódott a kérdés, hogy lehetséges-e ezeknek a definícióknak egyfajta szintézise, egy tágabb értelmezési keret, ami a foglalkoztathatóság különböző megközelítéseinek esszenciáját képes magába sűríteni. Foglalkoztathatóság alatt a munkaerő-piaci sikeresség szinonimájaként annak valószínűségét értem, hogy az egyén az elképzeléseinek megfelelő munkát talál, amit számos tényező befolyásol. Felmerült bennem a kérdés, hogy melyek ezek a tényezők, és hogyan hatnak a foglalkoztathatóságra, különös tekintettel a napjainkra egyre nagyobb számban munkaerőpiacra kilépő diplomásokéra? A tanulmány lineáris regresszió-elemzés segítségével térképezi fel azokat a tényezőket, melyek szignifikánsan befolyásolják a végzés utáni első munkába állásig eltelt időt. Az elemzés során primer és további adatbázisokból származó háttérváltozók bevonására egyaránt sor került. Az eredmények arra vallanak, hogy az alapvető képzési tényezők, a képzési többletet jelentő tényezők, valamint a szakmai illeszkedés jelentős hatással van az elhelyezkedés idejére.

A FOGLALKOZTATHATÓSÁG MEGKÖZELÍTÉSEI, FOGALMI SZINTÉZISE

Az 1989-ben bekövetkezett rendszerváltás jelentős gazdasági-társadalmi változásokat eredményezett hazánkban is. A foglalkoztatottak arányának csökkenése magas munkanélküliséggel párosult. Ezzel egy időben, és részben ezzel összefüggésben elindult a felsőoktatás expanziója. A felsőoktatás tömegesedésének hatására a munkaerőpiac is átalakult. Ilyen átalakulás után fontos és érdekes kutatási terület a felsőfokú végzettséggel rendelkezők munkaerő-piaci integrációjának sikerességét elemezni.

Ezen a témakörön belül különböző tanulmányokban, esszéikben találkozhatunk a foglalkoztathatóság kifejezéssel, esetenként a diplomások körére szűkített értelmezési keretben, vagy ennél tágabb kontextusban. Munkám motivációját az adta, hogy a szakirodalomban számos megközelítése létezik a foglalkoztathatóságnak; a téma kutatói különböző nézőpontokból vizsgálják a fiatal diplomások elhelyezkedésének körülményeit. Már az irodalom olvasásának kezdetén megfogalmazódott bennem a kérdés, hogy lehetséges-e ezeknek a definícióknak egyfajta szintézise, egy tágabb értelmezési keret, ami a foglalkoztathatóság különböző megközelítéseinek esszenciáját képes magába sűríteni, és amelynek kapcsán az egymásnak esetenként ellentmondó elképzelések segítik a téma iránt érdeklődőket a háttérben zajló összefüggések, folyamatok megértésében. A többek által (lásd például Schomburg, 2010; Teichler, 2002; Varga, 2010; Veroszta, 2010; Vincze, 2013) a munkaerő-piaci sikeresség szinonimájának is tekintett foglalkoztathatóság témaköre már hosszú ideje felkeltette a társadalomtudósok, köztük a közgazdászok érdeklődését. Az idők során hol a keresleti, hol a kínálati oldali megközelítések kerekedtek felül (erről bővebben lásd például Gazier, 1998; McQuaid–Lindsay, 2005). Mint a hivatkozott források évszámai is jelzik, napjainkban inkább kínálati oldalról közelítik meg a kérdést. A keresleti és kínálati oldali elkülönítés mellett számos más megközelítés is létezik, melyek csak bizonyos korlátok között értelmezhetők, mégis mindegyik hozzájárul valamivel a koncepció értelmezéséhez. Oktatáspolitikai megközelítésben a kulcskérdés az, hogy mit kellene tanulniuk a felsőoktatásban részt vevő hallgatóknak, hogy a munkaerőpiacon sikereseek lehessenek (lásd például Harvey, 2001; Atkins, 1999; Csehné Papp, 2012; Lees, 2002; Munkácsy, 2004; Pusztai, 2013). Foglalkoztatáspolitikai megközelítésben a különböző foglalkoztatást ösztönző kormányzati intézkedések sikerességét értik alatta (lásd például

¹ A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Gazier, 2007; Haughton et al., 2000; Schmid–Gazier, 2002; Schmid, 2008). A munka világába való átmenetet hangsúlyozó kutatók a transzformációs időszakra fókuszálnak (lásd például Blaskó, 2002; Galasi, 2002; Galasi–Varga, 2005; Horváth, 2008; Schomburg–Teichler 2006; Teichler, 2002; Veroszta, 2010; Vincze, 2013). A foglalkoztathatóság konceptualizálása során úgy is lehet fogalmazni, hogy bár a szakirodalomban a téma kutatói különböző aspektusokból közelítik meg a kérdést, a foglalkoztathatóság-definíciók közös eleme, hogy az egyén munkavállalásának esélyét, valószínűségét tekintik foglalkoztathatóságnak, melyet számos tényező befolyásol.

A foglalkoztathatóságot a tanulmányban egy tág értelmezési keretben interpretálom. Foglalkoztathatóság alatt a munkaerő-piaci sikeresség színvonalaként annak valószínűségét értem, hogy az egyén az elképzeléseinek megfelelő munkát talál, amit számos tényező befolyásol. Ezek a tényezők: a foglalkoztatáspolitikai intézkedések, a képzés során elsajátított ismeretek, az iskolából a munka világába való átmenet körülményei, a munkakör által megkövetelt tudások típusa, az idő, a képességek, készségek, a munkaerő-piaci lehetőségek.

Ennek kapcsán felmerült bennem a kérdés, hogy melyek ezek a tényezők, és hogyan hatnak a foglalkoztathatóságra, különös tekintettel a napjainkra egyre nagyobb számban munkaerőpiacra kilépő diplomásokra?

Polónyi (2010) rávilágít arra, hogy a foglalkoztathatóság témaköre a felsőoktatásban az ezredfordulón vált jelentősen kutatott témává annak kapcsán, hogy a brit kormány részben ehhez kívánta kötni a felsőoktatási intézmények finanszírozását.² A felsőoktatási teljesítménymutatók használatának célja a leendő hallgatók tájékoztatása a felsőoktatási intézmények teljesítményéről. Ennek kapcsán sok publikáció jelent meg a témában, és lendületet kapott a foglalkoztathatóság fogalmának meghatározása is. Az alkalmazhatóság, vagy foglalkoztathatóság (employability) definiálására több megközelítés létezik, azonban egységes megállapodás mindeddig nem született.

A 2000-es évek elején a felsőoktatási intézmények körében egyre inkább elterjedt gyakorlattá vált végzettjeik pályakövetése (a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem például 1998 óta végez pályakövetési vizsgálatot végzettjei körében), melyet a felsőoktatási törvény 2005 óta kötelezővé tett. Az egyetemek többsége hangsúlyt fektet a végzettjeik pályakövetésére. A végzett hallgatók foglalkoztathatóságára tehát úgy is tekinthetünk (lásd a végjegyzetben említett brit példát) mint az oktatási intézmények, rendszerek teljesítménymutatójára.

Frey és Stutzer (2002) arra mutatnak rá, hogy az embereket néhány empirikus felmérés szerint általában boldoggá, elégedetté teszi a munka, legalábbis az állástalanok kevésbé elégedettek életükkel és sok esetben boldogtalanabbnak vallják magukat dolgozó társaiknál. Ennek természetesen a jövedelemhez is köze van, hiszen a magasabb jövedelmű emberek elégedettebbek egy adott országon belül. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők általában elégedettebbek, hiszen magasabb a foglalkoztatottságuk és a jövedelmi szintjük. A szakirodalomban azonban számos szerző (lásd például Galasi et al., 2001; Polónyi, 2007) rámutat, hogy ez nincs mindig így.

MUNKAHELYI ILLESZKEDÉS

A felsőfokú végzettség tömeges kibocsátásával párhuzamosan növekszik az inkongruens foglalkoztatás, hisz a gazdaság nem képes ennyi felsőfokú végzettségű munkavállalót a szakmájának és végzettségének megfelelő munkakörben foglalkoztatni (Polónyi, 2007). Azok a diplomások, akik alacsonyabb végzettséget igénylő munkakörben tudnak elhelyezkedni, elégedetlenebbek, csalódottak lesznek, hiszen nem teljesül diplomás életpályára vonatkozó elképzelésük. Ez abban az esetben is igaz, ha a bérük a diplomájukhoz igazodva magasabb, mint ha középfokú végzettséggel töltenék be ugyanazt a munkakört (Kotsis, 2011; Polónyi, 2010). Eszerint azt mondhatjuk, hogy a diplomát nem igénylő munkakörben dolgozó diplomások nem pusztán az alacsonyabb bér miatt elégedetlenek, csalódottságukhoz jelentősen hozzájárul többek között az is, hogy nem érzik magukat kellően megbecsültnek, nem tartják kihívásnak munkájukat, esetleg csak ideiglenesen dolgoznak ilyen munkakörben, mintegy ugródeszkeként tekintenek rá, nem kellően motiváltak.

² A brit felsőoktatási intézmények finanszírozásában a kormány bevezette a teljesítménymutatókat, melynek keretében a végzettség foglalkoztatásának vizsgálatára is sor került.

Inkongruens foglalkoztatás alatt azonban nem csupán a képzettségi szintnek való meg nem felelést értjük. Galasi és szerzőtársai (2001) szerint vertikális és horizontális illeszkedést különböztethetünk meg. Vertikális értelemben a szakirodalom a túlképzés és alulképzés fogalmát használja. Ha a foglalkozás gyakorlásához a szükségesnél magasabb szintű képzettsége van a munkavállalónak, akkor túlképzett, ha annál alacsonyabb, akkor alulképzett. Horizontális illeszkedésről akkor beszélhetünk, ha a munkavállaló szakképzettségének (vagyis szakmája területének) megfelelő munkát végez. Az illeszkedés vizsgálatára két módon kerülhet sor, vagy a képzettség és a munka szubjektív megfelelése alapján, amikor a megkérdezett valamilyen skálán osztályozza a képzettség és a munka közötti kapcsolat szorosságát, vagy pedig a betöltött munkakör alapján a kutató minősíti az illeszkedés mértékét (Galasi et al., 2001; Rumberger, 1987).

A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti kapcsolatot többek között a munkaerő képzettsége jelenti. E kapcsolat elsődleges érintettjei a felsőoktatásból kikerülő frissdiplomások, akik el szeretnék helyezkedni, elképzeléseiknek megfelelő állást szeretnének találni. Vámos (1989) felhívja a figyelmet a felsőoktatásban elsajátított tananyag sokfélesége miatti nehézségekre. Ha túl konkrét, specializált tananyagot sajátítanak el a felsőoktatásban részt vevő hallgatók, az egyes esetekben megkönnyíti az elhelyezkedést, bizonyos esetekben, amikor nem a szakmai főiránynak megfelelő munkakörrel van szó, a munkába állás esélyeit leszűkíti, megnehezítheti. A túl általános képzés pedig jelentősen megnehezíti a piacra lépést. A munkapiaci alkalmazkodóképesség egyik fejlesztési lehetősége, ha a képzésben figyelembe veszik és felhasználják a foglalkozások természetes konvertibilitásból származó különbségeket, illetve az egyes szakmacsoportokhoz tartozó munkakörök eltérő helyettesíthetőségét. Kutatási eredmények igazolták, hogy az egyes diplomás foglalkozások, foglalkozási csoportok eme két tulajdonságukat illetően legalább négy csoportba sorolhatók (Vámos, 1989):

- Könnyen helyettesíthető és jól konvertálható foglalkozások (például közigazgatási, gazdasági, pedagógiai)
- Könnyen helyettesíthető, de kevésbé konvertálható foglalkozások (például könyvtáros, népművelő, újságíró)
- Nehezen helyettesíthető, de jól konvertálható foglalkozások (például jogi, műszaki, mezőgazdasági)
- Nehezen helyettesíthető és kevésbé konvertálható foglalkozások (például orvos, művész).

EMPIRIKUS EREDMÉNYEK A SZAKIRODALOMBAN

Veroszta (2010) a frissdiplomás szakmai sikerességéről a következő megállapítást tette: ha a frissdiplomás munkája közegét tekintjük sikertényezőnek, a szakmaiság szerepe a legjelentősebb a sikeresség alakulásában, de említendő még a demográfiai háttér is. A másik három beemelt modell (társadalmi háttér, képzési háttér, képzési többlet) csak nagyon kis mértékben járul hozzá a sikeresebb munkavégzési közeg eléréséhez. A sikeres karrier eléréséhez szintén a szakmaiság és a demográfiai jellemzők járulnak hozzá leginkább. A sikeresség stabilitással kapcsolatos dimenziójában van az eddigi három kiegészítő tényezőnek a legnagyobb szerepe, ebben a modellben a legnagyobb magyarázó erővel a demográfiai háttér, a legkisebbel a szakmaiság bír. A szakmaiság alapú siker legfőbb jellemzője, hogy nagyon kevésbé múlik az egyéntől független (demográfiai és társadalmi) tényezőkön. A siker a szakmaiság tekintetében egyéni választás és érdem alapú, az elvégzett képzés, intézmény jellemzőitől, valamint a választott szakterülettől függ leginkább, és attól, hogy az egyén milyen tudástöbbletet halmoz fel (Veroszta, 2010).

Varga (2010) a képzési területek és a felsőoktatási intézmények munkaerő-piaci sikerességre gyakorolt hatását vizsgálta. A képzési területek munkaerő-piaci hatásának vizsgálatakor arra keres választ, hogy mennyire sikeresek egy adott képzési területen diplomát szerettek a munkaerőpiacon ahhoz képest, amilyen sikeresek lettek volna akkor, ha más képzési területen szereznek végzettséget. A képzési területek hatásának vizsgálata, a propensity score párosítási modellek eredményei azt mutatták, hogy csak néhány képzési területnek volt szignifikáns hatása a fiatal diplomások keresetére és foglalkoztatási valószínűségére. Csak az ezeken a képzési területeken végzettek kerestek többet vagy kevesebbet, mint kerestek volna, ha más képzési területeken folytatnák tanulmányokat,

a többi területen a kereseti különbségek a diplomások egyéb jellemzőihez és nem diplomájuk tudományterületéhez köthetők. Az intézményeknek 29-ből 9 esetben volt hatása a végzettek keresetére, foglalkoztatási valószínűségére, vagy mindkettőre.

Vállalati kérdőíves és interjú vizsgálatok segítségével a képző intézmények szerepét vizsgálta a munkapiaci érvényesülésben az MKIK GVI (2013). Azt kutatták, hogy az eltérő hírnevű intézmények elismertsége milyen mértékben segíti vagy hátráltatja a friss diplomások elhelyezkedését. Conjoin-elemzés során megállapítást nyert, hogy a kiválasztás során elsődleges szempontnak a nyelvtudás számít (44%), másodlagos kiválasztási szempont a szakmai gyakorlat (23%) és a képző intézmény elismertsége (23%), harmadlagos szempont a nem szakmai munkatapasztalat (10%). Arra a következtetésre jutnak, hogy az alacsony presztízsű intézményben szerzett diploma közepes mértékben rontja (-0,49), egy közepes presztízsű intézményben szerzett oklevél kis mértékben javítja (0,11), egy magas presztízsű intézmény által kiadott diploma pedig közepes mértékben javítja (0,38) az elhelyezkedés valószínűségét. A tanulmány rávilágít azonban arra, hogy a kiemelt szintű idegennyelv tudás mellett (1,18) lényegesen kisebb mértékben van hatása a képző intézmény jó hírének (0,38), a szakmai gyakorlat hiánya pedig egyenesen kioldhatja annak pozitív hatását (-0,62).

Csehné Papp (2013) felmérésében a felsőoktatásból kilépők körében az elhelyezkedéssel kapcsolatos tapasztalatok azt mutatták, hogy a végzettek 40%-a végzettségének megfelelő munkakörben dolgozik, 25% nem a végzettségéhez kötött, de felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben dolgozik például ügynökként vagy ügyintézőként, 16%-uk alulfoglalkoztatott. Magyarország főváros-központúságát illusztrálja az is, hogy a megkérdezettek 58%-a Budapesten helyezkedett el.

ADATOK ÉS ELEMZÉSI MÓDSZEREK

Az álláskeresői időt meghatározó tényezők feltérképezéséhez a *Diplomás Pályakövető Rendszer* 2012-es adatbázisát használok, a kontrollváltozók be-emelése kapcsán az elérhető adatok körének korlátozottsága miatt kiegészítem azt az előző évi DPR-adatbázis valamint a Központi Statisztikai Hivatal adataival.

Hazánkban a pályakövetési rendszer egységesítése a kétezres évek második felében kezdődött a felsőoktatási törvény rendelkezései nyomán. A *felvi.hu* oldal *Diplomás Pályakövetés* menüpontjában bővebben is olvashatunk a DPR módszereiről. A *Diplomás Pályakövető Rendszer* keretében az első adatfelvételre 2010 tavaszán került sor, az Educatio Közhazsnú Kft. online kérdőívének felhasználásával.³ Az elemzésemhez használt adatbázis tehát már a harmadik adatfelvétel eredménye. A *Diplomás Pályakövetési Rendszer* 2012-es adatfelvételére 2011. február és június között került sor online kérdőíves megkérdezés formájában. A felmérés a 2007-ben, 2009-ben és 2011-ben abszolutóriumot szerzett egyetemi-, főiskolai-, osztatlan-, alap- és mesterképzésben végzettek terjedt ki. Az alapsokaság 163 964 fő volt. Az önkéntes válaszadás utáni adatbázis elemszáma 24 890 fő, így a válaszadási arány 15,18%. A súlyozást az Educatio Nonprofit Kft. öt változó mentén végezte el⁴ (Veroszta, 2013a). Szót kell ejtenünk az adatfelvétel önköltéses jellege miatt az önszelekciós mechanizmus miatt esetlegesen kialakuló torzításról, ami az adatbázis reprezentativitását és ennek következtében az eredmények általánosíthatóságát korlátozza. A 2010-es DPR-felmérés során a Szent István Egyetemen sor került az online és a személyes mintavételen alapuló DPR-vizsgálat eredményeinek összehasonlítására. Jelentős különbség sem a munkaerőpiac objektív, sem a szubjektív mutatói között nem mutatkozott. A két kutatás eredményei az azonosított tendenciák, összefüggések tekintetében összecsengőek (Cserpes, 2011).

A vizsgálat az internetes kitöltés sajátosságait vizsgálja, az önkiválasztási torzítás azonban a nem kötelező jellege miatt is fennáll. Az elemzés eredményeinek általánosíthatósága ezen indokok miatt korlátozott, azonban ez a rendelkezésemre álló legnagyobb és leginkább elfogadható minta, mely számos elemzés alapját képezi; a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet feltérképezésének

3 Erről bővebben a http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/dpr/hazai_dpr honlapon olvashatunk.

4 Erről bővebben a módszertani útmutatóban olvashatunk a következő webcímen:

http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/Frissdiplomasok_2012_zarotanutmany_es_modszertan/modszertan_vegzett2012.pdf

legnagyobb hazai adatbázisa. Figyelembe véve azt is, hogy egy ilyen nagyléptékű adatfelvétel milyen erőforrás-igényes (mely erőforrások nem állnak rendelkezésemre egy saját empirikus adatfelvétel lefolytatásához), még inkább indokolt, hogy éljek a meglévő adatbázis adta lehetőséggel. Az említett korlátok ellenére a DPR-adatbázis alkalmas jelen elemzés kutatási kérdéseinek empirikus tesztelésére, és azok alapján következtetések levonására.

A válaszadók megoszlására vonatkozó adatok közül kiemelendő a képzés munkarendje, 15 733 fő nappali tagozaton szerzett abszolutúriumot, a kutatás során kizárólag az ő válaszaikra hagytam, azért, mert az egyéb munkarendű képzésben részt vevők többsége munkavégzés mellett folytat tanulmányokat, így az ő élethelyzetük más, az iskola és munka világa közötti átmenetre fókuszáló kutatás értelmezési keretében válaszaik nehezen értelmezhetők. Összesen 9 157 fő végzett esti, levelező, vagy távoktatási tagozaton, az ő válaszaikat az elemzésből kihagytam. Elemzéseim során csak a végzés óta elhelyezkedettek válaszeit vettem figyelembe.

Az elemzés az első munkába állásig eltelt idő elemzését célozza. A *Frissdiplomások 2012* Kutatási zárótanulmány szerint az első munkába állásig eltelt idő átlagosan 3,93 hónap. A végzés éve szerinti bontásban a 2007-ben végzettek átlagosan 3,47 hónap, a 2009-ben végzettek 4,72 hónap, a 2011-ben végzettek 3,38 hónap alatt találnak állást. A recesszió a frissdiplomásokat elhelyezkedését is megnehezítette. Az álláskeresési idő tudományterületenkénti bontásban az orvos- és egészségügy területén a legrövidebb, 2,21 hónap, közigazgatási, rendészeti és katonai területen a leghosszabb, esetükben 5,30 hónap. A nők és férfiak átlagos álláskeresési ideje is eltér, a férfiak átlagosan 3,64, a nők 4,09 hónap alatt helyezkednek el (Veroszta, 2013b).

A kvantitatív elemzés során a szignifikáns befolyásoló tényezők azonosítására lineáris regressziós becslést végzek. A frissdiplomásokat elhelyezkedési idejének becslése során olyan módszert követtem, hogy először azokat a háttérváltozókat vettem ki, melyek szignifikancia-szintje a leginkább eltért a $p < 0,1$ elfogadási küszöbtől, csak ezt követően szelektáltam ugyanilyen módon a vizsgált változókat annak érdekében, hogy egy minden magyarázó változóra legalább 10%-os szignifikancia-szinten elfogadható modellt kapjak.

A modellbe a következő változókat emelem be:

- *személyes tényezők változói:* kor, nem, családi állapot, a család anyagi helyzete, a 14 éves kori lakóhely népességszáma (háttérváltozók), van-e a frissdiplomás családjában hasonló szakterületen végzett? (vizsgált változó)
- *alapvető képzési tényezők változói:* az átlagostól jobb tanulmányi eredmény, a végzéskor a diplomát is megszerezte, részt vett kötelező szakmai gyakorlaton, a végzés éve, a képzés finanszírozási formája,
- *képzési többletet jelentő tényezők változói:* külföldön dolgozott, szakmai munkát végzett a diploma megszerzése előtt, nem szakmai munkát végzett a diploma megszerzése előtt, nyelvtudás szintje,
- *szakmai vagy horizontális illeszkedés változói:* csak a saját szakterületével betölthető munkája van, saját vagy ahhoz kapcsolódó szakirányú végzettséggel betölthető munkája van, a tanulmányai során elsajátított tudásának hasznosulása,
- *munkaerő-piaci makrotényezők változói (háttérváltozók):* foglalkoztatási ráta a végzés évében az intézmény megyéjében, munkanélküliségi ráta a végzés évében az intézmény megyéjében,
- *munkaerő-piaci mikrotényezők változói (háttérváltozók):* túlképzettség, cégméret, a cég tulajdonosi szerkezete,
- *a felsőoktatási intézmény megítélésének változói (háttérváltozók):* az intézmény végzettjeinek előző évi elhelyezkedési idejének átlaga, az intézmény végzettjeinek előző évi átlagkeresete, intézményi presztízs: az intézmény végzettjeinek előző évi átlagos elhelyezkedési ideje és átlagkeresete alapján képzett főkomponens (KMO = 0,500, Bartlett-teszt: Khi-négyzet = 17,580, szignifikancia = 0,000. A főkomponens a két változó varianciájának 51,378%-át őrizte meg. A faktoregyüttható értéke 0,717).
- A frissdiplomásokat álláskeresési idejének becslésére alkalmazott regressziós modellt a *Függelék* tartalmazza.

AZ ÁLLÁSKERESÉSI IDŐ EMPIRIKUS ELEMZÉSÉNEK EREDMÉNYEI

Kiestek a modell finomítása során azok a változók, melyek nem befolyásolják szignifikánsan az álláskeresés idejét. Személyes tényezők között két szocio-demográfiai tényezőnek nincs szignifikáns hatása: a válaszadó 14 éves kori lakóhelye népességszámának és a család anyagi helyzetének sem. Az eltelt időben természetesen akár a megkérdezett, akár a család lakóhelye, valamint a család anyagi helyzete is megváltozhatott, erről azonban nincs információnk.

Nem jelent előnyt vagy hátrányt az, ha valaki korábbi évben szerezte meg diplomáját, ami arra enged következtetni, hogy a végzés évében tapasztalható gazdasági környezet, a konjunktúraciklusok a diplomások elhelyezkedését a modellben maradt változóknál csak lényegesen kisebb mértékben befolyásolják. A képzési tényezők között beemelt szakterületek egyikének sincs szignifikáns hatása az álláskeresési idő alakulására.

Az sem módosítja szignifikánsan a modell szerint az elhelyezkedési időt, ha nem szakmai munkatapasztalattal rendelkezik a diplomás, ami nem jelenti azt, hogy a munkaadók a kiválasztás során nem veszik figyelembe az ilyen jellegű munkatapasztalatot, csupán annyit jelent, hogy modellünkben kisebb magyarázó ereje van, mint egyéb tényezőknek.

A képzés részét képező szakmai gyakorlatnak sincsen szignifikáns befolyásoló ereje, ami jelentheti azt is, amit az előzőekben leírtunk a nem szakmai munkatapasztalatról, de azt is, hogy a munkaadók nem tekintik ezt fontosnak a kiválasztás során, ilyen értelemben a kötelező szakmai gyakorlatok nem jelentenek olyan képzési többletet, ami a munkaerőpiac és a felsőoktatás összehangolását igazán segítheti.

A munkanélküliségi ráta a végzés évében az intézmény megyéjében nem befolyásolja jelentős mértékben a végzetek elhelyezkedési idejét, ennek magyarázata többek között az is lehet, hogy nehéz helyzetben a mobilitási hajlandóság megnő, így javítva az elhelyezkedés esélyét (erről bővebben lásd Forray, R. 2008; KSH, 2009). Ennek a közelítési módnak korláta az is, hogy csak a regisztrált munkanélküliekről van tudomásunk.

A cég tulajdonosi szerkezete szerint nem szignifikáns sem a magyar/külföldi tulajdon, sem a magán/állami tulajdon megléte az elhelyezkedési idő szempontjából. Az álláskeresési idő alakulását nem befolyásolja szignifikánsan a túlképzettség. A képzés során bevont intézményi megítélést közelítő változók közül az átlagos bérszint és a kialakított főkomponens sem szignifikáns hatású.

A regresszió-elemzés eredményeit az 1. táblázatban foglaltam össze. Dőlt betűkkel jelöltem a háttérváltozókat. A minta elemszáma 5 771. Az álláskeresési idő vizsgált- és háttérváltozóinak szerepét összegzi az 1. ábra.

A személyes tényezők közül négy bevont változó hatása szignifikáns. Először is a férfiak hamarabb helyezkednek el, ami példája a férfiak és nők közötti különbségeknek. A fiatalabbak és az egyedülállók viszont nehezebben találnak munkát, ami például családi jellemzőkkel is magyarázható, hiszen a fiatal egyedülállókon kisebb az elhelyezkedést sürgető nyomás, mint idősebb és a családos társaikon. Jelentősen lerövidítheti az álláskeresést, ha van a családban hasonló végzettséggel rendelkező, aminek magyarázata többek között a kapcsolatokban, a társadalmi tőkében, és annak elhelyezkedést segítő hatásában keresendő.

Az alapvető képzési tényezők között a modellben a költségtérítéssel képzés közel egy hónappal hosszabb álláskeresési időt eredményez. Az átlagostól jobb tanulmányi eredmény önmagában is segítheti az elhelyezkedést, ami feltehetőleg azzal magyarázható, hogy ezt a munkaadók a jobb képességek jelzésének tekintik (akárcsak a szűrőelméletek szerint, lásd Arrow, 1973; Spence, 1973; Stiglitz, 1975). Jelentősen, több mint egy hónappal lerövidíti az álláskeresés idejét, ha a képzés befejeztével valaki kézhez kapja a diplomáját is, ami tökéletesen példázza a jelzéseméletet és a báránybőr-hatást (lásd például Hungerford–Solon, 1987; Jaeger–Page, 1996).

A munkaadók preferálják a képzési többletet, hiszen mindhárom változó, a külföldi munkatapasztalat, a szakmai munkatapasztalat és a magasabb szintű nyelvtudás megléte is rövidebb álláskeresést eredményez. A munkaadók feltehetőleg azért értékelik így a képzési többletet, mert magasabb termelékenységet feltételeznek egy olyan munkavállaló esetében, aki a képzés során is képes volt a kötelező minimumon felül teljesíteni. A képzési többletet is jelzésként értelmezhetjük, melyet a munkaadók a kiválasztás során figyelembe vesznek.

A vizsgálat számomra legfontosabb faktora a szakmai illeszkedés, melynek mindhárom bevont változója azt igazolja, hogy rövidebb álláskeresősi idő esetén szorosabb munkahelyi illeszkedésre számíthatnak a diplomások. Ennek hátterében az is állhat, hogy a pályaelhagyók azért választanak más szakterületet, mert szakmájukban hosszabb ideig nem tudtak elhelyezkedni.⁵

1. táblázat. Az álláskeresősi idő alakulását befolyásoló tényezők.

Nem befolyásolják	Befolyásolják	
	Rövidítik	Hosszabbítják
<u>Vizsgált:</u> kötelező szakmai gyakorlat nem szakmai munkatapasztalat - <u>Háttérváltozók:</u> 14 éves kori lakóhely népességszáma a család anyagi helyzete (14 éves korban) a végzés éve a képzési területek munkanélküliségi ráta a cég tulajdonosi szerkezete az intézményben előző években végzetek átlagos keresete az intézmény presztízse	<u>Vizsgált:</u> van a családban hasonló végzettségű az átlagostól jobb tanulmányi eredmény, a végzéskor a diplomát is megszerezte, a szakmai munkatapasztalat a külföldi munkatapasztalat a jobb nyelvtudás csak a saját szakterületével betölthető munkája van, saját vagy ahhoz kapcsolódó szakirányú végzettséggel betölthető munkája van, a tanulmányai során elsajátított tudásának hasznosulása, <u>Háttérváltozók:</u> nem (férfi) magasabb foglalkoztatási ráta kötségvetési szférában való elhelyezkedési túlsúlyos ágazat cégméret növekedése	<u>Vizsgált:</u> - <u>Háttérváltozók:</u> családi állapot (egyedülálló) kor (fiatalabb) a képzés finanszírozási formája (kölségtérítéses) a felsőoktatási intézmény végzettjeinek átlagos elhelyezkedési ideje az előző évben

A munkaerőpiac makrotényezői közül a munkanélküliségi rátának nincs szignifikáns hatása, a magasabb foglalkoztatási ráta viszont szignifikánsan csökkenti (igaz, hogy csak nagyon kis mértékben, 0,053 hónappal) az elhelyezkedés idejét. Első hallásra ez furcsának tűnhet, hiszen azt feltételezhetnénk, hogy ha magasabb a foglalkoztatottság, akkor telítettebb a munkaerőpiac, és nehéz elhelyezkedni. A jelenség hátterében feltehetőleg az állhat, hogy a foglalkoztatási ráta a konjunktúraciklusokkal van összefüggésben, azaz ha élénkebb a piac, nagyobb a kereslet, és ezért magasabb foglalkoztatási ráta mellett is könnyebb elhelyezkedni.⁶ Az, hogy a munkanélküliségi rátának nem szignifikáns a hatása, ebben a megközelítésben annak a következménye is lehet, hogy a munkaerőpiac kínálatoldali meg nem felelése (szerkezeti munkanélküliség) nem jó előrejelzője az elhelyezkedési időnek, míg a kereslet oldali szívó hatás az.

A munkaerőpiac mikrotényezői esetében azt láthatjuk, hogy a túlképzettség hosszabb elhelyezkedési idővel párosul, aminek hátterében a horizontális illeszkedésnél kifejtett okok (lásd két bekezdéssel feljebb) lehetnek, azaz csak akkor vállal el valaki alacsonyabb végzettséget igénylő állást, ha nem talál a saját képzettségi szintjének megfelelőt. A cégméret esetében azt tapasztaljuk, hogy minimális hatás van az elhelyezkedési időre, tehát a kis és a nagy létszámú vállalatoknál lévő állások között nincs lényegi különbség.

5 Arról nincs információ a DPR-adatbázisban, hogy egyáltalán akartak-e, ezért nem vizsgáltam ezt a hatást.

6 Ezt nevezzük feszes munkaerőpiacnak (lásd Ehrenberg–Smith, 2008)

Okkal feltételezhetjük, hogy a magasabb presztízsű intézmények végzettjei hamarabb helyezkednek el. A felsőoktatási intézmény megítélésével kapcsolatban két változó esett ki, az intézményben végzettek előző évi átlagkeresete, és az intézmény presztízsének közelítésére kialakított főkomponens. Jó indikátor lehet az előző évek elhelyezkedési idejének átlaga (ami szignifikáns maradt a modellben), hiszen a jó hírű intézményekből kilépőket a munkaadók a kiválasztás során előnyben részesítik. Az eredmény a várakozásunkkal ellentétben, hiszen az intézményi változó előjele a regresszióban negatív.⁷ Ez valószínűleg nem jelenti azt, hogy ha az előző évben jobb volt az intézmény megítélése, akkor az adott évben az abból az intézményből kikerülő hallgatók nehezebben helyezkednek el.

A jelenség kapcsán több dologra is következtethetünk. Jelentheti azt, hogy az intézmények végzettjeinek átlagos elhelyezkedési idejében hullámváltozás figyelhető meg a mindenkori gazdasági viszonyok függvényében. A 2012-es DPR-felmérés-ben a 2007-ben, 2009-ben és 2011-ben abszolutóriumot szerzett hallgatók válaszaik szerepelnek, ez az időszak magában foglalja a gazdasági válságot megelőző, a válság idejéből származó és azt követő adatokat is.

2. táblázat. Az álláskeresési idő regressziós becslésének eredményei.

Változók	β	St.hiba	Beta	t
Konstans	287,9 43	30,045		9,584***
Hasonló végzettségű családtag	-0,710	0,144	-0,062	-4,929***
Nem	-0,403	0,124	-0,043	-3,238***
Melyik évben született Ön?	-0,139	0,015	-0,128	-9,206***
Egyedülálló-e?	0,337	0,117	0,037	2,884***
Költségtérítési formában tanul-e?	0,869	0,163	0,072	5,321***
Az intézményben végzettek átlagához képest jobb tanulmányi eredmény	-0,200	0,080	-0,032	-2,498**
Az abszolutórium után közvetlenül a diplomáját is megszerezte?	-1,056	0,146	-0,096	-7,239***
Végzettsége megszerzése előtt végzett-e tanulmányaihoz kapcsolódó (szakmai) munkát?	-0,565	0,117	-0,062	-4,815***
Végzettsége megszerzése előtt dolgozott-e külföldön?	-0,548	0,178	-0,040	-3,080***
A nyelvtudás szintje	-0,317	0,068	-0,063	-4,662***
A tanulmányok során elsajátított tudás, megszerzett készségek hasznosíthatósága?	-0,236	0,061	-0,069	-3,888***
Csak a saját szakmájával betölthető munkája van	-0,332	0,154	-0,031	-2,161**
A saját vagy ahhoz kapcsolódó végzettséget igénylő munkája van	-0,308	0,183	-0,028	-1,683*
Megyei foglalkoztatási ráta a végzés évében	-0,053	0,013	-0,054	-4,197***
Közalkalmazotti túlsúlyos szakterület	-0,391	0,135	-0,040	-2,891***
Cégméret	0,000	0,000	-0,042	-3,307***
Az intézményi elhelyezkedési idő átlaga 2011-ben	-0,357	0,131	-0,035	-2,721***
N	5771			
Adj. R ²	0,092			

Adatok forrása: DPR, 2012; DPR, 2011; KSH, 2013

Megjegyzés: függő változó, álláskeresési idő (hónap).

A 2011-es adatbázisban a 2008-ban és 2010-ben végzettek válaszaik szerepelnek, ami a válság időszakát fedi le. Mivel a válság egyes szakmákat különösen érzékenyen érintett, más területek esetében pedig a válság következménye még fellendülést is eredményezett vagy eredményezhetett, és a felsőoktatási intézményekből kikerülő hallgatók aránya egyes intézményekben éppen az érintett

⁷ Az elemzés során felmerült, hogy a becslést torzíthatja, ha a 2012-es elhelyezkedési idő átlagával számolunk. A 2012-es adatokkal kezdem az elemzést, melynek eredménye 0,601, azaz az intézmény megítélését reprezentáló intézményi átlagos elhelyezkedési idő növekedése több mint fél hónappal növeli az álláskeresés idejét. Az esetleg felmerülő tautológiai probléma miatt a változót 2011-es adatbázisban elérhető elhelyezkedési idő átlagára cseréltem, ami a korrigált R²-et 0,09-ről 0,086-ra csökkentette. Eredményképpen a modellbe bekerült a foglalkoztatási ráta (a 2012-es intézményi változó esetében a foglalkoztatási ráta nem szignifikáns), és az intézményi változó előjele megfordult.

szakterületeken van túlsúlyban.⁸ Természetesen az is lehetséges, hogy a felsőoktatási intézményekből kikerülő hallgatók különböző évfolyamokon eltérő képességűek, így a munkahelyeken tapasztalható teljesítményük pozitív és negatív irányba is eltérítheti az intézmény megítélését a munkaerőpiac keresleti oldalán álló vállalatoknál. Jelentheti ez az eredmény azt is, hogy az intézmény elhelyezkedési idejének átlaga nem reprezentálja jól az intézmény megítélését, így nem alkalmas annak mérésére, de tekintettel a korábbi empirikus elemzések eredményeire (MKIK–GVI, 2013; Varga, 2010; Veroszta, 2010), inkább az előbbieket lehetnek a magyarázatai ennek a várakozásainknak ellentmondó eredménynek. Ennek a kérdésnek a megválaszolása és az okok feltárása nem célja e tanulmánynak, de érdekes kérdéseket vet fel, melyek későbbi kutatások alapját képezhetik.

Az álláskeresői idő eredményei kapcsán nem mindenhol tudunk egyértelmű magyarázatot adni a jelenségekre. Az együttmozgásokat mutatja ugyan a regresszió, ok-okozati összefüggések elemzésére azonban csak korlátozottan alkalmas. Itt szeretném felhívni a figyelmet az eredmények korlátaira, miszerint a regressziós modell eredményeinek magyarázata nem teljes körű (és ez a tanulmánynak nem is célja), viszont érdekes kutatási irány lehet a későbbiekben.

Összességében megállapítható, hogy a vizsgált változók magyarázóereje a modellben meglehetősen alacsony, korrigált $R^2=0,059$, a kontrollváltozók beemelésével is csupán 0,092-re javult, ennek ellenére a modell alkalmas azon tényezők azonosítására, melyek szignifikánsan befolyásolják a fiatal diplomások elhelyezkedési idejét. Céloom ugyanis nem annak megbecslése, hogy adott paraméterekkel egy egyén milyen hamar találhat állást meghatározott valószínűséggel, hanem a rendelkezésünkre álló adatok közül a jelentős befolyással bíró tényezők azonosítása, kiemelt figyelemmel azok előjelére, azaz az álláskeresői időt rövidítő vagy hosszabbító tényezők feltérképezése. Ez az alacsony magyarázó erő egyúttal azt is jelenti, hogy az elhelyezkedésig eltelt idő nagyon nagymértékben függ(het) általam nem vizsgált magyarázó változóktól, például a kapcsolatoktól, az álláskeresői intenzitásától, szociodemográfiai tényezőktől, mint például a család támogatása, a szülők iskolázottsága és számos egyéb (általam nem vizsgált) körülménytől. A modellben a legnagyobb magyarázó ereje a diploma tényleges megszerzésének van (bárányszorhatás), hiszen több mint egy hónappal hosszabb álláskeresői időre kényszerül, aki valamilyen okból nem szerzi meg az abszolutórium után az oklevelét. Az oklevél („papír”) megszerzésének tehát a többi vizsgált változéhoz képest nagyobb szerepe van, a legnagyobb jelző és szűrő funkcióval bír a modellbe bevont magyarázó változók között.

ÖSSZEGZÉS

Az álláskeresői idő elemzése során arra a következtetésre jutottunk, hogy a jó tanulmányi eredmény, a tanulmányok során nyújtott többletteljesítmény, a magasabb szintű nyelvtudás a munkaerő-piaci érvényesülésben hasznos. A munkaadók értékelik a jelentkezők többletteljesítményét, amit a rövidebb álláskeresői idő is alátámaszt. Az álláskeresői stratégiákkal kapcsolatban hasznosabbnak tűnik, ha a frissen végzettek az állásvállalási döntések során nem rövidtávon mérlegelnek. Hosszabb távban gondolkodva, és lehetőségeiket hosszabb időintervallumban mérlegelve ugyanis másként magyarázható a döntésük. A frissen végzettek számára előnyösebb, ha (a lehetőségeikhez mérten) a végzettségükhöz kapcsolódó munkát vállalnak. Eredményeink igazolták az idegennyelv-tudás fontosságát is, hiszen globalizálódó világunkban ma már a legtöbb munkahelyen alapvető elvárás az idegennyelv-ismeret. Az empirikus eredmények ismeretében az is kiemelendő, hogy a munkaerő-piaci átmenetet nagymértékben segíti, ha a kapcsolataikra is támaszkodnak a végzettek az elhelyezkedés során. Aki él a társas kapcsolatai adta lehetőségekkel, annak közgazdasági nézőpontból az információk elérhetősége sokkal szélesebb spektrumú, és a munkaerő-piaci érvényesülésre előnye lehet annak, akinek „bennfentes” információi vannak.

8 A válság különösen érzékenyen érintette például az ipari termelési szektort, melynek következtében okkal feltételezhetjük a műszaki és gazdaságtudományi terület végzettjeinek fokozottabb érintettségét (Kiss, 2011; Várhegyi, 2010).

FÜGGELÉK

A frissdiplomások álláskeresési idejének becslésére alkalmazott regressziós modell:

$$Y_T = \beta_0 + \beta_1 X_{SZ} + \beta_2 X_k + \beta_3 X_{kt} + \beta_4 X_{hi} + \beta_5 X_{ma} + \beta_6 X_{mi} + \beta_7 X_{fi} + \varepsilon$$

ahol:

Y_T = elhelyezkedési idő (hónap)

β_0 = konstans

$\beta_{i>0}$ = i-edik változó nem standardizált regressziós együtthatója

X_{SZ} = személyes tényezők,

X_k = képzési tényezők,

X_{kt} = képzési többlet tényezői,

X_{hi} = horizontális illeszkedés tényezői,

X_{ma} = munkaerő-piaci makrotényezők,

X_{mi} = munkaerő-piaci mikrotényezők,

X_{fi} = a felsőoktatási intézmény megítélése,

ε = egyéb, általunk nem ismert tényezők.

IRODALOM

- Arrow, K. J. (1973): Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics*. 2(3). 193–216.
- Atkins, M. J. (1999): Oven-ready and Self-basting: taking stock of employ-ability skills. *Teaching in Higher Education*. 4 (2).
- Blaskó Zs. (2002): Pályakezdő diplomások a munkapiacra – egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat néhány tanulsága. *Educatio*. 11 (2). 301–312.
- Csehné Papp I. (2012): A munkaerő-piaci ismeretek oktatásának kiemelt szükségessége a HR-képzésben. In: Poór J.–Karoliny M.–Berde Cs.–Takács S. (Szerk.): *Átalakuló emberi erőforrás menedzsment*. Budapest: Complex. 248–256.
- Csehné Papp I. (2013): A munkaerőpiac igényeinek megfelelő oktatási rendszer? In: Karlovitz J. T.–Torgyik J. (Szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia* (Oktatás, kutatás és módszertan). Komárno: International Research Institute. 650–657.
- Cserpes I. (2011): A Széchenyi István Egyetem 2010-es online és személyes mintavételen alapuló DPR-felmérésének összehasonlítása. In: Tamándi L. (Szerk.): *DPR évkönyv 2010*. A Széchenyi István Egyetem diplomás pályakövető programjának eredményei. Győr: Universitas-Győr Nonprofit Kft.
- Ehrenberg, R. G.–Smith, R. S. (2008): *Korszerű munkagazdaságtan: elmélet és közpolitika*. Budapest: Panem.
- Forray R. K. (Szerk.) (2008): *A foglalkoztatottság és a munkanélküliség szerkezetét befolyásoló társadalmi-területi tényezők*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Frey, B. S.–Stutzer, A. (2002): What can economists learn from Happiness Research? *Journal of Economic Literature*. 15. 402–435.
- Galasi P. (2002): *Fiatal diplomások életpálya-vizsgálata*. In: Kolosi, T.–Tóth, I. Gy.–Vukovics, Gy. (Szerk.): *Társadalmi riport 2002*. Budapest: TÁRKI.
- Galasi P.–Varga J. (2005): *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Galasi P.–Timár J.–Varga J. (2001): Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon. In: Semjén A. (Szerk.): *Oktatás és munkaerő-piaci érvényesülés*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont. 73–89.
- Gazier, B. (1998): Employability: definitions and trends. In: Gazier, B. (Eds.): *Employability: Concepts and Policies*. Berlin: European Employment Observatory. 37–71.
- Gazier, B. (2007): “Making transitions pay”: The “Transitional labour markets” approach to “Flexicurity”. In: Jørgensen H.–Madsen P. K. (Eds.): *Flexicurity and beyond*. Finding a new agenda for the European Social Model. Brussel: Djoef Publishing. 99–130.
- Harvey, L. (2001): Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*. 7 (2). 97–110.
- Haughton, G.–Jones, M.–Peck, J.–Tickell, A.–While, A. (2000): Labour market policy as flexible workfare: Prototype Employment Zones and the new workfarism. *Regional Studies*. 34. 669–680.
- Horváth D. (2008): Hazai gyakorlatok a diplomás pályakövetésben. In: *Diplomás pályakövetés 1*. Hazai és nemzetközi tendenciák. Budapest: Educatio.

- Hungerford, T.–Solon, G. (1987): Sheepskin effects in the returns to education. *The Review of Economics and Statistics*. 69 (1). 175–187.
- Jaeger, D. A.–Page, M. E. (1996): Degrees Matter: New Evidence on Sheep-skin Effects in the Returns to Education. *Review of Economics and Statistics*. 78 (4). 733–740.
- Kiss É. (2011): A válság területi konzekvenciái az iparban. *Területi Statisztika*, 2. 161–180.
- Kotsis Á. (2011): A diplomás képzés növekedésének munkapiaci következményei. PhD-értekezés, Debrecen: Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Doktori Iskola.
- KSH (2009): A foglalkoztatottak munkába járási, ingázási sajátosságai. *Statisztikai Tükör*. 3 (2).
- Lees, D. (2002): *Graduate employability* – Literature review. Exeter: University of Exeter.
- Lindsay, C.–McCracken, M.–McQuaid, R. W. (2003): Unemployment duration and employability in remote rural labour markets. *Journal of Rural Studies*. 19 (2). 187–200.
- Lundvall, B. A. (2002): The University in the Learning Economy. *DRUID Working Paper*. 2 (6)
- McQuaid, R. W.–Lindsay, C. (2004): The Concept of Employability. *Urban Studies*. 42 (2). 197–219.
- MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (2013): Friss diplomások a versenyszektorban. A képző intézmény szerepe a munkaerő-piaci érvényesülésben. Forrás: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_frissdiplomasok_munkaltatoikutatas/frissdiplomasok_versenyszektorban_2013_intezmenyek.pdf Utolsó látogatás: 2014. 03. 09.
- Munkácsy F. (2004): A szakmai gyakorlatosok fogadása elősegíti a munkaerő-utánpótlást. *Munkügyi Szemle*. 48 (1)
- Polónyi I. (2007): Piac helyett adminisztráció? *Educatio*. 16 (2). 271–284.
- Polónyi I. (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. *Educatio*. 19 (3) – Felsőoktatás és foglalkoztathatóság. 384–401.
- Pusztai G. (2013): A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In: Kun A. I.–Polónyi I. (Szerk.): *Az Észak-alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerőpiac*. Budapest: Új Mandátum. 9–29.
- Rumberger, R. W. (1987): The Impact of Surplus Schooling on Productivity and Earnings. *The Journal of Human Resources*. 22 (1). 24–50.
- Schmid, G. (2008): *Full employment in Europe*. Managing labour market transitions and risks. Northampton: Edward Elgar Publishing Inc.
- Schmid, G.–Gazier, B. (Ed.), (2002): *The dynamics of full employment*. Social integration through transitional labour markets. Northampton: Edward Elgar Publishing Inc.
- Schomburg, H. (2010): Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. *Felsőoktatási Műhely*. 4 (1).
- Schomburg, H.–Teichler U. (2006): *Higher Education and Graduate Employment in Europe: results of graduate surveys from twelve countries*. Dordrecht: Springer.
- Spence, M. (1973): Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*. 87 (3). 355–374.
- Stiglitz, J. E. (1975): The Theory of „Screening”, Education, and the Distribution of Income. *The American Economic Review*. 65 (3). 283–300.
- Teichler, U. (2002): Graduate employment and work in Europe: diverse situations and common perceptions. *Tertiary Education and Management*. 8 (3). 199–216.
- Vámos D. (1989): *A képzettség vására: közgazdasági szempontok az oktatásszervezésben*. Budapest: Akadémiai.
- Varga J. (2010): A képzési terület és a felsőoktatási intézmény hatása a fiatal diplomások munkaerő-piaci sikerességére a 2000-es évek végén. In: Garai O.–Horváth T.–Kiss L.–Szép L.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. – Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 1–24. Forrás: http://econ.core.hu/file/download/szirak2010/Varga_Julia.pdf Utolsó látogatás: 2014. 01. 19.
- Várhegyi É. (2010): A válság hatása a magyarországi bankversenyre. *Közgazdasági Szemle*. 57 (10). 825–846.
- Veroszta Zs. (2010)– A frissdiplomások helyzetének főbb dimenziói. In: Garai O.–Horváth T.–Kiss L.–Szép L.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. – Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. Forrás: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages9_36_Veroszta.pdf Utolsó látogatás: 2011. 12. 29.
- Veroszta Zs. (2013a): *Diplomás Pályakövetési Rendszer – Intézményi adatfelvétel a 2007-ben, 2009-ben illetve 2011-ben végzetek körében. Módszertani összefoglaló. Frissdiplomások 2012*. Forrás: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/Frissdiplomasok_2012_zarotanutmany_es_modszertan/modszertan_vegzett2012.pdf Utolsó látogatás: 2014. 01.08
- Veroszta Zs. (2013b): *Diplomás pályakövetési adatok 2012*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
- Vincze Sz. (2013): *A felsőoktatás és a munkaerőpiac inkongruenciája*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

FELSŐOKTATÁSBAN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓK KÜLÖNBÖZŐ KOMPETENCIÁINAK MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

Fényes Hajnalka–Kovács Klára–Dusa Ágnes Réka–Fekete Adrienn–
Kardos Katalin–Kovács Edina–Márkus Zsuzsanna–Morvai Laura–
Nagy Zoltán–Sebestyén Krisztina–Varga Eszter

Összefoglalás: A hallgatói eredményesség alakulására magyarázatot kereső oktatásszociológiai kutatások az utóbbi időben a korábbi eredményességi indikátorok helyett új függő változók felé tájékozódnak. Az eredményességet tanulmányi továbbhaladásként vagy munkaerő-piaci elhelyezkedésként interpretáló koncepciók helyett megjelent az az elképzelés, hogy a hallgatóknak a felsőoktatási tanulmányok végére el kell érni a kognitív, szociális és személyes képességek egy bizonyos szintjét vagy legalább mérhető előrelépést kell tanúsítaniuk ezeken a területeken. Egyesek felhívják a figyelmet arra, hogy szükséges lenne a tanulmányi területtől független indikátorokat találni, s a konkrét szakterületi tudás helyett az intellektuális kíváncsiságot, a tudományos és intellektuális érdeklődést emelik a speciális eredményesség fölé. A legátfogóbb eredményességi modellekben a testi-lelki egészség, a világos jövő- és munkaelképzelés, az alkalmazkodó és küzdőképesség, az informális és formális kommunikációs helyzetekben való megfelelés, mások motiválására, irányítására való képesség valamint a társadalmi és közösségi felelősség, az önkéntes tevékenység vállalására való hajlandóság is szerepel (Camara–Kimmel, 2005). Tanulmányunkban a felsőoktatásban résztvevő hallgatók néhány kompetenciájának (eredményességi mutatók) mérési lehetőségeit térképezzük fel. A szövegértési, nyelvi, problémamegoldási és információs-kommunikációs technológiai alkalmazásával kapcsolatos kompetenciák mérése mellett olyan képességek mérésének tapasztalatait is áttekintettük, mint az interkulturális, állampolgári és szociális kompetenciák, mivel ezek fontossága az intézmény falain kívül, a munkahelyeken, a társas kapcsolatokban, és az élet számos területén vitathatatlan. Jelen tanulmányban az a célunk, hogy a képzés területétől független mérőeszközök után kutassunk és ezzel az egyes tudományterületeken kidolgozott mérési eljárások alkalmazása helyett átfogó hallgatói eredményesség-koncepció kidolgozása felé tegyünk lépéseket.

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy feltérképezzük a hallgatói képességek mérésének lehetséges területeit és mérési lehetőségeit. A felsőoktatási kompetencia mérésre irányuló újszerű próbálkozás az AHELO, melyet mi is bemutatunk írásunkban, a kompetenciák csak egy igen szűk körét célozta meg. Ezért célunk a kompetenciamérések más területén alkalmazott mérőeszközök bemutatása, amelyek alkalmazhatók a hallgatók esetében is. Ilyen területek többek között az interkulturális, állampolgári és szociális kompetenciák, melyek további képességeket, készségeket foglalnak magukba.

Ennek relevanciája abban rejlik, hogy így az általánosan vizsgált szövegértései, értelmezési, kritikai képességek mérése mellett olyan képességek felderítése is lehetségessé válik, amelyeket a hallgatók az intézmény falain kívül, a munkahelyükön, a társas kapcsolataikban és életük szinte minden területén mozgósítani tudnak.

Nem célunk ezek fejlesztésének vagy fejlődésének mérése, azonban ezek szintjének felmérése és összehasonlítása különböző hallgatói csoportokon belül (pl. külföldi, határon túli, sportoló, tanárképzésben részt vevő hallgatók körében) segít felderíteni az esetleges deficiteket vagy éppen előnyöket. Lényeges kérdés, hogy a hallgatói képességek vizsgálatának van-e tudományos hozzáadott értéke a korábbi kutatásainkban alkalmazott eredményességi mutatókhoz képest, amikor azt kívánjuk kideríteni, hogy a felsőoktatási intézmények milyen hatást gyakorolnak a különböző hallgatói csoportokra.

Astin (idézi Pusztai, 2011) hallgatóieredményesség-klasszifikációja alapján az egyes kompetenciaterületek mérésére olyan eszközöket kerestünk, amelyek érintik a négy terület valamelyikét: pszichológiai, szociológiai, affektív és kognitív területeket (1. táblázat). Tanulmányunkban bemutatjuk az alkalmasnak vélt mérőeszközök erősségeit, gyengeségeit, elérhetőségét, és esetleges alkalmazhatóságát a hallgatók körében.

1. táblázat. A hallgatói eredményesség Astin-féle klasszifikációja (Pusztai, 2011).

	AFFEKTÍV	KOGNITÍV
Pszichológiai	Énkép, értékek, attitűdök, teljesítménymotiváció, felsőoktatási intézménnyel való elégedettség.	Tudás, kritikus gondolkodás, alapkészségek, speciális képességek/adottságok, tanulmányi teljesítmény.
Szociológiai	Egyéni viselkedésmód, elhivatottság, mentális egészség, állampolgári magatartás, személyközi kapcsolatok.	Továbbtanulási aspiráció, pályaválasztás, szakmai teljesítmény (felelősség, jövődelem, szakmai elismerések).

Az affektív pszichológiai kompetenciák közül lehetséges lenne vizsgálni a hallgatók értékpreferenciáit, attitűdjeit, a tanuláshoz való viszonyát és a teljesítménymotivációt és végül az intézménnyel való elégedettséget. A kognitív pszichológiai kompetenciák közül a tanulmányi teljesítmény mellett szövegértési, nyelvi és problémamegoldó kompetenciát, bár itt képzési területtől független mérőeszközök csak korlátozottan állnak rendelkezésre. A szociológiai affektív területen belül a mentális egészség (jóllét), a tanulás iránti elhivatottság, az állampolgári és szociális kompetenciák mérésében támaszkodhatunk tapasztalatokra a vizsgált csoportban. Végül a szociológiai kognitív területen belül az egyetem utáni továbbtanulási tervek és a munkamotivációk feltérképezésére van példa. Több külföldi szerző foglalkozott azzal, hogy milyen kompetenciákat fejleszt az önkéntesség (Astin–Sax, 1998; Hesser, 1995; Eyler et al., 1997; Mabry, 1998; Batchelder–Root, 1994). Ezeket a kompetenciákat ők is csoportokba szedték, akár csak Astin, ami szintén segítséget nyújtott a számunkra az egyes mérőeszközök alkalmazhatóságának vizsgálatában. Megközelítésük szerint a következő kompetenciaterületek megragadása lehetséges: (1) A diákok szakmai fejlődése, tanulmányi előrehaladása, melynek mutatói: a tanulmányi eredmények, tanulási aspirációk, általános tudásnövekedés (önbevallás alapján, változás becslése az egyetemi évek alatt), tanulási önkép (academic self concept) fejlődése (tanulmányi készségek, matematikai- és íráskészség, intellektuális önbizalom fejlődése: önbevallás alapján), mennyi időt fordít tanulásra, vállal-e extra tanulási munkákat, milyen gyakori a tanárokkal való kapcsolattartás. (2) Az életben szükséges készségek (life skills), melyek közé tartoznak a vezetői ambíciók és képességek, szociális önbizalom, kritikai gondolkodás, a problémamegoldó készségek, érveléstechnika, döntéshozatali technikák, analitikus készségek, interperszonális és kommunikációs készségek, konfliktusmegoldó készség, a csoportban való együttműködés képessége, más kultúrák, etnikumok ismerete, a közösséggel kapcsolatos problémák jobb megértése, az egyéni értékrend, a célok és attitűdök változása, nagyobb tolerancia más csoportokkal szemben, egyéni szociális értékek változása, morális hozzáállás, a szociális problémák iránti érzékenység. (3) Az állampolgári tudatosság, felelősségvállalás, bizalom területe, melynek mutatói a közösségi akciókban való részvétel, a politikai aktivitás, a veszélyeztetett csoportoknak való segítségnyújtás hajlandósága, a társadalmi igazságosság és méltányosság elfogadása.

Hazai viszonylatban az elsőéves hallgatók hatékony tanulásához szükséges kompetenciáinak mérésére van példa. Az online teszt a gondolkodási-, számolási-, problémamegoldási-, kommunikációs képességeket, memóriát, önreflexiót és énképet térképezi fel. Az eredményeket arra használják fel, hogy meghatározták azokat a kognitív és affektív területeket, melyeken feltétlenül szükségesek a hallgatók célzott fejlesztése.¹

1 A Kecskeméti Főiskola alkalmazott kutatása során a mérőeszközzel megrajzolják a hallgatók kompetencia-térképét, mely egyrészt egyéni visszajelzés a fejlesztendő területekről, másrészt az oktatók számára globális képet ad a hallgatók kognitív és affektív fejlettségéről, így segítve a minőségi oktatást (Koltói, 2013).

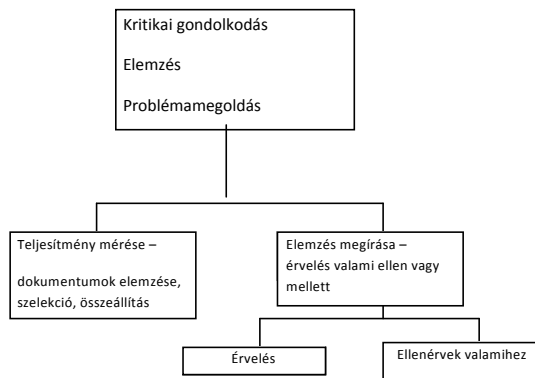
A SZÖVEGÉRTÉSI, NYELVI, PROBLÉMAMEGOLDÁSI ÉS IKT-KOMPETENCIÁK MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

A felsőoktatási viszonylatban a nyelvi, szövegértési kompetenciák mérése igen nehéz feladat, mivel nemcsak a vizsgált személy nyelvi adottságaitól függ az elért eredmény, hanem sok más tényezőtől is, többek közt a környezettől, az oktatási intézménytől, melyben tanult, vagy éppen a továbbtanulási irányától, melyet maga választott (Kiss, 2010). Így előfordulhat, hogy egy-egy eredmény nem is az adott személyre vonatkozik, hanem több más háttértényezőről is információval szolgál. Nemzetközi szinten a leginformatívabb és leginkább alkalmazott vizsgálat az AHELO-feladatsor részeként is megjelenő CLA-teszt. Az AHELO – Assessment of Higher Education Learning Outcomes – olyan mérési eszköz, mely két képzési területen vizsgált szaktudományos mellett, ún. általános kompetenciát is mér. A közgazdaságtannal és mérnöki tudománnyal kapcsolatos feladatsorok speciális területeket térképeznek fel, melyekhez speciális háttértudás is szükséges. A mérőeszközök életszerű példák segítségével vizsgálják a kitöltő ismereteit, képességeit, amit majd külső értékeléssel dolgoznak fel. A mért ismeretek témakörei annyira specifikusak, hogy a mérési eredmények nehezen összevethetők például az érettségi eredményekkel, így egy keresztmetszeti mérés nem elég az intézményi hatás megragadására. Tovább nehezíti a mérőeszköz használatát, hogy az eszköz feladatai egészében nem hozzáférhetők, ami pedig mégis, az a magyar kontextusra csak nagy körültekintéssel adaptálható (AHELO, 2012).

Az AHELO-próbamérés részeként alkalmazták a korábban kifejlesztett CLA – Collegiate Learning Assessment – feladatsort, mely elsősorban üzleti tervezési kompetenciákat hivatott mérni (Shavelson, 2012). Közelebbről megvizsgálva, a CLA a kritikus gondolkodást, elemző érvelést, problémamegoldó képességet és az írásbeli kommunikációs kompetenciát méri (CLA+Overview, 2013). A válaszok értékelése számítógépes szoftver és független bírálók segítségével történik. A feladatok életszerű példák, melyek az elemzések szerint szignifikánsan eltérő eredményeket mutatnak a különböző non-tradicionális csoportok esetében, mivel a válaszadó háttértudása és a felsőoktatási tanulmányok előtt kialakult kompetenciái erősen meghatározzák az egyes feladatok megoldását. A mintavétel úgynevezett mátrixos, vagyis a feladatot véletlenszerűen osztják ki, egy tanuló a kérdéshalmaz csak egy kis részére válaszol, aminek az előnye, hogy az egy hallgatóra jutó feladatmegoldás mennyisége csökken. Azonban minden feladat eljut minden intézménybe, így ugyanazt a feladatsort töltik ki minden vizsgálatba bevont helyen, ami azt eredményezi, hogy az elemzési egység is az intézmény és nem az egyes hallgató. A mérőeszköz többméréses, mivel a fő célja, hogy informálja az egyetemeket és a főiskolákat arról, mennyit fejlődtek a képzésükben résztvevő hallgatók, és ez a fejlődés összhangban áll-e más intézmények hasonló hallgatóinak fejlődésével. Csakúgy, mint az AHELO többi része, a CLA eredményei sem kompatibilisek más mérési eredményekkel. Ennek többek között a speciális feladatsor is az oka, ami teljes egészében nem hozzáférhető, néhány példa ugyan nyilvános, azok a kulturális okokból óvatosan adaptálhatók a magyar válaszadók számára (Klein et al., 2010).

A CLA feladatsora különböző feladattípusokból áll össze, amit az 1. ábra szemléltet. A feladatsor a mérni kívánt képességeket ún. teljesítmény-feladatok – dokumentumok elemzése, szelekciója, összeállítása révén –, valamint elemzések készíttetésével – érvek, ellenérvek írása – tárja fel.

1. ábra. A CLA feladatsorának szerkezeti felépítése (Klein, 2010 alapján).



A CLA esszékérdésekkel foglalkozó feladatainak két típusa ismeretes. Az egyik, „Szedj ízekre egy érvelést!” ez egy harmincperces feladat, amelynek során a hallgatóknak kritikát kell megfogalmazniuk, elemezve ezzel a szerző érveinek érvényességét (CLA, 2013). A másik fajta esszékérdés-típusban, az „Érvelj!”-ben a hallgatóknak negyvenöt percük van, hogy a véleménykifejtés során releváns érveket és példákat sorakoztassanak fel, ezáltal általános érdeklődésre számot adó példára válaszoljanak.

A vizsgálat eredményeit tudományos elemzésnek alávető munkákból kiderül, hogy a feladatok értékelése során – bár igyekeznek minden szubjektivitást kiszűrni a tartalomelemző szoftverek használatával és az egyes bírálók által javított feladatsorok véletlenszerűen kiválasztott 10%-nak újraértékelésével –, a válaszadók előzetes ismeretei, a családjuk társadalmi státusa és kulturális tőkéjük bizonyos mértékben mégis befolyásolják a kapott eredményt. A feladatok értékelése során fontos például, hogy a válaszadó meg tudja határozni erősségük szempontjából a lehetséges érveket, a felsorakoztatott tényeket pontosan tudja értékelni, és fel tudja ismerni az irreleváns információkat, továbbá ki tudja szűrni a szükséges információkat és értékelhető, tényeken alapuló döntést javasoljon. Elvárás, hogy a felvetései jól követhetők és logikusak, az információforrások és az azokból következő érvek világos gondolatot, összekapcsolást tükrözzenek. Értékelik továbbá az összetett mondatok használatát, a nyelvtani, nyelvhelyességi megfelelést, valamint szókincs gazdagságát, amit egyértelműen befolyásol a kulturális tőke transzmissziója (Klein, 2010).

A CLA-feladatsorok alkalmazásának ellenzői két erős érvet említenek a feladatsorral kapcsolatban: az egyik, hogy az egyéni hallgatói pontszámok intézményi szintű összevetésével a pontszámok hibamennyisége is többszöröződik. Míg a másik érv szerint a hozzáadott érték-pontszámok problematikusak a tesztpontszámmal kapcsolatos hiba mennyisége miatt. Ezek többnyire kiszámíthatatlan tényezők, például a teszthelyzetből adódó stresszből vagy a válaszadó aktuális kedélyállapotából adódnak (Klein, 2010).

Bár a tengerentúlon a felsőoktatási eredményesség vizsgálatában nagy népszerűségnek örvend a bemutatott mérési eszköz, Magyarországon kevésbé adaptálhatónak tűnik, mivel az egyes feladattípusok, szituációk magyar viszonylatokra való átfogalmazása kihívást jelent, valamint az individuális szintű mérés és egy alapos háttérkérdőív nélkül értelmezhetetlen eredményeket hozna a vizsgálat. A felsoroltak mellett pedig a legfőbb probléma, hogy a CLA nem tisztán csak szövegértési kompetenciákat mér, ezért az eredményekből nem tűnik ki egyértelműen a szövegértéssel kapcsolatos releváns információ.

Az MCAI- (Metakognitive Activities Inventory) kérdőív a problémamegoldás tudatosságát méri, melyet hazai szerzők alkalmaztak a természettudomány területén tanuló felsőoktatási hallgatók körében (lásd Revákne et al., 2013), az általuk használt két részben szakterület-független mérőeszközt, az MCAI- kérdőívet és a fejttörő feladatsort. Az MCAI-kérdőívvel a hallgatókban tudatosul, hogy milyen a problémamegoldási képességük, ezzel hatékonyabb gondolkodóvá és problémamegoldóvá teszi őket. A metakogníció szintje jó előrejelzője a tanulók problémamegoldásban nyújtott

teljesítményének. Az MCAI-kérdőívet eredetileg a kémiai problémák megoldásának tudatosságának mérésére fejlesztették ki, de a magyar változatot biológia szakos apaképzésben résztvevő hallgatókkal töltették ki, és a szerzők szerint bármely természettudományt tanuló hallgatóra alkalmazható. A problématudatosság itemjeit egy ötfokú Likert-skálán kellett a hallgatóknak értékelni, aszerint hogy milyen gyakorisággal jellemző rájuk az adott állítás. Összességében az MCAI-teszt inkább természettudományos képzési területen tanuló hallgatók számára alkalmas mérőeszköz, a fejtorfeladványok megoldásához speciális matematikai tudásra van szükség, így változatlan formában valószínűleg nem alkalmazható a teljes egyetemista populáció esetén.

Az idegennyelvi kompetenciák, melyet például az idegennyelvű érettségi vizsgákon mérnek, anyanyelvihez hasonló kompetenciák mérésére is részben alkalmasak lehetnek. A nyelvi érettségi feladatokban megtalálhatók az olvasott szövegértéssel kapcsolatos kompetenciák, a nyelvhelyesség és íráskészség mérése, valamint a hallott szövegértésre és a beszédképességre vonatkozó feladatsorok (Einhorn, 2007). Az első három terület nyelvi, közép- és emelt szintű érettségi feladattípusai megbízható és összevethető mérőeszközök lehetnének ezen a területen (Vizsgaleírás, 2012).

Említést kell tennünk az információs és kommunikációs technológia használatának mérési lehetőségeiről (Barnucz, 2013). Az IKT-kompetenciák tartalmazzák az IKT-eszközök használatának gyakoriságát (mely kérdőíves módszerrel viszonylag egyszerűen mérhető), ezen túl a kutatáshoz és értékeléshez, valamint az infokommunikációs tevékenységhez szükséges ismereteket. Az IKT-használatot eszközhasználat, az iskolai és otthoni internet- és számítógép -hozzáférés, az IKT-eszközök gyakori használata szórakozási vagy tanulási célból, az IKT-használati-képesség (önbevallás alapján), pl. filekezelés, technikai hozzáértés, biztonsági kérdések ismerete, internetismeretek gyakran vizsgálják hallgatók körében. Egy finnországi vizsgálat eredményei szerint a gyakori IKT-használat mind a tanulási motivációt, mind a tanulási eredményeket fejleszti. Ennek alapján úgy tűnik, közvetítő szerepe elvitathatatlan, azonban a használati szokások alapján nem következtethetünk egyértelműen annak a tanulmányi eredményességre gyakorolt pozitív következményeire.

AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA FOGALMA ÉS MÉRŐESZKÖZEI

A felsőoktatási tanulmányokat befejező diplomás munkavállalókkal kapcsolatban lényeges társadalmi elvárásnak tűnik, hogy képesek legyenek a munkában vagy más problémák megoldásában a sajátjuktól eltérő kulturális közegből származó társakkal kooperálni. Jogosan vehető fel, hogy ez a képesség a végzős hallgató eredményességének meghatározó mozzanata lehetne. A hallgatók interkulturális képességei vagy ezek felsőoktatási évek alatti fejlődése számos vizsgálat középpontjában áll, fogalmi körülhatárolásával, mérésének lehetőségeivel, a különböző mérőeszközök alkalmazásának kérdéseivel számos tanulmány foglalkozik (Polyák et al., 2012).

Egy általánosan elfogadott meghatározás szerint az interkulturális kompetencia nem más, mint egy olyan képesség, ami hozzásegíti az egyént ahhoz, hogy másokkal együtt hatékonyan és megfelelően működjön együtt különböző szituációkban, sikeresen felhasználva saját interkulturális tudását (Berardo, 2005). Egyes kutatók különbséget tesznek interkulturális kompetencia (intercultural competence, ICC), interkulturális tudatosság (intercultural awareness, ICA) és interkulturális érzékenység (intercultural sensitivity, ICS) között (Chen, 1997) (2. táblázat).

2. táblázat. Chen interkulturális kompetencia fogalmai.

ICC	ICA	ICS
Az ICC alapjai azon viselkedésszerű képességek, amelyek az interkulturális tudatosságon (ICA) és interkulturális érzékenységen alapszanak (ICS).	Az interkulturális érzékenység (ICS) alapja. „Az egyén azon képessége, hogy a kulturális különbségek megértése és tiszteletben tartása pozitív emóciókat váltson ki, ami az interkulturális kommunikációban megfelel és hatékony viselkedést generál” (Chen, 1997). A pozitív emóció akkor jöhet létre (azaz akkor interkulturálisan érzékeny az egyén), ha rendelkezik az alábbi személyiségjegyekkel és készségekkel: önbecsülés, önmegfigyelés, nyitottság, empátia, interakcióra való odafigyelés és nem ítélkező attitűd.	„Az ember azon képessége, hogy tudja mások viselkedése, percepciói és érzelmi miként különböznek a sajátjától” (Bronfenbener et al., 1958). Ennek alapját az interkulturális tudatosság képezi (ICA).

Az interkulturális kompetenciát több elismert mérőeszkővel mérik. A Global Perspective Inventory (GPI) kidolgozása Braskamp és munkatársai nevéhez fűződik és bármilyen kulturális csoportra alkalmazható (Braskamp et al., 2009). Az itemek nem egyfajta fejlődésre, vagy adott idő alatt eltelt változásra fókuszálnak, hanem, hogy az emberek hogyan gondolkodnak másokról. A holisztikus személyiségfejlődés koncepciójára építve alkották meg ezt a mérőeszközt, amely magában foglalja az interkulturális érettséget és az interkulturális kommunikációt. Háromféle kérdőívet dolgoztak ki: az általános formát, az elsőéveseknek szólót és a külföldi tanulmányokról hazatérőeknek szólót. Ezeket a következő területeken mérik: tantervi és tanterven kívüli valamint közösségi tevékenységek terén. A tantervi vonatkozások vizsgálatok a kurzusok, a tanítási stílus, az intézmény és a diák kapcsolatára vonatkozó információkat gyűjtenek, míg a tanterven kívüli tevékenységek megragadásakor további programok, például kirándulások, kulturális események, általános hallgatói tapasztalatok minőségi jellemzőire térnek ki, a közösségi tevékenységek dimenziójában pedig az egyén különböző közösségekhez, csoportokhoz fűződő kapcsolatának kulturális mozgatórugóit tárják fel. A mérőeszköz hozzáférhető a honlapjukon.²

Olson és Kroeger (2001) alkották meg Intercultural Sensitivity Indexet (ISI), amelyben a Bennett-féle interkulturális érzékenységi skála hat szakaszát használják, de emellé beemelik az általuk globális kompetenciának nevezett képességtérület három dimenzióját (tárgyi tudás, perceptuális megértés, interkulturális kommunikáció). Az itemsor (48 itemet tartalmaz és 5 fokozatú Likert-skálán mér,) nyilvánosan hozzáférhető. A társas környezet megváltozásának hatására történő változásokat vizsgálták vele. A hallgatókat megkérdezték külföldi tanulmányaikat megelőzően és azt követően (Zarnick, 2010; Polyák et al., 2012).

E képességtérületen történt változások mérésére fejlesztették ki a Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI) eszközt. Gyakorlati szempontból ez a mérőeszköz segít feltárni az egyének saját kultúrák közötti tapasztalataival és meggyőződéseivel kapcsolatos önértékelését. Azért tartják fontosnak az alkalmazását, mert az ezzel mért képességek feltételezhetően elősegítik a tanulást és a személyiségfejlődést, a kapcsolatteremtést és az életcélok elérésének esélyét. A BEVI négy egymással összefüggő részből, összesen 336 itemből áll, a kitöltése webalapú, s összesen 45 percet vesz igénybe.

Négy fokú Likert-skála alapján lehet megválaszolni a kérdéseket. A kérdőív lényege abban áll, hogy a válaszokból kialakuló mintázat alapján milyen különböző eredmények és folyamatok várhatóak az etnocentrizmus, vallási tolerancia és a társadalmi nemek tekintetében (Craig, 2005). A mérőeszköz nem nyilvános, kizárólag Craig írásos engedélyével használható teljes egészében.³

A Sociocultural Adaptation Scale (SCAS) a szociokulturális alkalmazkodást méri, melynek definíciója szerint ehhez a képességtérülethez tartoznak azok a viselkedési szokások vagy a beilleszkedéshez szükséges képességek, amelyek elősegítik a hatékony együttműködést egy sajától eltérő kultúra tagjaival.

² <https://gpi.central.edu/index.cfm>

³ <http://www.thebevi.com/aboutbevi.php>

Ennek mérésére alkotta meg Ward és Kennedy ezt a mérőeszközt (Simic-Yamashita–Tanaka, 2010). Középpontjában a nyelvi készségek és a szélesebb kommunikációs kompetenciák állnak, hiszen azok szükségese a sikeres társas interakcióhoz, amelyek a szociokulturális alkalmazkodás részei (Simic-Yamashita–Tanaka, 2010).

Az Intercultural Adjustment Potential Scale (CAPS) az interkulturális beállítottság diagnosztizálására jött létre. A képességtérület körülhatárolásának alapkonceptiója az interkulturális konfliktus elkerülhetetlenségén alapul. Az alkalmazkodás kulcsát a konfliktuskezelésben látják a mérőeszköz megalkotói. A kérdőív négy területen mér, a érzelmi szabályozás, a nyitottság, a rugalmasság és kritikai gondolkodás dimenzióiban. A szerzők szerint az eredményes interkulturális interakcióhoz ez a három pszichológiai képesség szükséges (Polyák et al., 2012; Matsumoto et al., 2007).

Az Intercultural Effectiveness Scale (IES)⁴ az interkulturális hatékonyságot méri, célja a más kultúrába tartozókkal való kommunikáció sikerességének felmérése. Felsőoktatási mérésekben valóalkalmazása mellett szól, hogy nem csupán az interkulturális különbségek áthidalását, hanem a generációs, nemi, vallási okokból következő távolságok kezelését is méri. A megalkotók szerint az interkulturális hatékonyság három dimenzióra épül, melyek közül a legfontosabb a folyamatos tanulás és kíváncsiság melletti elkötelezettség. A mérőeszköz kidolgozói szerint mások megértésének az egyik fontos kulcsa a más kultúrák megismerésére való nyitottság, más kultúrák normáinak, értékeinek ismerete. Az interperszonális elkötelezettség dimenzióban azt mérik, hogy mennyire hajlandók a hallgatók más kultúrákból származó emberekkel kapcsolatot létesíteni és fenntartani. Az edzettség, szívósság dimenziója azt takarja, hogy az interkulturális kommunikációt megelőző vagy kísérő bizonytalanságot, érzést és stresszt hogyan képes a fiatal kezelni. A kutatók a dimenziók között is összefüggést találtak, hiszen megállapították, hogy minél inkább tisztában van valaki az interkulturális különbségekkel és az ezzel járó stressz természetével, annál könnyebben küzd meg vele, s így a kommunikációja is sikerebb lesz, s ennek a tudatosságnak a kialakulását remélik az egyetemi évektől. A kérdőív online és papír formában is kitölthető, eddig angol, német, francia, spanyol, kínai és japán változatra adaptálták.

Cross-Cultural World-Mindedness Scale⁵ (CCWMS) elnevezésű mérőeszköz [a kulturálisvilágnézet-skála] attitűdöket mér, amik faji, vallási, nemzeti kérdések mellett olyan témaköröket is érint, mint a patriotizmus/hazaszeretet, vagy a bevándorláshoz, háborúkhöz, nemzetközi oktatáshoz kapcsolódó beállítódások. Ebből a szempontból erősen kötődik az állampolgári kompetencia kérdésköréhez is. A skálát nemzetközi tanulmányi csereprogramok részeként is kitöltetik, hogy a nemzetközi tapasztalatok hatását mérjék vele. A skála 26 ítemes, hatfokú Likert-skálán mérik a válaszokat.

Benett hatlépcsős interkulturális érzékenység fejlődési modelljéhez kapcsolódik az Intercultural Development Inventory⁶ (IDI), mellyel a monokulturális gondolkodásmódtól az interkulturális gondolkodásmód felé való elmozdulás mérhető. A mérőeszköz az elméleti modell dimenziói mentén ötven ítemmel méri az interkulturális érzékenységet. A többi pszichometriai eszközhöz képes nagyobb erőfeszítéseket tettek fejlesztésekor a szociodemográfiai vagy kulturális eredetű torzítás kiszűrésére. Azzal kapcsolatban, hogy csoport szinten vagy egyénileg is szabad-e az eredményeket értékelni, a kidolgozók között is vita van. Benett szerint csak csoport szinten értelmezhetők az eredmények, Hummer szerint egyéni, csoport és intézményi szinten egyaránt elemezhető. Az IDI honlapján elérhető egy egyetlen főre elkészített elemzés-minta, azonban a teljes kérdőív nem érhető el, csupán néhány mintakérdés. A mintakérdések hasonlóak a CCWMS kérdőívéhez, ami elsősorban attitűdkérdéseket tartalmaz.

4 <http://kozaigroup.com/inventories/the-intercultural-effectiveness-scale/>

5 <http://www.statisticssolutions.com/academic-solutions/resources/directory-of-survey-instruments/cross-cultural-world-mindedness-scale/>

6 <http://www.idiinventory.com/about.php>

AZ ÁLLAMPOLGÁRI KOMPETENCIA MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

Az európai oktatás- és szociálpolitika az utóbbi években kiemelt figyelmet szentel a tudatos állampolgári magatartás kérdésének, ami nemcsak a demokrácia és a társadalmi kohézió megteremtésének alapja, hanem egy diplomás, valószínűleg beosztottakat is irányító munkavállaló, egy mintaadó szerepet betöltő állampolgár esetén kívánatos képességtérület feltételez. Az aktív, tudatos állampolgárság nem más, mint részvétel közügyekben, a civil társadalomban, a mindennapi élet döntéseinek politikailag redfektív kezelése, valamint az emberi jogok és a demokratikus intézmények kölcsönös tisztelet és erőszakmentesség alapján való működtetésének képessége.

Kérdésként merült fel a kutatókban, hogy milyen tanulási folyamat eredményeképpen alakul a tudatos állampolgári magatartás, hogyan is aformálódnak az állampolgári kompetenciák. „Ahhoz, hogy valaki értse a demokratikus és felelős állampolgárság mibenlétét és hétköznapijaiban ennek megfelelően viselkedjen, ismeretekkel, készségekkel és attitűdökkel kell rendelkeznie (összességében kompetenciákkal), amelyeket élete során a különböző közösségekben másoktól, a másokkal való interakciókból sajátít el és fejleszt tovább” (OFI, 2009: 3).

Az állampolgári kompetenciáknak van egy *kognitív* és egy *affektív* dimenziója. A kognitívhoz tartoznak az ismeretek és a készségek, az affektívhez pedig az attitűdök és az értékek. Amikor közelebbről szemügyre vesszük, hogy milyen ismeretekről is van szó, nemcsak különböző nemzeti, európai és világeseeményekről való tájékozottság és bizonyos fogalmak (demokrácia, igazságosság, egyenlőség, állampolgárság, polgári jogok stb.) jelentésének tudása a kívánatos, hanem a politikai mezőben lejátszódó jelenségek klasszifikálásának képessége valamint a fogalmak különböző szereplők általi speciális interpretációinak felismerése is szóba jön. Az állampolgári tudatosság bizonyos értékek (demokratikus értékek, a közösség, a közösség integritása) melletti elköteleződést s feltételez. Az állampolgári tudatosság készség-elemei között újra előtérbe kerül a társas környezettel való eredményes együttműködés, a konstruktív közösségi részvétel, s emellette a közügyekben való részvételre való hajlandóság és a szolidaritás, de magában foglalja a kritikus és a kreatív gondolkodásmódot, a döntéshozatal képességét.

Nemcsak a nemzetközi kutatásokban bukkan fel ez a kérdéskör. E képességtérület fejlődését rendszeresen vizsgálták a magyarországi közoktatási korcsoportokban (Iskola és társadalom, 2005, 2008, 2013). Vizsgálataik leginkább a demokráciával kapcsolatos nézetek feltárására irányultak. Kutatási kérdésük az volt, hogy az iskola milyen szerepet játszik a diákok állampolgári kompetenciájának és állampolgári kultúrájának alakulásában. A kutatásokban használt mérőeszköztintétekből tevődött össze: a tanulók társadalmi hétértéke, a tanulókat érő szülői, iskolai, tanári hatások, állampolgári, politikai ismeretek, előítéletesség, csoport hovatartozások és a magyar politikai berendezkedésről való ismereteket és véleményeket (Csákó, 2009; 2011). 2012-ben a Szegedi Egyetemen végeztek kutatást a 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári kultúrája témában (Kinyó, 2012). A kutatók arra vállalkoztak, hogy megvizsgálják az egyes korcsoportok demokráciához való hozzáállását és állampolgári attitűdjét. Kifejezetten az állampolgári kompetenciákra koncentráltak, nem pedig általános kompetenciamérésre. Az alapvetően önértékelésen alapuló kompetenciamérő eszközt több hasonló céllal készült eszköz összedolgozásával alakították ki.

A kérdőív kérdéseinek többsége életszerű, azonban több kérdés tantárgyi (társadalomismeret) tudáson és tájékozottságon vagy általános műveltségen alapul. Kinyó nem individuális és nem is intézményi szinten igyekezett összefüggéseket keresni, hanem elsősorban korosztályi szinten vizsgálta a diákokat. A Kinyó által kidolgozott és elvégzett mérés egyméréses adatfelvételen alapult, az intézmények hozzáadott értékét nem kívánta mérni. A mérőeszköz alkalmazása elektronikus úton is lehetséges lenne, azonban az adatfelvétel papíralapon történt. A mérőeszköz túlnyomórészt zárt kérdésekből áll, kitöltésére 45 percnyi időre volt szükség. A kérdőív elérhető a Kinyó László doktori disszertációjának 7. számú mellékletében (Kinyó, 2012). Kinyó főként az IEA Civic Education Study kérdőívére építkezett, melyeket más mérőeszközökből átvett kérdésekkel egészített ki (Kinyó, 2012).

A mérőeszköz hét tartalmi-szerkezeti egységből épül fel: tanulói háttér-kérdőív, a tevékenység- és az aktivitásformákra, a társadalommal kapcsolatos fogalmakra, a politikai énképre, a haza iránti elköteleződésre, a demokráciára, az esélyegyenlőségre és a méltányosságra rákérdező blokkokból. Továbbá a mérőeszköz tartalmaz egy feladatlapot is, amely a tanulók állampolgári

ismeret és készségek méri fel (Kinyó, 2012). A tanulói háttérkérdőívben olyan adatokat igyekeztek felvenni, melyekről feltételezték, hogy befolyásolják az állampolgári ismereteket és készségeket: a jelenlegi és a későbbi aktivitást (például a tanulmányi eredményeket, az iskola iránti elkötelezettséget, a továbbtanulási szándékot, a szülők iskolai végzettségét). A tanulói háttérkérdőív kivételével a legtöbb esetben ötfokú Likert-skálával mérték a diákok jellemzőit. A diákok aktivitásformáinak megismerésére 34 kérdés vonatkozott.

Az iskolai és az azon kívüli cselekvésformák, a médiahasználati aktivitás és a jövőbeli, alapvetően a felnőttkori életszakaszra tervezett társadalmi tevékenységformák megismerésére irányultak. Feltáró jellegű kutatást végeztek a társadalommal, a demokráciával és a demokratikus berendezkedéssel összefüggő fogalmakkal kapcsolatban. Nem elsősorban a fogalom-meghatározás volt a cél, hanem az egyes fogalmakhoz tartozó jellemzők értékelése. 30 kérdéssel igyekeztek ezt a területet megragadni. Ezek a kérdések a „jó állampolgár” tulajdonságaira, a demokratikus berendezkedés sajátosságaira, valamint a mindennapi élet egyes társadalmi, szociális, gazdasági területeivel kapcsolatos állami szerepvállalás kíváncsiságára vonatkoztak (Kinyó, 2012: 75).

Mindössze kilenc állítás foglalkozik a haza iránti attitűddel, ezzel kapcsolatban a szerző is megjegyzi, hogy nem nyújtanak átfogó képet a diákok magyarságtudatáról vagy a nemzeti identitásuk mértékéről. Belső pszichikus tulajdonságok vizsgálata volt a célja a politikai énképhez kapcsolódó kérdéseknél. „A kérdőívtételek a politikai témákban való tájékozottságra, a magabiztosságra, a véleménynyilvánítás szándékára, a politikai tartalmak megértésének képességére, valamint a politika iránti általános érdeklődésre vonatkoznak” (Kinyó, 2012: 76). 16 itemmel vizsgálták, milyen lehetőségei vannak a tanulóknak az iskolában a demokrácia gyakorlására, támogatónak, együttműködőnek ítélik-e saját osztályukat, valamint, hogy a tanulócsoporthoz milyen a megítélése a tanulók által észlelt egyéni különbségeknek.

Bár hazai viszonylatban csak az ifjúságtudatosság kapcsán jön szóba a hallgatói korcsoport állampolgári magatartásának vizsgálata, a nemzetközi kutatásokban az egyetemi tanulmányok egyik központi eredményességi dimenziója az állampolgári tudatosság kialakulása (Jacoby–Ehrlich, 2009). A képességterület fejlesztése hosszú távon megtérülő társadalmi befektetés a felsőoktatás részéről, amelynek jórésze ráadásul a mindennapi intézményi procedúrák és gyakorlatok közben valamint a kampuszok társadalmában spontán módon elsajátítható. Ilyen módon valóban maga intézmény gyakorol hatást, ami többméréses modellben követhető lenne..

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA DIMENZIÓI, MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

A szociális kompetencia az egyik legátfogóbb, legszélesebb készségcsoportot jelöli, amely egyaránt tartalmaz affektív és kognitív elemeket. Kialakulásában és fejlődésében szerepet játszanak öröklött, környezeti, pszichikai, társas és egyéb tényezők. A különböző vizsgálatok, fejlesztési módszerek kidolgozása főként óvodásokra, kisiskolásokra fókuszál (l. Zsolnai, 2012; Zsolnai–Kasik, 2007). A szociális kompetencia a társas viselkedés belső feltételrendszere, amely különböző pszichikus összetevőkből (készségekből, kepeségekből, szokásokból, ismeretekből, motívumokból) tevődik össze. Az életkor előrehaladtával a társas viselkedés fejlődését az határozza meg, hogy a személyiség biológiai alapprogramja hogyan módosul a környezeti hatások, a nevelés következtében. Az értékek, a normák megismerése és elsajátítása által válik lehetővé, hogy az egyén az adott helyzetet, önmaga és mások viselkedését, érzelmeit értelmezze és mások érdekeit és céljait szem előtt tartva cselekedjen (Zsolnai–Kasik, 2007).

A szociális kompetencia egymáshoz viszonylag lazán kapcsolódó kognitív, viselkedésszerű és társas szerepekre vonatkozó dimenziók együttese. A kognitív összetevőn belül fontos szerepe van az ún. szociálisprobléma-megoldó képességnek. A szociális problémák közé sorolhatók a személyközi, a személyiségen belüli és a közösségi-társadalmi konfliktusok. Ahhoz, hogy az egyén be tudjon illeszkedni az őt körülvevő környezetbe, szükség van ezek megfelelő kezelésére. A kutatásokban a '80-as években került előtérbe a szociális kompetencia érzelmi dimenzióinak vizsgálata. Ezen belül is makroszociális készségek közé tartoznak az empátia, a segítség, a kooperáció, míg a mikro készségekhez a szociális percepció, verbális és nonverbális kommunikáció készségei, az érzelme

kifejezésért felelős készségek (Zsolnai–Kasik, 2007). Napjainkban a kutatók az ún. integratív szemléletet érvényesítik, amelynek lényege, hogy többdimenziós, számos tudományterületet érintő fogalomként és vizsgálati területként értelmezzék a szociális kompetenciát.⁷

Az elmúlt évtizedekben, a személyiség vizsgálatában nagy előrelépést jelentett a személyiség társas jellemzőinek és a szociális kompetencia összetevőinek komplex vizsgálata az ún. ötfaktoros (Big Five) modell alkalmazásával.

Az öt dimenziót faktorelemzéssel is sikerült elkülöníteni, így a mérőeszközt sikeresen validálták. Az öt dimenzió magában foglalja az extraverziót (szociabilitás, határozottság, aktivitási szint), a barátságosságot (önzetlenség, segítségnyújtás, gondoskodás, bizalom, együttműködés) a lelkiismeretességet (pontosság, önkontroll, kitartás, makacsság, állhatatosság), az érzelmi stabilitást (érzelmi reakciók képessége, düh és idegesség szabályozása, negatív érzelmek hiánya) és a nyitottságot (újdonságok iránti, széles kulturális érdeklődés, tolerancia, eredetiség mértéke) (Kasik, 2006). A mérőeszköznek van felnőtt változata is, mindkettőt magyarul is meg lehet vásárolni. A gyerekváltozat abban különbözik a felnőttétől, hogy az érzelmi stabilitás helyett érzelmi instabilitásra vonatkozó állítások szerepeltet, de Kasik László ezt 16 évesek körében is alkalmazta, tehát akár egyetemi hallgatók körében is használható. A gyerek változat itemjei (62 db) angolul elérhetők Muris és munkatársainak 2005-ben írt tanulmányában.⁸ Caprara és kollégái (1992) nevéhez fűződik a kérdőív kidolgozása.

Kutatási eredmények igazolják, hogy a különböző pszichikus és affektív tényezők kölcsönösen hatnak egymásra. Tehát az egyes szociális képességek és készségek (például a tolerancia, az együttműködés, a segítőkészség) magasabb szintje pozitív hatással van az énképre, az iskolai karrierre, viszont ezek nem megfelelő működése pszichikus rendellenességek, devianciák kialakulásához vezethet (Kasik, 2006). Ezért látható sok vizsgálat és mérőeszköz esetében, hogy egészséges és pszichikailag, mentálisan sérült vagy problémás gyerekek szociális kompetenciáit hasonlítják össze. Ezek alkalmazhatósága azonban felsőoktatási hallgatókra nézve aligha lehetséges, mivel ezek legnagyobb többsége tanári, illetve szülői értékelésen alapul. A nemzetközi szakirodalom jónéhány a szociális kompetenciát mérő eszközt ismer,⁹ melyeket összehasonlítva az SSRS tűnt a legmegbízhatóbbnak, a leginkább érvényesnek és a legátfogóbbnak, ugyanis ez a legtöbb készség, képességek és szociális kompetencia vizsgálatát lehetővé teszi (Demaray et al., 1995; Cairns et al., 1995).

Buhrmester és munkatársai (1988) egyetemi hallgatók kortárs kapcsolataira vonatkoztatva végeztek el személyközi kompetencia vizsgálatát az Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) nevezetű mérőeszközzel.

A kutatók az interszónális kompetenciát nem egydimenziósnak tekintik, hanem öt terület vizsgálatát javasolják, melyek a interakciókban és kapcsolatok létrehozásában való kezdeményező-készség, a saját vélemény és jogok kinyilvánítása és egyet nem értés kifejezésének képessége, a személyes információk feltárása, kinyilvánítása, a mások érzelmi támogatására való hajlandóság valamint a közeli kapcsolatokban felmerülő személyközi konfliktusok kezelésének képessége.

A 40 itemes kérdéssorban ötfokú Likert-skálán kell a válaszadónak önmagát jellemeznie. A faktorelemzés, több összehasonlító elemzés és más mérőeszközökkel való összehasonlítás során a mérőeszköz megbízhatónak és érvényesnek bizonyult.¹⁰ E mérőeszköz (ICQ) validálása során a szerzők összehasonlították az eredményeket a szintén hallgatóknak szóló Dating and Assertion Questionnaire (DAQ) eredményeivel, melyben az ismerkedés és az asszertivitását központi szerepben (Levenson–Gottman, 1978).

7 Többek között kilenc pszichikus összetevő vizsgálata javasolt. Ezek a következők: szociális érdekérvényesítő képességek: segítség, versengési, együttműködési, vezetési; érzelmi képességek: felismerő, kifejező, megértő, szabályozó; szociálisprobléma-megoldó képességek (Kasik, 2010). Gresham és Reschly, (1987) három fő területet különböztetnek meg: adaptív viselkedés, szociális készségek és kortársi elfogadás. Ez utóbbi inkább egy eredményességi mutató is, amelyre az előző kettő hat.

8 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886904003551>

9 Például a School Social Behavior Scale (SSBS), Social Skills Rating System (SSRS), Walksman Social Skills Rating System (WSSRS), Walker–McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (WMS), School Social Scales Rating Scale (S3), a Social Behavior Assessment Inventory (SBAI), Interpersonal Competence Scale (ICS-T).

10 Az itemek a tanulmányban elérhetők: https://www.du.edu/psychology/relationshipcenter/publications/buhrmester_furman_wittenberg_reis_1988.pdf

A szituációs kérdőív kényelmetlennek tűnő szituációkat mutat be, a válaszadónak pedig el kell dönteni, hogy ő hogy viselkedne egy ilyen helyzetben. Ebből alakították ki a két alsóalábjából (9–9 item) álló DAQ-t.¹¹

Reason, Terenzini és Domingo (2007) kutatásukban az NSSE adatbázisát elemezve az intézményi integráció és a szociális-személyes kompetencia fejlődését vizsgálták meg a tanulmányi eredményesség különböző dimenzióira. A szociális kompetenciát több mutatóval mérték (hogyan érzékeli az elsőéves hallgatók saját fejlődésüket a másikkal való munkában, saját maguk és mások megértésében, személyes értékek és erkölcs fejlesztésében, a valós élethez kapcsolódó problémák megoldásában és a saját tanulásukban), de nem eredményességi indikátornak, hanem közvetítő változónak, a hallgatói input jellemzőjének tekintették.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány a felsőoktatásban résztvevő hallgatók néhány kompetenciájának mérési lehetőségeit mutatta be. Hipotézisünk szerint ezek közül több akár felsőoktatási eredményességi mutatóként is interpretálható. A felsőoktatási eredményesség mérése alkalmas Astin-féle affektív és kognitív dimenziókban igyekeztünk elhelyezni a vizsgált képességterületeket, így rámutattunk sokféle-ségükre és alkalmazhatóságuk nehézségeire is.

A hallgatók értékpreferenciáit, attitűdjeit, a tanuláshoz való viszonyukat, a teljesítménymotivációikat, az intézménnyel való elégedettségüket, a mentális egészségüket, a tanulás iránti elhivatottságukat, az egyetem utáni továbbtanulási terveiket, a tanulás melletti munkavégzésüket és a munkamotivációikat hallgatói vizsgálatainkban már korábban is vizsgáltuk.

Összességében elmondható, hogy számos képességterület mellett érvelhetünk azzal, hogy ezek elengedhetetlenek a felsőoktatásból kilépő felnőtt, diplomás munkavállaló állampolgár egyéni és társadalmi haszonnal kecsegtető működéséhez, azonban nem alakult ki prioritás sem a képességterületek hierarchiája, sem a mérőeszközök csálthatatlansága tekintetében.

IRODALOM

- Astin, A. W.–Sax, L. J. (1998): How Undergraduates Are Affected by Service participation. *Journal of College Student Development*. 39 (3). 251–263.
- Batchelder, T. H.–Root, S. (1994): Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*. 17 (4). 341–355.
- Barnucz, N. (2013): *A 21. századi tanulás és tanítás*. Debreceni Egyetem, Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program (kézirat)
- Braskamp, L.–Braskamp, D. C.–Merrill, K. C. (2008): *Global Perspective Inventory (GPI): Its purpose, construction, potential uses, and psychometric characteristics*. Chicago: Global Perspective Institute.
- Berardo, K. (2005): *Intercultural competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. An Area Studies Project. Bedfordshire: University of Luton. Forrás: http://www.diversophy.com/ic_comp/LinkedDocuments/ICCompetence-Berardo.pdf Utolsó látogatás: 2012. 08. 25.
- Buhrmester, D.–Furman, W. W.–Mitchell T. R.–Harry T. (1988): Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. 6. 991–1008.
- Cairns, R. B.–L., Man-Chi, G.–Scott D.–Cairns, B. D. (1995): A Brief Method for Assessing Social Development: Structure, Reliability, Stability, and Developmental Validity of the Interpersonal Competence Scale. *Behavior Research and Therapy*. 6. 725–736.
- Caprara, G. V.–Barbaranelli, C.–Borocogni, L.–Perucini, M. (1993): The “Big Five Questionnaire”: A New Questionnaire to Assess the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*. 3. 281–288.
- Chen, G.-M. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. A Pacific and Asian Communication Association kongresszusán elhangzott előadás. Honolulu, 1997. január. Forrás: www.eric.com Utolsó látogatás: 2012. június 18.

¹¹ A kérdőív olvasható a tanulmányban: <http://ist-socrates.berkeley.edu/~ucbpl/docs/8-Toward%20the%20Assessment78.pdf>

- CLA+Overview (2013): <http://cae.org/performance-assessment/category/cla-overview/> Utolsó látogatás: 2013. 11. 27.
- Collegiate Learning Assessment (CLA) (2013). <http://www.cuny.edu/academics/initiatives/cla/sample-tasks.html>
Utolsó látogatás: 2013. 11. 27.
- Craig, N. S. (2004): Justifying the Justification Hypothesis: Scientific-humanism, Equilintegration (EI) Theory, and the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI). *Journal of Clinical Psychology*. 61, (1). 81–106.
- Csákó M. (2009): Demokráciára nevelés a középiskolákban 32. In: Somlai P.–Surányi B.–Tardos R.–Vásárhelyi M. (Szerk.): *Látás-viszonyok*. Budapest: Pallas. 155–188.
- Csákó M. (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: Bauer B.–Szabó A. (Szerk.): *Arctalan(?)nemzedék*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 101–114.
- Demaray, M. K.–Ruffalo, S. L.–Carlson, J.–Busse, R. T.–Olson, A. E.–McManus, S. M.–Leventhal, A. (1995): Social Skills Assessment: A Comparative Evaluation of Six Published Rating Scales. *School Psychology Review*. 4. 648–671.
- Einhorn Á. (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó I. (Szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktáskutató és Fejlesztő Intézet. 73–105.
- Eyler, J.–Giles Jr, D. E.–Braxton, J. (1997): The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 4. 5–15.
- Gresham, F. M.–Reschly, D. J. (1987): Dimension of Social Competence: Method Factors in the Assessment of Adaptive Behavior, Social Skills, and Peer Acceptance. *Journal of School Psychology*. 25. 367–381.
- Hesser, G. (1995): Faculty assessment of student learning: Outcomes attributed to service-learning and evidence of changes in faculty attitudes about experiential education. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 2. 33–42.
- Jacoby, B.–Ehrlich, Th. (2009): *Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey Bass
- Kasik L. (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 évesek körében. *Magyar Pedagógia*. 3. 231–258.
- Kasik L. (2010): *A szociálisérdekel-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. PhD-értékezés, Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Kinyó L. (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. PhD-értékezés, Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Kiss P. (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss P. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés III*. Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság Felsőoktatási Igazgatóság. 15–24. Forrás: http://issuu.com/paszalkiss/docs/dpr3_kompetenciakotet Utolsó látogatás: 2012. 11. 27.
- Klein, S.–Benjamin, R.–Shavelson, R.–Bolis, R. (2010): Felsőoktatási tanulmányi értékelés (CLA): Tények és hiedelmek. In: Kiss, P. (Szerk.): *Diplomás pályakövetés III*. Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság. Felsőoktatási Igazgatóság. 73–91. Forrás: http://issuu.com/paszalkiss/docs/dpr3_kompetenciakotet Utolsó látogatás: 2013. 11. 27.
- Klein, S.–Benjamin, R.–Shavelson, R.–Bolis, R. (2010): *White Paper: The Collegiate Learning Assessment: Facts and Fantasies*. New York: Council for Aid to Education. Forrás: http://www.collegiatelearningassessment.org/files/CLA_Facts_and_Fantasies.pdf Utolsó látogatás: 2013. 11. 27.
- Levenson, R. W.–Gottman, J. M. (1978): Toward to Assessment Social Competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 3. 453–462.
- Mabry, J. B. (1998): Pedagogical variations in servicelearning and student outcomes: How time, contact and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 5. 32–47.
- Matsumoto, D.–LeRoux, J. A.–Roblesa Y.–Campos, G. (2007): The Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS) predicts adjustment above and beyond personality and general intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*. 31. 747–759.
- Muris, P.–Meesters, C.–Diederer, R. (2005): Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of Young Adolescents. *Personality and Individual Differences*. 38. 1757–1769.
- OFI (2009): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Budapest: Oktáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Olson, C. L.–Kroeger, K. R. (2001): Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*. 5. 116–137.
- Polyák I.–Andrási G.–Kéry D.–Tardos K. (2012): *Interkulturális kompetencia és szervezeti mérés-ek lehetőségei*. Budapest: International Business School.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum.

- Reason, R. D.–Terenzini, P. T.–Domingo, R. J. (2007): Developing Social and Personal Competence in the First Year of College. *The Review of Higher Education*. 3. 271–299.
- Revák M. I.–Máth J.–Husztai A.–Pollner K. (2013): A természettudományos problémamegoldás metakogníciójának mérése a felsőoktatásban. *Magyar Pedagógia*. 113 (4). 221–241.
- Shavelson, R. J. (2012): Assessing College Learning: The Collegiate Learning Assessment. University of Padernborn. Forrás: <http://www.youtube.com/watch?v=bDKypNfoUCM> Utolsó látogatás: 2012. 11. 25.
- Simic-Y. Mira–Tanaka, T. (2010): Exploratory Factor Analysis of the Sociocultural Adaptation Scale (SCAS) among International Students in Japan. *Journal of Humanities and Social Sciences*. 29. 27–38.
- Tremblay, K.–Lalancette, D.–Roseveare, D. (2012): Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Paris: OECD. Forrás: www.oecd.org Utolsó látogatás: 2013. 11. 29.
- Vizsgaleírás. *Német nyelv*. (2012): Forrás: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/ertsegi/vizsgakovetelmenyek2012/nemet_nyelv_vl.pdf Utolsó látogatás: 2013. 12. 30.
- Zarnick, B. E. (2010): „Short-Term Study Abroad Programs and the Development of Intercultural Sensitivity”. Master's Theses. Paper 512. Forrás: http://ecommons.luc.edu/luc_theses/512 Utolsó látogatás: 2013. 12. 30.
- Zsolnai A. (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*. 9. 12–23.
- Zsolnai A.–Kasik L. (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*. 7–8. 3–15.

TÁMOGATÓ TÉNYEZŐK – TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉGET TÁMOGATÓ TÉNYEZŐK AZ EGYETEM FALAIN BELÜL ÉS KÍVÜL

Pusztai Gabriella

Összefoglalás: A felsőoktatási részvétel és a diplomaszerezési eredményesség kérdésköre folyamatosan a hazai és nemzetközi oktatáspolitikai törekvések középpontjában áll. Magyarországon a hallgatók létszáma a rendszerváltást követő másfél évtized alatt négyszeresére nőtt, azonban 2005-től csökkent mind a nappali képzésbe jelentkezők, mind a felsőoktatási intézmények nappali képzéseiben tanulók száma, s a korábbi expanziós évek hatása csökkenő mértékben mutatkozik a diplomás kilépési mutatókban (Gál, 2014). Emiatt Magyarország még mindig elmaradásban van a lakosságárányos európai mutatókhoz képest a diplomások aránya tekintetében (Harsányi–Vincze, 2012). A dinamikus növekedés megtorpanásának szélesebb összefüggésrendszere nagyjából azonosítható, hiszen a többciklusú képzésre való áttérés, a gazdasági válság miatt csökkenő költségvetési és családi erőforrások, a demográfiai hullámvölgy, a nemzetközi mobilitás megélénkülésével a külföldi intézmények vonzereje, a diplomaszerezéshez szükséges nyelvi követelmények hiánya egyaránt szerepet játszik növekedés szolidabb üteméért (Szemerszki, 2012; Veroszta, 2012; Pusztai et al., 2012). A hazai kutatások erőfeszítései ellenére még nem sikerült azonosítani az egyén felsőoktatási karrierjét kedvező irányba befolyásoló tényezőket. Miközben a fenti kérdésre keressük a választ tanulmányunkban, a felsőoktatási intézmények átalakuló társadalmi szerepének feltárásához kívánunk hozzájárulni.

EREDMÉNYESSÉG: MOZGÓ CÉLPONT?

A tanulmányi eredményességet vizsgálhatjuk az oktatási rendszerbe történő közösségi beruházások megtérülése szempontjából, de elemezhetjük az egyén társadalmi mobilitásának, magasabb státusba jutásának, biztosabb, értékesebb munkahelyre kerülésének esélye szempontjából is. A kutatások adatai azt igazolják, hogy ezen az úton a magasabb képzettségi szint elérésének, az oktatás különböző szintjei közötti továbblépésnek központi jelentősége van (Róbert, 2000; Varga, 2013; Polónyi–Kun, 2013). A jelentkezők és a felvettek arányának beállítása oktatáspolitikai kérdés, de a tanulmányok következő szintjére való belépési szándék megszületése, az önszelekció kísértéseivel való megküzdés, az oktatási intézményrendszer szelekciós mechanizmusai ellenére a tervezettnek megfelelő és/vagy sikeres felsőoktatási bejutás, majd a kitaró felsőoktatási továbbhaladás, a diplomaszerezés akadálypályáján való boldogulás egyéni útvonalai különbözőek, akár a meritokratikus, akár a reprodukciós principium dominál egy rendszerben. Lényeges kérdés, milyen tényezők befolyásolják ezt a pályafutást.

A nemzetközi szakirodalomban vita folyik arról, hogy az expanzió hatására csökken vagy megmarad a családi háttér a származási család társadalmi státusának hatása a felsőoktatásba való bekerüléskor (Treiman, 1970; Goldthorpe–Erikson, 2002). Azonban a hazai kutatások eddig azt a feltételezést erősítették meg, hogy az eltérő kulturális mutatókkal rendelkező családokból származó diákok különböző arányban jelentkeznek a felsőoktatásba, sajátosan rendeződnek el a különböző presztízsű intézmények között, sőt az alacsony státusú szülők gyermekei előtt egyes intézmények vagy szakok valósággal lezárulnak (Róbert, 2000; Szemerszki, 2012; Veroszta, 2012; Kiss L., 2013).

Nehezen megragadható kérdés, hogy a felsőoktatásba már bejutottak közötti versenyben ki tekinthető eredményessnek (Szczepanski, 1969). Valószínűleg nemcsak a képzés diverzifikálódik, hanem az eredményesség fogalma is, s intézménytípusonként, intézményenként, karonként, sőt szakonként alkotható meg ennek a fogalma (Pusztai, 2011; Hrubos et al., 2012). Figyelemre méltó, hogy az eredményesség részét képezik olyan szubjektív adatok, amelyek inkább az eredményesség

percepcióját foglalják magukban (Pascarella–Terentini, 2005; Pusztai, 2014). Összehasonlítható és objektív adataink a diplomaszerezéskor keletkeznek a felsőoktatási belépésen túljutók eredményességéről, hiszen ezen a ponton érhető tetten, kik azok, akik a felsőoktatási évek kisebb-nagyobb megmértéseivel megküzdöttek. A korábban egyértelmű mutatóknak tartott számos jelenséget (a vizsga- vagy évismétlés, a szak- vagy intézményváltás nélküli megszakításmentes tanulmányok) nem tudjuk ellenérvek nélkül eredményességi mutatónak tekinteni, ha ezeket diplomaszerezés követi. A magyarországi lemorzsolódás nemzetközi viszonylatban nagyarányú (40% körüli), de kritériumainak idődimenziója átalakult, s nincsenek adatok arról sem, hogy – a Tinto terminológiájával élve – önkéntes vagy a kényszerű kilépések dominálnak-e – ezen belül, s hová távoznak az egykori belépők (Tinto, 1993; Varga, 2010). Ne feledjük el a diploma nélkül sikeresen elhelyezkedőket, hiszen a diploma megléte és minősítése nem korrelál az egyén munkahelyi teljesítményével (Kun, 2013). Akár félbehagyott, akár befejezett felsőoktatási tanulmányokat követ, a további tanulás tervezése végső soron a korábbi tanulmányok értékelését és a tanulás értelmébe vetett bizalmat foglalja magában, s célja az individuális kiteljesedés és a foglalkoztathatóság sugarának növelése egyaránt lehet.

Ha az eredményességet nem kizárólag a felsőoktatás viszonyrendszerén belül maradvá értékeljük, hanem külső vonatkozású rendszerekre támaszkodunk, a diplomaszerezéssel nem ér véget a megmértetések sora (Pusztai, 2014). A felsőoktatási expanzió és a munka világában bekövetkezett alapos átstrukturálódás eredményeképpen még a nagyon tudatosan megtervezett pályaválasztás és diplomaszerezés sem jelent biztosítékot a vágyott állás, a tervezett jól fizető és magas presztízsű pozíció elfoglalására. Az állás megtalálására fordított idő hossza, a betöltött munkakör és a megszerzett munkahely presztízse, a foglalkoztathatóság objektív és szubjektív mutatói, a tanulmányok szakterületéhez való kötődés, szakmai mobilitási, továbblépési tervek a tanulmányi befektetések megtérülésének indikátorai lehetnek (Veroszta, 2010). A korábban általánosan használt regionális gazdasági sajátosságokra érzéketlen elhelyezkedési, foglalkoztatottsági és kere-seti mutatók helyett a tanulmányi pályafutás eredményességét jobban kifejező megközelítésnek tűnik az alkalmazhatóság szempontja (Kiss, 2014). Bár a szakirodalom hangsúlyozza a képzési tartalmak súlyát az egyén foglalkoztathatóságának erősítésében, meggyőződésünk, hogy ennek fogalmi körébe tartozó képességek és attitűdök egy része nem a felsőoktatási intézmény manifeszt tantervének nyomán jön létre, hanem a társas kontextus hatására spontán formálódik meg (Yorke, 2008; Kiss, 2014). A szakmai tudás rendkívül gyors felezési ideje és a munka világának állandó átalakulása mellett számos affektív, habitusban gyökerező mutató lehet a hosszabb távú sikeresség előrejelzője (Knox et al., 1993; Knight–Yorke, 2006; Hirschi–Fischer, 2013; Bocsi, 2013).

A nemzetközi összehasonlító kutatások eredményei szerint a társadalmi háttér, a nem és a képzési ág is nagymértékben befolyásolja a vágyott állás megszerzésének esélyét (Kivinen et al., 2000; Teichler 2007). Ugyanakkor a kemény társadalmi státusmutatók befolyása mellett felismerhető további tényezők befolyása is. Sokszor a Bourdieu-i kulturális- vagy kapcsolati tőke fogalomkörébe sorolják a hosszabb távon is ritkaságértékkel bíró pályák beazonosításának képességét, a munka világában értékesíthető modor és viselkedési szokások átörökítését (Bourdieu, 1977). A munkavállalói eredményesség meghatározó tényezőjeként és a családban elérhető tőkék részeként tárgyalja a szakirodalom a széles kapcsolathálójú családok erőforrásait, melynek segítségével könnyebb megfelelő munkát találni (Granovetter, 1983), de a jobb elhelyezkedési esélyek percepcióját növeli a kontextusban előforduló elégedett frissdiplomások vagy bizakodó végzősök aránya is (Veroszta, 2010).

A munkavállalással kapcsolatos elképzelések, a munkavállalási hajlandóság egy fiatal informális és formális környezetében honos munkakultúra erős hatása alatt áll (McQuaid–Lindsay, 2005; Kiss, 2014). Az oktatási intézményrendszer szerepe ezen a ponton jelentős, hiszen az iskolák és egyetemek falain belül szerzett munkatapasztalatok feltehetőleg remek prediktorai a későbbi munkavállalói elkötelezettségnek. A hallgatók karrieréről alkotott elképzeléseinek formálódása jórészt a felsőoktatási intézményi hatás számlájára írható akár célirányosan felépített kurikulum révén történik ez (Knight–Yorke, 2006; Siklós, 2006), akár a hallgatói értelmező közösségekben terjedő információk és közvélekedés formájában hat (Pusztai, 2011; 2013).

Ami a hallgatói értelmező közösségeket illeti, a szakmai diskurzusban vita tárgya, hogy a kapcsolatok mely formája segíti elő inkább a tanulmányi pályafutást. Coleman (1988) szerint a zárt és szoros kapcsolati struktúra, Granovetter (1983) szerint a gyenge kötések és a nyitott háló. Lin szerint a szoros és homogén összetételű zárt network leginkább normabiztonságot nyújt, a stabilitást támogatja, a gyenge kötések kiterjedt hálózata viszont a mobilitási lehetőségeinek felismerésében és realizálásában működik hatékonyabban (Lin, 2005). Kérdés, hogy a felsőoktatásba lépés, a diplomaszerezés, a további tanulás vagy céltudatos munkakeresés helyzetében milyen típusú kapcsolatokra van elsősorban szükség az eredményességhez.

ELEMZÉSI KÉRDÉSEK ÉS ADATOK

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy milyen csoportokat érnek el és formálnak sikerrel a felsőoktatási intézmények, kik válhatnak nagyobb eséllyel hallgatóvá, diplomássá és az értelmes munkavállalásban bízó pályakezdővé a magyar fiatalok közül. Továbbá milyen erőforrások azok, amelyek támogatják az eredményesebb pályafutás megvalósításában a fiatalokat, s melyek ezek közül azok, amik a származási család státusából adódó hátrányokat is kompenzálni tudják.

Elemzésünkhez a magyar fiatalokról készült vizsgálat sorozat (2000, 2004, 2008, 2012) legújabb hullámának adatait használtuk fel. A Kutatópont által készített *Magyar Ifjúság 2012* vizsgálat adatai régió, település, életkor és nem tekintetében reprezentálják a 2012 őszi 15 és 29 év közötti korcsoporthoz tartozó magyar fiatalokat. A 8000 fős mintának csak a 43%-a tanuló, s ezek fele (52,5%) még középiskolába jár. Noha a felsőoktatási tanulmányokba való belépés életkorát a teljes minta 83%-a már elérte vagy meghaladta a 2012 őszi (hiszen ők 1983 és 1994 között születtek), az összes tanulmányokat folytatónak csupán szűk egyharmada (30,5%-a, 1053 fő) a felsőoktatás hallgatója.¹ Jelen tanulmányban az ún. hallgató körű csoporttal foglalkozunk (N=6632).

Arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen tényezők magyarázzák az eredményesebb tanulmányi pályafutást körükben. A sikeres tanulmányi pályafutást többféle indikátorral igyekeztünk megragadni. Az eredményesség egyik komoly mutatójának tartjuk a felsőoktatásba való bejutást (bennmaradást) valamint a diplomaszerezést. A minta hallgató körű csoportjában csupán 9,6%-nak van befejezett felsőfokú végzettsége és 15,8%-uk tanul még a felsőoktatásban. Valamivel többen, mint száz fő, már korábban is rendelkeztek végzettséggel miközben továbbra is a felsőoktatásban tanulnak, így összességében a mintába került korcsoport majd egynegyede tanult valaha felsőoktatásban (23,9%).²

Másodsorban eredményességi mutatónak tekintettük a további tanulmányokra való nyitottságot. Természetesen többféleképpen értelmezhető a továbbtanulás tervezése, hiszen egy fiatal több okból lehet érdekelt a további képzésben. Dönthet emellett azért, mert jó tapasztalatai vannak a tanulással kapcsolatban, vagy mert nem elégedett a korábban megszerzett tudás vagy képzés értékesíthetőségével. Mivel az első diploma értékesíthetősége sok tényezőtől függ (társadalmi státus, lakóhely elhelyezkedése, munkaerőpiac állapota, személyes elvárások) a hallgató tanulmányokhoz fűződő viszonya vonatkozásában mindenképpen eredménynek tekintjük azt is, ha egy fiatal karrierjét tanulás révén igyekszik korrigálni. A hallgató körűak valamivel több, mint egynegyedére jellemző a további tudásszerzéshez való pozitív hozzáállás (27,1%).

Harmadsorban a tanulás és a leendő munka interpretációi között kerestük az összefüggést. A tanulást támogató erős intrinzik motívumnak, egyszersmind a tanulmányi eredményesség koronájának tekintjük egy hivatásra való felkészülés magabiztos és optimista vízióját, mely a 21. század eleji Európában egyre csökkenő arányban jellemzi a fiatalokat, s így a bizonytalan vagy negatív munkaattitűddel rendelkezők növekvő aránya előreláthatólag súlyos társadalmi problémává válik a nem túl távoli jövőben. A magyarországi mintában a hallgató körű fiatalok valamivel több,

1 Megjegyezzük, hogy a késleltetett iskolakezdés miatt az adatfelvétel évében nagykorúvá válnak csupán 17,7%-a érettségizett, de mindössze 6,3%-uk kezdte meg felsőfokú tanulmányait.

2 Ez meglehetősen alacsony arány, hiszen nagyjából a felnőtt lakosság egyötöde rendelkezik diplomával lehet, hogy a mintavétel valamilyen sajátossága okozza ezt.

mint egyötöde bízik abban, hogy neki megfelelő állást talál (22,4%) a válaszadók további 7,3%-a pedig úgy nyilatkozott, hogy máris megtalálta a vágyott munkát. Ebben az elégedett csoportban a felsőfokú végzettségük képezik a felülreprezentált csoportot, s minél magasabban iskolázott egy válaszadó, annál valószínűbben érzi magát elégedettnak. Az elemzés további kérdése, hogy mik azok az eddigiekben is feltárt illetve az eddig kevésbé ismert tényezők, amelyek az korcsoport tagjainak felsőoktatásba való bejutási és diplomaszerzési esélyét, továbbtanulás iránti elkötelezettségét növelik valamint bizalommal teli munkakilátásainak kialakulását segítik.

TÁRSADALMI STRATIFIKÁCIÓS ERŐTÉR ÉS TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG

Az egymásra következés és átválthatóság elvén nyugvó oktatási rendszer csereközegében a felsőoktatási tanulmányokig való eljutás kétségtelenül olyan tényező, ami a tanulmányi karrier eredményességét fejezi ki. A vizsgált korcsoport a felsőoktatási expanzió felívelése és a korcsoport létszámcsökkenése idején érettségizett, vagyis az előző generációkhoz lényegesen szélesebb lehetőségei nyíltak felsőoktatásba lépni. 2011-es statisztikai adatok szerint a diplomások aránya a 25–34 éves korcsoportokban 28 százaléknál, a *Magyar Ifjúság 2012* adatok pedig azt mutatják, hogy a 18–29 évesek közel egynegyede tudott élni a bővülő felsőoktatás kínálta lehetőséggel, s legalább is elkezdte felsőfokú tanulmányait. A felsőoktatási szelekció eltérően hatott a korcsoport tagjaira.

A jelentkezők és a felvettek aránya a vizsgált korcsoport legidősebb tagjainak felsőoktatási belépése idején, 2002-ben inkább kissé nehezítette a bejutást, 2008-ban azonban a legkönnyebben be lehetett jutni a nappali munkarendű alap- vagy osztatlan képzésekbe (Veroszta, 2012).

Mivel az adatbázis életkorilag igen heterogén populációt reprezentál, továbbá az ifjúsági korcsoportok karrierútja erősen individualizálódott, természetesen nem látható előre, hogy a későbbiekben mekkora hányaduknak sikerül még diplomát szerezni (Gábor–Jancsák, 2006).

Elemzésünkben elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a társadalom vertikális hierarchiájában való elhelyezkedés hogyan befolyásolja a korcsoport tagjainak a felsőoktatásban való továbbtanulását és diplomaszerzését. Megállapítottuk, hogy az alapvető társadalmi státusmutatók szerint a feltételezett különbséget mutatta a hallgatók és a hallgatóvá nem válók tábora az expanziós periódus fiataljai körében is, vagyis a magasabban iskolázott szülők gyermekei eredményesebbnek bizonyultak. Nehézséget jelentett azonban, hogy a szülők iskolázottsága tekintetében viszonylag sok titkolózóval találkoztunk.

A korcsoporthoz tartozó fiatalok majd egytizede nem nyilatkozott az édesapja és hét százaléka az édesanyja végzettségéről. A mintában nagyon széleskörű az alapfokú végzettségű szülők gyerekeinek jelenléte, hiszen majd minden második fiatal az édesanyját és majd kétharmaduk az édesapját is alapfokú iskolázottságuként azonosította, míg a felsőfokú végzettségük aránya csekélynek mondható (10,6% és 9,8%).

Ez utóbbi valamivel alacsonyabb arányú, mint a szülői korcsoportok népszámlálási adatai szerint becsülhető lenne, még akkor is, ha feltételezzük, hogy a szülői korcsoport gyermektelenjei magasabban kvalifikáltak.

Részletekbe menő elemzésünk szerint a szülői iskolázottság szerinti csoportok felsőoktatási bejutását összevetve egyértelműen megállapítható, hogy az elmúlt két évtizedben bekövetkezett felsőoktatási expanzió lehetőségeivel nagyon különböző módon tudtak élni a különböző családi háttérű fiatalok.

Az alapfokú végzettségű szülők gyerekeinek csupán egyhuszada, a középfokúak gyermekeinek valamivel több, mint egytizede, a diplomások gyermekeinek pedig negyede szerzett diplomát. Ami a felsőoktatásban jelenleg is tanulmányokat folytatókat illeti, ők is gyakrabban fordulnak elő a magasabb szülői iskolázottsági csoportokban: az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek mindössze egyhuszada, a középfokú végzettségűk gyermekeinek kevesebb, mint negyede, miközben a diplomások gyermekeinek bő harmada vált hallgatóvá. Egyértelmű, hogy a szülők iskolázottsága erős szignifikáns összefüggésben áll a felsőoktatásba jutással és a felsőoktatási végzettség megszerzésével.

1. táblázat. A szülők iskolázottságának összefüggése a felsőoktatásba jutással, diplomaszerezéssel.

<i>a fiatal tanulmányi karrierje</i>	<i>anya legmagasabb iskolázottsága</i>			<i>apa legmagasabb iskolázottsága</i>		
	Alap-fokú	Közép-fokú	Felső-fokú	Alap-fokú	Közép-fokú	Felső-fokú
jelenleg a felsőoktatásban tanul***	6,4%	21,6%	37,1%	8,5%	22,3%	39,4%
jelenleg nem hallgató	93,6%	78,4%	62,9%	91,5%	77,7%	60,6%
felsőoktatásban végzett***	4,3%	12,2%	25,8%	5,2%	14,3%	27,3%
nem végzett felsőoktatásban	95,7%	87,8%	74,2%	94,8%	85,7%	72,7%
felsőoktatásban tanul vagy már végzett***	10,0%	31,8%	59,6%	13,1%	34,3%	62,0%
nem hallgató, nem végzett	90,0%	68,2%	40,4%	86,9%	65,7%	38,0%
N=	3127	2327	488	3634	1715	363

Az aláhúzva köztölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat.

Szignifikanciaszint: *** =,000.

Nemcsak az látható a táblázatban, ahogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei markánsan nagyobb arányban tanulnak felsőoktatásban vagy szereztek felsőoktatási végzettséget, hanem a hallgatók és a diplomások összesített adataiból az is kiténik, hogy a magasabb iskolázottságú szülői csoportok gyermekei körében rendre nagyobb a már diplomás, és újabb felsőfokú végzettségre törekvő fiatalok aránya. Ezek szerint a még további felsőfokú tanulmányokat folytatók körében is hatnak a társadalmi státus szerinti egyenlőtlenségek, vagyis a posztgraduális tanulmányokra vállalkozó, Green által is leírt, első belépők jelen mintában is a magasabb státusú társadalmi csoportokból származnak, míg az alacsony státusú csoportok elmaradó tanulmányai révén keletkezett tehertertelek láthatóan megsokszorozódnak (Green, 1980).

A további tanulmányi eredményességi mutatók fiatal felnőttek körében kimutatható elrendeződése után kutatva megállapítottuk, hogy a teljes korcsoport majd egyharmada szeretne még továbbtanulni. Feltűnő, hogy a 18–29 évesek felsőoktatási tapasztalattal már rendelkező rétege szignifikánsan nagyobb arányban tervez tanulmányokat a többieknél. Az alap- és középfokú végzettségű szülők gyermekei az átlagnál ritkábban gondolnak további tanulásra, csak a diplomás szülők vannak felülreprezentálva a továbbtanulás mellett elkötelezettek körében.

2. táblázat. A szülők iskolázottságának összefüggése a továbbtanulás tervezésével.

	<i>anya legmagasabb iskolázottsága***</i>			<i>apa legmagasabb iskolázottsága ***</i>		
	Alap-fokú	Közép-fokú	Felső-fokú	Alap-fokú	Közép-fokú	Felső-fokú
továbbtanulást tervez	25,4%	28,4%	37,5%	25,9%	28,8%	34,2%
nem tervez	74,6%	71,6%	62,5%	74,1%	71,2%	65,8%
N=	3127	2327	488	3634	1715	363

Az aláhúzva köztölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat.

Szignifikanciaszint: *** =,000.

A továbbtanulást nem tervező fiatalok családjában elérhető kulturális tőketartalékok jellegzetesen gyengébbek, s emellett a továbbtanulást nem tervezők felülreprezentáltak jelen a szakképzésből kikerülők – akár az érettségit is nyújtó, akár az érettségi nélkül záruló képzéseket számítjuk³ – körében, akik között magas az alacsonyabb iskolázottságú szülőktől származók aránya.

³ Ez optimista olvasatban akár jelenthetné azt is, hogy az elhelyezkedéshez nincs szükségük további tanulmányokra, a szakképzésben tanulók hosszabb távon sem terveznek újabb tanulmányokat, ami a további tanulással kapcsolatos diszpozíciójukra vonatkozó adatként is kezelhető.

Ezek szerint a szakképzésben résztvevők társadalmi szelekciója nem enyhült az expanzió ellenére, mint azt más kutatások is megállapítják (Fehérvári, 2014). A szakközép iskolák és a nekik megfelelő felsőoktatási képzési területek közötti egymásra épülés, úgy tűnik, nem alakult ki. Az iskolai karrier szerint eltérő múlttal rendelkező csoportok közötti jelentős eltérések azt a megfigyelésünket erősítik meg, hogy a felnőttkori tanulás a magasabb státusú csoportoknak kedvez, s tovább növeli a már meglévő iskolázottságbeli különbségeket (Pusztai–Fináncz, 2003).

Nemcsak egy fiatal tanulmányi pályafutása és terveit számítanak az eredményesség mutatóinak. Korábbi munkánkban is amellett érveltünk, hogy a munkával kapcsolatos jövőkép is nagyon karakteresen jellemez, s jelez előre egy pályafutást (Pusztai, 2009; 2014). Elgondolkodtatónak tartjuk azt az adatot, hogy a vizsgált korcsoport mindössze 22%-ában alakult ki az a meggyőződés, hogy lesz olyan munkája, amely legalábbis megközelíti azt, amire vágyik, miközben sajnos túlnyomó többség, a fiatalok majd negyötöde nem bízik ebben.

Azon túl, hogy egy ország vagy egy régió jövőjére nézve ez a jelenség hosszabb távon aggasztó, a közvetlen, individuális szintű következmények is felkeltik a kutatói érdeklődést. Kétségtelen tény, hogy a fiatalok eljövendő munkával kapcsolatos rossz közérzete nem kedvez a tanuláshoz való viszonyuknak, rontja az egyén foglalkoztathatóságának esélyét, sőt, nehezíti az oktatási intézmények szerepbetöltését is. A magyarországi frissdiplomások vizsgálata is megerősítette a szubjektív tényezők vizsgálatának fontosságát a munkával való elégedettség kapcsán, s felhívta a figyelmet arra, hogy ez a komponens sajátos kölcsönviszonyban áll az étellel való elégedettséggel és az általános jól-létel is (Kiss P., 2013). Korábbi kutatások szerint a munkával való elégedettség Közép- és Kelet-Európában tapasztalható alacsony szintje a magas befektetés és az alacsony megtérülés együttjárásával magyarázható, s a makro- és mikroszintű tényezők egyaránt befolyásolják a munkával kapcsolatos diszpozíciókat. A jövendő munkával kapcsolatos kedvetlenségre azonban ezek csak részben kínálnak magyarázatot.

3. táblázat. A szülők iskolázottságának összefüggése a munkával kapcsolatos nézetekkel.

	anya legmagasabb iskolázottsága***			apa legmagasabb iskolázottsága ***		
	Alap-fokú	Közép-fokú	Felső-fokú	Alap-fokú	Közép-fokú	Felső-fokú
Célba ért	5,5%	7,6%	7,2%	5,9%	7,2%	9,1%
Optimista	17,7%	26,3%	34,2%	18,5%	28,2%	28,9%
Pesszimista	76,8%	66,1%	58,6%	75,5%	64,7%	62,0%
N=	3127	2327	488	3634	1715	363

Az aláhúzás közötti értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat.

Szignifikanciaszint: *** =,000.

Azok a kevesek, akik úgy érzik, máris megtalálták a remélt ideális munkát, nem meglepő módon a legidősebb válaszadók közül kerülnek ki. Azt, hogy miért vannak kisebbségben a célba értek, magyarázhatjuk azzal, hogy a vertikális expanzió által érintett, s akár 2–3 évvel is meghosszabbítható középfokú képzés után a felsőfokú tanulmányokkal eltöltött életszakaszuk is megnyílt. Így a többciklusú felsőoktatásban minden kritérium szerint eredményes tanulással is el lehet tölteni további nyolc esztendő. De mi befolyásolja, hogy valaki derűlátóan gondoljon a kívánt munkahely megtalálására?

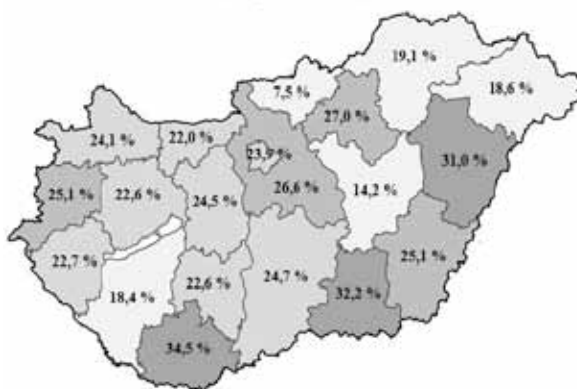
A hosszabb vagy rövidebb időt felölelő felsőoktatási tanulmányokat folytatók és a végül diplomát szerzők jóval nagyobb arányban nyilatkoztak úgy, hogy máris megtalálták az elképzeléseinek megfelelő állást, mint azok, akik nem folytatnak és nem is folytattak felsőfokú tanulmányokat. Az elérhető ideális munkával kapcsolatos derűlátásnak ennél jóval magasabb ritkaságértéke van, hiszen alig több, mint minden ötödik fiatal éli át ezt az ösztönző belső bizonyosságot. Akárcsak a már elért eredmények, az ideális elhelyezkedés reménye is eltérő arányban oszlik meg a fiatalok körében az alapvető társadalmi státusmutatók szerint. Az optimizmus a társadalmi hierarchiában fölfelé haladva nő, s az is megfigyelhető, hogy az anyák magas végzettsége ezen a téren nagyobb súllyal esik a latba, mint az apáké, mert a diplomás anyák gyermekei jóval nagyobb arányban bíznak a vágyott munka elérésében, mint a többiek.

Elemzésünk első problémakörének áttekintése után elmondható, hogy a három vizsgált eredményességi indikátor egyértelmű összefüggést mutat a családok társadalmi státusát leginkább meghatározó szülői iskolázottsági mutatók alakulásával.

TERÜLETI ERŐTÉR ÉS EREDMÉNYESSÉG

Korábbi kutatásaink szerint az iskolai pályafutást befolyásoló tényezők sorából kiemelkedik a lakóhely települési-regionális elhelyezkedése. A korábbi kutatásoknak csupán egy markáns vonulatához tartozó munkákban kapott a problémát megillető nagyobb hangsúlyt, hogy Magyarországon a lakóhely területi elhelyezkedése erős összefüggést mutat a felsőoktatásba jutással és a diplomaszerezéssel (Kozma–Pusztai, 2005; Pusztai, 2006; Rechnitzer, 2009; Kozma et al., 2012), ráadásul a társadalmi státusbeli és a térbeli távolságok áthidalásának nehézségei általában még össze is adódnak. Jelen elemzés során azonban nem egyszerűen a társadalmi-gazdasági fejlettségi mutatók regionális eltérései teszik változatossá a térképet, hanem a felsőoktatási intézményi hálózat térbeli sajátosságai támogatják vagy akadályozzák a fiatalok érvényesülését. Egyértelmű, hogy a nagy országos vagy regionális felsőoktatási központok közvetlen környezetében élők sokkal valószínűbben kerülnek a hallgatók vagy a diplomások közé, míg az egyetemmel nem (vagy nem elég régen) rendelkező térségek lakói kifejezett hátrányban vannak. Úgy tűnik, a legkevésbé elérhető a felsőoktatásba való bejutás egyes észak-alföldi és az észak-magyarországi megyék (Nógrád, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok) fiataljai számára, ahol az alacsonyabb státusú családból származók aránya egyébként is magasabb, s nagyobb az esélye a diplomássá válásnak a főváros környéke mellett a három nagy regionális egyetem megyéiben. Az adatokból arra lehet következtetni, hogy az érintett korcsoport népességbeli aránya tovább differenciálja az esélyek térképét, mert a népesség fiatalosabb életkori összetétele szerinti fordított sorrendet mutat a nagy egyetemi központokban továbbtanulni tudók aránya: a legnagyobb az esélye a Szegedi Tudományegyetem szűkebb vonzókörzetében élőknek, majd a Pécsi Tudományegyetemnek otthont adó Baranyában lakóknak és végül relative kevesebb a Debreceni Egyetem közvetlen környezetéből, Hajdú-Bihar megyéből érkezőknek. Legnehezebb a diplomaszerezés az észak-, északkelet-magyarországiaknak (Nógrád, Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében), ahol nemcsak népesek az ifjúsági csoportok, de nagyobb arányban származnak a fiatalok alacsony státusú környezetből. Emellett relative alacsony a diplomássá válás esélye egy észak-alföldi (Jász-Nagykun-Szolnok) és egy nyugat-magyarországi (Somogy) megye 18–29 évesei számára is. Az adatok alapján úgy tűnik, bizonyos régiókban hiány van magas színvonalú, s az eredményes tehetséggondozásra képes felsőoktatásra felkészítő iskolákban és felsőoktatási képzőhelyekben, illetve ezeknek a területeknek a fiataljait a nagy regionális egyetemek sem vonzzák eléggé, vagy később nem tudják őket hatékonyan integrálni.

1.térkép. A felsőoktatásbantanuló, vagy márvégzett fiatalok aránya megyénként a 18–29 éves korcsoportban 2012-ben.



Az egyes régiók, megyék oktatási karrierre gyakorolt hatását többnyire tovább erősíti a települési környezet befolyása. Az állandó lakóhely településtípusa a korábbi kutatások eredményeivel összhangban egyértelműen erős befolyással bír a diplomaszerzésre. A nagyvárosiak majd egyharmada, az ennél kisebb városokban élőknek már csak az egynegyede, s a falusiaknak pedig kevesebb, mint egyötöde került a felsőoktatási tapasztalatot szerzők közé. Hangsúlyozzuk, hogy a régió és a településtípus mentén mutatkozó hátrányok is egymásba kapcsolódva, illetve az alacsonyabb szülői iskolázottsággal együttesen járnak a legmesszebb ható következményekkel.

4. táblázat. A lakóhely településtípusának összefüggése a felsőoktatásba jutással, diplomaszerzéssel.

<i>A fiatal tanulmányi karrierje</i>	<i>nagyváros</i>	<i>Város</i>	<i>Község</i>
jelenleg felsőoktatásban tanul***	19,0%	15,8%	12,6%
jelenleg nem hallgató	81,0%	84,2%	87,4%
Felsőoktatásban végzett***	13,4%	8,3%	7,3%
nem végzett felsőoktatásban	86,6%	91,7%	92,7%
Felsőoktatásban tanul vagy már végzett***	30,0%	22,8%	18,9%
nem hallgató, nem végzett	70,0%	77,2%	81,1%
N=	2135	2341	2156

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

A továbbtanulás tervezésére a család lakóhelyének településtípusa, úgy tűnik, szerényebb befolyást gyakorol, mint a felsőoktatási tanulmányok megvalósulására, a regionális eltérések azonban annál inkább figyelemre méltók, főként a megyénkénti eltérések szembeszökőek. Valószínűleg a felsőoktatási kínálat és esélyek valamint a foglalkoztatottság lehetőségének összjátékaként előálló eltérő okokból a főváros környéke, valamint a nyugati perem és Jász-Nagykun-Szolnok megye fiataljai terveznek legkevésbé további tanulást. Az észak-magyarországiak az eddigi felsőoktatási hozzáférésük hátrányai mellett a továbbtanulás tekintetében inkább az elkötelezettek közé tartoznak. Ezek az adatok arra hívják fel a figyelmet, hogy a felsőoktatási intézmények vonzásának és spill-over hatásának mérlegelésekor a továbbtanulás iránt érdeklődő, de a célélérésben akadályozott, potenciális hallgatótársadalom magatartásának, elmaradó továbbtanulási döntéseinek vizsgálatára is oda kell figyelniük a kutatóknak.

Ha a területi különbségek társadalmi és gazdasági struktúrában gyökerező magyarázatait vesszük alapul, ezek megerősíthetők jelen adatok szerint is, hiszen regionálisan jelentős eltéréseket kell tapasztalnunk a jövőd munkával kapcsolatos remények tekintetében. A vágyott munkát megtaláló fiatalok aránya kimagasló a főváros környékén, s relatíve magas a gazdaságilag fejlettebb nyugati megyékben. Mindez összhangban van a hazai régiókban tapasztalható gazdasági kontextus eltéréseivel. Azonban az ideális munkában bízók régiónkénti előfordulásában a vártnál kisebb különbségeket tapasztaltunk. Az eredmények azt mutatják, hogy a fiatalok többsége minden régióban döntően pesszimista e kérdésben, de a régiók között mutatkoznak azért különbségek, míg a dinamikusabb fejlődést mutató térségekben (Közép-Dunától és Dél-Alföld) a fiatalok egynegyede tekint bízakodóan a vágyaknak megfelelő elhelyezkedés elé, a leghátrányosabb helyzetű régiók (Észak-Magyarország és Észak-Alföld) ifjú felnőttjei pedig szignifikánsan pesszimistábbak a többiekénél.

5. táblázat. A lakóhely régiójának összefüggése a munkával kapcsolatos nézetekkel.

A munkával kapcsolatban	Közép-Magyarország	Nyugat-Dunántúl	Dél-Alföld	Észak-Alföld	Dél-Dunántúl	Észak-Magyarország	Közép-Dunántúl
Célba ért	8,8%	7,6%	6,9%	4,8%	4,7%	4,6%	4,5%
Optimista	21,3%	22,7%	25,1%	21,5%	23,5%	18,4%	26,6%
Pessimista	69,9%	69,6%	68,0%	73,7%	71,8%	77,0%	68,9%
N=	1805	642	894	1079	621	835	756

Az aláhúzással kiemelt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje 0,000.

Bár a városok lakói között több olyan fiatal van, aki már megtalálta a számára kedvező munkát, feltűnő, hogy a falvakból származók majdnem annyian rendelkeznek derülátó jövőképpel, mint a nagyvárosiak, sőt, régióként is jelentős különbségek mutatkoznak az azonos státusú települések lakóinak foglalkoztatottsági mutatói között. A községekből származók nagyobb optimizmusának csak részben lehet az a magyarázata, hogy hajlandók térbeli mobilitással megoldani a vágyak és a valóság harmonizálását, a lakóhely és a munkahely között áthidalandó távolság mértéke igen különböző.

Mint látjuk, az eredményesség (a felsőoktatási belépés, a diplomaszerzés, a továbbtanulás terve és a foglalkoztatathatóság percepciója) eredményesség társadalmi státusmutatókban és területi különbségekben gyökerező magyarázat-modelljeit többnyire megerősítik a *Magyar Ifjúság 2012* vizsgálat adatai is. Magyarországon ma a család társadalmi státusa mellett a lakóhely regionális és települési környezete határozottan kijelöli, ki válhat hallgatóvá, diplomássá, ambiciózus továbbtanulóvá valamint a munkavállalás elé optimistán néző fiatalá.

Mivel korábbi munkáinkban is kerestük azokat a tényezőket, amelyek képesek kompenzálni a származási család társadalmi státuskülönbségeiből adódó determinizmust, jelen elemzésben is megvizsgáljuk, kitapinthatók-e ilyen erők a 2012-es ifjúsági adatokban. Korábban az egyén társas kapcsolatainak struktúrája és tanulmányi eredményessége közötti összefüggések jelentőségére hívtuk fel a szakmai közvélemény figyelmét, s jelen adatokon is annak a kérdésnek a megválaszolására törekedtünk, hogy kapcsolathálózati tényezők árnyalják-e a társadalmi különbségek a jól ismert hatásmechanizmusait. A jelenségre azért is érdemes odafigyelni, mert nézetünk szerint a felsőoktatási intézmény igen markánsabban képes befolyásolni a hosszú távon értelmezett hallgatói eredményességet.

KAPCSOLATHÁLÓZATI ERŐTÉR ÉS EREDMÉNYESSÉG

Az eredményesség magyarázatát kereső felsőoktatás-kutatók nemcsak a társadalmi háttér jellemzőit, hanem az egyén társas kapcsolatok révén elérhető környezetének vonásait is fontosnak tartják megvizsgálni (Pascarella–Terenzini, 2005; Pusztai, 2011). A kortárs kapcsolatok hatásait elemző kutatások elsősorban az informális (baráti kör, önkéntes közösségi tagság) és a formális (oktatási intézmény, munkahely) kontextus megfigyelésére koncentrálnak (Tinto, 1993; Tierney, 2000). Az individuális elemzési szintnek elkötelezett szemléletmód jegyében született *Magyar Ifjúság 2012* vizsgálatból keveset tudunk meg az intézményi (iskolai, felsőoktatási) társas közegekről, azonban a fiatalok informális kapcsolatairól van némi adat. A keresztmetszeti vizsgálatból nem derült ki, hogy a kapcsolataik, a civil közösségi tagságuk milyen hosszú távra nyúlik vissza, hogy az adatfelvétel pillanatában fennálló kapcsolati mintázat fennállt-e a felsőoktatási jelentkezéskor vagy a hallgatói évek alatt, vagyis csak fokozott óvatossággal tekinthetők ezek a tulajdonságok oknak. Ennek ellenére érdemes odafigyelnünk rájuk, mert a kapcsolathálózati kutatások szerint az egyén kapcsolathálózati beágyazódási hajlama és mintázatai az életpálya során többnyire stabilak (Fonyó, 1970; Pusztai, 2011). Noha a fiatalok az idejük jelentős részét oktatási intézményekben vagy munkahelyen töltik, ezekről a közegekről nem is tudunk meg semmit a vizsgálatból, az adatbázis tartalmaz információt a szabadidős kontaktusokra és az önkéntes szervezeti tagságra vonatkozólag.

Talán nem meglepő, hogy korcsoportba tartozók majd háromnegyedének van olyan baráti köre, társasága, amellyel gyakran tölti együtt a szabadidejét, s a 18–29 évesek több, mint fele említi, hogy hétvégén, harminc-negyven százalékra pedig hét közben is barátaival tölti az idejét. Azonban arra oda kell figyelniük az oktatáskutatóknak, hogy a stabil baráti körrel rendelkezés feltűnően érzékeny szeparációs felületnek mutatkozik az általunk vizsgált eredményességi mutatók tekintetében.⁴ A kapcsolathálózati kutatások egy része szerint a kapcsolati erőforrások a státusegyenlőtlenségekhez hasonlóan a vertikális hierarchiában egyenlőtlenül oszlanak el a társadalomban.

A jelen adatok is ezt a benyomást erősítik, hiszen a hallgatók és a diplomások szignifikánsan többen állítják, hogy van baráti társaságuk. Bár az adatfelvétel tervezői nem voltak kíváncsiak a baráti kör összetételére, szervezeti határokhoz való viszonyaira, valószínűleg a hallgatói életforma részének tekinthető, hogy a hallgatók hétvégén és hétköznapon is mintegy tíz százalékkal nagyobb arányban töltik szabadidejüket barátokkal, mint a felsőoktatási tanulmányokat nem folytatók. Habár a diplomások is előnyben vannak a stabil baráti körrel rendelkezés tekintetében (82% a nem diplomások 74%-ával szemben), a barátkozásra szánt idő vonatkozásában már kissé hátrányba kerülnek a felsőfokú végzettséget nem szerzőkhöz képest. Lényegesen nagyobb szerepet töltenek be a kapcsolatháló a hallgatók életében, mint a többi válaszadóban.

Hétvégén a hallgatók majd kétharmada, hét közben a fele tölti szabadidejét barátoknál, míg a felsőoktatási tanulmányokat nem folytatók fele és kétötöde. Hétvégén és hét közben a hallgatók jelentős részének (60%, 40%) leggyakoribb szabadidős tevékenysége a barátjával való együttlét, míg a többiek rendre ritkábban élnek ezzel a lehetőséggel (47%, 30%).

Korábbi munkánkban bemutatott elemzéseinkre támaszkodva amellet érveltünk, hogy a hallgatók tanulmányi orientációja, munkavégzési normái, extrakurrikuláris munkához való hozzáállása és a felsőoktatási intézményi szereplőkbe vetett bizalma nem a társadalmi státus, hanem a hallgatótársak által alkotott értelmező közösség hatására alakul ki (Pusztai, 2011). Ha a baráti kört a társadalmi-töke-konceptió felfogása szerint erőforrásként értelmezzük, akkor a további továbbtanulással és az eljövendő munkával kapcsolatos vélekedés vonatkozásában is érdemes megvizsgálnunk ennek hatását. Azt tapasztaljuk, hogy ebben a vonatkozásban messze felértékelődik a baráti kör megléte, a továbbtanulást tervezők és az optimista munkafelfogást vallók szignifikánsan nagyobb arányban rendelkeznek stabil baráti körrel, miközben a barátkozásra szánt szabadidő önbevalláson alapuló mennyisége alig bír megkülönböztető erővel.

6. táblázat. A kapcsolathálózati stabilitás összefüggése a továbbtanulás tervezésével és a munkával kapcsolatos jövőképpel a különböző szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező csoportokban.

	Nincs stabil baráti köre			Van stabil baráti köre		
	alapfokú	középfokú	felsőfokú	alapfokú	középfokú	felsőfokú
	iskolázottságú szülők			iskolázottságú szülők		
továbbtanulást tervez	19,0%	20,7%	35,0%**	27,3%	32,0%***	34,5%***
nem tervez	81,0%	79,3%	65,0%	72,7%	68,0%	65,5%
optimista vagy sikeres	20,4%	28,2%***	50,0%***	25,6%	35,7%***	38,1%***
Pesszimista	79,6%	71,8%	50,0%	74,4%	64,3%	61,9%
N=	1046	560	60	2498	1984	386

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

4 A stabil baráti körrel rendelkezést zárt, a szabadidős tevékenységek felsorolását nyitott kérdés mérte.

A hallgatók körében a baráti kört az életforma sajátosságaként értelmeztük, azonban a stabil baráti kör megléte és a továbbtanulás terve valamint a vágyott állás megtalálása közötti összefüggés már nem csupán a hallgatókat, hanem a korcsoportoz tartozó összes válaszadót jellemzi. Az adatok szerint az alap- és középfokú végzettségű szülők gyermekeinek körében a továbbtanulási szándékkal bírók köre lényegesen szélesebb, ha van stabil baráti köre a fiatalnak. Úgy tűnik, a továbbtanulási ambíciók könnyebben leülepednek vagy ki sem alakulnak, ha a fiatal kortársai, barátai támogatása – vagy még inkább barátai tervezgetése – nélkül, magára hagyva töpreng a jövőjéről. Érdekes, hogy a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei körében ez a tényező lényegében nem változtat a továbbtanulás tervezők arányán, őket a szülők, a családtagok a elegendő mértékben ambicionálják, azonban az alacsonyabb státusú háttérrel rendelkezők számára lényegesen erőforrást jelent.

Azt is kiolvashatjuk az adatokból, hogy a stabil baráti körrel rendelkezők az átlagnál jóval nagyobb arányban optimisták a hivatásuk megtalálásával kapcsolatban. A szülői háttér vizsgálata tovább árnyalja ezt az összefüggést. Az optimista vagy eredményes munkafelfogással rendelkezők aránya nagyobb azoknak az alap- és középfokú iskolázottságú háttérből érkezőknek körében, akiknek stabil a baráti köre, míg a felsőfokú végzettségű szülők gyermekeit ez a tényező inkább visszafogni látszik a bizakodásban, hozzájuk talán a család helyzete révén szelektált információk mellett kedvezőtlenebb hírek is eljutnak a baráti kör közvetítésével vagy az igény szintjük teszi őket már előre elégedetlenné. A baráti kapcsolatok hatása tehát pozitív, de a szülői iskolázottság kontrollja alatt inkább kompenzáló tényezőnek tűnik, mint egyértelműen támogatónak.

Megvizsgáltuk tehát, hogy a hallgatók és a felsőoktatásban tapasztalattal rendelkezők körében mennyi eltérést jelent a stabil baráti kör támogatása, s azt tapasztaljuk, hogy a továbbtanulás tervezését a stabil baráti kapcsolatháló egyértelműen kedvezően befolyásolja, a munkával kapcsolatos pozitív várakozások kialakulását az alacsonyabb státusúak esetén segíti. Mind a származási, mind a saját státus figyelembe vételével történt elemzés tanulságai azt mutatják, hogy a stabil baráti körrel rendelkezők körében a státuscsoportok közötti különbségek nem olyan élesek, mint amilyenek a baráti kör hiányában látjuk őket.

A stabil baráti körrel rendelkezők amellet, hogy többet beszélhetnek barátaikkal, várakozással ellentétben többet olvasnak, interneteznek és sportolnak. A stabil baráti kapcsolatokkal rendelkezőknek csupán az egyharmada jár egy törzshelyre, a többiek, úgy tűnik, egymást látogatják. Ennek azért van jelentősége, mert ebben az esetben nemcsak a kortársak hatnak egymásra, hanem a szülőkkel való találkozások révén intergenerációs kapcsolathálónak bővül a fiatal körülvevő network, melyekben más családi szubkulturákból kaphatnak mintát.

Az önkéntes szervezetekhez, csoportokhoz való tartozás tekintetében többféle erősségű kötődést tudunk elkülöníteni. A fiatal felnőttek 9%-a válaszolta azt, hogy legalább egy szervezet tagja (alig 3% több egyesület is), s mindössze a válaszadók egyötöde kötődik lazábban vagy szorosabban ezekhez a szerveződésekhez (együtizedük többhöz is). Az önkéntes szervezeti vagy csoporttagság a fiatalok igen szűk körére jellemző, ennek ellenére viszont megoszlása igen jelentős összefüggésben áll az eredményességi mutatókkal. Korábbi kutatási eredményeinkkel összhangban a szervezetek tevékenységéhez kötődők, vagy a tagok között, erősen felül vannak reprezentálva a tanulmányi karrierjük szempontjából eredményesebbek (Pusztai, 2004; 2009; 2011). Az erős vagy gyenge kötések hatékonyságával kapcsolatos tudományos vitára reflektálva megállapítható, hogy a civil tagság pozitív hatása adataink szerint akkor tűnik a legerősebbnek, ha az illető lazábban kötődik ezek tevékenységéhez, ami a gyenge kötések nagyobb erejére vonatkozó hipotézist támasztja alá.

Amikor a családi státusmutatók legbefolyásosabbjának, a szülői iskolázottság kontrolljának vetjük alá az önkéntes csoportokhoz kötődés hatását, azt tapasztaljuk, hogy az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinek minden eredményességi dimenzióban igen jelentős előnyt szerez, ha ilyen kötődéssel rendelkeznek. A közép- és felsőfokú végzettségű szülők gyermekei is egyértelműen jelentősen profitálnak ezen információkat és normákat közvetítő kapcsolatháló támogatásából a felsőoktatásba való bejutás, a továbbtanulás tervezése és az optimista munkakép tekintetében. A diplomaszerzés tekintetében a közép-és felsőfokú végzettségű szülők nem jutnak előnyhöz, sőt a magasan kvalifikált szülők gyermekeire ebben a tekintetben inkább fékező erővel bírnak, valószínűleg relativizálhatják a határozott szülői célkijelölést. Összességében tehát elmondható, hogy az önkéntes közösséghez való laza kötődésnek három eredményességi mutató tekintetében a

család társadalmi státustól független, általános pozitív hatását tapasztaltuk, a felsőfokú végzettség megszerzése tekintetében differenciáló hatásról beszélhetünk, mely az alapfokú szülők gyermekeit hozza előnyös helyzetbe.

7. táblázat. Az önkéntes csoportban való tagság összefüggése az eredményességgel a különböző szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező csoportokban.

	nem kötődik civil csoporthoz			civil csoporthoz kötődik		
	alapfokú	közép-fokú	felsőfokú	alapfokú	közép-fokú	felsőfokú
	iskolázottságú szülők			iskolázottságú szülők		
hallgató	7,0%	15,2%	34,2%: ***	24,3%	35,2%	51,1%: ***
nem hallgató	93,0%	84,8%	65,8%	75,7%	64,8%	48,9%
diplomás	5,0%	12,4%	26,9%: ***	8,5%	12,7%	22,6%: ***
nem diplomás	95,0%	87,6%	73,1%	91,5%	87,3%	77,4%
továbbtanulást tervez	21,4%	25,0%	29,7%: ***	41,0%	42,8%	43,8% NS
nem tervez	78,6%	75,0%	70,3%	59,0%	57,2%	56,2%
optimista vagy sikeres	21,4%	31,4%	35,4%: ***	36,4%	41,7%	47,4%: **
pesszimista	78,6%	68,6%	64,6%	63,6%	58,3%	52,6%
N=	3031	1935	316	585	628	137

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

Mivel a baráti kör összetételére vonatkozólag nem kapunk több információt a *Magyar Ifjúság 2012* vizsgálatból, a kapcsolatháló karakterét vizsgálva a vallásos közösséghez tartozókról tudhatunk meg a legtöbbet. Ezt azért is érdemes figyelemmel kísérnünk, mert korábbi kutatási eredményeink szerint a vallásosság mentén szerveződő kapcsolatháló olyan társadalmi tőke forrásai lehetnek, amelyek a státusmutatók alapján elvárható tanulmányi előmenetelt kedvezően befolyásolják. Az alábbiakban elsősorban ennek a feltevésnek az ellenőrzését kíséreljük meg.

Mielőtt a vallásos kapcsolathálóhoz kötődés tanulmányi pályafutással való összefüggését megvizsgáltuk, szükséges volt felmérni, hogy a korcsoport mekkora hányada rendelkezik a sűrűbb vagy ritkább szövésű vallásos kapcsolathálóval. Mivel az eredeti változók egyike sem tartalmazta ezt információt, viszont a vallásos nevelésről, a világnézet szerinti önbesorolásról és a nagyközösségi vallásgyakorlatról vannak adatok, ezekre koncentrálni ragadhatók meg a típusok.⁵ A válaszadók mindössze 30%-a nyilatkozott úgy, hogy vallásos nevelést kapott, ami a szülői generáció világnézeti orientációjára, nevelési értékpreferenciáira enged következtetni.⁶ Ami a fiatalok világnézeti önbesorolását illeti, mindössze 7%-uk mondta magát az egyház tanítását követőnek, s további 32%-uk a maga módján vallásosnak. Aktív nagyközösségi vallásgyakorlat alapján szűkebb kört tudtunk körülrajzolni, mert a minta hallgatói korcsoportjának mindössze egytizede jár legalább havi rendszerességgel templomba, s kisebb közösségekbe még ennél is kevesebben. A 18–29 éves korcsoport vallásosan nevelkedő tagjainak csupán negyede rendszeres templomjáró,

5 Lényeges kiemelni, hogy a felsőoktatási korba léptek egytizede nem tudott vagy nem akart válaszolni a vallásossággal kapcsolatos kérdésekre. Rosta (2013) felhívta a figyelmet a jelenség módszertani okaira, mely szerint a vallásossággal kapcsolatban választ nem adók aránya 2008-ban még mindössze 3% volt, s az ugrásszerű növekedés a kérdésblokk kikérdezésének a kérdőív többi részétől eltérően önkéntes technikájával magyarázható. Korábbi elemzésünkben megállapítottuk, hogy a válasz felvállalása jelentős mértékben függött az egyén regionális és társadalmi kontextusától, a válaszmegtagadás Budapesten és Pest megyében volt a legnagyobb arányú, általában is a gimnáziumot végzett szülők gyermekei nyilatkoztak legkevésbé, a legmagasabban kvalifikált anyák gyerekei körében pedig az átlagnál több volt a válaszmegtagadó (Pusztai, 2014).

6 A 2012-es adatok szerint a magyar fiatalok egyharmada válaszolta azt, hogy vallásosan nevelték. Ez a tábor az utóbbi években a válaszukat elhallgatók javára jelentősen csökkent.

majd egyharmada egyházas és bő hatvan százaléká magá módján vallásos. Klaszterelemzéssel igyekeztünk a különbségeket megragadni, s három csoport különült el egymástól igen élesen. A legnépesebb csoportba (72%) tartoznak azok, akik nem kaptak vallásos nevelést, és lényegében nem tartanak kapcsolatot a vallásos közösségekkel (megjegyezzük, hogy ezek harmada vallásosnak tartja magát), őket vallásosságtól elzárt kapcsolathálójúaknak neveztük. A második csoport (20%) tagjai döntően vallásos nevelést kaptak, spirituális vonatkozásban nyitottak, kétharmaduk a maga módján vallásosnak mondja magát, s nagyon ritkán látogatnak el vallásos közösségbe. Őket vallásosság szempontjából nyitott kapcsolathálójúaknak tekinthetjük, inkább csak referenciacsoport lehet számukra a vallásgyakorló közösség. A harmadik csoportba sorolható fiatalokat aktív, közösségi vallásgyakorlónak nevezhetjük (8%). Mindnyájan vallásos nevelést kaptak, határozottan hisznek Istenben, felerészben egyházasnak, felerészben maga módján vallásosnak mondják magukat,⁷ s szorosan beletartoznak a vallásosakból álló kapcsolathálóba. A szülők iskolázottsága szerint vizsgálva a vallásosság mentén szerveződő szoros kapcsolathálózattal rendelkezők között árnyalatnyival (1–2%-kal) több a magasan iskolázott szülő gyermeke, a nyitott kapcsolathálójú fiatalok között lényegesen (5–6%-kal) több az alacsonyan kvalifikált háttérrel rendelkező.

Amikor arra kerestük a választ, hogy a különböző arculatú kapcsolathálóval rendelkezők hogyan teljesítenek a vizsgált eredményességi dimenziókban, jelentős eltérést tapasztaltunk a fiatalok között. Amíg a nyitott networkkel rendelkező csoport a felsőoktatásba való bejutás és diplomaszerzés tekintetében alig különbözik a vallásosaktól elzárt csoporttól, addig a szoros, vallásgyakorló háló tagjai szignifikánsan jobban teljesítenek.

8. táblázat. A felsőoktatásba jutással, diplomaszerzés a kapcsolatháló karaktere szerinti csoportokban.

A fiatal tanulmányi karrierje	Vallásosaktól elzárt kapcsolatháló	Nyitott kapcsolatháló	Szoros vallásos kapcsolatháló
jelenleg felsőoktatásban tanul***	14,9%	15,4%	24,8%
jelenleg nem hallgató	85,1%	84,6%	75,2%
felsőoktatásban végzett***	8,8%	10,2%	16,0%
nem végzett felsőoktatásban	91,2%	89,8%	84,0%
felsőoktatásban tapasztalatot szerzett***	22,4%	23,8%	37,3%
Nincs felsőoktatási tapasztalata	77,6%	76,2%	62,7%
N=	4757	1355	520

Az aláhúzott köztölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Ahol az összefüggés szignifikáns, csillaggal jelöltük a felülreprezentált cellákat. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ,000.

A különböző networkök tagjainak eredményessége közötti eltérés egyértelműen szignifikáns: egyrészt a vallásos kapcsolathálóval rendelkezők jelentős fölényét regisztráljuk, s a vallásosok felé nyitott network tagjai is kiemelkedő továbbtanulási orientációval rendelkeznek a vallásosaktól elzárt kapcsolathálójúakkal szemben. A törésvonal tehát a tervek tekintetében a vallásos kapcsolatokkal rendelkezők és a vallásosakkal nem érintkezők között húzódik meg, míg a teljesítmény realizálásához a szoros (vallásgyakorló) kapcsolatháló segíti jobban a fiatal.

7 Már felekezeti középiskolások körében végzett vizsgálatunk során is megfigyeltük, hogy az intézményes vallásos nevelésben részesülők saját szüleiket kevésbé vallásosnak definiálták, mint azt a szülők személyes és közösségi vallásgyakorlata alapján várható lett volna. Valószínűleg minél kiterjedtebb vallásos műveltséggel és képzettséggel rendelkezik valaki, annál inkább felfedezi az individuális interpretációk és a hivatalos álláspontok közötti distinkciókat (Pusztai 2004).

9. táblázat. További továbbtanulási tervek a kapcsolatháló karaktere szerinti csoportokban.

	vallásosaktól elzárt kapcsolatháló	nyitott kapcsolatháló	szoros vallásos kapcsolatháló
nem tervez továbbtanulást	74,7%	68,7%	67,7%
tervez továbbtanulást	25,3%	31,3%	32,3%
N=	4757	1355	520

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

A munkával kapcsolatos kilátások terén az ideális munkával rendelkezők és az optimisták nagyobb arányban képviseltetik magukat a vallásgyakorló networkhoz tartozók körében, mint a másik két csoportban. A pesszimisták az áltagnál gyakrabban fordulnak elő a vallásosaktól elzárt kapcsolatrendszerűek között, s a hivatással kapcsolatos borúlátástól a nyitott kapcsolatháló sem óvta meg a fiatalokat, miközben a vallásos közösségek szorosan kötődő tagjai körében kiemelkedően magas a vágyott munka megtalálásában bízó optimisták aránya.

10. táblázat. A munkával kapcsolatos nézetek a kapcsolatháló karaktere szerinti csoportokban.

	nem vallásos kapcsolatháló	legfeljebb referenciacsoport	aktív vallásos közösségi tag
célba ért	6,3%	6,1%	7,7%
optimista	21,3%	23,4%	30,6%
pesszimista	72,4%	70,5%	61,7%
N=	4757	1355	520

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: ,000.

Az elemzések nemcsak arra mutattak rá, hogy a vallásos kapcsolathálózhoz eltérően viszonyuló csoportokban jelentős különbségek mutathatók ki eredményesség tekintetében, hanem két másik összefüggésre.

Egyrészt arra, hogy míg az eredményesség szülői iskolázottság mentén mutatkozó eltérései, melyek a vallásosaktól elzárkózó networkben éles, és a magasabb státusúak behozhatatlan előnyéről árulkodó különbségek.

A vallásosak felé is nyitott kapcsolathálóban már csak három eredményességi mutató vonatkozásában állnak fenn szignifikáns különbségek, a vallásos kapcsolatháló tagjainál pedig kettőre csökken a társadalmi státusra érzékeny eredményességi mutatók száma. Másrészt egyértelmű, hogy az alap- és középfokú végzettségű szülők gyermekeinek eredményességi mutatói a vallásosak felé nyitott vagy a szoros vallásos kapcsolathálóban jóval kedvezőbbek, mint a vallásosaktól elzárkózókban, s ez a pozitív hatás – bár erősségében különbözik – irányában nem differenciált, vagyis a magas iskolázottságúak gyerekei körében sem fordul ellenkező irányba.

11. táblázat. A kapcsolatháló karakterének összefüggése az eredményességgel a különböző szülői iskolázottsági háttérrel rendelkező csoportokban.

Kapcsolat-háló	vállalásaktól elzárt			Nyitott			szoros vállalásos		
	szülők iskolázottsági foka			szülők iskolázottsági foka			szülők iskolázottsági foka		
	Alap	közép	felső	Alap	közép	Felső	Alap	közép	felső
Hallgató	9,4%	18,7%	37,5%***	8,3%	21,7%	42,3%***	17,4%	29,6%	46,8%***
Nem hallgató	90,6%	81,3%	62,5%	91,7%	78,3%	57,7%	82,6%	70,4%	53,2%
Diplomás	5,1%	11,2%	24,1%***	5,4%	14,5%	28,2%***	10,7%	19,2%	31,9%***
Nem diplomás	94,9%	88,8%	75,9%	94,6%	85,5%	71,8%	89,3%	80,8%	68,1%
továbbtanulna	22,4%	27,9%	33,5%***	29,8%	32,8%	35,9%	30,7%	34,0%	34,0%
Nem tervezi	77,6%	72,1%	66,5%	70,2%	67,2%	64,1%	69,3%	66,0%	66,0%
optimista	22,7%	32,4%	38,4%***	25,1%	34,5%	39,7%***	31,1%	46,8%	42,6%*
Pesszimista	77,3%	67,6%	61,6%	74,9%	65,5%	60,3%	68,9%	53,2%	57,4%
N=	2585	1844	328	761	516	78	270	203	47

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

Az összefüggés szignifikanciaszintje: *** =,000, ** = 0,03.

ERŐTEREK KÖLCÖNKHATÁSBAN

Az elemzés utolsó lépéseként arra vállalkozunk, hogy a hagyományosan jelentősnek ismert stratifikációs és területi státusmutatók és a fiatalokat körülvevő, s az adatbázisban elérhető kapcsolatierőter-faktorok eredményességre gyakorolt befolyását összevessük. Az eredményesség teljesülését a különböző változók együttes hatását kontrolláló elemzésben vetettük össze, s az egyes változók ilyen módon várható értékeire vonatkozó becsléseket foglalmaztunk meg. A változókat három nagyobb csoportra osztottuk, s hatásukat egy- és többlépcsős modellekben is megvizsgáltuk, de jelen tanulmányban nem a változók egymásra gyakorolt hatására, hanem ugyanazon változók különböző eredményességi dimenziókra gyakorolt hatásának összegzésére törekedtünk.

12. táblázat. A hallgatókorú fiatalok eredményességének esélye a társadalmi, területi és kapcsolati tényezők kontrollja alatt.

	felsőoktatási tapasztalatszerzés		továbbtanulási szándék		munkával kapcsolatos optimizmus	
	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)
neme: nő	,000	1,698	,000	1,558	,190	1,084
diplomás anyja	,000	4,592	,001	1,469	,000	1,649
diplomás apja	,000	3,863	NS	1,128	NS	,980
középfokú végzettségű anyja	,000	1,899	NS	1,067	,003	1,242
középfokú végzettségű apja	,000	1,677	NS	,996	,005	1,241
<u>területi erőter</u>						
kisváros állandó lakóhely	-	1,025	NS	1,103	NS	,910
nagyvárosi állandó lakóhely	,000	1,534	,000	1,454	NS	1,072
regionális egyetemek vonzáskörzete	,000	1,393	,001	1,311	NS	,979
<u>kapcsolati erőter</u>						
stabil baráti kör	,000	1,685	,000	1,628	,000	1,302
civil részvétel	,000	2,226	,000	2,333	,000	1,498
vállalásos network tagja	,000	1,769	NS	1,089	,003	1,366
intézményi hatás			,000	,735	,000	1,895
konstans	,000	,032	,000	,091	,000	,141
2LL csökkenése		12		3,7		3,5

A nem hatásának vizsgálata alapján úgy tűnik, a magyarországi fiatal nők nagyobb eséllyel jutnak be a felsőoktatásba és szereznek diplomát, s a továbbtanulásra is motiváltabbak, mint a férfiak, de a tervezett munkahely megtalálásával kapcsolatos bizalmuk már nem tér el karakteresen a fiúkéétól. Az alapfokhoz képest magasabb iskolázottsággal bíró szülői háttér, különösen a diplomával rendelkező szülők a felsőoktatásba jutáshoz és a diplomaszerzéshez behozhatatlan erőforrást jelentenek.

A továbbtanulás igényére és a megfelelő munka megtalálásába vetett bizalom kialakulására a diplomás anyák gyermekeinek szignifikánsan nagyobb esélyük van a többiekénél. A diplomással válásban és munkahellyel kapcsolatos bizakodás kialakulásában már a középfokú végzettségű szülői háttér is érzékelhető segítséget nyújt. Meg kell jegyeznünk, a szülők magasabb iskolázottságának kedvező hatása a kapcsolati tényezők bevonásának hatására jelentősen csökken, ami a fiatalok körüli kapcsolati erőter fontosságára hívja fel a figyelmet. Mivel az oktatási intézmények ennek kiemelkedően jelentős kereteit képezik, igen fontos tanulmányoznunk az intézményi hatásnak e tényezőit.

Egy fiatal pályájának alakulásában nagyon jelentős szerepet játszik az őt körülvevő területi erőter. Ha felsőoktatási belépésről, diplomaszerzésről és továbbtanulási tervezéséről van szó, a nagyvárosi állandó lakóhelynek a várakozásnak megfelelően egyértelmű esélynövelő hatása van. A területi előnyök azonban nem lineárisan növekvő mintázatot mutatnak a települési hierarchia szerint, hiszen a kisebb városokban élők nem élveznek előnyöket a községekben lakó fiatalokhoz képest. Akárcsak a kétváltozós elemzés során, a kontrollálás hatására is megmarad a regionális egyetem közvetlen vonzáskörzetében élők előnye a felsőoktatási belépés és diplomaszerzés valamint a továbbtanulási szándék kialakulásának vonatkozásában, de a megfelelő állás megtalálásának reménye nem terjed ki a nagyvárosiakra és a nagy egyetemek környékén lakókra.

A harmadik tényezőcsoportként a kapcsolathálózati erőter több elemét vontuk be az elemzésbe. A stabil baráti kapcsolatok és az önkéntes közösséghez való kötődés hatása az összes kontrollváltozó bevonása mellett is szignifikáns pozitív, miközben észrevehető, hogy a felsőoktatási belépés, a diplomaszerzés és a továbbtanulási terv kialakítása tekintetében az esélynövelő hatás jelentősebb, mint a munkával kapcsolatos kilátások vonatkozásában. A többi változó kontrollja alatt a vallásos networkhoz tartozás a felsőoktatási tanulmányok elkezdése és a diplomaszerzés tekintetében jelentősebb, a megfelelő állás megtalálása tekintetében enyhe esélynövelő, a további tanulás igénye tekintetében indifferens.

Két eredményességi mutató esetében kíváncsiak voltunk arra, hogy maga a hallgatói lét, vagyis az, hogy a válaszadó éppen egy felsőoktatási intézmény hallgatója, milyen befolyással bír. Az adatok alapján ugyanis ez az egyedüli lehetőség kínálkozott a felsőoktatási intézményrendszerben való részvétel hatásának azonosítására a *Magyar Ifjúság 2012*-adatbázisban. Több ellenőrzés eredményeképpen is azt az egybehangzó eredményt kaptuk, hogy a hallgatói lét nem ösztönöz a további tanulás iránti igény kialakítására, azonban kifejezetten erősíti azt a hitet, hogy az egyén meg fogja találni a hozzá illő munkát. Ez utóbbi fejleményt pozitívnak tekintjük, de a kettő együtt azt a benyomást kelti, hogy a hallgatói lét nem ébreszti rá a fiatalokat arra, hogy a tanulás és a munka világában való boldogulás valójában mozgó célpontok, hanem talán abba a hamis illúzióba ringatja őket, hogy a diploma további erőfeszítések nélkül belépő a kívánt munkahelyre.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a 18–29 éves korú magyar fiatalok adatait elemeztük a várható társadalmi mobilitásukat elősegítő eredményességi indikátorok megfigyelésével. Amikor azt vizsgáltuk, hogy a társadalmi státus vertikális és a területi egyenlőtlenségek horizontális dimenzióiban való elhelyezkedésük hogyan szolgálja boldogulásukat, alapvető és jelentős egyenlőtlenségek létezését tudtuk igazolni, melyek a családi státus reprodukálódását jelzik előre annak ellenére, hogy a korcsoport előtt hazai viszonylatban eddig példa nélküli lehetőségek nyíltak meg a felsőoktatás bővülésével. Az egyenlőtlen esélyek láttán a kapcsolati mezőben elérhető erőforrások kompenzáló erejére vonatkozó hipotézisünket ellenőriztük két- és többváltozós eljárásokkal. A kapcsolati erőter vizsgált elemei önálló hatótényezőnek bizonyultak, s a családi státusok egyenlőtlenségeit enyhítették.

Az eredmények tükrében megállapítható, hogy a kapcsolati erőter néven összefoglalt tényezőcsoport a családi státusmutatók mellett igen fontos, önállóan számításba vehető szerepet tölt be a fiatalok pályafutásának alakulásában. Feltűnő szerepet játszik az önkéntességen alapuló szervezetekhez, csoportokhoz való lazább kötődés, az inspiráló információk továbbítására különösen alkalmas gyenge kötésekkel. Ennek előnye, hogy nem kíván nagy erőfeszítést, így a fiatalok egyötödét jellemzi. Ahhoz képest, hogy a magyar fiatalok, s egyáltalán a magyar társadalom közösségi beágyazottsága inkább szegényes, relatíve sokan profitálnak belőle. De persze nem elegendő. Ezek a gyenge kötések általános támogató erővel bírnak a felsőfokú tanulmányi karrier során és a továbbtanulási igények megjelenésében valamint a hivatás megtalálásában. A szorosabb kapcsolatháló, akár formai állandósága, akár tartalmi stabilitása révén ragadható meg, a gyengébb kötésekhez képest szolidabb, de említésre méltó erőforrást képez.

Az a speciális társas közeg, amiben a hallgatók a kampuszokon a mindennapjaikat töltik, sajátos helyzetértelmezést kínál számukra, melynek az egyik fontos pillérje a munkaerő-piaci kilátásaikkal kapcsolatos optimizmus, de, úgy tűnik, hiányzik belőle a további fejlődésre ambicionáló energia. Mindez megerősíti azokat az eredményeket, amelyek a kampuszokon domináns hallgatói interpretációk nem egyértelműen tanulást támogató karakterét mutatták ki (Pusztai, 2011).

IRODALOM

- Bocsi, V. (2013): Munkaértékek a felsőoktatásban. In: Darvai, T. (Szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac: Eszményektől a kompetenciák felé*. Szeged: Belvedere. 67–85.
- Bourdieu, P.–Passeron, J. C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*. 94 (1). 95–120.
- Fehérvári A. (2014): *A szakmai képzés és társadalmi átalakulás*. Budapest: Új Mandátum.
- Fonyó, I. (1970): Társaskapcsolatok elemzése kontaktometriai módszerrel. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 27 (3). 422–437.
- Gábor K.–Jancsák Cs. (Szerk.): (2006): *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Granovetter, M. S. (1983): The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*. 1. 201–233.
- Gál Z. (2014): A felsőoktatás területi szerkezetének változásai. *Educatio*. 22(1). 108–120.
- Goldthorpe, J. & Erikson, R. (2002): Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives*. 16 (3). 31–44.
- Green, T. (1980): Az oktatási rendszerek viselkedésének előrejelzése. In: Halász G.–Lannert J. (Szerk.): *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: OKKER. 12–46.
- Harsányi G.–Vincze Sz. (2012): A magyar felsőoktatás néhány jellemzője nemzetközi tükrében. *Pénzügyi Szemle*. 57 (2). 225–245.
- Hirschi, A.–Fischer, S. (2013): Work Values as a Predictors of Enterpreunerial Career Intentions: A Longitudinal Analysis of Gender Effect. *Career Development International*. 18 (3). 216–231.
- Hrubos I. (Szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony*. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása. Budapest: Aula.
- Kiss L. (2013): „Alacsony státuszú” szakok az alapképzésben. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások, 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznu Nonprofit Kft. 67–93.
- Kiss P. (2013): Pályakezdők munkával való elégedettségének meghatározói. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 265–293.
- Kiss Zs. (2014): A foglalkoztathatóság kérdései a Debreceni Egyetemen. In: Juhász E.–Kozma T. (Szerk.): *Oktatáskutatás határon innen én túl*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Kivinen, O.–Nurmi, J.–Salminiitty, R. (2000): Higher Education and Graduate Employment in Finland. *European Journal of Education*. 35 (2). 165–177.
- Knight, P.–Yorke, M. (2006): Embedding employability into the curriculum. Learning and Employability 1. Leeds: *The Higher Education Academy*.
- Knox, W. E.–Lindsay, P. –Kolb, M. N. (1993): *Does college make a difference? Long-term changes in activities and attitudes*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Kozma T.–Pusztai G. (2005): Hallgatók a határon: Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen E.–Falus I. (Szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Műszaki. 423–453.

- Kozma T.–Teperics K.–Tözsér Z.–Kovács E. (2012): Lifelong Learning in a Cross – Border Setting: the Case of Hungary and Romania. *Hungarian Educational Research Journal*. 2 (1), 163–179.
- Kun A. I. (2013): Oktatási jelzés és szűrés a munkaerőpiacon – az empirikus vizsgálatok tanulságai. *Competitio*. 12 (1). 39–60.
- Lin, N. (2005): Social Capital. In: Beckert, J.–Zagroski, M. (Eds.): *Encyclopedia of Economic Sociology*. London: Routledge. 604–612.
- McQuaid, R.–Lindsay, C. (2005): The Concept of Employability. *Urban Studies*. 42 (2). 197–219.
- Pascarella, E. T.–Terenzini, P. T. (1991): *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Polónyi I.–Kun A. I. (Szerk.) (2013): *Az Észak-alföldi régió oktatási helyzete – Képzés és munkaerőpiac*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2006): Egy határmenti régió hallgatótársadalmának térszerkezete. In: Juhász E. (Szerk.): *A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. 43–57.
- Pusztai G. (2013): A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében. In: Kun, A. I.–Polónyi, I. (Szerk.): *Az Észak-alföldi régió helyzete – Képzés és munkaerőpiac*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. 9–29.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G.–Hatos A.–Ceglédi T. (Eds.) (2012): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development.
- Pusztai G. (2014): „Nem biztos csak kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: Nagy, P. T.–Veroszta, Zs. (Szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Budapest: Gondolat, 123–145.
- Rechnitzer, J. (2009): A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel. *Educatio*. 18 (1). 50–63.
- Róbert P. (2000): *Bővülő felsőoktatás – ki jut be?* *Educatio*. 9 (1). 79–94.
- Siklós B. (2006): A munkáltatói oldal igényeit is figyelembe vevő felsőoktatási minőségbiztosítási rendszerek. In: Bálint J.–Polónyi I.–Siklós B. (Szerk.): *A felsőoktatás minősége*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Szczepanski, J. (1969): *A felsőoktatás szociológiája*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- Szemerszki M. (2012): A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In: Szemerszki M. (Szerk.): *Az érettségitől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. 113–140.
- Teichler, U. (Ed.) (2007): *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Tierney, W. G. (2000): *Power, identity ad Dilemma of college student departure*. In: Braxton, J. M. (Eds.): *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press. 213–235.
- Tinto, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes ad Cures of Student Attrition*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Treiman, D. J. (1970): Industrialization and social stratification. In: Laumann, E. (Eds.): *Social stratification: research and theory for the 1970s*. Indianapolis: Bobbs-Merrill. 207–234.
- Varga J. (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon. *Educatio*. 2. 370–383.
- Varga J. (2013): A pályakezdő diplomások munkaerő-piaci sikeressége 2011-ben. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások, 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság. 143–171.
- Veroszta, Zs. (2012): A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In: Szemerszki, M. (Szerk.): *Az érettségitől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Budapest: Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. 51–82.
- Veroszta Zs. (2010): A foglalkoztatathatósághoz kötődő hallgatói várakozások. *Educatio*. 19 (3). 460–472.
- Yorke, M. (2008): Employability in higher education: what it is – what it is not. *Learning and Employability* 1. Leeds: Higher Education Academy.

A CENTRÁLIS FELSOROKTATÁSI HÁLÓZAT HATÁSAI A DIPLOMA-SZERZÉS UTÁNI KARRIERRE

Hegedűs Roland

Összefoglalás: A tanulmány célja a 2012-es DPR- (Diplomás Pályakövetési Rendszer) adatbázis alapján annak bemutatása, hogy az expanzió és a szerkezetváltás által fémjelzett korszakban hogyan alakult a magyar felsőoktatás térszerkezete, milyen hatással van a hallgatói mozgásokra az erősen főváros-centrikus felsőoktatási intézményhálózat. Az egyik fő elemzési kérdés az, hogy a fővárosi felsőoktatási intézményekben végzett hallgatók mely településről érkeztek, a másik pedig az, hogy a tanulmányok befejeztével mely településen vállaltak munkát. A témában fellelhető társadalomföldrajzi szakirodalomban kevesen foglalkoztak ilyen jellegű kutatással. Az adatokat SPSS-program segítségével dolgoztuk fel, majd az eredményeket a jobb áttekinthetőség érdekében MapInfo- program segítségével térképen is ábrázoltuk. A kutatásból kiderül, hogy a budapesti felsőoktatás elszívó hatása nemcsak a felsőoktatási tanulmányokra korlátozódik, mivel a végzett hallgatók munkahelye tekintetében is kimutatható dominanciája. Ezen kívül népességarányosan mind a két esetben kiemelkednek a nagyobb városok és megyeszékhelyek. A 14 éves kori lakóhely esetében a kis települések is megjelennek, míg a munkahely tekintetében a településhierarchiában magasabb pozícióban lévő városok dominálnak. Az intézmények közül kiemelkedik az Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE), mivel a végzett hallgatóinak vidékre történő áramlása kivételesen nagyarányú, ami azzal magyarázható, hogy az egész ország területén várják a végzősöket a közszolgálati állások. Továbbá az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) és Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) hallgatóinak a megyeszékhelyeken történő nagyobb arányú munkavállalása is feltűnő.

BEVEZETÉS

A tanulmány témája a budapesti felsőoktatási intézmények vizsgálata abból a szempontból, hogy a hallgatóik, az ország melyik régiójából, területi egységéből érkeztek, majd a végzés után mely településen helyezkedtek el dolgozni. A vizsgálat során a DPR- (Diplomás Pályakövetési Rendszer) adatbázis információit dolgoztuk fel. A téma aktualitása, hogy a gyakran használt regionális egyetem kifejezés értelmezéséhez közelebb jussunk, az egyetemek térségi gazdasági-társadalmi fejlődést befolyásoló lehetőségeit elemezzük, mivel a felsőoktatásban lezajló folyamatok elemzésére kevés az ilyen jellegű kutatás.

A tanulmány további részében rövid ismertetés olvasható arról, hogy milyen eszközök segítségével jutottam a kapott eredményekhez, majd a DPR-adatbázis jellemzése következik a budapesti felsőoktatási intézményekre fókuszálva. Az írás második nagy egységében először a szakirodalmi áttekintés olvasható, majd ezt követően az eredmények ismertetése történik két nagy egységre bontva. A dolgozat befejezéseként pedig az elemzés rövid összefoglalása következik.

KUTATÁSI ELŐZMÉNYEK

A települési vonzáskörzetek behálózják az ország teljes területét, vagy akár azon túl is nyúlhatnak. A vonzáskörzetek társadalmilag, gazdaságilag, oktatásilag hatással vannak egymásra (Beluszky, 1981). A vonzáskörzeteket nagymértékben befolyásolja, hogy egyes településeknek milyen a hozzájuk vezető úthálózat kiépítettsége és minősége (Simon et al., 1978). A vonzáskörzeteket többféle szempontból is fontos vizsgálni. A vonzáskörzetnek egyik fontos összetevője az oktatási vonzás, majd a végzett hallgatók elhelyezkedése (Bujdosó, 2004).

Az egyes felsőoktatási intézményekbe érkezett hallgatók fele-egyharmada abból a megyéből érkezik, amelyikben az adott intézmény székhelye található. Természetesen ez alól lehetnek

kivételek, mint például Miskolc jogi képzésének tekintetében, ahol a hallgatók háromnegyede Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből származik. A nagyobb vidéki egyetemek hallgatóinak többsége 66–95%-a a központi megyéből és a szomszédos megyékből tevődik össze.

Az is elmondható, hogy a vidéki karokon az elmúlt években csökkent a budapesti hallgatók száma. Polónyi István a 2012-ben megjelent tanulmányában arra a kérdésre kereste a választ, hogy az elit gimnáziumokból a végzett tanulók milyen arányban mennek a budapesti egyetemekre tanulni. A tapasztalat ebben a tekintetben az, hogy a Debrecenben érettségizettek az országos átlagnál kicsit nagyobb százalékban mennek a fővárosba tanulni, mint az Szegeden vagy Pécsen végzett tanulók. Ebben a tanulmányában fedezhetjük fel azt az érdekességet, hogy a vizsgálat szerint az olyan nagyobb városok elit gimnazistáinak, amelyek nem rendelkeznek egyetemmel, lényegesen az országos átlag fölötti volt a hallgatók Budapestet történő preferálása (Polónyi, 2012).

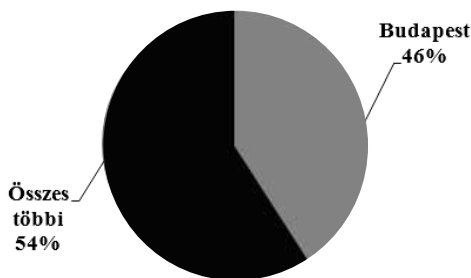
Azért fontos Budapest ilyen jellegű vizsgálata, mert hagyományosan rendkívül nagy szerepe volt a fővárosunknak a magyar felsőoktatás intézmény-hálózatában. Az egyetemek közötti verseny, mint tényező, tovább erősítette Budapest helyzetét a felsőoktatásban, s több új felsőoktatási intézmény jött létre Budapesten. A rendszerváltozás után több nagyobb településen is létrejöttek intézmények, de ezek jelentősége közel sem volt olyan mértékű, mint a budapestieké. Ezek a vidéki intézmények szűk képzési kínálattal rendelkeznek. Ilyen jellegű felsőoktatási intézmények jöttek létre többek között Kalocsán vagy Tatabányán is. A területi szerkezet változásának vizsgálatából kiderül, hogy az 1990-es évekhez képest a vidéki intézmények száma csökkent és nagyarányú összevonások tapasztalhatók, ezzel ellentétben viszont Budapesten az intézmények száma emelkedést mutatott (Rechnitzer, 2009).

Közismert tény, hogy általában minél inkább kuriózum egy képzés, minél nagyobb a társadalmi elismertsége, a hallgatók annál nagyobb mértékben hajlandóak érte utazni, ezáltal is növelik a hallgatók földrajzi mobilitásukat. A Központi régió hallgatóinak túlnyomó többsége a fővárost részesíti előnyben továbbtanulási célként. Azok a megyék, amelyekben nincs kimondottan nagy felsőoktatási intézmény, mint például Nógrád vagy Komárom-Esztergom megye, nagyarányú hallgatói kibocsátást mutatnak. A hallgatók nagy része Budapestet részesíti előnyben, de nem elhanyagolható Debrecen, Szeged és Pécs kiemelkedőbb vonzó hatása sem (Forray–Híves, 2005).

Hasonló megközelítésű kutatással találkozhatunk Teperics Károly munkáiban, amiben a Debreceni Egyetem vonzáskörzetét taglalja (Teperics, 2002; 2013). M. Császár Zsuzsa a Pécsi Tudományegyetemről közölt munkájában is fellelhető a területiség és vonzáskörzet vizsgálata (M. Császár–Németh, 2006).

Az általam áttekintett szakirodalomban nyomon követhető, hogy az ilyen irányú kutatásoknak fontos feladatai vannak, mert a felsőoktatási változások lényeges dimenzióját képesek megragadni. Budapest speciális helyzetben van a felsőoktatás tekintetében, ezért is fontos tüzetesebb vizsgálata. Fentebb már láthattunk rá utalást, hogy míg a vidéki intézményeknél mindinkább a koncentráció és az összevonás volt jellemző, addig Budapesten nőtt az intézmények száma. A főváros olyan széles felsőoktatási palettával rendelkezik, ami az országban egyedülálló, ebből kifolyólag a hallgatók nagyon nagy aránya Budapesten tanul tovább (1. ábra).

1. ábra. A továbbtanulók megoszlása a főváros és a többi település között a célintézmény székhelye szerint.



Forrás: 2012/13 Oktatási Évkönyv

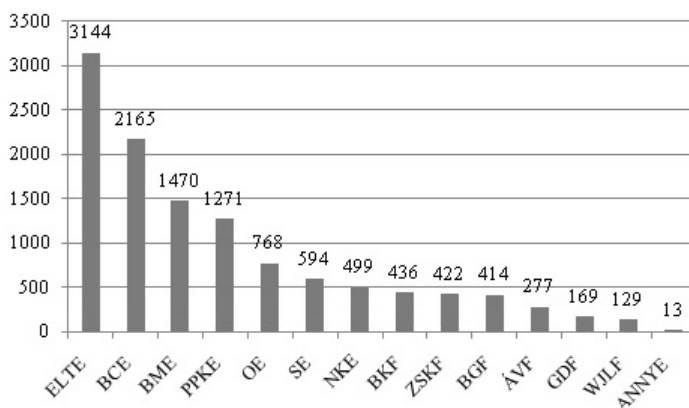
A hallgatók közel fele (46%) Budapesten tanul tovább, míg az összes többi vidéki felsőoktatási intézmény a maradék 54%-on osztozik. Ez szintén alátámasztja Budapest a speciális, kiemelkedő helyzetét a magyar felsőoktatásban.

A szegény hallgatók inkább a közelebbi főiskolákra mennek, a magasabb színvonalú távolabbi felsőoktatási intézmények felé a gazdagabb rétegek gyerekei mozdulnak (Williams–Filippikau, 2010; Denzler–Wolter, 2010). A diplomával rendelkezők nagyobb távolságba hajlandók utazni munkavállalás céljából, mint a szakmunkás és bizonyítvánnyal rendelkezők (Hansen et al., 2009).

DIPLOMÁS PÁLYAKÖVETÉSI RENDSZER (DPR) ISMERTETÉSE ÉS AZ EREDMÉNYEK

Mielőtt belekezdenénk a tényleges eredmények tárgyalásába, nem árt kicsit megismerkednünk a Diplomás Pályakövetési Rendszerrel, rövidebb nevén a DPR-rel. A tanulmány megírásához a 2012-es adatbázist használtam, melyben 32 felsőoktatási intézmény 24889 hallgatója által visszaküldött kérdőív feldolgozása szerepel. A kérdőívet interneten töltötték ki a részvevő intézmények 2007, 2009 és 2011-ben végzett hallgatói. A kérdőívet központilag állították össze, és az egyes intézmények saját egyéni kérdésblokkal ugyan kiegészíthették, de azokat a kérdéseket, adatokat a központi adatbázisban nem vették figyelembe. Az átlagos válaszadási ráta az 15,04% volt. A legnagyobb arányú visszaküldést a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) produkálta, visszaküldési rátája 44,98% volt, ez valószínűleg az egyházi fenntartásból következő, működőképes alumni- politikájának köszönhető. Az egyszerűbb szemléltetés és átláthatóság érdekében a 2. ábrán látható a budapesti felsőoktatási intézmények visszaküldött kérdőíveinek száma.

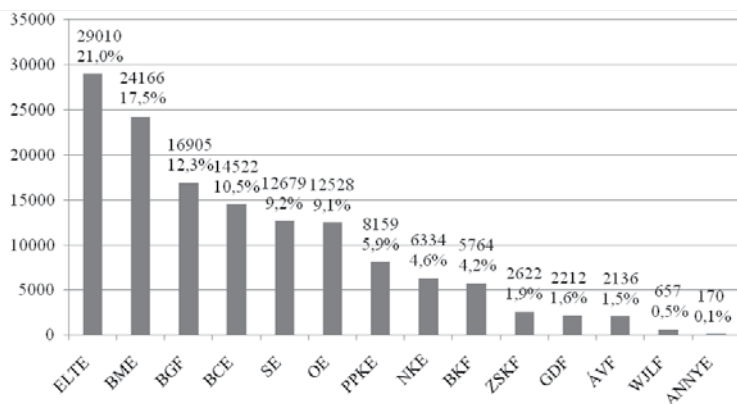
2. ábra. Felsőoktatási intézmények visszaküldött kérdőíveinek a száma budapesti intézmények tekintetében.



Forrás: DPR, 2012

Érezhetően nagy tömeget képvisel az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), 3144 válaszadójával jelentősen kiemelkedik a többi intézmény közül. Ha az összes intézmény vonatkozásában vizsgálánk a válaszadók számát, akkor is az ELTE-é lenne a vezető szerep, annak ellenére, hogy a Debreceni Egyetem rendelkezik a legnagyobb hallgatói létszámmal. Budapest tekintetében a PPKE a negyedik helyen található a visszaküldött kérdőívek számának rangsorában, annak ellenére, hogy a hallgatói létszáma jócskán elmarad több, az adatbázisban szereplő intézményétől. Az egyes intézmények hallgatói létszámát a 3. ábra mutatja be.

3. ábra. Budapesti felsőoktatási intézmények hallgatói létszáma és százalékos aránya.



Forrás: 2012/13 Oktatási Évkönyv

Az elemzésben szereplő hallgatók már korábban elkezdték tanulmányaikat, de fontosnak tartottam egy későbbi felsőoktatási évkönyv adataival összevetni, mert az arányok nem változtak a korábbi évekhez képest. Így a hozzánk közelebb eső évekről is kapunk információkat, melyben az újonnan alakult vagy integrált egyetemekről is komplexebb képet láthatunk. Nem véletlen, hogy már a jelenleg vizsgált DPR-adatbázisban is az összesített adatokat láthatjuk. A budapesti egyetemek – a vidékiekhez hasonlóan – érezhetően nagyobb hallgatói létszámmal rendelkeznek, mint a főiskolák.

Ezt támasztja alá a 3. ábra is, melyben egyedül a Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF) tudott 10000 fölötti hallgatói létszámot produkálni, míg a diagram első traktusában nagyszámú hallgatói létszámmal az egyetemek viszik a prímét. A BGF esetében hiába tapasztalható a nagyobb hallgatói létszám, végzett hallgatói csak kis számban küldték vissza a kérdőíveket, ebből kifolyólag mindössze 414 db kérdőív áll rendelkezésre ebből az intézményből. Ennek pont a fordítottját tapasztalhatjuk a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) tekintetében, ugyanis hallgatói létszáma megközelíti a BGF-ét, de 2165 visszaküldött kérdőívvel a 2. a vonatkozó rangsorban. A főiskolák többsége csupán 3–4000 hallgatóval, vagy annál is kevesebbel rendelkezik. Az összevetésben látható, hogy az utolsó helyen mégsem egy főiskola található, hanem az Andrássy Gyula Budapesti Németnyelvű Egyetem (ANNYE), melynek csupán 170 tanulója van. Ez azonban az általuk nyújtott képzés speciális jellegével magyarázható. Ha érdekességgént ezt összevetjük azzal, hogy a DPR-ben 13 visszaküldött kérdőívvel rendelkeznek, akkor nem is kapunk rossz arányt, azonban ez az esetszám olyan elenyésző, hogy következtetések megfogalmazására nem képez kellő alapot, ezért kihagytuk az elemzésből.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

Az adatbázisban két területi mobilitásról szóló kérdés található, a végzett 14 éves kori lakóhelye és a jelenlegi munkahelyének helyszíne. A DPR-adatbázisból SPSS- (17. verzió) program és PSPP-program segítségével az adatokat sikerült kinyernem Microsoft Excel programban használható formátumban. Ezeket az exceltáblákat használtuk a MapInfo- (11. verzió) programban, melynek segítségével a lentebb látható összes térképet elkészítettem. A felsőoktatási intézményeket igyekeztem méretük és egyéb hasonlóságok alapján összevonni a könnyebb összehasonlíthatóság kedvéért. A települési adatoknak köszönhetően sokkal részletesebb információkhoz jutunk, így nem okoz problémát, hogy a DPR-ben nem találhatók megyei adatok. A továbbiakban látható ábrák saját készítésűek és a 2012-es DPR-adatbázis adatait tartalmazzák.

A NAGYOBB BUDAPESTI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK TERÜLETI KAPCSOLATRENDSZERE

Az felsőoktatási intézmények csoportosításánál figyelembe vettem a hallgatói létszámadatokat és a DPR-ben lévő kitöltött kérdőívek számát, továbbá ezeket próbáltam párhuzamba állítani Hrubos Ildikó klaszteranalízissel végrehajtott felsőoktatási intézmény csoportosításával (Hrubos 2012). A nagyobb felsőoktatási intézményeknek két feltételnek kellett eleget tenniük: az egyik, hogy a hallgatói létszáma érje el a 10.000 főt, a másik, hogy a DPR-adatbázisban rendelkezzenek legalább 500 visszaküldött kérdőívvel. Ezeknek a feltételeknek öt egyetem felelt meg, név szerint az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE), a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME), az Óbudai Egyetem (OE) és a Semmelweis Egyetem (SE). A továbbiakban ezek az intézmények kerülnek a vizsgálat középpontjába az említett két kérdés alapján. Az hallgatók térbeli mozgását két ponton vizsgáltuk: a származási lakóhely és a munkavállalás színhelye szempontjából. Először a hallgatók 14 éves kori lakóhelye alapján vizsgálom a kritériumoknak megfelelő öt egyetemet, ennek eredményét a 4. ábrán szemléltetem. Rögtön szembetűnik, hogy Budapest óriási hallgatóbázissal rendelkezik az ország többi részéhez képest, de ez természetesen annak is köszönhető, hogy Budapesten él a magyar lakosság közel egyötöde.

4. ábra. Öt budapesti egyetem hallgatóinak 14 éves kori lakóhelye.



Forrás: DPR, 2012

A 14 éves korukban a fővárosban lakó hallgatók közel 45%-a az ELTE-re megy, körülükben a második helyre került a BCE, a harmadik helyen áll a BME, a további két vizsgált egyetem aránya pedig nagyságrenddel kisebb. A térképen Budapest körül jól kirajzolódik a közvetlen vonzáskörzetet reprezentáló gyűrű. Ez természetesen azt is jelenti, hogy bizonyos, csak a fővárosban működő (például műszaki) képzésekbe való bejutás tekintetében a vidéki hallgatók esélye jóval kisebb, mint a budapestieké vagy a környékieké.

A távolabbi vidék városok vizsgálatára áttérve észrevehetjük, hogy dominánsan a megyeszékhelyek és nagyobb városok emelkednek ki e tekintetben, de egy-egy hallgató szinte az ország teljes területéről érkezik Budapestre. Az átlagból talán minimálisan ugyan, de kiemelkedik Székesfehérvárról és Győrből Budapestre érkezett hallgatók száma. Ez azzal magyarázható, hogy ezeken településeken és közvetlen közelükben nincs olyan felsőoktatási intézmény, amely pótolni tudná a hiányos felsőoktatási repertoárt. Ha ezekben a térségekben megfigyeljük az arányokat, akkor észrevehetjük, hogy az ELTE fölényes dominanciája meg-szűnt, sőt Székesfehérvár esetében a BCE aránya lényegesen megnövekedett, Győr esetében pedig a BME is felveszi a versenyt az ELTE-vel. Szeged és Debrecen esetében is érezhető, hogy az ELTE dominanciája nem olyan erős, mint például a BME vagy BCE.

Elképzelhető, hogy ez az eltolódás betudható az itt lévő egyetemek képzési kínálatának, mivel hasonló szakválasztékkal rendelkeznek, mint az ELTE. Így feltételezhető, hogy a jelentkezők a helyi egyetemet részesítik előnyben. Ezért is érdekes Pécs helyzete, hiszen az előző két egyetemből kiindulva azt várhattuk volna, hogy ott is alacsony lesz az ELTE-n továbbtanuló hallgatók aránya, de ez nincs így. Pécs esetében az ELTE-n és a BME-n továbbtanuló hallgatók aránya a nagyobb.

A három nagy vidéki egyetemváros esetében az OE és az SE minimális részesedést mutat. Ezen egyetemek részesedése a kisebb városok, települések esetében mutat nagyobb dominanciát. Az SE-én továbbtanuló hallgatók aránya nagyobb Békéscsaba, Salgótarján, Tiszafüred vagy például Mezőberény esetében, de általánosságban a kisebb települések dominálnak 1–2 fővel. Az OE inkább a fővároshoz kötődő területeken fejti ki nagyobb vonzó hatását, nagyobb arányt mutat a hallgatói vonzás tekintetében (például Mór, Bölcske, Nagykőrös vagy Ajka településeken).

Egyes vidéki településeken érezhető az ELTE dominánsabb jellege a fővárosba távozó hallgatók tekintetében, mint például Kaposvár, Sopron vagy Eger esetében, de vannak olyan nagyobb települések is, mint például Nagykanizsa vagy Zalaegerszeg, ahol a BME dominánsabb. Az előzőektől függetlenül a BCE területi vonzása mindenhol általánosan érzékelhető.

A budapesti felsőoktatási intézményekben továbbtanulók származási helyeinek vizsgálata után tanulmányom következő részében ezeknek a hallgatóknak későbbi elhelyezkedését elemzem területi megoszlás szempontjából. Az 5. ábrán észrevehető, hogy a Budapestre érkezett hallgatók a továbbiakban is ott maradnak dolgozni. Ezek a hallgatók vélhetően a jobb munkalehetőség és a nagyobb fizetés reményében választották a fővárost a munkahelyüknek. Az arányok tekintetében hasonlóságokat láthatunk a 14 éves kori lakóhely ábrájával, azzal a kis különbséggel, hogy itt minimálisan növekedett a BCE-hallgatók aránya az ELTE rovására.

A vidék vonzása lényegesen kisebb a Budapestén végzettekre, ezért a vidékre történő áramlás alacsony értékekkel látható az 5. ábrán. Fontos különbség a 14 éves kori lakóhellyel szemben, hogy abban az esetben szinte az ország minden településéről érkezett legalább egy-két hallgató, de a későbbi munkahely tekintetében ezek a kisebb települések már nem jelennek meg.

Természetesen ez azzal is magyarázható, hogy ezek a kistépülések nem tudnak álláslehetőséget biztosítani az adott felsőfokú végzettséggel rendelkező személyeknek, ezért szükséges a munkahely irányába történő migrációjuk. Azonban ez azt is jelenti, hogy bizonyos térségekben kedvezőtlenül alakul a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, ami az adott régiót több szempontból is hátrányosan érinti.

Az aktuális munkahelyek vizsgálatánál vidéki települések közül kiemelkedik három megyeszékhely Győr, Székesfehérvár és Kecskemét, továbbá egy nagyobb város, Budaörs. Győr kivételével a többi három város nagyobb aránya betudható a relatív földrajzi közelségnek, míg Győr esetében ezt a Széchenyi István Egyetem hiányos oktatási profilja, továbbá a jó közlekedési és elhelyezkedési lehetőségek okozhatják.

5. ábra. Budapest nagyobb egyetemein végzett hallgatók jelenlegi munkahelye.



Forrás DPR, 2012

Ezeket a kiemelt városokat vizsgálva a visszaérkező hallgatók számának megoszlásában a következőket tapasztalhatjuk. A fővároshoz egyik legközelebb eső nagyváros, Székesfehérvár különleges képet mutat a választott munkahely szempontjából. Ugyan az országban egyedülállóan itt a legnagyobb a részesedése az OE-nek az elhelyezkedés tekintetében a nagyobb városok közül – közel 40%-os arányt tapasztalhatunk – míg az ELTE, BME és a BCE nagyjából egyforma arányban osztozik, és az SE végzett hallgatóinak az aránya a legkisebb. Győrben a legnagyobb arányban a BME hallgatói helyezkednek el, nagy valószínűséggel ezt a győri Audi gyárnak is köszönheti, mely nagy arányban foglalkoztat műszaki végzettségűeket. Nagyobb részesedést még az ELTE és BCE végzettjei értek el ezen a településen. Kecskeméten a legnagyobb arányt a BCE volt hallgatói érték el, ettől az értéktől a BME nem olyan nagymértékben marad el.

A három nagy egyetemvárost megvizsgálva azt láthatjuk, hogy Pécs és Debrecen esetében közel azonos képet kapunk, az ELTE hallgatói jutnak álláshoz a legnagyobb arányban a Budapesten végzettek közül, míg a BME és BCE fedi le a fennmaradó nagyobb hányadokat birtokolják. Szeged kivételes helyzetet mutat, mivel esetében a BME-é a vezető szerep és a többi részen osztozik a további négy egyetem. További vizsgálatot igényel, hogy ez abból adódik-e, hogy a helyi tudományegyetemen végzettek kerülnek előnybe a budapesti tudományegyetemen végzettekkel szemben. Ha az átlagostól eltérő településeket keresünk, akkor mindenképpen meg kell említeni Észak-Alföld régió kisebb városait (például Nyírbátort vagy Nagyecsedet), ahol az SE hallgatói vannak túlsúlyban, de akár a Dunától keletre fekvő nagyobb városok, köztük Eger vagy Békéscsaba is megemlíthető az SE hallgatóinak a vonatkozásában, mivel az átlagosnál lényegesen nagyobb részesedéssel álltak munkába ezeken a településeken. Ha olyan településeket keresünk Székesfehérváron kívül, ahol az OE volt hallgatói nagyobb százalékban helyezkedtek el, akkor néhány dunántúli várost említhetünk.

BUDAPESTI SPECIÁLISABB KÉPZÉSI POROFILÚ FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK TERÜLETI KAPCSOLATRENDSZERE

A második nagy elemzési egységben az előzőhöz hasonlóan történik ezen a felsőoktatási intézmények a bemutatása. Az elemzés első részében megnézzük a 14 éves kori lakóhelyet, a második részben pedig megvizsgáljuk, hogy az alábbi intézmények végzett hallgatói mely településeken vállaltak munkát. Lássuk, milyen intézményekről lesz szó a későbbiekben; két egyetem került ide, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) és a Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE), és három főiskola; Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF), Budapesti Kommunikációs Főiskola (BKF) és az Általános Vállalkozási Főiskola (ÁVF). Ezeknek az intézményeknek a képzési kínálata jóval szűkebb, hallgatói létszáma a BGF kivételével viszonylag alacsony, így a visszaküldött kérdőívek száma is eléggé kevés, egyedül a PPKE részesedése nagyobb a többiekénél. Ebből kifolyólag valószínűsíthető, hogy a PPKE aránya a többi intézménytől nagyobb lesz, továbbá az egyes településeken arányeltolódást okozhat, azonban mindezek ellenére, ezt és az említett intézményeket nem lehet egy kategóriában említeni az első elemzési pontban szereplő egyetemekkel.

A 6. ábrán a speciális képzést nyújtó intézményekben végzett hallgatók 14 éves kori lakóhelye látható. Mint minden olyan elemzésben, melyben Budapest szerepel, itt is a főváros dominanciája és túlsúlya a jellemző. A PPKE esetében említett nagyobb arányú kérdőív-visszaküldés eredményezi, hogy ebben a kategóriában a Budapestről származó továbbtanulók nagyobb hányada a PPKE-n tanul tovább. Ezen túl a másik négy felsőoktatási intézmény arányai között nagy különbséget nem tapasztalhatunk.

Ebben az elemzésben ismételtelen kiemelkedik a Székesfehérvárról érkező nagyobb számú hallgató. Ők a PPKE és az NKE hallgatói lettek a legnagyobb arányban, továbbá Székesfehérváron jelenik meg a vidék tekintetében az egyik legnagyobb mértékben az ÁVF-en továbbtanuló hallgatók száma. Törvényszerűen azok a települések jelennek meg nagyobb körrel az ábrán, amelyek nagyobb népességszámmal rendelkeznek, tehát a megyeszékhelyek és megyei jogú városok dominanciája a jellemző. Népeségarányosan érezhető, hogy a három vidéki egyetemvárosból a továbbtanulók arányaiban kisebb mértékben mennek ezen budapesti intézményekbe.

6. ábra. Speciális budapesti felsőoktatási intézmények hallgatóinak 14 éves kori lakóhelye.



Forrás: DPR, 2012

A következőekben megpróbálom behatárolni az egyes intézmények által dominált vonzásterületeiket. A PPKE kimondottan a hozzá közeli területen jelent nagyobb arányú vonzást, például Esztergomban kimondottan domináns képet mutat ez a felsőoktatási intézmény, valószínűleg az ottani kara miatt. Ezen kívül a Balaton felé vezető irányban, egy vonal mentén kirajzolódik az intenzívebb vonzása. Mivel felekezeti fenntartású intézményről van szó, ez a katolikus vidékekről való vonzás valószínűségét erősíti. A nagyobb városok esetében sem zárható ki a PPKE vonzása, csak az aránya csökken. A Dunántúlon uralkodó intézménynek tekinthető a BGF, több nagyvárosban közel 50%-os arányt képvisel, mint például Zalaegerszeg, Kaposvár vagy Szombathely, de ezt a képet mutatja Pécs is, ahol a Dunántúlon az egyik legnagyobb arány a jellemző. Ez azért is érdekes, mert ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a Pécsi Tudományegyetem gazdasági képzése, nem feltétlenül tudja megtartani a Pécsen érettségizett hallgatókat. Lényeges regionális különbség, hogy az ország keleti felében; viszont ilyen nagy BGF-arány nem jelenik meg. Az NKE az általa nyújtott speciális képzéseknek köszönhetően országosan dominánsnak tekinthető, a Dunától keletre kis arányú a fölénye, de még mindig több, mint az ország nyugati felében, közel 50%-os arány jellemző Szegeden, Szolnokon vagy Sárospatakon. A BKF vidéken nem kimondottan jellemezhető területi egységgel, csak olyanok említhetők meg, ahol az átlagostól nagyobb mértékben érkeztek hallgatók ebbe a felsőoktatási intézménybe, ilyen például Miskolc, Eger, Győr vagy Sárospatak. Az ÁVF Budapesten felveszi a versenyt a másik négy felsőoktatási intézménnyel, ezzel szemben vidék esetében ez nem felfedezhető, lényegesen kisebb a vidékről érkező hallgatóinak száma. Az országos átlagtól nagyobb részesedés látható, már az említett Székesfehérvár esetében, továbbá nagyobb városok közül Debrecen vagy Kecskemét emelhető még ki. Dominánsabb kép a kisebb településeken látható a BGF-en tanulmányaikat folytató tanulók esetében, például Kisvárdra vagy Kazincbarcika. Úgy tűnik, a gazdasági képzésbe jelentkezők igényét a vidéki intézmények nem elégítik ki.

Miután megvizsgáltam, hogy mely területről, településről érkeztek az említett intézmények hallgatói, áttérek a képzés elvégzése után a hallgatók munkavállalásának területi megoszlására. Ezt a 7. ábra mutatja be. Budapest ismét az eddig látott tendenciába illeszkedik, miszerint a végzett hallgatók többsége a fővárost részesíti előnyben. A végzett hallgatók munkavállalásának tekintetében a 14 éves kori lakóhelyhez hasonló arányokat tapasztalhatunk, minimális különbséget a PPKE valamivel kisebb aránya jelent. A további négy intézmény közel azonos arányban mutatható ki.

7. ábra. Speciális budapesti felsőoktatási intézmények végzett hallgatóinak jelenlegi munkahelye.



Forrás: DPR, 2012

Természetesen nem jelent újdonságot, hogy a vidék felé történő kiáramlás inkább a nagyobb városok felé irányul, de az mindenképp érdekes, hogy Pécs vagy Szeged a 14 éves kori lakóhely esetében még nagyobb körrel rendelkezett, ezen az ábrán viszont e városok karakteresebb megjelenése nem szembeötlő. Különösen, ha Debrecenre fókuszálunk, akkor látható, hogy sok kisebb város is rendelkezik azonos vagy nagyobb körrel. Tehát a három nagy vidéki központról elmondható, hogy az általunk speciális budapesti felsőoktatási intézményeknek nevezett egyetemek, főiskolák végzett hallgatói is lényegesen kisebb százalékban mennek vissza ezekre a megyeszékhelyekre dolgozni. A fővároshoz közel eső települések mintegy „belső körgyűrűt” alkotva a főváros körül nagyarányú végzett hallgatót fogadnak be. Ide sorolható például Törökbálint, Dorog vagy Vác, melyek tömegei kiemelkednek a körök halmazából. Tata esetében határozott PPKE-dominancia látható, míg Törökbálint esetében az NKE és az ÁVF kisebb arányban van jelen, a fennmaradó nagyobb hányadot a három intézmény közel hasonló részesedéssel birtokolja. A „külső körgyűrű”-höz a közelebb eső megyeszékhelyeket és néhány nagyobb várost sorolnák, mivel a végzett hallgatók ezekbe a városokba nagyobb arányban érkeznek, mint a távolabb eső településekre. Ha északnyugatról elindulunk, akkor Esztergom, Tatabánya, Székesfehérvár, Kecskemét és Szolnok kimondottan kiemelhető a végzett hallgatók tekintetében. Esztergomban és Szolnokon határozottan az egy-egy felsőoktatási intézményben végzett hallgatók mutatják az uralkodó szerepet, Esztergom esetében a PPKE, míg Szolnokon az NKE a domináns. PPKE nagyobb arányt birtokol Tatabánya és Kecskemét esetében, de nem tekinthető olyan arányú dominanciának, mint Esztergomnál. A Székesfehérváron munkát találók között közel 50%-os arányban helyezkednek el a végzett NKE-hallgatók, a maradék felében közel egyenlő arányban osztozik a fennmaradó négy intézmény. Ha a tekintetünket a távolabbi tájak felé fordítjuk a Dunától keletre fekvő országrészben abszolút vezető szerep jut az NKE hallgatóinak, Szeged, Békéscsaba, Debrecen vagy Miskolc tekintetében túlnyomórészt ezen intézmény végzettjei helyezkednek el. Salgótarján, Eger és Nyíregyháza tér el ettől az általános trendtől. Salgótarján az a település, ahol NKE-hallgató egyáltalán nem jelenik meg. A Dunántúlon nagyobb számban jelennek meg ugyan NKE-s diplomások, de nem olyan nagy számbeli fölényrel, mint az ország másik felében. A Dunántúl távolabbi megyeszékhelyei közül Zalaegerszegen a BGF diplomásai birtokolnak több mint 50%-ot, míg Kaposvár és Szekszárd esetében az NKE hallgatói rendelkeznek 50%-nál nagyobb hallgatói részesedéssel. Győr és Pécs esetében a teljes változatosság jellemző, e megyeszékhelyeknél mind az öt intézmény nagyobb arányt birtokol.

Láthattuk tehát, hogy az NKE diplomásai uralják a vidéki területeket, most pedig megemlítésre kerülnek olyan kisebb települések, ahol a többi intézmény az átlagosnál nagyobb részesedést mutat. Az ÁVF Halászelken, Biatorbágyon vagy Siófokon ért el nagyobb arányt. A BKF Berhida és Vác esetében mutat az átlagnál dominánsabb szerepet. A BGF inkább a Dunántúlon és észak-magyarországi régióba bocsátja ki nagyobbbrészt hallgatóit, Zalaegerszegen kívül például Keszthely vagy Salgótarján településekre.

ÖSSZEFOGLALÁS

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a DPR-adatbázisban szereplő budapesti felsőoktatási intézményekbe nagy arányban érkeznek a helybeli hallgatók, amiben semmi meglepő nincs, hiszen a főváros népességszáma közel 20%-a az ország népességének. Az adatok szerint a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók közel fele budapesti intézménybe ment tanulni. Budapest nagy vonzást gyakorol a régiójára, így nagy számban érkeznek erről a területről hallgatók.

Ezért ebből a térségből nagyobb arányban érkeznek Budapestre a hallgatók a többinél. Ha a 14 éves kori lakóhely és a jelenlegi munkahely esetében, megnézzük a települések számát, azt tapasztalhatjuk, hogy a képzett hallgató képzéséből közvetlen hasznot húzó települések száma közel fele a kibocsátó települések számának, vagyis a diplomás hallgatók diszperziója sokkal kisebb mértékű, ezért nagyarányú koncentráció jellemzi a diplomások térszerkezetét. A munkahely esetében Budapest óriási megtartó erővel rendelkezik az itt végzett hallgatókra, mivel a végzett hallgatók kisebbik hányada megy vissza vidékre dolgozni. A nagyobb felsőoktatási intézményektől eltérően a speciális felsőoktatási intézmények között az NKE masszív dominanciát mutatott a vidéki munkahelyre való visszatérés tekintetében. Ez a hatás több vidéki nagyvárosban, kimondottan az ország keleti felében érvényesül; nagy valószínűséggel annak az egyedi szakmai kínálatnak tudható be, mellyel ez az intézmény rendelkezik. Természetesen mind a két elemzési kérdés tekintetében kiemelhetjük azokat az intézményeket, amelyeknek a vidékkel való kapcsolata az átlagnál erősebb, mint például az előbb említett NKE mellett az ELTE, BGF és BME. A másik véglet az ÁVF, melynek végzősei kiemelkedő arányban a fővárosban dolgoznak. Összességében viszont a diplomások többségét a főváros és nagyobb városok szívják föl, a kisebb településekre lényegesen kisebb hányadban mennek a diplomások, még abban az esetben is, ha kis faluból származó hallgatókról beszélünk.

IRODALOM

- Beluszky, P. (1981): *A városi vonzáskörzetek (városkörnyékiség) elvi-módszertani kérdései*. Budapest: Államigazgatási Szervezési Intézet.
- Bujdosó, Z. (2004): *A megyehatár hatása a városok vonzáskörzetére Hajdú-Bihar megye példáján*. Debrecen. Forrás: <http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/78129/4/ertekezes.pdf>. Utolsó látogatás: 2014.03.07.
- Denzler, S.–Wolter, S. C. (2010): Wenn das Nächstele gene die erste Wahl ist. Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz. Aarau: SKBF.
- DPR: http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/Frissdiplomasok_2012_zarotanutmany_es_modszertan/Frissdiplomasok_2012.pdf. Utolsó látogatás: 2014. 03. 07.
- http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/Frissdiplomasok_2012_zarotanutmany_es_modszertan/modszertan_vegzett2012.pdf Utolsó látogatás: 2014. 03. 07.
- Forray R. K.–Híves T. (2005): *Regionalitás és a felsőoktatás*. Budapest: Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet. Forrás: http://www.forraykatalin.hu/doski/Regionalitas_Felsokt.pdf. Utolsó látogatás: 2014. 04. 02.
- Hensen, M. M.–de Vries, R. M.–Cörvers, F. (2009): The role of geographic mobility in reducing education-job mismatches in the Netherlands. *Papers in Regional Science*. 88 (3). 667–682.

- Hrubos I. (Szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása.* Budapest: Aula.
- M. Császár Zs.–Németh J. (2006): A Pécsi Tudományegyetem szerepe a Dél-Dunántúli régióban. *Földrajzi értesítő.* LV (1–2). 141–158.
- Oktatási évkönyv: http://www.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2012.pdf.
Utolsó látogatás: 2014. 04. 03.
- Polónyi I. (2012): Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio.* 24. (2). 244–258.
- Rechnitzer, J. (2009): A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata. *Educatio.* 18. (1). 50–63.
- Simon I.–Tánczos-Szabó L. (1978): *Az alföldi megyék közúthálózatának topológiája.* Békéscsaba, Alföldi Tanulmányok II. Budapest: MTA FKI ACS.
- Teperics K. (2002): Hajdú-Bihar megyei diplomások munkaerő-piaci helyzetének vizsgálata. *Studia Geographica.* 10. 165.
- Teperics K. (2013): *A Debreceni Egyetem területi kapcsolatai.* Mandulavirágzás tudományos napok. Pécs, 34–39. Forrás: http://www.mandula.pte.hu/files/tiny_mce/File/2013/CD2.pdf. Utolsó látogatás: 2014.03.07.
- Williams, G.–Filippakou, O. (2010): Higher Education and UK Elite Formation in the Twentieth Century. *Higher Education.* 59. (1), 1–20.

A FELSŐFOKÚ TANULMÁNYI ELŐMENETELT ÉS SIKERESSÉGET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Szemerszki Marianna

Összefoglalás: Tanulmányunkban a felsőoktatási életúttal kapcsolatos terveket vizsgáljuk elsőéves bachelor hallgatók körében, s azt nézzük meg, hogy milyen tényezők hatnak a felsőoktatási életút sikerességére, arra hogy várhatóan szerez-e egy hallgató felsőfokú végzettséget, illetve tervez-e mesterképzésben való részvételt, s ezen belül mennyiben azonosíthatók származási hatások és mennyiben intézményi, illetve egyéb hatások. A kérdéskör relevanciáját az adja, hogy hazánkban nemzetközi összehasonlításban is magas azoknak az aránya, akik végzettség nélkül hagyják abba felsőoktatási tanulmányaikat, illetve más kutatásokból tudjuk, hogy a hallgatók egy része a tervezettnél és a szak elvégzéséhez szükséges időszaknál jóval hosszabb időt tölt a felsőoktatásban, a végzettek egy része pedig egyáltalán nem vagy csak késve szerzi meg diplomáját.

BEVEZETÉS

A felsőoktatási expanzió azok számára is növelte a bekerülési esélyeket, akik korábban nem, vagy csak kisebb arányban vettek részt a felsőoktatásban, így a felsőoktatás tömegessé, de egyben a korábrinál jóval diverzifikáltabbá vált. Az oktatásszociológiai kutatások egy része abból indul ki, hogy a tömegesedés eredményeképpen szükségszerűen bekövetkezik az esélykülönbségek csökkenése, sok kutató azonban hangsúlyozza, hogy az egyenlőtlenségek nem szűnnek meg a bővülés által, csupán a szelekció más típusú megjelenése, későbbre tolódása figyelhető meg. A Shavit és munkatársai által végzett 13 országra kiterjedő kutatás eredményei azt mutatják, hogy a vizsgált országokban a nagymértékű expanzió ellenére a származási hatás szerepe továbbra is erőteljesen fennáll (Shavit–Blossfeld, 1993). A nagyhatású tanulmányra született reflexiók egyike 8 európai ország adatait újraelemelve részben cáfolja ezt az elméletet, s néhány ország (nevezetesen Svédország és Hollandia) kapcsán kimutatja, hogy a származási hatás gyengülni látszik (Breen et al., 2004). Shavit és munkatársai 2007-ben megjelent tanulmányukban megvédik álláspontjukat, ugyanakkor árnyaltabban fogalmaznak, s felhívják a figyelmet az oktatási expanzió társadalmi szelekciót erősítő és gyengítő hatásának összetett voltára, így a differenciálódással és a szelekció későbbre tolódásával kapcsolatos jelenségekre. Ezáltal a hozzáférési esélyek minőségi különbségeire is ráirányítják a figyelmet (Shavit et al., 2007).

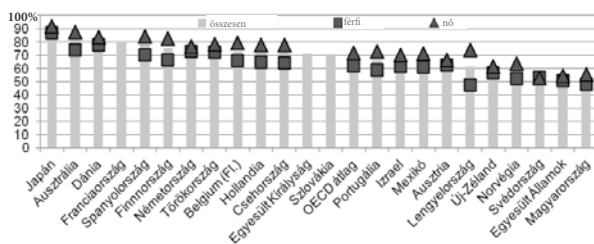
A kérdéskörrel kapcsolatban hazai kutatások is születtek a közelmúltban. Andor (1999) elemzése a bekerüléssel kapcsolatban a főiskola-egyetem, továbbá az intézményi presztízshierarchia mentén, Róbert (2000) pedig a piacképes képzésekbe való bekerülés különbségeire fókuszálva mutatta be a szelekció eltéréseit, de ezek a kutatások felhívják a figyelmet arra is, hogy a felsőfokú továbbtanulás sok tekintetben lényegében már a középiskola megválasztásakor eldől. A többciklusú képzési rendszer bevezetésével a különböző képzési szintekre és a különböző képzési típusokra való bekerülés eltérő jellegzetességei a jelentkezési és felvételi adatok segítségével is jól kirajzolódnak (Veroszta, 2012; Szemerszki, 2009; 2010). Ennél árnyaltabb megközelítést tesznek lehetővé azok a vizsgálatok, amelyek a különböző képzési szintre bekerült hallgatók tanulmányi életútjának, illetve szociodemográfiai hátterének a mintázatait tárják fel (Szemerszki, 2012; Veroszta, 2013), illetve azok, amelyek az intézményi beágyazottság jellegzetességeit is figyelembe véve rajzolják fel az eltérő hallgatói típusokat az alap- és mesterképzésben (Pusztai, 2011).

Magyarország azok közé az országok közé tartozik Európában, ahol mind elvi szinten, mind pedig a konkrét intézkedések szintjén (lásd felvételi többletpontok rendszere) történtek lépések a felsőoktatási részvételi esélyek bővítésére, jóllehet konkrét célértékeket az oktatáspolitikai nem határoz meg. Egyes európai országokban ez utóbbi is előfordul, amint az is, hogy a felsőoktatásba

való bemenetnek nem csupán egy útja, hanem utak sokfélesége létezik (Modernisation ..., 2014). Ugyanakkor számos szakértő és kutató egyetért abban, hogy a bejutási lehetőségek bővülésével és a felsőoktatásban szélesebbre tárt kapuk révén ma már nem feltétlenül a bekerülés, hanem a bent maradás, a felsőoktatási karrierút különböző minőségi állomásai (így például a kutatásokban, vagy a nemzetközi mobilitási programokban való részvétel), illetve a sikeres munkaerő-piaci kilépés az igazi vízvázaló, tehát az oktatásszociológiának ezekkel a kérdésekkel is foglalkoznia kell. Az, hogy számos ország intézkedéseket hozott a különböző hátrányokkal induló hallgatói csoportok bekerülésének növelésére, önmagában nem elegendő, ha nem társulnak hozzájuk olyan intézkedések, amelyek a különböző hallgatói rétegek felsőoktatásban való bent maradását is segítik, illetve később a majdani sikeres munkaerő-piaci kilépést. A kutatások azt mutatják, hogy különös figyelmet kell fordítani az elsőévesekre, akik gyakran elvesztettnek érzik magukat a tanulmányaik során, s szükségük lenne valamilyen támogatásra (Modernisation ..., 2014). Egy 2011-ben gazdaságtudományi és társadalomtudományi alapszakon tanuló elsőéves hallgatók körében készült adatfelvétel¹ eredményei is azt jelzik, hogy fontos foglalkozni ezzel a kérdéssel, hiszen a hallgatók egyötöde a képzés megkezdésekor még nem igazán volt tájékozott a tekintetben, hogy pontosan mit is fog majd tanulni, 18%-uk számára pedig gondot jelentett a tanrend egyéni összeállítás, s mindössze egyharmadnyian voltak, akiknek ez egyáltalán nem jelentett problémát. Ezekből az adatokból is látszik tehát, hogy bár a felsőoktatás eredményességét nagy mértékben befolyásolják a különböző input tényezők, a bentmaradáshoz és a sikeres végzéshez a hallgatói erőfeszítések mellett az intézményi segítségnyújtás is hasznos lehet. A bentmaradási-ráta növelése, vagy más oldalról a drop-out-ráta csökkentése érdekében a felsőoktatási intézményeknek fontos azonosítaniuk a különböző hallgatói igényeket, s lehetőség szerint reflektálniuk azokra, többek között például különféle hallgatói támogató rendszerek működtetésével.

Magyarország esetében annál is inkább fontos ez, mert az OECD nemzetközi adatai azt mutatják, hogy a vizsgált országok közül hazánkban a legalacsonyabb azoknak az aránya, akik – bekerülve a felsőoktatásba – valamilyen felsőfokú végzettség megszerzésével kerülnek ki a rendszerből. Jóllehet az egyes országok adatainak számítása módszertanilag eltérő valamelyest – nem mindegy, hogy az egyéni szintű követést lehetővé tevő valódikohorsz- (true cohort) módszert vagy a keresztmetszetikohorsz- (cross-sectional) módszert² használjuk –, az mindenképpen figyelmet érdemlő tény, hogy hazánkban sokan csak nagy késéssel vagy egyáltalán nem jutnak el a felsőfokú tanulmányaik végéig.

1. ábra. Azon hallgatók az aránya, akik végzettséggel hagyják el a felsőoktatást (2011).



Forrás: *Education at a Glance*, 2013. Chart A 4.1. Proportion of students who enter tertiary education and graduate with at least a first degree/qualification at this level, by gender (2011)

1 A kutatás az Európai Unió támogatásával a TÁMOP 3.1.1. „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” kiemelt fejlesztési program keretében készült, s az érettségi utáni továbbtanulási utakat vizsgálta. A gazdasági és társadalomtudományi képzési terület nappali képzésében részt vevő elsőéves hallgatókra országosan reprezentatív minta elemszáma 1351 fő volt.

2 Míg az OECD kiadványában a true cohort-módszerrel készülő adatok egyéni szintű adatokon alapulnak, azaz olyan adatbázisokon, amelyek a felsőfokú tanulmányok befejezésének egyéni szintű követését teszik lehetővé, a cross sectional-módszer kevésbé pontos, amennyiben ennek alkalmazása során a végzettség és az új belépők arányszámát a képzés elvégzéséhez szükséges időszakot alapul véve határozzák meg, nem pedig egyéni szintű adatok alapján. Magyarországon az arányszám ez utóbbi módszerrel került kiszámításra.

A Diplomás pályakövetési vizsgálatok 2011. évi eredményei azt mutatják, hogy a 2008-ban abszolutóriumot szerzetek 13 százalékának, illetve a 2010-ben tanulmányaikat befejezők 18 százalékának az 1 illetve 3 évvel később végzett felmérés időszakában még nem volt meg a diplomája, s további 12 százalék volt mindkét év végzettjei között azoknak az aránya, akik a diplomájukat némi késéssel ugyan, de a felmérés idejéig már megszerezték. Nappali képzésben valamivel kedvezőbbek ugyan az arányok, de itt is közel egytizednyi azoknak az aránya, akik még 3 évvel a tanulmányaik befejezését követően sem tudták oklevéllel lezárni tanulmányaikat (Szemerszki, 2013). Ők persze azok a szerencsések, akik már eljutottak az abszolutóriumig, ugyanakkor a 2010-ben BSc/BA képzésben végzetek adataiból az is kiderül, hogy a végzetek átlagosan jóval hosszabb időt töltöttek el aktív hallgatói státuszban a képzésben, mint amennyit az egyes képzések elméleti időtartama indokol. Természetesen a részletes összevetés szakok szerint lenne lehetséges, azonban már a képzésterületek szerinti eltérések is mutatják, hogy a műszaki területen arányaiban igen sokan vannak, akik legalább egy félévvel meghosszabbítják tanulmányaikat, hiszen a képzési és kimeneti követelményekben a 20 műszaki alapképzési szak között mindössze két olyan található, aminek az elméleti hossza nyolc félév. Ebből a szempontból az egészségügyi képzési terület hallgatói kevésbé maradnak el az ideálisnak tartott időtartamtól, hiszen ott a szakok többsége valóban 8 féléves. Ugyancsak jelentősebb lemaradás jellemzi a bölcsészettudományi szakokon tanuló hallgatókat, akik átlagosan 6,6 félév alatt végeztek el az egységesen hatféléves képzésüket, továbbá a természettudomány területén tanulókat, akiknek ugyanehhez átlagosan közel hét aktív félévre volt szükségük. Az informatikai képzésekre járók is nagyobb lemaradásban voltak, tekintettel arra, hogy a leghosszabb futamidejű képzés is 7 féléves e területen, de van olyan alapszak, amelynek az időtartama elméletileg csupán 6 félév.

2. ábra. A képzés átlagos hossza (aktív félévek száma) a 2010-ben nappali képzésben végzett BSc/BA hallgatók körében képzési területek szerint, N=3240.



Forrás: Frissdiplomások, 2011-kutatás, végzetek adatbázisa – Educatio Nonprofit Kft.

Természetesen az aktív félévek magasabb száma a diplomaszerezés szempontjából önmagában nem feltétlenül jelent problémát, hiszen mögötte összetett okok húzódnak meg, amelyek egy része akár felsőoktatási sikerességgént is felfogható. Egyik ok lehet a nemzetközi mobilitás, aminek – a kreditátviteli lehetőségek miatt – nem kellene feltétlenül együtt járnia a hosszabb tanulmányi időszakokkal, de tudjuk, hogy a gyakorlatban mégis számos ilyen eset előfordul, s 2010 előtt ennek még nagyobb volt az esélye. Ezt az adatok mögött is fellelhetjük, hiszen a bölcsészettudományi, a gazdaságtudományi és a társadalomtudományi képzési területekre az elnyújtott képzési idő és a magasabb tanulmányi mobilitás egyaránt jellemző. Bár a természettudományos képzésekben átlag alatti a tanulmányi mobilitás, erre a képzési területre is igaz, hogy azok, akik részt vettek valamilyen külföldi képzésben a tanulmányaik alatt, valamivel hosszabb időszak alatt jutnak el a tanulmányaik végére. A műszaki és az informatikai képzések esetében azonban úgy tűnik, hogy a lemaradások mögött valamilyen más okot kell keresni. Ilyen ok lehet például az, ami leginkább magával a képzési programmal van összefüggésben, nevezetesen, hogy a képzések kidolgozói sok esetben az alapképzésbe próbálták besűriteni mindazt az ismeretanyagot, ami a korábbi főiskolai/egyetemi képzés tartalmazott, s ez már önmagában a végzési idő kitolódásának irányában hat.

1. táblázat. A képzés átlagos hossza (aktív félévek száma) a 2010-ben nappali képzésben végzett BSc/BA hallgatók körében képzési területek és külföldi tanulmányok szerint, N=3240.

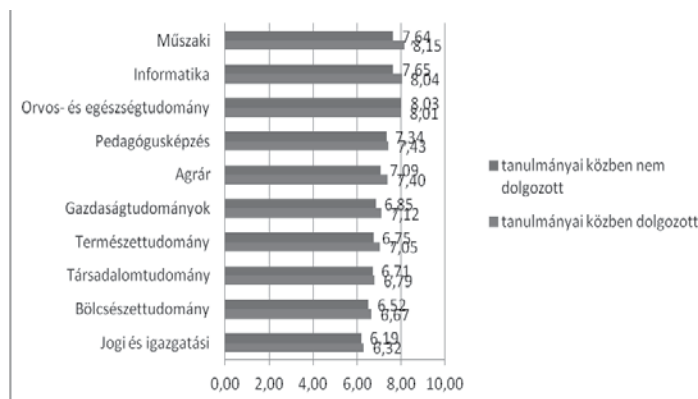
	külföldön tanulók aránya (%)	Átlagos képzési idő (aktív félév)	
		részt vett külföldi tanulmányokban	nem vett részt külföldi tanulmányokban
Agrár	6	7,15	7,33
Bölcsészettudomány	11	6,74	6,61
Gazdaságtudományok	10	7,40	7,03
Informatika	5	7,80*	7,94
Jogi és igazgatási	12	6,78*	6,21
Műszaki	6	7,89	8,04
Orvos- és egészségtudomány	6	8,24	8,00
Pedagógusképzés	5	7,25*	7,43
Társadalomtudomány	14	7,17	6,70
Természettudomány	4	7,23*	6,92

*10 alatti esetszámok

Forrás: Frissdiplomások, 2011-kutatás, végzetek adatbázisa – Educatio Nonprofit Kft.

Amennyiben a nemek szerinti eltéréseket nézzük, egyértelműen azt látjuk, hogy összességében a férfiak hosszabbra nyújtják tanulmányaikat, azonban e mögött részben képzésterületi sajátosságokat is kell keresnünk. Amint azonban a nemzetközi adatok is mutatták, a nőknek nem csak Magyarországon, hanem más országokban is nagyobb esélyük van tanulmányaik időbeli befejezésére, ami mindenképpen figyelmet érdemel. Ugyancsak érdemes megfigyelnünk az adatokon azt, hogy a munkavégzés is befolyásolja az időbeli befejezést, s érdekes, hogy ebben a tekintetben a tanulmányokhoz kapcsolódó munkavégzés és a tanulmányokhoz nem kapcsolódó munkavégzés egyaránt hátráltató tényezőnek számít. Kivételt csupán az egészségügyi területen tanulók jelentenek, ahol az adatok szerint a tanulmányok alatt végzett munka nem befolyásolta negatívan a tanulmányi idő hosszát.

3. ábra. A képzés átlagos hossza (aktív félévek száma) a 2010-ben nappali képzésben végzett BSc/BA hallgatók körében képzési területek és a tanulmányok alatti munkavégzés szerint (N=3240).



Forrás: Frissdiplomások, 2011-kutatás, végzetek adatbázisa – Educatio Nonprofit Kft.

Mindezek után azt vizsgáljuk meg a 2011-ben első éves BA képzésben részt vevők adatbázisán, hogy vannak-e figyelmeztető előjelei a tanulmányi sikertelenségnek, s ha igen, kiket fenyeget az, hogy végzettség nélkül hagyják ott a felsőoktatási intézményt, illetve megfordítva a kérdést, kik azok,

akik biztosak abban, hogy tanulmányaik sikeres véget érnek. Objektív mutatókat természetesen e kérdőíves adatfelvétel alapján nem tudunk felállítani, csupán az első évük végén tartó hallgatók saját megítélésaira, eddigi felsőoktatási életútjára és karrierterveikre hagyatkozhatunk.

Ilyen kérdésből több is szerepelt a kutatásban, amelyek közül mi az alábbi dimenziókat használjuk:

1. A hallgató 2010 előtt elkezdte tanulmányait az adott szakon, azaz a megkérdezés évében már második éve van bent a felsőoktatásban. Ez már jelenthet valamilyen törést a felsőoktatási életút vonatkozásában, még akkor is, ha a kérdőív alapján nem tudjuk beazonosítani az okokat. A hallgatók 8%-a tartozik ebbe a csoportba, míg az egyetemeken 6%, addig a főiskolákon 13%.

2. A hallgató nem elsőre jutott be a felsőoktatásba. Összesen a megkérdezettek negyede tartozik ide. Szignifikáns összefüggést mutat a kérdezett középiskolai tanulmányi eredményeivel, míg a 4,5 feletti átlageredménnyel rendelkezők körében egyötöd alatti volt az e csoportba tartozók aránya, a 4,0 alatti átlageredményt elérők körében egyharmad. Természetesen az ide tartozók életkor szerinti összetétele is eltér az átlagostól, a 22 évesek vagy annál idősebbek többsége már e kategóriába tartozik. Ugyancsak gyakrabban tartoznak ebbe a csoportba azok, akiknek nincs diplomás szülőjük. A felsőoktatási intézmény típusa is meghatározó: felülreprezentáltak körükben a főiskolákon tanulók.

3. A felsőoktatási tanulmányi életút során törést jelenthet, ha a hallgató az elkövetkező 2 évben szakot, intézményt vált, rövidebb-hosszabb időre megszakítja tanulmányait. Tekintettel arra, hogy az adatfelvétel a tanév végén volt, ez a legtöbb BA hallgatónál a tanulmányok végéig tartó időszakra vonatkozó előrejelzésnek tekinthető. A változók között az első három itemet összevonva szerepeltetjük, mert ezeket radikálisabb terveknek értékeljük. Összesen a hallgatók 17%-a tartozik abba a csoportba, akik elképzelhetőnek tartják tanulmányaik megszakítását, végleges abbahagyását. Az évhalasztást többen tartják elképzelhetőnek, az első évesek mintegy negyede (24%). Ebben a dimenzióban nem látunk eltérést a megelőző tanulmányok és a szociodemográfiai háttérváltozók szerint, ami valószínűleg az okok összetettségét, sokszínűségét mutatja.

2. táblázat. Mennyire valószínű, hogy az elkövetkező 2 évben ...? (% , N=1351)

	(szinte) biztos	elképzelhető
megszakítja a tanulmányait és ugyanezen a szakon intézményt vált	1	7
megszakítja a tanulmányait és más szakot kezd el tanulni	1	8
végleg, vagy hosszabb időre abbahagyja a tanulmányait	1	6
évet halaszt, rövidebb időre abbahagyja a tanulmányait	2	22

Forrás: Elsőéves BA hallgatók-kutatás – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

4. Az intézmény- és szakválasztással való elégedettség mutatója is érdekes lehet, azaz azoknak a csoportja, akik ha tehetnék, akkor valószínűleg vagy biztosan mást – más intézményt, más szakot – választanának. Összesen 16%-nyian vannak ilyenek, s magasabb az arányuk a rosszabb középiskolai átlageredménnyel rendelkezők körében és a főiskolákon. Ugyancsak magasabb az így válaszoló aránya azok között, akiknek jelentkezéskor nem volt határozott elképzelésük a jövőjükéről.

5. A belépési motiváció vizsgálata azért is érdekes, mert azt gondoljuk, hogy a felsőoktatási továbbtanulás iránti elkötelezettség erőteljesen összefügg azzal, hogy milyen céllal jelentkezett valaki a felsőoktatásba. Természetesen egyidejűleg több szempont is szerepet játszhatott a tanulmányok megkezdésében, de ahogy azt egy korábbi elemzésünkben bemutattuk (Szemerszki, 2012), a legfőbb szempont a diplomaszerezés, aminek munkaerő-piaci hozadékaival is tisztában vannak az érintettek. A továbbtanulási szándék hátterében ugyanakkor a megkérdezett hallgatói csoport belső rétegzettsége is megfigyelhető, részben a nemi összetétel szerint, részben pedig a képzési terület (gazdasági vagy társadalomtudományi) szerint: a munkaerő-piaci szempontok például az előbbi csoport körében nagyobb súllyal estek latba. A szülői iskolázottság is befolyásolta a továbbtanulási szándékokat, a diplomás szülők egyrészt aktívan is jobban ösztönözték gyermekeiket a továbbtanulásra (3,2), másrészt mintaadóként is szolgáltak az érintettek számára. A nem-diplomások gyermekeinek szempontjai között a munkanélküliség elkerülése bírt az átlagnál nagyobb jelentőséggel (2,9).

3. táblázat. Milyen szempontok játszottak szerepet a felsőfokú továbbtanulásban.
(átlagértékek 1–4 skálán és szórás, N=1351)

	átlagérték	szórás
Mindenképpen felsőfokú végzettséget szerettem volna szerezni.	3,70	0,655
Diplomával jobban lehet keresni.	3,47	0,758
Határozott elképzelésem volt arról, hogy a későbbiekben mit szeretnék csinálni, s ehhez diploma szükséges.	3,19	0,912
Jó eredményeim voltak a középiskolában.	3,15	0,920
Diplomásként könnyebb külföldön munkát találni.	3,12	0,940
Diplomával sokkal könnyebb elhelyezkedni Magyarországon.	3,05	0,943
A szüleim ösztönöztek a továbbtanulásra.	3,04	0,943
Vonzó volt számomra a diákélet, a diákkor meghosszabbítása.	2,92	1,000
A munkanélküliséget szerettem volna elkerülni.	2,84	1,131
A tanáraink ösztönöztek a továbbtanulásra.	2,59	1,067
Barátaim, ismerőseim is jelentkeztek valahová.	2,34	1,110
Mindegy volt, hogy mit, csak tanuljak.	1,79	1,010

Forrás: *Elsőéves BA hallgatók-kutatás* – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

A válaszokat faktorelemzésnek alávetve a továbbtanulás szempontjai négy fő mögöttes stratégiai elképzelés köré rendezhetők, amelyek együttesen a változók több mint 60%-át magyarázzák. Az első faktort a munkaerő-piaci szempontok dominálják, így a magasabb jövedelem, a könnyebb elhelyezkedés esélye idehaza vagy külföldön, a másodikba pedig a külső körülmények szerepére utaló változók magasabb faktorsúlyai tartoznak. A harmadik mögöttes tényező esetében a diákevek meghosszabbításának szándéka keresendő, míg a negyediket a továbbtanulás iránti határozott elkötelezettség jellemzi (a részletes adatokat lásd a Függelékben).

A nőket a férfiaknál szignifikánsan jobban jellemzik az 1. faktorsúly magasabb értékei, azaz a külső körülmények szerepére utaló tényezők, míg az elkötelezett, határozott képzési tervek a 6. illetve 8. osztályos középiskolában végzetettek. A gazdasági képzési területen tanulók gyakrabban választották azokat a válaszokat, amelyek határozott diplomaszerezési szándékot mutatnak, s a munkaerő-piaci szempontoknak is nagyobb jelentőséget tulajdonítanak. Azok a fiatalok, ahol mindkét szülő diplomás, a diákevek meghosszabbításának faktorával és az elkötelezett továbbtanulás iránti motivációval egyaránt gyakrabban jellemezhetők, míg a mesterképzésben továbbtanulni szándékozik esetében a határozott célok, elképzelések magasabb faktorsúlyai figyelhetők meg.

Mindez azért érdekes számunkra, mert feltételezésünk szerint a felsőoktatási tanulmányok befejezésének sikeressége – amit jelen esetben természetesen egyelőre még csak a tervek szintjén tudunk mérni – összefüggést mutathat a belépési motivációval is, vagy legalábbis annak egyes elemeivel. Az elsőéves hallgatók az első évük vége felé járva többségükben még biztosak abban, hogy elvégzik a képzést (72%), mintegy 26%-uk valószínűsíti ezt, s kevesen vannak, akik úgy vélik, hogy nem fogják tudni befejezni az egyetemet, főiskolát. Tekintettel arra, hogy a kérdés általában a befejezésre, és nem egy bizonyos időszakon belüli befejezésre vonatkozott, úgy véljük, hogy aki bármilyen mértékben is bizonytalan abban, hogy el tud jutni tanulmányai végéig, bizonyos értelemben veszélyeztetettnek tekinthető a tanulmányi sikeresség szempontjából. Éppen ezért azt vizsgáljuk meg, hogy milyen tényezők befolyásolják azt, hogy valaki biztosra veszi-e tanulmányai befejezését.

Logisztikus regressziós módszert alkalmazva a háttértényezők két nagyobb csoportját vizsgáltuk: egyrészt a demográfiai és szociokulturális háttér valamint a megelőző tanulmányi eredmények hatását, amelyek a társadalmi mobilitás szempontjából lehetnek fontosak, másrészt az intézményi és képzési hatást, benne a tanulmányi tervek és kudarcok hatását, feltételezve, hogy mindezek szintén szerepet játszanak a várakozásokban.

A demográfiai háttértényezők közül a szülői diploma egyértelműen jelzi a tanulmányok biztos befejezésének nagyobb valószínűségét, amint a nagyobb városokban való lakóhely is, s a jobb középiskolai átlageredmény is. Amint azt a korábbi adatokból is láttuk, a férfiak esélye viszont kisebb a tanulmányok sikeres befejezésére. A továbbtanulási motivációk faktorai közül egyedül a határozott elképzelések faktora mutatott szignifikáns kapcsolatot a biztosnak vélt befejezéssel, a többi

mögöttes tényező hatása nem volt szignifikáns. A felsőoktatási életút és az intézményi környezet szempontjából a biztos befejezést valószínűsíti az, ha valaki a bachelor szintnél magasabb iskolai végzettséget szeretne magának, továbbá ha egyetemen tanul és 2010-ben kezdte el a tanulmányait, azaz még nincs halasztásban, míg az összes többi tényező (kölségtérítéses képzésben vesz részt, vidéki intézményben tanul, rövidebb vagy hosszabb megszakításokat tervez, korábbi választását már megváltoztatná) csökkenti a tanulmányok befejezésének valószínűségét. Nem került be viszont a modellbe az, hogy valaki hányszor jelentkezett a felsőoktatásba, ennek nem mutatkozott szignifikáns hatása. A gazdasági képzésekben részt vevők is alacsonyabb valószínűséget tulajdonítanak a biztos végzésnek, mint a társadalomtudományi képzéseken tanulók. A tanulmányok melletti munkavégzés nem hat negatívan a tanulmányok elvégzésére, fontos azonban megjegyeznünk, hogy kérdésünk nem az időbeli elvégzésre, hanem általában a tanulmányok befejezésére vonatkozott, tehát itt valószínűleg szintén az elkötelezettség, a határozott célok hatása érhető tetten.

Az összes dimenziót együttesen tartalmazó modellben az intézménytípus már kikerült a modellből, a családi háttér mellett pedig a legerősebb hatása a határozott elképzeléseknek és a továbbtanulási motivációnak van. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy bár a felsőfokú végzettség megszerzésének valószínűsége társadalmilag is erősen meghatározott, az jelentős részben a továbblépési tervekben és a kiforrott pályaelképzeléseken múlik, amihez a maguk módján a felsőoktatási intézmények is hozzá tudnak járulni.

4. táblázat. A képzés befejezését valószínűsítő tényezők hatása a két képzési terület hallgatói körében.
(a logisztikus regressziós modellek összefoglalása)

	1. modell Sign.	1. modell Exp (B)	2. modell Sign.	2. modell Exp(B)	Közös modell Sig.	Közös modell Exp (B)
Szülők iskolázottsága (ref: egyik sem diplomás)						
mindkettő diplomás	,000	1,975			,000	2,205
egyik szülő diplomás	,000	1,959			,000	2,115
Férfi (ref: nő)	,038	,725			,025	,668
Településtípus (ref: község)						
Budapest	,129	1,410			,020	1,825
megyeszékhely	,019	1,692			,009	1,940
más város	,346	,830			,958	,988
Tanulmányi átlag a középiskolában (folytonos vált.)	,001	1,705			,025	1,563
Továbbtanulás: határozott elképzelés faktor	,000	1,696			,000	1,524
Kölségtérítéses képzésben vesz részt (ref: állami finanszírozású)			,000	,567	,010	,614
Gazdasági képzés (ref: társadalomtudomány)			,010	,651	,047	,685
Egyetem (ref: főiskola)			,002	1,645	-	-
Vidéki intézmény (ref: fővárosi intézmény)			,006	,644	-	-
2010-ben kezdte tanulmányait (ref: régebben kezdte)			,059	1,736	,079	1,876
Már más intézményt/szakot választana (ref: ugyanazt választaná)			,012	,628	,042	,652
Elképzelhető, hogy hosszabb időre vagy végleg megszakítja tanulmányait (ref: nem)			,000	,378	,000	,352
Elképzelhető, hogy évet halaszt (ref: nem)			,009	,648	,061	,703
Megszerezni kívánt végzettség (ref: BA)						
MA/MSc			,000	2,146	,006	1,786
Phd			,000	3,400	,000	2,601
Dolgozik (ref: nem dolgozik)			,002	1,574	,001	1,807
Konstans	,020	,191	,000	2,624	,128	,248
Nagelkerke R ²		0,164		0,180		0,278
-2 Log likelihood		1158,716		1188,708		934,016

Forrás: *Elsőéves BA hallgatók-kutatás* – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

*valamennyi modell Backward–Stepwise–Wald-módszerrel készült, mindhárom modell 0,000 szinten szignifikáns

Végezetül, tekintettel arra, hogy a mesterszintre való továbblépésnek illetve a BA szintnél magasabb iskolai végzettség elérésének a tanulmányok befejezésének valószínűségére is nagy hatása van, érdemes megvizsgálni, hogy kik azok, akik továbblépést terveznek mesterszintre. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ezúttal is tervekről van szó, amelyek az eddigi tapasztalatok szerint nem mindig realizálódnak. A DPR keretében végzett hallgatói vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy 2011-ben a BA/BSc hallgatók 67%-a tervezett mesterszintre való továbblépést, a 2013-ban készült Eurostudent adatfelvétel pedig 70%-os arányt mutat (Veroszta, 2014). Az átlépést tervezők aránya nemzetközi összevetésben nem tekinthető alacsonynak, hiszen az Eurostudent adatai azt mutatják, hogy vannak olyan országok, ahol a bachelor képzésben részt vevő hallgatók jóval alacsonyabb arányban tervezik a magasabb szintű képzésben való részvételt (Social ..., 2011), ugyanakkor egy korábbi összehasonlító vizsgálat adatai azt mutatják, hogy a tényleges átlépés mutatói nemzetközi összehasonlításban Magyarországon nem tűnnek magasnak (Schomburg–Teichler, 2011).

A terveket illetően a 2011-ben készült országos adatfelvétel adataival egyező értékeket mértünk a saját adatfelvételünkben is: a gazdasági és társadalomtudományi képzésekben tanuló elsőévesek 70%-a tervez mesterképzésben való továbbtanulást, s a két képzési terület hallgatói között nincs jelentős eltérés az arányokban. Amennyiben a képzésterületen belüli szakcsoportokat nézzük, akkor a gazdasági képzési területen belül már szignifikáns eltérés rajzolódik ki, amennyiben a gazdasági-üzleti jellegű képzéseken részt vevők jóval gyakrabban terveznek mesterképzésben való részvételt (72%), mint a turizmus-vendéglátás szakterületen tanulók (56%). Bár Veroszta (2013) adatalemzése szerint a megvalósult továbblépéseket vizsgálva a férfiak felülreprezentáltak, a terveket tekintve a nők aránya valamivel magasabb, s a *Diplomás pályakövetés* hallgatói vizsgálatának 2011-es eredményei is ezt mutatják. Úgy tűnik tehát, hogy a nők esetében a későbbiekben felferülnek olyan nem várt tényezők, amelyek végül esetükben megakadályozzák, vagy időben jelentősen késleltetik a további tanulmányokban való részvételt. Szignifikánsan magasabb arányban terveznek mesterképzésbe való továbblépést azok, akik gimnáziumokban végeztek, különösen, ha 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumról van szó. Amint azt Veroszta is kimutatta (2013), a szülői iskolázottság hatása továbbra is igen erőteljes, sőt a tényleges átlépéseknél még erőteljesebb is, mint a tervekénél. A mi adataink is azt mutatják, hogy azok a hallgatók, akik diplomás szülővel rendelkeznek, sokkal gyakrabban terveznek mesterszintű tanulmányokat.

Az intézményi hatások közül az intézmény típusa tűnik meghatározónak: az egyetemeken tanulók jóval magasabb arányban (76%) szeretnék magasabb szinten továbblépni, mint a főiskolákon tanulók (56%). Fontos szerepe van a további tervekben az eddigi tanulmányi pályafutást jellemző tényezőknek, így annak, hogy milyen átlagos eredményt ért el valaki a középiskolában, tett-e emelt szintű érettségi vizsgát, illetve mennyire elégedett a jelenlegi képzésben, változtatna-e szakot, intézményt.

Mindezeket a tényezőket egy modellbe sűrítve azt találjuk, hogy a háttérváltozók külön-külön megmutatkozó hatásai részben eltűnnek, ugyanakkor végső modellként egy olyan összefüggésrendszert kapunk, amely a továbbtanulási tervek formálódásában egyaránt szignifikáns tényezőnek tünteti fel a szülő háttér-hatását, a korábbi tanulmányi eredmények hatását és az intézménytípus valamint a nemhez tartozás hatását. Összességében a legerősebb hatása az intézménytípusnak van, az, ha valaki egyetemen tanul háromszoros esélyt jelent a mesterképzési tervekre. Ugyancsak jelentős a származási háttér szerepe: ahol mindkét szülő diplomával rendelkezik, ott várhatóan a fiatalok nagyobb eséllyel vágnak bele a mesterképzésbe, a jeles vagy jó középiskolai tanulmányi eredmény pedig a meritokratikus kiválasztódási szempontok fontos hatását mutatja, még akkor is, ha esetünkben inkább önszelekcióról van szó. Azt láthatjuk tehát, hogy a tervek szintjén vizsgálva az átmenet kérdéskörét, a származási hatás szerepe nem tűnt el, ugyanakkor annak hatása más háttérhatások egyidejű jelenléte mellett érzékelhető.

5. táblázat. A mesterképzési tervekre ható háttértényezők (logisztikus regressziós modell).

	Sig.	Exp(B)
Szülők iskolázottsága		
mindkettő diplomás (ref: egyik sem diplomás)	,054	1,372
egyik szülő diplomás (ref: egyik sem diplomás)	,060	1,355
Férfi (ref: nő)	,002	,653
Egyetem (ref: főiskola)	,000	3,192
Vidéki intézmény (ref: fővárosi)	,000	,513
Tanulmányi eredmény a középiskolában		
átlagos, középső harmad (ref: átlagos alatti, alsó harmad)	,578	0,909
átlagos feletti, felső harmad (ref: átlagos alatti, alsó harmad)	,121	1,300
Már más intézményt/szakot választana (ref: ugyanazt választaná)	,051	,716
Konstans	,003	1,625
Nagelkerke R ²		0,114
-2 Log likelihood		1366,864

Forrás: *Elsőéves BA hallgatók-kutatás* – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a felsőoktatási életúttal kapcsolatos terveket vizsgáltuk két képzési terület alapképzésben tanulmányokat folytató hallgatói körében. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen tényezők hatnak a tanulmányok eredményességére. Valamint arra, hogy milyen tényezők befolyásolják, hogy szerez-e egy hallgató felsőfokú végzettséget, illetve tervez-e mesterképzésben való részvételt. Az eredmények azt mutatják, hogy mind a végzés valószínűségét, mind a mesterképzésre való átlépés valószínűségét növeli az, ha a hallgató diplomás szülőkkel rendelkező családból származik, ugyanakkor mind a jelenlegi képzés sikeres lezárása, mind pedig a továbblépés tekintetében vannak ezen túli hatótényezők, amelyek mind az oktatáspolitikai, mind a felsőoktatási intézmények számára megfontolásra érdemesek. A sikeres végzés szempontjából ilyennek tekinthetők a felsőoktatási életút megtorpanásai – mint például a nem a tantervnek megfelelő ütemben történő előrehaladás, vagy a korábbi képzési tervektől való eltávolodás –, ugyanakkor az eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy e jelenségek árnyalt megközelítése szükséges. Ezek mindegyikére a jelen kutatásban feltett kérdések alapján nem volt lehetőségünk kitérni, s miután csupán két képzési terület hallgatóit vizsgáltuk, értelemszerűen előfordulhat, hogy más képzési területeken más mechanizmusok is szerepet játszanak. Mindenesre az, hogy a származás mellett a megelőző tanulmányi eredményeknek hosszabb távon is szerepük van a tanulási döntésekben, ebben a kutatásban is igazolható volt, így módon a meritokratikus szempontok érvényesülése szintén kimutatható.

IRODALOM

- Andor M. (1999): Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*. 10. 3–18. Forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/iskolakon-at-vezeto-ut> Utolsó látogatás: 2014. 03. 07.
- Educational at a Glance 2013. OECD. Forrás: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf) Utolsó látogatás: 2014. 03. 07. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*. 2014. Eurydice Report.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum.
- Richard, B.–Ruud, L.–Walter, M.–Reinhard, P. (2005): *Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European Countries*. Paper presented at the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility. Los Angeles: ISA Research Committee.
- Róbert P. (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*. 1, 79–94.

- Shavit, Y.–Hans P. B. (Eds.) (1993): *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press
- Shavit, Y.–Yaish, M.–Bar-Haim, E. (2007): The Persistence of Persistent Inequality. In: Scherer, S.–Pollak, R. (Eds.): *From Origin to Destination: Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schomburg, H.–Teichler, U. (Eds.): (2011): *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2011*. Eurostudent IV. Final Report. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Forrás: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf. Utolsó látogatás: 2014. 12. 02.
- Szemerszki M. (2009): Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban. In: Jancsák Cs. (Szerk.): *Pillanatfelvételek a Kárpát-medence ifjúságáról*. Szeged: Belvedere Meridionale. 13–27.
- Szemerszki M. (2010): Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In: Kozma T.–Ceglédi T. (Szerk.). *Régió és oktatás: A Partium esete. Régió és Oktatás VII*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutatási és Fejlesztő Központ (CHERD). 172–188.
- Szemerszki M. (2012): A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttére, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In: Szemerszki M. (Szerk.): *Az érettségítől a mesterképzésig*. Továbbtanulás és szelekció. Budapest: Oktáskutató és Fejlesztő Intézet. 51–82.
- Szemerszki M. (2013): *Tanulási utak és képzési tervek a felsőoktatásban*. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 9–35.
- Veroszta Zs. (2012): *A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői*. In: Szemerszki M. (Szerk.): *Az érettségítől a mesterképzésig*. Továbbtanulás és szelekció. Budapest: Oktáskutató és Fejlesztő Intézet. 51–82.
- Veroszta Zs. (2013): A mesterképzésig jutató erők. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 9–35.
- Veroszta Zs. (2014): *Kinek meddig tart a felsőoktatás?* Előadás a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja és az Educatio Nonprofit Kft. közös szervezésében megrendezett „A felsőoktatási struktúrába kódolt egyenlőtlenségek” című műhelykonferencián. 2014. május 7. Forrás: http://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhely/EUROSTUDENT/bemutattak_elo_eredmenyeket. Utolsó látogatás: 2014. 12. 02.

FÜGGELÉK

A felsőfokú továbbtanulási szándék mögötti tényezők

	Faktorsúlyok			
	1. munkaerő- piaci szempontok	2. külső körülmé- nyek	3. diákevek meghosszabbí- tása	4. határozott elképzelés
Mindenképpen felsőfokú végzettséget szerettem volna szerezni.	,296		,335	,644
Vonzó volt számomra a diákélet, a diákkor meghosszabbítása.			,883	
Barátaim, ismerőseim is jelentkeztek valahová.		,391	,664	
Jó eredményeim voltak a középiskolában.		,626		,329
Határozott elképzelésem volt arról, hogy a későbbiekben mit szeretnék csinálni, s ehhez diploma szükséges.				,681
Diplomával jobban lehet keresni.	,748			,334
Diplomával sokkal könnyebb elhelyezkedni Magyarországon.	,824			
Diplomásként könnyebb külföldön munkát találni.	,634			
A szüleim ösztönöztek a továbbtanulásra.		,722		
A tanárim ösztönöztek a továbbtanulásra.		,854		
A munkanélküliséget szerettem volna elkerülni.	,495	,374		
Mindegy volt, hogy mit, csak tanuljak.			,380	-,597

Forrás: *Elsőéves BA hallgatók-kutatás* – Oktáskutató és Fejlesztő Intézet

Módszer: főkomponens-elemzés, varimax rotation K-M-O érték: 0,778 Bartlett's signficancy: 0,000

A FELSŐOKTATÁSI ÉLETÚTRA HATÓ INTÉZMÉNYI TÉNYEZŐK

Nyüsti Szilvia–Veroszta Zsuzsanna

Összefoglalás: A tanulmány a felsőoktatási szintek közti továbblépés és a munkaerő-piaci kilépés meghatározóit vizsgálja a alapképzésben végzettség mesterszakos továbbtanulásán keresztül. Az elemzés megközelítésmódja a képzési szintek közti átlépés szociodemográfiai, teljesítmény szerinti, illetve intézményi meghatározottságának értelmezésére épül, melyek közül a differenciálódott intézményi háttér továbbtanulásra gyakorolt hatásának feltárására fókuszál részletesen. Ennek megfelelően a fő vizsgálati kérdés a képzési átmenet számos egyéni háttérváltozó által kontrollált intézményi szintű meghatározóinak azonosítása. Az elemzés során alkalmazott magyarázó modellben az intézményi háttérváltozókat kari szintű makroadatokat képviselik, melyek létrehozásához a rendelkezésre álló felsőoktatási adminisztratív és kutatási adatbázisok széles körét használtuk fel. A vizsgálat alapját a magyarországi *Diplomás Pályakövetési Rendszer Integrált Adminisztratív adatbázisa* képezi, a makrováltozók létrehozásához felhasznált adatbázisok a felsőfokú végzettséggel rendelkezők adminisztratív és kutatási célú adataiból származnak (Felsőoktatási Információs Rendszer, Jelentkezési és felvételi adatbázis, Diplomás Pályakövetési Rendszer Frissdiplomás kutatási modulja). A vizsgálat eredményeként kirajzolódnak a bachelor/master szintek közti átlépés főbb intézményi meghatározói.

BEVEZETÉS

A felsőoktatási rendszeren belüli hallgatói továbbhaladást meghatározó tényezők vizsgálata során több lehetséges magyarázó erő számba vétele indokolt, s a rendszeren belüli továbblépés is többféleképpen ragadható meg. Vizsgálatunk két szempontból közelít: a továbblépést befolyásoló hatások azonosítása során alapvetően a diverzifikálódott képzési struktúra sajátosságait kívánja feltárni.

A hallgatói továbbhaladást pedig az alap és a mester szint közötti átlépésre szűkítjük le. A kétfokú képzés e két szintje közti átlépést vagy a felsőoktatási kilépést meghatározó intézményi szempontok vizsgálata módszertani szempontból is érdekes. Annak lehetőségét keressük ugyanis, hogy hogyan lehetséges a felsőoktatási életutat és kibocsátást rögzítő különböző természetű adatbázisok adattartalmának minél gazdagabb, releváns kutatási felhasználása.

A tanulmány első szakaszában a képzési rendszeren belüli továbbhaladás vagy a kilépés elméleti megközelítéseit vázoljuk fel, különös tekintettel az intézményi háttérre vonatkozó felsőoktatási diverzifikálódási teóriákra. Mivel az elemzés a képzési rendszer jelenségeire reflektál, kiemeljük a magyar felsőoktatási rendszer néhány, témánk szempontjából fontos vonását. A kutatási kérdések definiálását követően külön fejezetben mutatjuk be az elemzéshez felhasznált adatbázisokat, az alkalmazott módszertant és a bevont változókat. Az elemzési szakasz a fentiek alapján megalkotott magyarázó modell eredményeinek részletező ismertetésére épül. Tanulmányunkat ezen eredmények összegzése és a további vizsgálati irányok felvázolása zárja.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A felsőoktatási rendszeren belüli továbblépést meghatározó intézményi tényezők vizsgálatának elméleti keretét két fő szempont szerint rendezzük. Egyfelől a képzési továbblépés meghatározóit értelmező elméletek és az azt feltáró kutatások ismertetésére kerül sor, másfelől pedig az intézményi hatás azonosításához szükséges elméleti háttér felvázolására.

A FELSŐOKTATÁSI TOVÁBBHALADÁS

A felsőoktatási rendszeren belüli továbbhaladás avagy kilépés egyebek mellett szelekciós tényezőként is értelmezhető. A képzési rendszer társadalmi egyenlőtlenségeket átcsatornázó szerepe (Bourdieu–Passeron, 1977) a felsőoktatási expanziót követő időszakban is adekvát vizsgálati nézőpontot jelent. Ahhoz is megfelelő szemléleti keret, hogy a Bologna-folyamat részeként bevezetett lineáris képzési rendszer BA/MA szintjei közti átlépést a képzési szelekció egy lehetséges újabb szintjeként értelmezzük, s a szintek közti átcsatornázás vizsgálatát a teljes képzési rendszer szelekciós mechanizmusainak egészébe illesztve kezeljük. A felsőoktatási expanziót – amely Magyarországon a nyugati országokhoz képest három évtizedes késéssel zajlott le – a demokratizálódás és a meritokratikus tendenciák erősödése iránti várakozás táplálta ugyan, ám hatásának empirikus vizsgálatai azt mutatták ki, hogy a társadalmi esélyegyenlőtlenség megszűnése helyett e különbségek stabilizálódtak, sőt a képzési rendszer diverzifikálódása révén új szintekre helyeződtek át (Koucký et al., 2009). Shavit és Blossfeld 1993-ban publikált nemzetközi kutatásukban tizenhárom iparosodott ország empirikus adatainak összehasonlító elemzése nyomán megállapították, hogy a Treiman (1970) által prognosztizált meritokratikus elemek erősödése helyett az esélykülönbségek stabilizálódása következett be az iparosodott társadalmakban (Shavit–Blossfeld, 1993). Eszerint az expanzióval – miközben az újabb belépő kohorszok számára számszerűen javultak az egyes szintek elérésének esélyei – a képzési hozzáférés társadalmi meghatározottsága továbbra is fennmaradt. E megközelítésmód Mare (1980) képzési átlépés elméletén alapulva az expanzió tényétől elkülönítve kezeli az esélyek átrendeződését, amelyet az egyes képzési szintekre irányuló továbblépés avagy kilépés arányainak alakulásával mér. A „persistent inequality” elméletéhez kapcsolódóan a későbbiekben több nemzetközi kutatás vizsgálta a felsőoktatási képzési szelekciót.

Az egyenlőtlenségek expanziót követő alakulásának vizsgálatában Breen és munkatársai egy 2009-ben publikált, nyolc európai országot lefedő nemzetközi kutatás keretében épp a Shavit–Blossfeld-kutatásra reflektálva foglalták össze következtetéseiket a „nonpersistent inequality” szókapcsolatban. A kutatás a megszerzett végzettségeket elemezte a vizsgált országokban a huszadik század fordulóján. Boudon (1974) elméletére alapozva, amely szerint a különböző társadalmi osztályok boldogulását elsődleges és másodlagos hatások alakítják a képzési rendszerben, egyértelműen és egységesen az esélyegyenlőtlenség csökkenését mérte.

A társadalmi háttér képzési továbblépésben betöltött meghatározó szerepét a közép-kelet-európai térség képzési rendszerein belül is azonosították (Noelke et al., 2012). A képzési szelekció hazai vizsgálatai közül a tömegessé vált felsőoktatási közegre fókuszáló elemzések a társadalmi egyenlőtlenségeknek az oktatási rendszer átstrukturálódása által generált új típusait tárják fel. Ilyenek a továbbtanulási szándék és a bejutás esélyének alakulása (Gábor–Dudik, 2000), a képzés piacképessége (Róbert, 2000), a duális (főiskola–egyetemi) rendszer hierarchiát hordozó különbségei, vagy a felsőoktatási intézmény rangja a túljelentkezés mértéke alapján (Andor, 1999). A lineáris képzési rendszer bevezetésével (az elkülönült főiskola és egyetemi szintek megszűnésével) az alap- és a mesterképzési szintek közti átlépés lehet alkalmas a felsőoktatási képzési szelekció vizsgálatára, hiszen egymásra épülő szintjeivel olyan képzési hierarchiát hordoz, amely tekinthető a rendszer újabb szelekciós lépcsőjének (Hrubos, 2012a). Ennek megfelelően a Bologna-folyamat részeként 2004-ben bevezetett kétfokozatú képzés hazai vizsgálatai az alapképzési hallgatók (Gábor–Szemerszki, 2006) és a végzettek (Kiss–Veroszta, 2011) leíró vizsgálatai után a hierarchiák megragadása felé fordulnak, és az új képzési szintek hallgatóinak tanulmányi és társadalmi háttérét (Szemerszki, 2012) vagy a tervezett és megvalósult átlépést meghatározó tényezőket tárják fel (Veroszta, 2013c; Róbert–Veroszta, 2013).

AZ INTÉZMÉNYI HÁTTÉR

A vizsgálatunk során alkalmazott intézményi szintű megközelítés számára különösen fontosak a képzési hozzáférés alakulásának azon vizsgálatai, melyek a szociodemográfiai különbségek mellett az intézményi közeg átstrukturálódásának hatását is számba veszik. E megközelítésekben az intézményi differenciálódás, a nemzetköziesedés, a foglalkoztathatóság elvárása és a hallgatói

populáció heterogénebbé válásának tendenciái is fókuszba kerülnek. Az expanzió utáni felsőoktatásban a képzési egyenlőtlenségek értelmezésének összetettsége (Goastellec, 2010) segít értelmezhetővé tenni azt a látszólagos paradoxont, miszerint a hozzáférés bővülése egyenlőtlenséget hozott a felsőoktatásba (Altbach, 2010). Jóllehet az oktatási rendszerben újratermelőddé társadalmi egyenlőtlenségek vizsgálatára a rendszer egyes szintjei közötti átlépés különösen alkalmas, Shavit is hangsúlyozza, hogy a Mare-féle modell alapvetően az oktatási rendszer vertikális szintjei közti átlépésekre vonatkozik, s nem veszi számításba a differenciálódással együtt erősödő minőségi különbségeket. Shavit 2007-ben publikált kutatásának fontos hozadéka a differenciálódás szempontjának beemelése az oktatási rendszerhez köthető társadalmi esélykülönbségek vizsgálatába (Shavit et al., 2007). Tanulmányunk intézményi orientációjú megközelítése szempontjából is lényeges ez az elemzés, mely 15 ország adatain mutatja be az expanzió, a differenciálódás és a magántőke felsőoktatási megjelenésének esélyegyenlőtlenségekre gyakorolt hatásait.

A felsőoktatás tömegessé válása további alapvető változásokat hozott, melyek egyike volt a hallgatótársadalom heterogenizálódása. A tömegessé vált felsőoktatás hallgatói tudásukat, társadalmi helyzetüket, motivációjukat, igényeiket tekintve egyaránt jóval heterogénebb csoportot alkottak, mint a hajdani elitoktatásba bekerült hallgatók. Magyarországon mindemellett a felsőoktatási intézmények egyenletlen regionális elhelyezkedése nagymértékű, ráadásul társadalmi és teljesítményalapú szelekciót eredményező térbeli mobilitást (együttal szelektív intézményválasztást is) generál (Nyüsti–Ceglédi, 2013). A nem tipikus hallgatói csoportok megjelenése, képzési előrejutásuk, eredményességük biztosítása a felsőoktatást új feladat elé állította, miközben a felsőoktatáskutatókat is a képzési szelekcióról való gondolkodás érzékenyebb – hallgatói szocializáción, a felsőoktatás társas közegén alapuló – megközelítésére készítette (Pusztai, 2011). A hallgatói összetétel változásával párhuzamosan maga a képzési rendszer is differenciálódott.

A felsőoktatás tömegesedésével párhuzamosan jöttek létre azok az intézmény- és képzési típusok, melyek nagyobb munkaerő-piaci orientáltsággal és rövidebb képzési idővel tudták kiszolgálni a hallgatókat. Az új típusú intézményekkel létrejött többszektörű felsőoktatás mind a szektorok közt, mind azokon belül erősen hierarchizált és differenciálódott (Neave, 1991; Hrubos, 2002). Ez a differenciálódás az intézményi lét legszélesebb értelemben vett területeire kiterjed, mint a méret, misszió, szakmai irányultság, presztízs tekintetében (Hrubos, 2006). A képzés kiszélesedésével megjelenő tömegegytemek nemcsak értékészletükben, missziójukban, hanem intézményi formájukban is eltérnek a korábbi elitképzési intézményektől, a klasszikus tudományegyetemtől, igazodva egy lényegesen mozgékonyabb, képlékenyebb társadalmi közeghez és elvárásrendszerhez (Scott, 2004). Jóllehet a differenciálódás és diverzifikálódás minden korban jellemezte a felsőoktatást, központi jelenséggé az expanzióval vált. A fogalmak definiálásában Huismanra (1995) támaszkodva differenciálódás az a folyamat, amely során a korábban integrált egészből különböző struktúrák fejlődnek. Ebben az értelemben differenciálódásnak tekinthetjük a felsőoktatási szervezeti egységek számának megnövekedését. Míg a diverzitás statikus fogalomként az egységek különböző típusaira, változatosságára vonatkozik egy adott rendszeren belül, a diverzifikálódás e különböző típusok létrejöttének dinamikus folyamata. Clark (1996) a differenciálódást és diverzitást a felsőoktatási intézmények alapvető jellemzőinek tekintve hangsúlyozza azt is, hogy a felsőoktatási expanzió, illetve az ezzel együtt járó differenciálódás lényegében a felsőoktatás környezetének megváltozására adott reakció. E külső, környezeti változások közül a hallgatói populáció heterogenitásának növekedését, az új tudományterületek megjelenését és a végzeteket fogadó munkaerőpiac szerepének erősödését tartja legfontosabbnak.

A felsőoktatási intézmények differenciálódása mind horizontálisan, mind vertikálisan értelmezhető (Clark, 1983). Az előbbi megközelítésmód az intézményi sokféleség megragadására, az utóbbi az intézmények közötti hierarchikus különbségekre fókuszál. E kettős irányt a felsőoktatási intézmények közti különbségek megragadására irányuló kétfajta szemléletmódként értelmezve definiálhatjuk a hierarchikuság elvén nyugvó rangsorkészítést, és az intézményi sokféleséget megragadó „mapping” törekvések különbségét (Hrubos, 2009).

A differenciálódott felsőoktatási képzési háttér rendszeren belüli továbblépésre gyakorolt hatásának vizsgálata azt mutatja, hogy a szintek közti átlépést meghatározzák az alapszakon folytatott tanulmányok intézményi keretei. Korábbi elemzések szerint a legnagyobb esélykülönbségek az

alapképzés munkarendjéhez és finanszírozási formájához kapcsolódnak, de az olyan strukturális eltéréseknek is fontos szerep jut, mint a mesterképzési programkínálat alakulása, vagy az intézményi típus (Veroszta, 2013c; Róbert – Veroszta, 2013). Más kutatások is alátámasztják, hogy az alap- és a mesterképzés szintjei közötti átlépés össze-függéseinek részletesebb feltárásához számos intézményi szempont bevonása is indokolt, melyek – egyebek mellett – a programok tartalmi folytonosságán, az intézményváltáson, vagy akár a nemzetközi mobilitás kontextusán keresztül írják le a szintek közti átlépést (Westerhweijden et al., 2008).

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Elemzésünk – a fentebb felvázolt elméleti kerethez igazodva – az alábbi kutatási kérdések köré szerveződik: (1) Kimutatható-e az intézményi háttér egyéni jellemzőktől független hatása a bachelor–master szintek közti átlépésben? (2) Milyen dimenziókban vizsgálható a továbbtanulásra gyakorolt intézményi háttérhatás? (3) Milyen irányban hat a felsőoktatási intézményi differenciálódás az alapképzés és a mesterképzés közötti átmenetre?

A kutatási kérdések megválaszolása érdekében a frissdiplomás, hallgatói és intézményi vizsgálati csoportokat lefedő, mindemellett karakterükben is eltérő – kutatási illetve adminisztratív – adatbázisok számos adatát mozgósítjuk. E módszertani sajátosságból adódóan vizsgálatunk kutatási kérdései egy további, az alkalmazott eljárásra vonatkozó kérdésfeltevéssel bővülnek: Mik a lehetőségei és korlátai a különböző felsőoktatási adatbázisok adattartalmának intézményi makroszintű változók formájában történő integrálásának egyéni szintű cselekvést magyarázó statisztikai modellekbe?

A KONTEXTUS: BOLOGNA-FOLYAMAT ÉS INTÉZMÉNYI DIFFERENCIÁLÓDÁS

A Bologna-folyamat az európai felsőoktatási rendszerek összességéhez hasonlóan a magyarországi felsőoktatásban is jelentős átrendeződést idézett elő. Az egységes struktúra három legfontosabb irányelve – a hasonlóan felépülő többciklusú képzés bevezetése, a képzések kölcsönös elismerhetőségét biztosító kreditrendszer megalkotása, valamint a felsőoktatási intézmények és országok közötti mobilitás elősegítése – közül a képzési átlépés kapcsán az előbbi szükséges részletesebben vizsgálunk. A hazai felsőoktatási rendszerben 2004-től kezdődő többciklusú képzés a korábbi duális – a főiskola és egyetem kettősségén alapuló – képzési szisztémát váltotta fel, fokozatosan kiépítve az alap-, mester- és doktori képzések egymásra épülő szintjeit. A magyarországi felsőoktatási képzésben mindemellett egyes szakterületek (alapvetően az orvos-, jogász-, művészeti- és pedagógusképzés) továbbra is osztatlan formában, egy ciklusúként működnek tovább. Az első bolognai típusú alapszakok 2004-ben és 2005-ben indultak, a teljes átállás a következő évben, 2006-ban valósult meg. A felsőoktatás második képzési szintjét képező mesterszakok némi késéssel követték az alapszakok indulását. A mesterképzés 2009-ban vett igazán lendületet, köszönhetően az akkreditációs folyamat előrehaladtával egyre növekvő számban meghirdetett képzéseknek, és a nagyobb számban diplomázó új alapszakos képzések hallgatói által generált keresletnek (Kiss – Veroszta, 2011). A kétfiklusú képzési rendszer bevezetésének nemzetközi célja a képzési rendszerek szintjén az egyszerűsítés és az összevethetőség biztosítása volt, ugyanakkor fontos gazdaságossági szempontként az alapképzés révén nagy tömegek számára jelentősen redukált képzési idő alatt szerzhető végzettség igénye is megjelent (Kehm – Teichler, 2006). Az alapképzések bevezetése épp ezért váltott ki nagy várakozást az első nagyobb frissdiplomás évfolyamok foglalkoztathatóságát illetően (lásd ennek méréseiről: Kehm, 2005; Teichler, 2011; hazai eredményekkel Micsinai – Várhalmi, 2011).

Az, hogy a bachelor–master szintek közti átlépés magyarországi arányai nemzetközi összevetésben igen alacsonyak, számos strukturális okra (pl. a rendszer bevezetésének ideje, egymásra épülés nehezítettsége, hiányos kínálat stb.) és erős mögöttes szelekciós mechanizmusokra egyaránt utalhat. Schomburg és Teichler (2011) tíz „bolognai” ország adatait összevetve vizsgálja a

képzési szintek közti átlépés problémakörét. A pályakövetési vizsgálatokból származó eredmények jól mutatják a magyar bachelor–master átlépési arányok európai összevetésben alacsony voltát (1. táblázat).

1. táblázat. A bachelor/master képzési szintek közti átlépés aránya néhány európai országban.

Ország	Alappopuláció	Átlépési arány	Vizsgálat időszaka
Magyarország	2009-ben végzett BA/BSc hallgatók	44% ¹	Egy évvel a végzettség megszerzése után
Ausztria	2008-ban végzett BA/BSc hallgatók	63%	Másfél évvel a végzettség megszerzése után
Csehország	2008-ban illetve 2009-ben végzett BA/BSc hallgatók	72%	6-12 hónappal a végzettség megszerzése után
Németország	Hagyományos egyetemek/univ. of applied arts 2007-ben és 2008-ban végzett BA/BSc hallgatói	75%/41%	Másfél évvel a végzettség megszerzése után
Olaszország	2008-ban végzett BA/BSc hallgatók	57%	Egy évvel a végzettség megszerzése után
Norvégia	Egyetemeken 2007-ben végzett BA/BSc hallgatók	73%	Fél évvel a végzettség megszerzése után

Forrás: Veroszta, 2013c szerkesztése, Schomburg–Teichler 2011 alapján

A bachelor–master szintek közti átlépés értelmezését tágabb kontextusba helyezve mindemellett fontos utalnunk a felsőfokú tanulmányokat meghatározó tágabb magyarországi demográfiai és társadalmi gazdasági folyamatokra. Ilyen folyamat a fiatal, potenciálisan belépő korosztályok számának folya-matos csökkenése, a képzési rendszerben (is) meglévő jelentős regionális egyenlőtlenségek, vagy a diplomával rendelkezők relatíve alacsony (bár növekvő) aránya, amely a felsőfokú végzettséghez kapcsolódó kiugróan magas bérelőnnyel társul (OECD, 2013). A magyarországi felsőoktatási intézményi háttér hetero-genitását a tanulmány magyarázó modelljében alkalmazott kari szintű makro-változók néhány statisztikai mutatójával illusztráljuk. Jóllehet a változók részletes specifikálására a módszertani fejezetben kerül sor, a 2. táblázat adatai jól érzékeltetik, hogy a kari szinten mért átlagok mediánja és szórása a különböző szempontok szerint igen jelentős eltéréseket mutat.

2. táblázat. Intézményi heterogenitás – a makrováltozók áttekintése.

Makro változók	Kari átlagok mediánja	Kari átlagok szórása
BA belépésnél tapasztalt szelektivitás (%)	59,63	27,12
Oktatói kiválóság (%)	47,78	21,56
Átlagos érettségi eredmény (%)	82,13	11,20
Országos tanulmányi verseny-helyezés (%)	0,76	2,36
Nyelvvizsga (%)	50,80	29,21
Felsőfokú végzettségű szülői háttér (%)	41,28	18,28
Kedvező anyagi háttér (%)	27,50	11,79
Gimnáziumból érkezők (%)	63,83	20,71
MA kapacitás (N)	56,00	126,60
MA sokszínűség (N)	13,00	17,05
MA belépésnél tapasztalt szelektivitás (%)	67,65	20,07
Jövedelem (Ft/hó)	174 805	58 313
Szakmai tapasztalat (%)	44,67	14,95

MÓDSZERTAN ÉS ADATOK

A FELHASZNÁLT ADATBÁZISOK

A magyar felsőoktatás a belépéstől kezdve a teljes felsőoktatási életúton át egészen a végzettségig gazdagon dokumentált, így az intézményi hatások vizsgálatát megcélzó elemzések bőséges adattartalomból gazdálkodhatnak. Tekintettel arra, hogy elemzésünkben több – köztük számos adminisztratív céllal létrehozott – adatbázis információtartalmával dolgozunk, az ezekből származó változók értelmezéséhez szükséges, hogy az alábbiakban összefoglaljuk az intézményi hatások mérése során felhasznált adatbázisok főbb jellemzőit (*F.1. táblázat*).

Magyarországon a felsőoktatási jelentkezés központilag koordinált, aminek keretében jogszabályilag meghatározott módon és időkeretek szerint, egységes jelentkezési formanyomtatványon, a jelentkezési helyek rangsorolásával nyújtható be felvételi. Ennek köszönhetően évente két alkalommal jön létre – a felvételi „melléktermékeként” – anonimizált formájában egyéb célokra is felhasználható adatbázis (*Felsőoktatási felvételi és jelentkezési adatbázis*). Ezek az évente több mint 100 ezer fő adatait tartalmazó adminisztratív adatállományok, illetve a rendszer működtetéséhez szükséges egyéb információk (meghirdethető képzések köre, kapacitási irányszámok, bemeneti követelmények stb.) értékes alapanyagot nyújthatnak a kutatók számára is. A felsőfokú szakképzésekre, alapképzésre és egységes osztatlan képzésre jelentkezők esetében a bejutást meghatározó felvételi pontszámok kiszámításának módszertana is egységes, központilag szabályozott.¹ Emiatt a jelentkezési és felvételi adatbázisok adattartalma megfelelő az intézmények vagy a képzések jelentkezőinek és felvettjeinek összevetésére (pl. középiskolai tanulmányi eredmények, a központi érettségi eredményei, nyelvvizsgák, kiemelkedő teljesítmények vagy előnyben részesítés jogcímén nyújtott többletpontok stb.). Magyarázó modellünk az elemzés célcsoportjához igazodva az alapszakos bemenetre vonatkozó kari makrováltozókat a 2007-es normál felvételi eljárás adminisztratív adataiból, a mesterszakos kínálatra vonatkozó makrováltozókat pedig a 2010-es normál felvételi eljárásból nyeri.

Egy 2005. évi felsőoktatási törvény által életre hívott központi elektronikus nyilvántartásnak köszönhetően nemcsak a bemenetről, hanem a teljes felsőoktatásról részletes és egységes információkkal rendelkezünk. A *Felsőoktatási Információs Rendszer* (FIR) naprakész és teljeskörű regisztere a fenntartói, intézményi, hallgatói, oktatói és egyéb alkalmazotti adatoknak.² Az elemzés a 2013–2014-es tanév második félévére vonatkozóan nyer innen makroszintű változókat a karok regionális elhelyezkedéséről, típusáról és oktatóik tudományos minősítéséről.

A TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004 azonosítószámú „Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése” című projekt keretében az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. kiterjedt *Diplomás Pályakövetési Rendszert* (DPR) működtet. A DPR egyik pillérét az évente ismétlődő online adatfelvételek adják, míg másik lába a meglévő adminisztratív adatvagyon kiaknázásán alapul.³

Az adminisztratív adatbázisok tartalmi lefedettségében mutatkozó hiányokat a DPR kutatási adatbázisaiból elérhető információk kompenzálják az elemzés során. A hallgatók társadalmi háttérére és munkatapasztalatára vonatkozó makrováltozókat emiatt a *Diplomás Pályakövetési Rendszer* 2011-es és 2012-es kutatásának összevont adatbázisából nyerjük (Végzettek 2011–2012–Diplomás Pályakövető Rendszer–Survey–DPR). Az adatfelvételt a programban részt vevő 32 felsőoktatási intézmény bonyolította le végzettjei körében egy, három, illetve öt évvel az abszolutóriumuk megszerzése után. Az alapsokaság a résztvevő intézményekben 2007 és 2011 között abszolutóriumot szerettek teljes köre a hagyományos egyetemi, főiskolai, egységes és osztatlan, valamint az alap- és mesterképzéseken. Ennek keretében minden célcsoportba tartozó végzettest felkeresnek az intézmények egy saját kérdéseikkel kiegészített központi online kérdőívvel. A kutatási adatbázis a végzés éve, a válaszadó neme, valamint a tanulmányok képzési területe és munkarendje szerint reprezentatív az alapsokaságra nézve. Az átlagosan 15–20 százalékos válaszadási rátával jellemezhető összevont adatbázis elemszáma 45.343 fő.⁴

Az évente ismétlődő online felmérések mellett 2013-ban már második alkalommal zajlott

1 A részleteket lásd: http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezés/felveteli_tajekoztato/FFT_2014A/2_menetrend_es_szabalyok

2 A részletekről lásd: http://www.oktatashu/felsooktatasi/fir/fir_mukodes_alkalmazas

3 A részletekről lásd: Nyüsti–Veroszta, 2014

4 A részletekről lásd: Veroszta, 2013a; Veroszta, 2013b

adminisztratív adatintegráció, ahol a felsőoktatásban 2009/2010-ben abszolvtáltak képzési adataihoz rendelték hozzá a 2012 májusára vonatkozó, munkaerő-piaci adminisztratív adatbázisokból rendelkezésre álló adatokat (Végzetek nyomonkövetése 2013–Adminisztratív adatbázisok integrációja–Diplomás Pályakövető Rendszer–Adatintegráció–DPR). Az eljárás anonimizált módon, ám egyéni szinten kapcsolta össze a végzettekről a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR), az Országos Egészségbiztosítási Pénztár (OEP) és a Nemzeti Adó- és Vámhivatal (NAV) nyilvántartásaiban szereplő személyes információt. A már korábban bemutatott FIR a felsőoktatási képzés részletezett adatait, utóbbi kettő a munkaerő-piaci státusz fő mutatóit biztosította az integrált adatbázis számára. Az így létrejött adatbázis szolgáltatja az elemzés alapját, továbbá a bachelor hallgatók kari szintű jövedelmi kilátásait biztosító makrováltozót is.

CÉLCSOPORT ÉS VÁLTOZÓK

A tanulmány kérdésfeltevésének megfelelően szűkítettük az elemzésbe bevont célcsoportot. A kiinduló, egyben a függő változót tartalmazó adatbázis a 2013-as adatintegráció (Adatintegráció–DPR) adatbázisa, melyből csak azokat a végzeteket vizsgáljuk, akik bachelor szintű és nappali munkarendű képzésben abszolvtáltak. A mesterszakos továbbhaladásra ható tényezők tisztább megragadása érdekében azokat is elhagyjuk az elemzésből, akik a 2009–2010-es tanévben nem első felsőfokú végzettségüket szerezték. Az adatbázisból elhagytuk továbbá a jogi, a közigazgatási, a művészeti és a művészetközvetítési képzési területek végzettjeit, mert a bachelor–master átlépésre vonatkozó alacsony létszámok és/vagy a kevés képzőhely miatt nem adnak lehetőséget az intézményi hatások megragadására. A célcsoport szűkítését követően a felhasznált adatbázis 16.725 fő alapszakon végzett adatait tartalmazza, ami adminisztratív adatforrásként elvi teljeskörűséget jelent a vizsgált alapszakokra nézve.

Függő változónk egyéni szinten mért és a mesterszakos továbbhaladásra vonatkozik. Azokat tekintjük átlépőnek, akik a 2009/2010-es tanévben megszerzett abszolutóriumukat követően három éven belül beléptek bármely magyarországi mesterképzésre.⁵ Ennek alapján az átlépők aránya 39 százalék.

Az elemzés hat dimenzióban vizsgálja az intézményi jellemzők mesterszakos továbbhaladásra gyakorolt hatását. Az intézményi hatásokat minden esetben kari szinten értelmezzük,⁶ a makrováltozók is ezen a szinten mérték (3. táblázat).

⁵ Az elemzésben felhasznált adatbázis magyarországi adminisztratív adatokon alapul, ezért azokról nincs információ, akik fokozatmobilitás keretében másik országban kezdtek mesterszakos tanulmányokat.

⁶ Az elemzésben 107 kar adatait elemezzük, így makrováltozóink is ennyi lehetséges értéket vehetnek fel.

3. táblázat. Háttérváltozók – a kari szintű makrováltozók jellemzői.

Intézményi hatás	Változó	Leírás	Típus/mértékegység	Forrás (év)
Struktúra	Intézménytípus: főiskola	Főiskolai kar (ref.: egyetemi)	Dichotóm	FIR (2014)
	Intézmény regionális elhelyezkedése: vidék	Vidéki kar (ref.: fővárosi)	Dichotóm	FIR (2014)
	BA belépésnél tapasztalt szelektivitás	A választott képzésre felvételt nem nyerők aránya az államilag támogatott és nappali tagozatos alapképzésre első helyen jelentkezők körében	Folytonos/ százalék	Jelentkezési és felvételi adatbázis (2007)
Oktatói kiválóság	Szakmai kiválóság	Tudományos fokozattal rendelkező alkalmazottak aránya	Folytonos/ százalék	FIR (2014)
	Átlagos érettségi eredmény	Felvettek átlagos érettségi eredménye	Folytonos/ százalék	Jelentkezési és felvételi adatbázis (2007)
Hallgatói kiválóság	Országos tanulmányi verseny-helyezés	Országos középiskolai tanulmányi versenyeken helyezést elérő felvettek aránya	Folytonos/ százalék	Jelentkezési és felvételi adatbázis (2007)
	Nyelvvizsga	Legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkező felvettek aránya	Folytonos/ százalék	Jelentkezési és felvételi adatbázis (2007)
Hallgatók társadalmi háttere	Felsőfokú végzettségű szülői háttér	Felsőfokú végzettséggel rendelkező szülőtől származó hallgatók aránya	Folytonos/ százalék	Survey-DPR (2011–2012)
	Kedvező anyagi helyzet	Az átlagosnál kedvezőbb anyagi helyzetben élők aránya (szubjektív)	Folytonos/ százalék	Survey-DPR (2011–2012)
	Kedvező közoktatási háttér	Gimnáziumban érettségizők aránya a felvettek között	Folytonos/ százalék	Survey-DPR (2011–2012)
	MA kapacitás	Mesterképzésre felvett hallgatók száma (nappali munkarend, államilag támogatott)	Folytonos/ abszolút érték	Jelentkezési és felvételi adatbázis (2010)
Mesterszakos kínálat	MA belépésnél tapasztalt szelektivitás	A választott képzésre felvételt nem nyerők aránya az államilag támogatott és nappali tagozatos mesterképzésre első helyen jelentkezők körében	Folytonos/ százalék	Jelentkezési és felvételi adatbázis (2010)
	Jövedelem	Átlagos havi bruttó összjövedelm a tovább nem tanuló bachelor végzettségűek körében két évvel a végzés után	Folytonos/ abszolút érték	Adatintegráció-DPR (2013)
Munkaerő-piaci kilátások	Az alapszakos tanulmányok közben szakmai munkát végzők	Az alapszakos tanulmányok közben szakmai munkát végzők aránya	Folytonos/ százalék	Survey-DPR (2011–2012)

Megjegyzések:

Survey-DPR= Végzetek 2011, 2012–Diplomás Pályakövető Rendszer

Adatintegráció-DPR = Végzetek nyomomonkövetése 2013–Adminisztratív adatbázisok integrációja–

Diplomás Pályakövető Rendszer

Jelentkezési és felvételi adatbázis = Felsőoktatási felvételi és jelentkezési adatbázis – Oktatási Hivatal

FIR = Felsőoktatási Információs Rendszer – Oktatási Hivatal

A magyarázó változók első csoportját az alapszaknak otthont adó kar strukturális jellemzői alkotják, melyekből kiderül a kar típusa (főiskola vagy egyetem), regionális elhelyezkedése (fővárosi vagy vidéki), illetve az alapszakos felvételikor észlelt szelektivitás mértéke. Utóbbi mutatót a 2007-es normál felvételi eljárás (Jelentkezési és felvételi adatbázis) államilag támogatott és nappali munkarendű alapszakokra vonatkozó adataiból képeztük, és azt adja meg, hogy az első helyen jelentkező felvételizzőknek hány százaléka nem nyert felvételt az adott kar képzéseire.

A független változók második csoportja a karok oktatóinak szakmai kiválóságát méri a tudományos fokozattal rendelkező alkalmazottak arányával a Felsőoktatási Információs Rendszer adatai alapján (FIR).

Intézményi hatásként kezeljük a karok alapszakos hallgatóinak átlagos teljesítményét és társadalmi háttérét is, hiszen ez az a közeg, melyben nappali tagozatos hallgatóként éveken keresztül nap, mint nap formálódik az egyén, információkat gyűjt és döntéseket hoz. Ez a hallgatói klíma referenciacsoportként is funkcionál az első végzettség megszerzése közben, így fontos számba vennünk a továbbhaladásra potenciálisan hatást gyakorló tényezők között. A hallgatói kiválóság elemzésekor a 2007-es felvételi eljárásban (Jelentkezési és felvételi adatbázis) alapszakra, azon belül nappali tagozatra és államilag támogatott képzésre felvettek átlagos eredményeit vonjuk be kari makrováltozókként az elemzésbe. Ennek keretében a felvettekre vonatkozóan a matematika és a magyar érettségi átlagos eredményét,⁷ a legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkezők, illetve az országos középiskolai tanulmányi versenyeken helyezést elérők arányát használjuk.

A hallgatói klíma mutatóiként a társadalmi háttér leírását tartalmazó makrováltozókat is beemelünk, melyeket az adminisztratív adatforrások nem, csak a kutatási adatbázisok képesek biztosítani elemzésünk számára. A társadalmi háttérre vonatkozó blokk a Diplomás Pályakövető Rendszer 2011, 2012-es összevont kutatási adatbázisának (Survey-DPR) alapszakon, nappali tagozaton, első felsőfokú képzésükön abszolválók kari átlagait tartalmazza. Ennek keretében a gimnáziumban érettségizők és a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülőtől származó hallgatók arányát vizsgáljuk, kiegészítve a szubjektív anyagi háttér szempontjából átlagosnál kedvezőbb pénzügyi helyzetben élők kari arányával.

A hallgatók mesterszakos továbbtanulási döntéseit nemcsak intézményünk és hallgatótársaik jellemzői formálhatják, hanem az a lehetőségter is, amivel szembetalálják magukat akkor, amikor a továbbtanulás és a munkába állás közti döntésüket meghozzák. Emiatt potenciális tényezőként feltárjuk a kibocsátó kar mesterszakos kínálatát, illetve az intézményükben végző alapszakosok munkaerő-piaci kilátásait is. A mesterszakos kínálat mérőszámait a 2010-es normál felvételi eljárás (Jelentkezési és felvételi adatbázis) adataiból kalkuláltuk.

Ennek során számba vettük a karon nappali tagozatra és államilag támogatott helyekre felvételt nyert jelentkezők számát (képzési kapacitás), a karon nappali munkarendben meghirdetett mesterszakok számát (képzési sokszínűség), illetve a mesterszakok átlagos szelektivitását, amit az államilag támogatott, teljesidős képzésekre irányuló elutasított elsőhelyes jelentkezések arányával mértünk. A kibocsátó intézmény mesterszakos kínálatának fontosságát jelzi, hogy a mesterszakra irányuló továbbtanulásoknak átlagosan csak 28 százalékát jellemzi intézményváltás, azonban nagy különbségek fedezhetőek fel ebben a tekintetben is a korábbi képzés intézménye szerint (Nyüsti-Veroszta 2014).

A munkaerő-piaci közeg és az adott kar alapszakjainak piacképességét két mutatóval jellemeztük. Egyrészt számba vettük a DPR kutatási adatbázisa (Survey-DPR) alapján a bachelor tanulmányok közben szakmai munkát végzők arányát, illetve az adatintegráció adatállományából kari makrováltozóként bevontuk a tovább nem tanuló bachelor végzettségűek két évvel végzésük után tapasztalt átlagos havi bruttó összjövedelmét.

MÓDSZER

A kutatási kérdések megválaszolására bináris logisztikus regressziót alkalmaztunk, ahol kimeneti változónk az alapszak utáni mesterszintű továbbhaladás, így az elemzésben bemutatott esélyhányadosok minden esetben a mesterszakon való továbbtanulás egyéni szintű esélyeire vonatkoznak. A modellépítés során enter-módszert alkalmaztunk, ahol a 3. táblázatban ismertetett változócsoportokat blokkonként vontuk be az elemzésbe. A közölt eredmények a végső modell becsléseit tartalmazzák.

⁷ Mivel a kétszintű érettségi rendszer keretében a sikeres emeltszintű érettségit tevő fiatalok 40 többletponttra jogosultak a felvételikor, az átlageredmények kiszámításakor az emeltszintet választó felvételizők eredményeit ennek megfelelően 40 ponttal megnövelve vontuk be az átlagok kiszámításába.

A tanulmány célja a mesterszakos továbbtanulás intézményi tényezőinek megragadása volt, így magyarázó modellünk egyszerre tartalmaz egyéni szinten és csoportszinten mért változókat. Egyéni szintű hatásokat csak kontrollváltozóként építettünk a modellbe, annak érdekében, hogy a kari hatásokat az egyéni jellemzőktől függetlenül tudjuk megragadni. Ennek érdekében kontrolláltuk a modellt a végzett demográfiai jellemzőire (nem és életkor), illetve – tekintve, hogy szakterületenként nagy eltéréseket találunk a mesterszakos továbbhaladási arányokban – alapszakos tanulmányaik képzési területére vonatkozóan.

Az alkalmazott módszernek és adatbázisoknak azonban korlátai is vannak. A különböző elemzési szintek egymásra hatásának vizsgálatára az általunk alkalmazottnál megfelelőbb eljárás lenne a többszintű modellek használata, és munkánk legfőbb továbblépési lehetőségeként ennek beépítését jelöljük meg. Ugyanis a logisztikus regresszióba bevont makrováltozókkal a standard hibák alulbecslését kockáztatjuk, ami a nullhipotézis téves elvetéséhez vezethet. Ezzel kapcsolatban megnyugtatóra adhat okot, hogy az elemzésben használt adatbázis adminisztratív adatforrásból származik, így mintavételi hibával nem terhelt, teljeskörű az alapsokaságra nézve. Emellett becsléseink változékonyságát bootstrap eljárással is ellenőriztük, melynek során 1000 visszatevéses mintán futtatott modellünket, aminek eredményei nem mutattak kiugró torzítást.

Elemzésünk másik gyengéje a használt adatbázis jellegéből fakad. Makroszinten ugyan számos hatást be tudunk építeni az elemzésbe, azonban az egyéni szintű kontrollváltozók köre az adatforrás adminisztratív jellegéből adódóan hiányos tartalommal bír. Emiatt nem tudtuk kontrollálni az egyén tanulmányi eredményességét vagy társadalmi háttérét sem, amik viszont ismerten hatást gyakorolnak a továbbhaladásra.

EREDMÉNYEK

A logisztikus regresszioelemzés eredményei azt mutatják, hogy a mesterszakos továbbhaladás meghatározóit vizsgálva az elérhető egyéni szintű változók (nem, életkor, képzési terület) kontrollálása után is minden vizsgált dimenzióban tetten érhetők szignifikáns kari hatások (4. táblázat). A becslült esélyhányadosok többsége gyenge hatásról tanúskodik ugyan, ám a makroszintű hatások tendenciáinak feltárására alkalmasnak bizonyult.

A legerősebb tényezőnek a karok strukturális jellemzői mutatkoznak. A bolognai típusú képzési rendszerre való áttérés ellenére a főiskolai-egyetemi státusz még mindig nagy különbségeket hordoz: a főiskolán abszolválóknak csak kevesebb, mint fele akkora esélyük van a mesterszakos továbbhaladásra, mint egyetemeken végzett társaiknak. A karok regionális elhelyezkedésének vizsgálatakor azt tapasztaljuk, hogy a többi modellbe épített változó kontrollálása után a vidéki karok végzettjei nagyobb eséllyel vágnak neki a továbbtanulásnak, holott a nyers arányok összehasonlításakor ennek ellenkezőjét tapasztaljuk (38 százalék szemben a 45 százalékkal).

A kari klíma oktatókra és hallgatókra vonatkozó mutatói mind azonos irányba hatnak: a képzetesebb oktatói gárda és a magasabb teljesítményt vagy kedvezőbb kulturális háttérrel felmutató hallgatói kör mint intézményi jellemző mind a mesterszakos továbbtanulást valószínűsíti. A kibocsátó kar mesterszakos kínálatának mennyiségi és minőségi mutatói azonban nem határozzák meg a továbbhaladást, ellenben a mesterszakos felvételin tapasztalt szelekció növekedése csökkenti a következő szintre való belépés esélyét. A karok alapszakon végzett hallgatóinak munkaerő-piaci lehetőségei is formálják a továbbtanulást. A bachelor oklevéllel elérhető havi bruttó jövedelmek mértékének ugyan nincs szignifikáns hatása a továbbtanulási döntésre, de a magasabb arányú tanulmányok alatt végzett szakmai munkának igen. Úgy tűnik, hogy kevésbé hajlamos a mesterszakos továbbtanulásra az a fiatal, aki alapszakjának elvégzése közben azt tapasztalta, hogy a karon tanuló hallgatótársai már a végzettség megszerzése előtt nagyobb arányban képesek szakmai pozíciók betöltésére.

4. táblázat. Magyarázó modell. A bachelor–master átmenetre ható intézményi tényezők (esélyhányadosok).

	Változók	Exp(B)
Struktúra	Intézménytípus: főiskolai kar (ref.: egyetemi)	0,420***
	Intézmény regionális elhelyezkedése: vidéki kar (ref.: fővárosi)	1,373***
Oktatói kiválóság	BA belépésnél tapasztalt szelektivitás	0,991***
	Szakmai kiválóság	1,004**
Hallgatói kiválóság	Átlagos érettségi eredmény	1,007*
	Országos tanulmányi verseny-helyezés	1,034*
	Nyelvvizsga	1,004**
Hallgatók társadalmi háttere	Felsőfokú végzettségű szülői háttér	1,012***
	Kedvező anyagi helyzet	0,999
	Kedvező közoktatási háttér	1,014***
Mesterszakos kínálat	MA kapacitás	1,000
	MA sokszínűség	1,001
	MA belépésnél tapasztalt szelektivitás	0,993***
Munkaerő-piaci kilátások	Jövedelem	1,000
	Szakmai tapasztalat	0,992***
	Nő (ref.: férfi)	0,876**
	Életkor	0,730***
Kontrollváltozók (egyéni szint)	Képzési terület: agrár (ref.: műszaki)	1,030
	Képzési terület: bölcsészettudomány (ref.: műszaki)	0,617***
	Képzési terület: gazdaságtudományok (ref.: műszaki)	0,959
	Képzési terület: informatika (ref.: műszaki)	1,149
	Képzési terület: orvos- és egészségtudomány (ref.: műszaki)	0,284***
	Képzési terület: pedagógusképzés (ref.: műszaki)	0,202***
	Képzési terület: sporttudomány (ref.: műszaki)	0,450
	Képzési terület: társadalomtudomány (ref.: műszaki)	0,573***
Konstans	Képzési terület: természettudomány (ref.: műszaki)	0,990
		271,958***
Modell statisztikák	Cox & Snell R Square	0,215
	Nagelkerke R Square	0,289
	Elemsszám	16.725

Megjegyzés: *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Forrás: Survey–DPR, 2011; Adatintegráció–DPR, Jelentkezési és felvételi adatbázis, FIR

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS TOVÁBBI VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEK

Elemzésünk összességésként az eredményeket fentebb megfogalmazott kutatási kérdéseink mentén tekintjük át. Az intézményi háttér egyéni jellemzőktől független hatásának bachelor–master szintek közti átlépésre gyakorolt hatása a kapott eredmények mentén kirajzolódik. A vizsgálat során alkalmazott, kari szintű makrováltozókból felépített logisztikus regressziós modellben a mesterszintű továbbtanulást az egyéni szintű kontrollváltozók (nem, életkor, képzési terület) hatásának kiszűrése után is szignifikánsan magyarázzák kari hatások. Jóllehet a tanulmányban felépített magyarázó modell intézményi/kari szintű jellemzőket leíró változószettjei a rendelkezésre álló adatbázisokhoz és az azokból kinyerhető tartalmakhoz igazodtak, ezeket az eredmények értelmezése és a modell felépítése során a továbbtanulásra gyakorolt intézményi háttér-hatás főbb dimenzióiba soroltuk be, igazodva a vizsgált téma fentebb feltárt kutatási megközelítéseihez. Az intézményi hatások e felsőoktatási differenciálódáson alapuló szerkezeti elkülönítése tartalmilag alkalmazhatónak bizonyult. A bachelor–master szintek közti képzési átlépést az intézményi differenciálódás ezen dimenziói mentén vizsgálva rendre azonosítottunk a továbbtanulási esélyhányadost szignifikánsan alakító hatásokat.

A képzési átlépés kapcsán különösen erősnek bizonyultak – az egyéni tényezők kontrollálása után is – a karok intézményi-strukturális jellemzői. A főiskola-egyetem, illetve vidék-főváros dichotómia nagyban meghatározza a felsőoktatási képzési életutat. A karok „humán erőforrása”, azaz a kedvezőbb kari klíma, oktatói és hallgatói összetétel ugyancsak pozitívan hat a mesterszintű továbbtanulás esélyére. A bachelor végzetteket befogadó, avagy a keresleti oldalt a felsőoktatás részéről a mesterszakos struktúra, a munkaerőpiac (mint másik lehetséges választás) részéről a szakmai kapcsolódás és a várható jövedelem képviselte. Az eredmények alapján a képzési rendszer alapvetően nem a mesterszakos kínálat alapján, hanem a szelekció növekedésével befolyásolja a mesterszakos belépés esélyét. A karok munkaerő-piaci közelsége (melyet a tanulmányok alatti szakterületi munkavégzéssel mértünk) szintén hat a továbbtanulásra, negatív irányban.

Vizsgálatunk megközelítésmódjában a felsőoktatás-kutatási orientáció mellett a módszertani szemlélet is nagy súlyt kapott. Kutatási kérdésfeltevésünkben a különböző felsőoktatási adatbázisokból nyert adatok makroszintű (kari) integrálásának egyéni szintű cselekvést magyarázó statisztikai modellekbe történő beépítési lehetőségeit és korlátait kerestük. A magyarázó modell változóit ennek megfelelően több adminisztratív és kutatási adatbázis adataiból építettük fel makroszintű, karokhoz rendelt értékek formájában. A kapott eredmények alapján a differenciálódott intézményi háttér rendszeren belüli továbblépésre gyakorolt hatása ezzel a módszerrel érvényesen vizsgálható ugyan, az intézményi hatások összefüggéseinek mélyebb feltárásához a többszintű modellek alkalmazása kikerülhetetlen.

Kutatási témánk további vizsgálatában tehát a továbblépést egyfelől a fenti módszertani eszköztár – a többszintű elemzés – alkalmazása jelenti. Tartalmi továbblépésként az alkalmazott modell bővítésének lehetőségeit keresve újabb adatbázisok és az azokból nyert intézményi differenciálódást leíró változók beépítését tervezzük. Egy kibővített, módszertanilag erősen megalapozott magyarázó modell révén azután felsőoktatás-kutatási irányba haladva a képzési életút intézményi jellemzők mentén leírható mintázatainak azonosítására nyílnak további lehetőségek.

F. 1. táblázat. Az elemzésbe bevont adatforrások bemutatása.

Felsőoktatási felvételi és jelentkezési adatbázis – Oktási Hivatal	
Leírás	A magyarországi központi felsőoktatási felvételi eljárás adminisztratív adatbázisa
Specifikáció	Adminisztratív adatbázis, a 2007-ben és 2010-ben felsőoktatásba jelentkezők teljes köre
Méret	Teljes lefedettség, több mint 100 ezer jelentkező évente
Modellbe bevont változók	BA belépésnél tapasztalt szelektivitás, átlagos érettségi eredmény, országos tanulmányi verseny-helyezés, nyelvvizsga (2007, makroszint) MA kapacitás, MA sokszínűség, MA belépésnél tapasztalt szelektivitás (2010, makroszint)
Felsőoktatási Információs Rendszer – Oktási Hivatal (FIR)	
Leírás	A magyarországi felsőoktatási rendszer adminisztratív adatbázisa
Specifikáció	A teljes felsőoktatási rendszer elektronikus nyilvántartása Adattartalom: intézmények, fenntartók, oktatók és egyéb alkalmazottak, hallgatók
Méret	Teljes lefedettség 2006 óta
Modellbe bevont változók	intézménytípus, intézmény regionális elhelyezkedése, oktatói kiválóság (2014, makroszint)
Végzetek 2011, 2012 – Diplomás Pályakövető Rendszer (Survey – DPR)	
Leírás	A Diplomás Pályakövető Rendszer 2011-es és 2012-es online adatfelvételének végzetekre vonatkozó összevont adatbázisa
Specifikáció	Alapsokaság: Azok a frissdiplomások, akik 2007-ben (adatfelvétel 5 évvel a végzés után), 2008-ban és 2009-ben (adatfelvétel 3 évvel a végzés után), valamint 2010-ben és 2011-ben (adatfelvétel 1 évvel a végzés után) abszolváltak Módszer: online adatfelvétel, melyet a felsőoktatási intézmények bonyolítanak le saját végzettjeik körében Átlagos válaszadási arány: 20,29% (2011-ben); 15,18% (2012-ben) Súlyozás: nem, végzés éve, képzési terület és képzési szint szerint
Méret	N= 45.343 (összevont adatbázis) N= 20.453 (2011-ben); N= 24.890 (2012-ben)
Modellbe bevont változók	szülők iskolai végzettsége, társadalmi háttér, szakmai tapasztalat (makroszint)
Végzetek nyomonkövetése 2013 – Adminisztratív adatbázisok integrációja – Diplomás Pályakövető Rendszer (Adatintegráció – DPR)	
Leírás	Számos adminisztratív adatforrás integrált adatbázisa Adatforrások: Felsőoktatási Információs Rendszer, Nemzeti Adó- és Vámhivatal, Országos Egészségbiztosítási Pénztár
Specifikáció	Alapsokaság: 2010-ben végzetek két évvel a végzés után Módszer: Egyéni szintű anonimált adatkapcsolás
Méret	N= 57.189 Jövedelem (makroszint, független)
Modellbe bevont változók	Foglalkozás: Saját szerkesztés nem, életkor, képzési terület (egyéni szint, kontroll) Bachelor/Master átmenet (egyéni szint, függő)

IRODALOM

- Altbach, P. G. (2010). Preface – Access Means Inequality. In: Goastellec, G. (Ed.): *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Global Perspectives on Higher Education 21. Rotterdam: Sense Publishers.
- Andor M. (1999): Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*. 10. 3–18.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P.–Passeron, J. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage
- Breen, R.–Luijckx, R.–Müller, W.–Pollak, R. (2009): Non-persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology*. 114 (5). 1475–1521.
- Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System. Academic Organizations in Cross National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1996): *Diversification of Higher Education: Viability and Change*. In: Meek, V. L.–Goedegebuure, L.–Kivinen, O.–Rinne, R. (Eds.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Fehérvári A.–Kocsis M.–Szemerszki M. (Eds.) (2011): *Facts and figures. Higher Education in Hunga-ry*. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development
- Gábor K.–Szemerszki M. (2006). *BSc hallgatók 2005/2006*. In: Gábor K. (Szerk.): *A kétféleképp képzés kezdetei*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Gábor K.–Dudik É. (2000): Középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése. *Educatio*. 1. 95–114.
- Goastellec, G. (2010): Introduction: The Complex Issue of Inequalities in, Through and by Higher Education. In: Goastellec, G. (Ed.), *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education. Global Perspectives on Higher Education* 21.
- Hrubos I. (2002): Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*. 1. 96–106.
- Hrubos I. (2006): A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio*. 4. 665–683.
- Hrubos I. (2009): A sokféleség értelmezése és mérése. Kísérlet az európai felsőoktatási intézmények osztályozására. *Educatio*. 2. 18–31.
- Hrubos I. (2012): A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*. 22 (1). 85–90.
- Huisman, J. (1995): *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*. Twente: University of Twente, LEMMA.
- Kehm, B. M.–Teichler, U. (2006): Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process. *Tertiary Education and Management*. 12. 269–282.
- Kehm, B. M. (2005): Status of the Introduction of Bachelor and Master Study Programmes. In: Kehm, B. M.–Alesi, B., Bürger, S.–Teichler, U. (2005): *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. Bonn: Federal Ministry of Education and Research.
- Kiss L.–Veroszta Zs. (2011): Bachelor graduates in Hungary in the transitional period of higher education system. In: Schomburg, H.–Teichler, U. (Eds.): *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe. Key results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers. 129–142.
- Koucký, J.–Bartušek, A.–Kovařovic, J. (2009): *Who is more equal? Access to tertiary education in Europe*. Prague: Charles University in Prague, Faculty of Education, Education Policy Centre.
- Mare, R. D. (1980): Social background and school continuation decisions. *Journal of American Statistical Association*. 75 (370). 295–305
- Meek, V. L.–Goedegebuure, L.–Kivinen, O.–Rinne, R. (Eds.) (2006): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Micsinai I.–Várhalmi Z. (2011): *Diplomás pályakezdekők és felsőoktatási intézmények vállalati szemmel – 2010*. Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet.
- Neave, G.–Vught, F. (1991): *Prometheus Bound*. Oxford: Pergamon Press.
- Noelke, C.–Gebel, M.–Kogan, I. (2012): Uniform Inequalities: Institutional Differentiation and the Transition from Higher Education to Work in Post-socialist Central and Eastern Europe. *European Sociological Review*. 28 (6). 704–716.
- Nyüsti Sz.–Ceglédi T. (2013): Migrating graduates, migrating for graduation. Patterns and underlying causes of migration for study and after graduation. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Eds.): *Hungarian graduates 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 169–203.
- Nyüsti Sz.–Veroszta Zs. (2014): *Diplomás Pályakezdekési Adatok 2013. Adminisztratív adatok integrációja. Zárótanulmány*. Budapest: Educatio Nonprofit Kft., Felsőoktatási Osztály (megjelenés alatt).
- OECD (2013): *Education at a glance*.

- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felső-oktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Róbert P. (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*. 1. 79–94.
- Róbert, P.–Veroszta, Zs. (2013): Even With A Degree? Hard decisions and strong selections in the transition from HE to the labor market among Hungarian graduates during the crisis, 2007–2011. Paper presented at the 21st annual workshop of the European Research Network on Transitions in Youth, on 11–14 September 2013, Berlin.
- Schomburg, H.–Teichler, U. (Eds.) (2011): *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe. Key results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Scott, P. (2004): Ethics “in” and “for” Higher Education. *Higher Education in Europe*. 29, 4. 439–450.
- Shavit, Y., Arum, R.–Gamoran, A. (2007): More Inclusion than Diversion. Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education. In: Shavit, Y.–Arum, R.–Gamoran, A. (Eds.): *Stratification in Higher Education: a Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press. 1–37.
- Shavit, Y.–Blossfeld, H.-P. (Eds.) (1993): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Szemerszki M. (2012): A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In: Szemerszki M. (Szerk.): *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Teichler, U. (2011): Bologna – motor or stumbling block for the mobility and employability of graduates? In: Schomburg, H.–Teichler, U. (Eds.): *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe. Key results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers. 3–41.
- Treiman, D. (1970): Industrialization and Social Stratification. In: Laumann, O. E. (Ed.): *Social stratification: research and theory for the 1970's*. Indianapolis–New York: The Bobbs-Merrill Company.
- Veroszta Zs. (2013a): *Diplomás Pályakövetési Adatok 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Veroszta Zs. (2013b): *Diplomás Pályakövetési Adatok 2012*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Veroszta, Zs. (2013c): The way to master programmes – an examination of the selection mechanisms in the bachelor/master transition in higher education. In: Garai, O.–Veroszta, Zs. (Eds.): *Hungarian graduates 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 9–37.
- Westerheijden, D. F.–Cremonini, L.–Kolster, R.–Kottmann, A.–Redder, L.–Soo, M.–Vossensteyn, H.–de Weert, E. (2008): *New Degrees in the Netherlands. Evaluation of the Bachelor-Master Structure and Accreditation in Dutch Higher Education*. Twente: Center for Higher Education Policy Studies.

A HALLGATÓI EREDMÉNYESSÉG HABITUÁLIS HÁTTERE

Bocsi Veronika

Összefoglalás: A tanulmány célja, hogy olyan területeket vonjon be a hallgatói-eredményesség-kutatásba, amelyek a habituális jegyekhez és az ezekhez kapcsolódó gyakorlatokhoz kapcsolódnak. Mindehhez az oktatáshoz és a tanulmányokhoz való viszonyon (akadémiai habitus, tanulási stratégiák), illetve a munkához kapcsolódó intrinzik motivációs típuson keresztül szeretnénk eljutni. A kvantitatív elemzéshez a HERD (Higher Education for Social Cohesion. Cooperative Research and Development in Cross-border Area című HURO kutatás)¹ adatbázisának debreceni almintáját használtuk fel (2012, N=1118).

A felhasznált technikák korrelációs elemzés, klaszteranalízis, variancia-analízis és kereszttáblás elemzés voltak. Az eredmények arra utalnak, hogy a nemzetközi szakirodalom során megismert rajzolatok a magyar mintában is kimutathatók. Mindeközben sikerült elkülönítenünk az eredményesség egy akadémiai, illetve egy praktikusabb típusát is, amelynek szociokulturális és habituális hátterei eltérő sajátosságokat mutatnak.

BEVEZETÉS

A tanulók eredményességének vizsgálata az utóbbi évtizedben komoly mértékben felfutott, s a lehetséges magyarázó változók köre a kutatások során egyre szélesebbé vált. Az érintett területek azonban, ahol a diákok közötti eltérések pontos okait keresik, a hagyományos kemény változóktól távolodni látszanak, s az utóbbi egy-két évtizedben olyan lehetséges kauzális viszonyban álló területek kerültek a kutatók érdeklődésének középpontjába, mint a munkára vonatkozó motiváció, a szakmai és tudományos identitás valamint az akadémiai habitus. Ez persze nem negligálja az eredményesség-vizsgálatok már bejáratott útvonalaival, amelyek például a nemek (Fényes, 2010), az iskola fenntartójának eltérései (Pusztai, 2009) vagy a kapcsolati beágyazottság (Pusztai, 2011) mentén elemzik a választott területet. Fényes a lányok és a fiúk összevont eredményességi indexét vizsgálva jutott arra az eredményre, hogy a diákok neme alapvetően nem befolyásolta azt, ugyanakkor bizonyos komponensek esetében a fiúk előnyét (például publikációk), mások pedig a lányokét (nyelvvizsga) mutatták (Fényes, 2010). Pusztai a felekezeti iskolákból érkezők esetében dokumentálta a felsőoktatásba kerülők magasabb arányát és a további tanulmányok tervezésének magasabb szintjét (Pusztai, 2009). Egy másik tanulmányában az intézményeken belüli intergenerációs hatások eredményességre gyakorolt pozitív hatását emelte ki, s a kapcsolati háló kontextusát hangsúlyozta (Pusztai, 2011).

Mindez csupán arra mutat rá, hogy az eredményesség és a diákok magas teljesítménye sok tényező függvényében kialakuló jelenség, amelynek okai rendkívül összetettek, s bizonyos szálak felgöngyölítéséhez el kell távolodnunk a társadalomtudományok hagyományos és bevett magyarázó változóinak körétől. A jelen írásban bemutatásra kerülő kauzális területek legtöbb esetben inkább a szociálpszichológia által is kutatott jelenségekhez kapcsolódnak, ugyanakkor tudjuk, hogy ezek a területek is beágyazottak a rétegződésbe, s az egyes elemek jellemeznek egy-egy társadalmi réteget (például az intrinzik motivációs típusa középosztály és az elit gondolkodását). Azt is látnunk kell, hogy a diákok eredményessége messzemenően összekapcsolódik az egyenlőtlenségek újra-termelődésével (Bourdieu, 1978) és az akadémiai szféra rekonverziójával, a végzés után elérhető munkahelyekkel, fizetésekkel és státusokkal. Az általunk vizsgálandó területek leginkább a habituális jegyek fogalmához illeszthetők, s mint ilyenek, sajátosságaik sok esetben rétegspecifikusak. Úgy véljük, hogy azok a vonások, amelyek a gondolkodás és a gyakorlatok területén megfoghatók, éppen úgy meghatározhatják egy diák eredményességét, a tanuláshoz való viszonyát, mint a szülők iskolai végzettsége vagy státusa.

¹ Regisztrációs szám: HURO/0901/253/2.2.2. Vezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

Hogy mindezekre a kérdésekre választ kapjunk, a HERD-kutatás hallgatói adatbázisát használtuk fel, amely az általunk az elemzésbe bevonni kívánt területekhez kapcsolódó kérdésblokkokat tartalmazta. A kutatás a Partium területének magyar és román felsőoktatási intézményeire fókuszált, ugyanakkor a kvantitatív vizsgálatban egy kisebb almintával a kárpátaljai főiskolások is képviseltették magukat. Ebből választottuk le a Debreceni Egyetem diákjait. S bár a lekérdezés nem tartalmazott a nemzetközi tudományos életben használt skálákat, mind a szakmai, mind pedig az akadémiai habitushoz kapcsolódó kutatási területeket sikerült identifikálnunk a vizsgálat során használt kérdőív felhasználásával. A motiváció intrinzik és extrinzik elemeit a munkára vonatkozó kérdésblokk segítségével tudtuk megragadni, s ezen kívül egy indexet tudtunk kapcsolni az akadémiai habitushoz, egyet pedig annak gyakorlati megvalósításához (tehát tanulási stratégiákhoz).

AZ EREDMÉNYESSÉG HABITUÁLIS ÖSSZETEVŐI ÉS LEHETSÉGES MAGYARÁZATAI

Jelen alfejezet célja, hogy az eredményességnek azokat az összetevőit mutassa be, amelyek a habituális beállítottságokhoz leginkább kapcsolódnak, s érintik az énképnek és a szelfhez való viszony területeit. Nem célunk a hagyományos szociokulturális változók ezen kontextusban történő bemutatása, s csupán annyiban fogunk ezekre kitérni, amennyiben azok a habituális jegyekhez kapcsolódó elemeket tartalmaznak. A kutatási témánk fontossága abban áll, hogy a hallgatói eredményesség előre vetíti a karrierpályák felfutását, a döntési mechanizmusokat (Hwang et al., 2014), és ezáltal a jelenség mobilitási ívekhez és a társadalmi rekonverzióhoz is szorosan kapcsolódik.

A hallgatói eredményességet vizsgáló kutatások hangsúlyozzák, hogy a diákévek alatt tapasztalható jellegzetességek egyrészt beágyazottak a korábbi életévek tapasztalataiba és azok eredményességébe, kapcsolódnak az iskolai

és a tanári mintákhoz, és az ezek által közvetített elvárásokhoz (Knigge–Hannover, 2011), a társas alakzatokhoz, valamint az ezeken keresztül szerezhető támogatásokhoz (Inglehart–Brown, 1989).

Szintén illeszkedik a fogalom a motiváció területéhez (Acat–Dereli, 2012) és az önértékeléshez (Hirschi, 2011b), s az itt tapasztalható eltérések nem csupán a képességek eltérő sajátosságaival magyarázhatók. A kognitív adottságokon túl ugyanis – véli Kommaraju és Nadler – más, a pszichikumhoz szorosan kapcsolódó tényezők is szerepet játszanak a hallgatói eredményesség mutatóinak alakulásában (Kommaraju–Nadler, 2013).

HABITUS ÉS IDENTITÁS AZ EGYETEMEK FALAIN BELÜL

Kérdés azonban, hogy az előbb említett területeknek milyen jegyei jelezhetik előre vagy magyarázhatják az általunk vizsgált területeket. Ennek identifikálásban olyan fogalmakat tudunk segítségként felhasználni, mint a tudományos identitás vagy akadémiai habitus, s fontos támpontokat adhatnak nekünk azok az írások is, amelyek a hallgatók alulteljesítésének okait térképezik fel. A tudományos identitás (Whiting, 2009) olyan személyiségjegyek, célélérési mechanizmusok és gyakorlatok összessége, amely egy bizonyos, a diákokat az oktatásban sikeressé tevő karakterisztikát biztosít. Ennek elemei között a szerző olyan jegyeket sorol fel, mint az önhatékonyosság (az egyén meggyőződése saját hatékonyságáról, cselekvési képességeiről, eredményességéről), az áldozatkészség, az abban való hit, hogy a jó eredmények az egyéneken is múlnak, a jövő-orientáció, az önbizalom az akadémiai területeken, vagy annak az igénye, hogy a hallgató eredményeket érjen el és mutasson fel. Ezek egy része, mint arra korábban utaltunk, a tágabb társadalmi kontextusok hatására is formálódik ki. Ezeket a fogalmakat továbbgondolva a szakirodalomban találkozhattunk olyan írásokkal, amelyek a jelenségeket még szorosabban kapcsolják az oktatás világához. Ilyen például az énkép akadémiai vetülete (Shavelson et al., 1976), amely magába foglalja az egyes tudományterületeken birtokolt képességekről való hitet, előrejelzi a későbbi teljesítményt, beágyazott a korábbi eredményességi mutatókba, s kihat az extrakurrikuláris tevékenységek kialakítására is. Az önhatékonyság egyes összetevőit Bandura nyomán (nehézségek leküzdésének képessége, hosszú

távú tervezés, önszabályozás képessége, korrekciós képességek) szintén értelmezték az akadémiai területen, s ezek egyes elemei pozitív kapcsolatban állnak az eredményességgel (Komarraju–Nadler, 2013). Ennek hatására olyan jellegzetességek és tulajdonságok formálódnak ki, mint a jobb erőforrás-menedzsment, a távolabbi, de még elérhető célok kitűzése és a felelősségérzet magasabb foka.

A kutatások arra is kitérnek, hogy ennek a felsőoktatásban is jól kamatoztatható karakterisztikának milyen sorompói állítják meg vagy nehezítik a – leggyakrabban hátrányos helyzettel is bíró – diákokat. Whiting hangsúlyozza, hogy az alacsonyabb státusból eredeztethető kompenzáción túl az énkép és az identitás bizonyos elemei, illetve a kortárs hatások is megnehezítik a hallgatók helyzetét. (Vizsgálatában afro-amerikai férfiak eredményessége kapcsán jutott arra a következtetésre, hogy a tudományhoz a kibocsátó közegben leginkább feminin jegyek tapadnak, s a saját közösségen belül a státus megemelésére éppen ezért az eredményesség ilyen formája nem alkalmas (Whiting, 2009).) A közösségi identitás nem csak az informális, hanem a formális keretekhez is kapcsolódhat. Knigge és Hannover az iskolatípusokhoz egy olyan kollektív identitást kapcsol, amely az osztálytársakkal kapcsolatos interakciók során fejlődik ki, s sztereotípiákat és stigmákat is tartalmaz. Vizsgálatukban a német Hauptschule-k mintájában mutatták ki azokat az eredményesség szempontjából negatív identitás-elemeket, amelyek a diákok tanuláshoz való viszonyát és tudományos identitását alakította (Knigge–Hannover, 2011). A jelenséget továbbgondolhatjuk, s az intézményi kontextusokat a felsőoktatás világában is értelmezhetjük. Ennek eredményeképpen kiformalódhatnak akár egy intézményen belül is azok a formális keretekhez illeszkedő kollektív identitás-minták, amelyek az eredményességet még jobban kibonthatják vagy gátolhatják.

A SZAKMAI ELHIVATOTTSÁG ÉS A MUNKA HABITUÁLIS HÁTTERE

Tanulmányunk másik fókuszpontját a munkához kapcsolódó identitás-elemek és habituális vonások képezik, amelyek szintén összekapcsolódnak a hallgatói eredményességgel. A szakirodalom ide kötődő fogalmai közül a szakmai identitás (Savickas, 1985; Hirschi, 2011b; Shin–Kelly, 2013) és a szakmai habitus (Braun, 2012) sorolható ide, de a munka és az eredményesség kapcsán említhetjük még az elhívás (calling) fogalmát (Hirschi, 2011a), és a munkával kapcsolódó motivációs (Acat, Dereli, 2012) és értékháttérrel is (Bocsi, 2013b). A kutatások eredményei arra utalnak, hogy az iskolai és hallgatói eredményesség összefügg a munka habituális és identitás-elemeivel, azok skálán mérhető magasabb értékei pedig előre vetítik a diákok jobb teljesítményét. A kapcsolat logikusnak tűnik, hiszen a munkaerő-piaci célok és az azok elérésére kialakított technikák az egyetemeken olyan eredményességgel kapcsolatos itemek meglétét prognosztizálhatják, mint a konferencia-szereplések és publikációk, vagy más a munkaerő-piaci beilleszkedést elősegítő elemek (például önéletrajzok megléte). Az akadémiai identitás pedig – és erre a későbbiekben még kitérünk – sok szállal kapcsolódhat a foglalkozásokhoz való viszonyhoz, a karriercélokhöz és motivációkhoz.

A szakirodalom ugyanakkor felhívja arra a figyelmet, hogy az ifjúságot érintő vizsgálatok sok esetben úgy kezelik a fiatalok szakmai habitusát, mint egy kikristályosodott szerkezetet. Fontos azonban látnunk, hogy a munkára vonatkozó előfeltevések kiformalódásának a megkérdőjeleztek még messze nem járnak a végső periódusában, hiszen azok a húszas életek közepén rögzülnek (Johnson et al., 2014). Ekkora zárul le csupán az a folyamat, amely a szakmai döntések, a végrehajtási módok, illetve a specializáció kikristályosodását jelenti – miközben a fiataloknak jóval korábban kell foglalkozással és munkaerőpiaccal kapcsolatos döntéseket hozniuk. Savickas (1985) a szakmai identitás fogalmával kapcsolatban azt jegyzi meg, hogy az tiszta és stabil célokhoz és érdekekhez illeszkedik, tartalmazza az egyén saját magáról alkotott tudáselemeit a munkaerőpiac viszonylatában, illetve karrier-preferenciákat is magába foglal. Shin és Kelly (2013) három diszpozíciót feltételez a szakmai identitás kialakulása kapcsán: a személyiségjegyeket, a kapcsolati hatásokat (például szülői hatás vagy a családi minták) és a tágabb társadalmi kontextushoz való alkalmazkodást (munkaerő-piaci lehetőségek, elérhető karrier-utak).

A szakmai habitus kifejezés csupán az ezredforduló után bukkan fel a szakirodalomban – Braun a használatát Colley, illetve Hodgkinson és James egy-egy 2003-as cikkéhez kapcsolja. Gyakorlatilag egy olyan beállítottságot takar, amely a hallgatókat abba az irányba mozdítja el,

amelynek révén az adott munka elvégzéséhez megfelelő képességekre és gyakorlatokra tesznek majd szert. A szakmai habitus a személyiséget is formálja, s nem csupán a munkavégzés végrehajtására irányul (Braun, 2012).

Az elhívás (calling) lutheri értelemben vett egyfajta felajánlás, amelynek alapja az egyének tehetsége, elhivatottsága, míg az ide kapcsolódó munkavégzés produktív, közösségi jellegű. A fogalom azonban egyrészt szekularizálódott, s a definíciók egy része már nem tartalmaz vallásos elemeket, másrészt pedig tartalmi átalakuláson is átmént. A jelenség szorosan kapcsolódik a szakmai identitáshoz, a választott foglalkozás társadalmi hasznához, a morális köteleességek teljesítéséhez és az áldozatvállalás jelenségéhez. Hirschi az elhívás különböző dimenzióit sorolja fel, s jut arra a megállapításra, hogy a jelenség összetett, komplex fogalomként értelmezhető, amelynek határai nincsenek pontosan meghúzva (Hirschi, 2011a). Könnyű belátnunk azt, hogy az elhívás jelensége megemeli a hallgatók eredményességét, mint ahogy később a munkahelyeken megfigyelhető teljesítményt és áldozatvállalást is előrevetíti.

A munkával kapcsolatos elvárások és preferenciák az egyes kultúrák központi magvát képezik (Ester et al., 2006), hiszen a munka minden egyes civilizáció fennmaradásának szemszögéből nézve kulcsfontosságú momen-tumnak tekinthető. Abu-Saad és Isralowitz (1997) ezeket az elemeket a szocializációs folyamat kulcsmomentumainak tekintik. Céljuk, hogy útmutatást adjanak a munka eredményeinek és kimenetelének megítéléséhez, valamint a különböző munkaalternatívák közötti választásokhoz (Ester et al., 2006).

A döntések, amelyeket a munkával kapcsolatos preferenciák alakítanak, leginkább a szakma kiválasztásával, a továbbtanulási döntésekkel, a munkaerőpiac egyes szegmenseinek előnyben részesítésével és a karriertervekkel állnak kapcsolatban, de nem tekinthetjük azokat kizárólagos alakító tényezőeknek.

A motivációs kutatások során gyakran használt intrinzik és extrinzik kategóriákat a munka területén is értelmezhetjük (Ester et al., 2006; Schwartz, 1999). Az *extrinzik* kategória mögött a jövedelemszerzés, a kiszámítható foglalkoztatottság, a jó munkakörülmények, a megfelelő mennyiségű szabadnapok, valamint szünetek állnak. Tehát egy materiális beállítottságot találunk, amely egy megfelelő életszínvonalra és egy kiszámítható életvezetésre irányul. Ebben a típusban a munka önértéke nem jelentős, inkább annak eszközjellege domborodik ki, s az elérendő célok a javak felhalmozására és megszerzésére, valamint a munka és az élet egyéb területeinek a harmonikus összerendezésére irányulnak.

Az *intrinzik* karakter ezzel szemben inkább posztmateriális jegyekkel írható le, hiszen fontos elemként jelenik meg benne az autonómia és a kezde-ményező-készség, illetve az egyén szintjén megvalósuló fejlesztés fontossága, a kihívások, valamint a teljesítményelv. A munka ezen értelmezése sokkal inkább kapcsolódik az önkifejezéshez, saját magunk kiteljesítéséhez, annak öncéljához, illetve a munkavégzés kevésbé tekinthető kényszer- és eszközjellegű jelenségnek. Az intrinzik jegyekkel leírható célmeghatározás és motiváció a munka területén magasabb és távlati jellegű feladatokat jelent, amelynek érdekében az egyes személyek sikeresebben mozgósítják erőforrásaikat. Az intrinzik motiváció kikristályosodottabb szakmai identitáshoz kapcsolódik (Shin–Kelly, 2013), és sokkal könnyebben illeszthető az elhívás jelenségéhez is.

Az itt felsorolt fogalmak kapcsán megjegyezhetjük, hogy azok határai összemosódnak, s az egyes definíciók közös elemeket tartalmaznak (a karrier-preferenciák például gyakorlatilag minden halmazban megtalálhatók). Talán azt mondhatjuk, hogy eltérő, de egymástól nem teljesen elváló fogalmakat illesztettünk a munka kontextuális terébe (habitus, identitás, értékek), amelyek értelemszerűen eredményeznek bizonyos átfedéseket. Számunkra azonban ettől sokkal fontosabb, hogy ezeket a jelenségeket más jegyek is összekapcsolják. Az egyik lényeges elem, hogy az identitás kikristályosodásával párhuzamosan rögzülnek az ide kapcsolódó beállítottságok (láthattuk, hogy a fiatal felnőttek korra esik mind a két folyamat utolsó nagyobb felfutása), a szocializáció során átadott elemeket tartalmaznak, a társadalmi rétegződésbe beágyazottak, illetve sajátosságaikat a felsőoktatás keretei is nagymértékben befolyásolják.

A szakmai habitus során Braun hangsúlyozza, hogy annak egyes elemeit a diákok a professzió hatására veszik át, s azok a gyakorlatok, a gyakorlatvezetők, az oktatók, és nem utolsósorban a hallgatók terében konstruálódnak (Braun, 2012). Az egyetemi karok és szakok közvetítenek olyan értékeket és célokat, amelyek beépülhetnek a diákok gondolkodásának elemei közé – láthattuk,

hogya a szakmai habitus és identitás kialakulása a felsőoktatásban eltöltött évek alatt még képlékeny szakaszban van. Kérdéses azonban, hogy a hallgatói szocializáció (Pusztai, 2011) során átvett szakmai elemek egybecsengenek-e az egyes szakok és karok manifeszt céljaival. A munkaerő-piaci lehetőségek, illetve a hallgatói értelmezések ugyanis át tudják színezni ezeket a beállítottságokat, és akár a professziók identitás-elemeinek ellenében is hathatnak.

Elméleti fejtegetésünk lezárásaként egyrészt azt kell leszögeznünk, hogy az itt tárgyalt fogalmak, akár az akadémiai, akár a szakmai vonalat vizsgáljuk, mind társadalmi, mind pedig intézményi kontextusban formálódnak, illetve a személyiségjegyekre is szervesen ráépülnek. Másrészt a két terület össze is kapcsolódik, hiszen a felsőoktatási intézményekben meg tapasztalható kutatói magatartás (ami az akadémiai habitus és identitás egyik megnyilvánulási formája) szakmai elkötelezettséggel fonódhat össze (például az elhívással), illetve karriercélok, s az azok elérésére vonatkozó technikákkal. Az akadémiai, illetve a szakmai célok az életnek az értelemmel való megtöltésében kiemelt szerepet játszanak, s mindezek a felnőttkori, kiforrott identitás-rajzolatok egyik alapját képezik.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS ISMERTETÉSE

Empirikus elemzésünkben arra vállalkoztunk, hogy az előbb felhasznált habituális elemeket a HERD-adatbázis segítségével vizsgáljuk meg. A 2012-es lekérdezésben ugyanis több olyan kérdésblokk is megtalálható, amely kapcsolható az előbb ismertetett fogalmakhoz. A munkára vonatkozó elvárásokat egy 23 itemsoros kérdésblokkal mérték fel, s ezen belül elkülönítettük az extrinzik és az intrinzik kategóriákat. Az előbbit nyolc (például: magas legyen az elérhető kereset; egy állás biztos legyen; a munkahely jó hangulatú legyen; bejelentett állás legyen), míg az utóbbit tíz item (például: a munka érdekes legyen; a munka felelősséggel járjon; a továbbképzés biztosított legyen) alkotta. A hallgatóknak ezeket az értékeket egy négyfokozatú skálán kellett értékelniük, s ezek alapján elkészítettük az extrinzik és az intrinzik motiváció-indexét. Az akadémiai habitust annak a kérdésbloknak a segítségével képeztük, amely a tanulmányokhoz való viszonyt mérte fel. Az ide vonatkozó kijelentésekkel való egyetértés mértéke (szintén négyfokozatú skálán mérve) az elméleti fejezetekben felvázolt fogalomhoz illeszkedik. (Felhasznált kijelentések voltak például: szeretek minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; a tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során). Láthattuk, hogy a habituális jegyekhez szorosan kapcsolhatók a gyakorlatok, ezért az adatbázis segítségével kialakítottuk még a tanulási stratégiák indexét is, amelyet szintén négyfokozatú skálák használatával mértünk fel (négy item alkotta, például: fel tudok készülni a vizsgákra; képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna). A hallgatói eredményesség változóját a lekérdezés során egy 18 itemes kérdéssorral mérték fel. Ebből szintén indexet képeztünk (például: rendelkezem OTDK-dolgozattal vagy poszterrel, tagja vagyok egyetemi tehetség gondozó programnak).² Az indexeket végül standardizáltuk, s az értékek alapján egy alacsony, egy közepes, illetve egy magas indexértékkel bíró almintát különítettünk el a hallgatókon belül úgy, hogy törekedtünk arra, hogy az alminták arányai a 33%-hoz közelítsenek. A korrelációs elemzések esetében az indexek standardizált változatait használtuk fel.

ELEMZÉSÜNK ELŐTT A KÖVETKEZŐ HIPOTÉZISEKET FOGALMAZTUK MEG:

Előzetes elvárásaink szerint korrelációs elemzés segítségével HERD-adatbázisban is megfoghatók azok a kapcsolatok, amelyeket a nemzetközi kutatások is megragadtak. Feltételeztük azt is, hogy az eredményesség az extrinzik motiváció kivételével minden indexszel szignifikáns kapcsolatban fog állni.

Úgy véljük, hogy az eredményességnek faktoranalízissel megfogható lesz (*nek*) egy olyan rajzolata (*i*), amely (*ek*) elkülöníti (*k*) a tudományra (például OTDK-szereplés), illetve a praktikumra irányuló (például önéletrajz) orientációt. Úgy véljük, hogy a tudományra irányuló rajzolatok inkább lesznek jellemezhetők az előbb identifikált habituális kategóriák magasabb szintjeivel.

² Az egyes indexek képzésének menetét a függelékben fejtjük ki.

A tudományra irányuló orientáció esetében a szülők iskolai végzettségével feltételezünk pozitív kapcsolatot, míg a nem és a településtípus kapcsán az átalakulóban lévő nemi szerepek, illetve az egyetem semlegesítő hatása miatt nem vártunk összefüggéseket.

Az elemzésünk során korreláció-elemzést, klaszteranalízist, keresztábrás elemzést és varianciaanalízist használtunk fel.

Első hipotézisünk vizsgálatához a már említett indexek segítségével egy korrelációs elemzést futattunk le, hogy megtudjuk, a Debreceni Egyetem almintájában is szorosan összekapcsolódnak-e ezek a területek. A kapott eredményeket az első táblázat ismerteti. A táblázatból leolvasható, hogy a nemzetközi szakirodalom során feltárt kapcsolatok a HERD debreceni mintájában is működnek. A motivációs típusok közül az intrinzik-beállítottság állt szoros kapcsolatban az eredményességgel, miközben az extrinzik-elemekről (amelyek például a magasabb keresetre és a kiszámítható munkaviszonyra vonatkoztak) ez nem volt elmondható. Az eredményesség tehát a munkában való kiteljesedéssel, a munka cél-jellegével kapcsolódik össze. A tanulási stratégiák és az akadémiai habitus szintén szorosan összefonódtak a mátrixban. Kiemelésre érdemes, hogy az extrinzik-motiváció ezekkel (az eredményességtől eltérően) szignifikáns kapcsolatban áll. A legmagasabb korrelációs együtthatót az akadémiai habitus, illetve a tanulási stratégiák között találjuk (0,488), ami arra utal, hogy a tudományos célok meglete egyúttjár a megfelelő tanulási stratégiák és technikák birtoklásával.

1.táblázat. Az indexek korrelációs mátrixa.

		eredményesség	extrinzik munka- értékek	intrinzik munka- értékek	Akadémiai habitus
extrinzik- motiváció	korrelációs együttható	,011			
	sig.	,701			
intrinzik- motiváció	korrelációs együttható	,063	,508		
	sig.	,033*	,000**		
akadémiai- habitus	korrelációs együttható	,104	,188	,156	
	sig.	,000**	,000**	,000**	
tanulási-stratégiák	korrelációs együttható	,177	,141	,127	,488
	sig.	,000**	,000**	,000**	,000**

Pearson-féle korrelációs együtthatók, $p \leq 0,05$, $N = 1118$. Forrás: HERD, 2012

Ugyanakkor úgy véltük, hogy az eredményességet mutató index túlságosan összetett, s nem csupán egy tőről fakadó jelenségek összefoglalását találhatjuk meg benne. Ezért arra vállalkoztunk, az ítemsor alapján klaszteranalízist végzünk úgy, hogy az egyes hallgatói csoportokat eredményesség-típusuk alapján el tudjuk különíteni. A klasztereket listwise-módszerrel és K-means technikával készítettük, s az elemszámok 159, 624, 186 és 56 voltak. A hallgatói csoportok az érdeklődő, a kevésbé motivált, a praktikus és az elkötelezett nevet kapták, s már az elemszámok is jelzésértékűnek tekinthetők, hiszen akadémiai célokkal és komolyabb tudományos beállítottsággal a két legalacsonyabb elemszámmal bíró klaszter rendelkeznek. Az érdeklődő hallgatók rendelkeznek valamennyi tudományos aspirációval (kutatási téma), de lehetőleg kerüljük a megmértetéseket (OTDK) vagy a formális feladatokat (demonstrátori tisztség), miközben bizonyos anyagi források igénybevétele jellemző a csoportra. A praktikus eredményesség kamatoztatható elemekkel (önéletrajzok) és materiálisabb hozadékokkal (magán-tanítványok) jellemezhető, míg a kevésbé motivált hallgatói csoport minden item kapcsán a legalacsonyabb értékeket mutatja. Fontos látni, hogy a praktikus eredményességhez nem kapcsolódik például a saját kutatási téma meglete. Az elkötelezett csoport minden területen

magas értékeket mutat, a praktikus és megtérülő elemek ugyanakkor a praktikus klaszterre jellemzőbbek lesznek. Az elkötelezett csoportban jelennek meg olyan tevékenységi formák, amelyek ugródeszkat képezhetnek a doktori programok és a tudományos karrier irányába (OTDK-szereplés, konferencia-előadás, tudományos publikáció). A klasztereket a második táblázat ismerteti.

Az egyes almintákban az eredményességi indexek értéke szignifikáns eltérést mutatott (ANOVA-teszt, $p < 0,05$, sig.: 0,000). Nem meglepő módon a legmagasabb értéket az elkötelezett csoport mutatta fel (9,7). A praktikus diákokat (5,2) az érdeklődők követték (4,1), míg a legalacsonyabb átlagot a kevésbé motiváltak körében találtuk (1,7).

2. táblázat. A hallgatók eredményességi típusai.

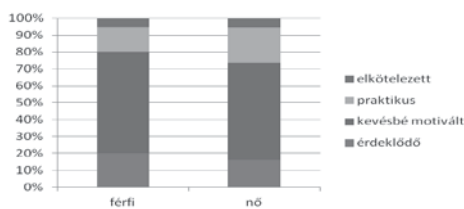
	Érdeklődő	kevésbé motivált	praktikus	elkötelezett
kutatási téma	,8907	,0130	,2305	,9277
OTDK-szereplés	,0288	,0059	,0096	,5681
konferencia-előadás	,0879	,0158	,0279	,8001
demonstrátori tisztség	,0567	,0147	,0579	,4836
tudományos publikáció	,0676	,0039	,0500	,3984
érdemösztöndíj	,3408	,1207	,1344	,5969
tudományos ösztöndíj	,8048	,5543	,7989	,9286
felsőfokú nyelvvizsga	,0968	,0669	,3302	,2148
magántanítvány	,1795	,0843	,5047	,2705
magyar nyelvű önéletrajz	,5034	,1915	,9957	,8414
idegen nyelvű önéletrajz	,0491	,0038	,8002	,4864
évfolyamfelelősi tisztség	,1267	,0444	,1884	,2845
önálló alkotás vagy szabadalom	,1482	,0597	,2503	,2226
tehetséggondozó program	,0281	,0037	,0328	,5054
tagsága				
tehetséggondozó program	,0641	,0097	,0283	,7046
ösztöndíja				
tudományos ösztöndíj (pl. DETEP)	,0124	,0083	,0092	,3146
közársasági ösztöndíj	,0111	,0030	,0165	,2028
középfokú nyelvvizsga	,6056	,5439	,7498	,9385

Forrás: HERD, 2012

Következő lépésben arra kerestük a választ, hogy az egyes eredményességi csoportok jellemezhető-e bizonyos demográfiai és szociokulturális jegyekkel. Ehhez keresztátlás elemzést végeztünk a nem, a településtípus, a gazdasági tőke, illetve az édesanya és az édesapa iskolai végzettségét felhasználva (rendelkezik-e a szülő diplomával). Ha az egyetemeken is kimutatható rekonverziós stratégiák működését vesszük alapul, akkor a diplomás szülőknek felülreprezentáltaknak kellene lenniük az elkötelezett csoportban. Mivel a gazdasági tőke magas szintje egy materiálisabb gondolkodással járt együtt a hallgatók esetében egy korábbi kutatásunk alapján (Bocsi, 2014), így ebben a kategóriában a praktikus eredményességre irányuló beállítottságot prognosztizáltuk.

Összesen négy esetben találtunk szignifikáns kapcsolatot, az eredmények ugyanakkor nem illeszkedtek tökéletesen az előzetes elvárásainkhoz. Az első ábra azt a nem várt összefüggést mutatja be, amely az eredményességi csoportok és a nemi megoszlás között húzódik. Ennek alapján kijelenthetjük, hogy az akadémiai elkötelezettség alacsonyabb szintjein a férfiak nagyobb arányban képviseltetik magukat. S míg az elkötelezettek részesedése közel megegyezik, a tradicionális nemi szerepeknek szinte ellentmondva a praktikus jegyek a női hallgatókra lesznek jellemzőbbek.

1. ábra. Az eredményesség-típusok nemi bontásban.



Khi-négyzet-próba, $p < 0,05$, sig.: 0,043, $N = 1118$. Forrás: HERD, 2012

Korábbi kutatási eredményeinkre támaszkodva úgy véltük, hogy a településtípus változója az eredményességet nem befolyásolja. Itt a keresztábrás elemzés a várt eredményeket hozta, hiszen szignifikáns összefüggést nem doku-mentálhattunk. Kapcsolatot mutattunk ki viszont a gazdasági tőke esetében (2. ábra). A materiálisabb gondolkodást a magasabb gazdasági tőkével bíró csoportban a praktikus eredményesség nagyobb hányada jelzi, míg az alacsony gazdasági tőkével bíró csoport akadémiái beállítottsága disszonáns: innen kerül ki a legtöbb elkötelezett és a legtöbb kevésbé motivált hallgató is.

2. ábra. Az eredményesség-típusok a gazdasági tőke bontásában.



Khi-négyzet-próba, $p < 0,05$, sig.: 0,000, $N = 1118$. Forrás: HERD, 2012

A szülők iskolai végzettségének esetében az az összefüggés rajzolódik ki előttünk, hogy a diploma megléte inkább mozditja el a diákokat az akadémiái célok felé, akár annak elkötelezett, akár pedig praktikus formájában (sig. 0,000 és 0,000). Ez illeszkedik az egyetemeken belüli rekonverzióhoz, ugyanakkor az érdeklődő klaszter arányaira más módon hat az apa és az anya felsőfokú végzettsége (a diplomás anya esetében növeli, az apa esetében csökkenti az arányokat). Mindez összecseng azokkal a kutatási eredményekkel, amelyek szerint a két szülő a gyermekek gondolkodására, értékpreferenciáira eltérő hatásokat gyakorol.

Utolsó lépésben arra vállalkoztunk, hogy az egyes eredményességi csoportokban megvizsgáljuk a habituális és az identitáshoz kapcsolódó indexek értékét. Azt feltételeztük, hogy az akadémiái célok irányába elkötelezettebb hallgatók indexértékei magasabbak lesznek, mint a praktikus eredményesség felé nyitó diákok értékei. Az elemzéshez variancia-analízist használtunk fel. A kapott adatokat a 3. táblázat tartalmazza (az extrinzik-motiváció esetében nem találtunk szignifikáns kapcsolatot). Az eredményekből egyrészt leszűrhetők a magasabb elkötelezettség jellemző velejárói és feltételei, ugyanakkor fontos különbségeket tudunk megragadni a praktikus és az elkötelezett csoport között. Ez egyrészt megmutatkozik az akadémiái habitus területén – a praktikus alminta értéke alig haladja meg a két „alacsonyabb” értéket mutató kategóriát –, illetve a tanulási stratégiák magasabb átlagaiban. Valószínű, hogy a praktikus alminta beállítottságához kapcsolódó gyakorlatok más területek felé gravitálnak. Jelzésértékű, hogy az intrinzik-munkaértékek átlaga a praktikus csoportban az elkötelezetteket is megelőzi, ami azt jelzi, hogy hipotézisünk teljes mértékben nem teljesült.

3. táblázat. Az eredményesség-csoportok habituális háttere az indexértékek segítségével.

	intrinzik motivációs típus	akadémiai habitus	tanulási stratégia
érdeklődő	30,80	16,15	18,39
kevésbé motivált	30,34	16,21	17,83
praktikus	31,47	16,29	18,52
elkötelezett	31,34	17,60	20,53
sig.	0,013	0,002	0,000

ANOVA-teszt, $p \leq 0,05$, $N = 1118$. Forrás: *HERD*, 2012

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk célja az volt, hogy a hallgatói eredményesség egy fontos elemére hívjuk fel a figyelmet: ezek a habitushoz, az identitáshoz és az ezekre épülő gyakorlatokhoz kapcsolódó momentumok, amelyek a diákok tudományos eredményességének fontos velejárói. Tény azonban, hogy az egyes lekérdezések során a kérdőívek nagyobb hangsúlyt fektetnek a szociokulturális és az intézményi háttér jobban mérhető változóira. Az akadémiai eredményesség bizonyos vonásai azonban habituális jegyekből is eredeztethetők – a cselekedetek mögött ugyanis olyan vezérlő elvek húzódnak meg, amelyek bizonyos aktusok elvégzését eredményezhetik. A hallgatói eredményesség hátterében olyan beállítottságok mutathatók ki, amelyek a tanuláshoz és az oktatáshoz fűződő pozitív viszonyban nyilvánulnak meg, s ezekhez kapcsolódó gyakorlatokat (jelen esetben a kellő tanulási stratégiák meglétét) is jelentik. Fontos hangsúlyoznunk, hogy a hallgatói vizsgálatok esetében kiforrott identitásjegyekről és beállítottságokról még nem beszélhetünk, hiszen a megkérdezettek életkorukból adódóan még csupán a kikristályosodás folyamatában járnak. Az eltömegesedés révén a hallgatói bázis átalakul, s valószínűsíthetjük, hogy a nem középosztályi háttérrel bíró hallgatókat éppen az intézmény falai között érik olyan mikroközösségi vagy intézményi hatások, s nyílnak előttük olyan karrier-utak, amelyek az egyének habituális jegyeire is visszahathatnak.

Elemzésünkben lehetőségünk nyílt az eredményességet olyan változók segítségével megvizsgálni, amelyek egyrészt az akadémiai identitás, másrészt pedig a munka világához köthetők. Az itt felsorolt területek (és ezt a korrelációs elemzés is megmutatta) szorosan összefüggenek. Mondhatjuk, hogy egy olyan komplex mezőt képeznek, amely megfelelő háttérrel képes nyújtani a diákoknak ahhoz, hogy tudományos eredményeket mutassanak fel.

A hallgatói eredményesség összetett volta miatt igyekeztünk annak különböző típusait megrajzolni: ehhez a klaszteranalízis eszközét használtuk fel. A praktikus almintá megléte és sajátossága utal arra a tényre, hogy az eredményesség hátterében nem pusztán tudományos indíttatás áll, hanem az sok esetben a rentabilitással és a megtérüléssel kapcsolódik össze.

A vizsgáltunk elején megfogalmazott hipotéziseink nagyrészt igaznak bizonyultak. A habituális jegyekkel való összefüggés követte a hasonló vizsgálatokban már feltárt irányokat (első hipotézis), a második előfeltevés kapcsán ugyanakkor látni kell, hogy az intrinzik motivációs típus, bár az „akadémiai habitussal” inkább bíró csoportra is jellemző lesz, a praktikus almintában magasabb értéket kap. Az egyes eredményességi csoportok szociokulturális beállítottsága kapcsán sem teljesült minden elképzelésünk, hiszen a női almintában a praktikus beállítottság felülreprezentált volt, s a gazdasági tőke mennyisége is sajátos rajzolatot produkált (különösen a szerényebb erőforrásokkal bíró hallgatók esetében).

Egy korábbi elemzésünk (Bocsi, 2014) alapján úgy tűnt, hogy a diákok akadémiai értékterében elválik egymástól a praktikus, munkaerőpiac felé irányuló gondolkodás, valamint a felsőoktatásban eredményes magatartást eredményező beállítottság. A klaszterek rajzolatai tovább erősítik bennünk ezt a feltevést, s rámutatnak arra, hogy a tudományos, akadémiai mértékkel mért eredményesség mellett célszerű vizsgálni az intézményi falakon kívül megvalósuló sikereket is, hiszen a két területnek, bár vannak közös habituális gyökerei (például az intrinzik motivációs típus), szemmel láthatóan válnak el egymástól, s a hallgatók a két szféra közötti választással eltérő karrier-utakat és magatartásformákat is választanak.

IRODALOM

- Abu-Saad, I.–Israelowitz, R. E. (1997): Gender as a Determinant of Work Values among University Students in Israel. *The Journal of Social Psychology*. 137 (6). 749–763.
- Acat, M. B.–Dereli, E. (2012): Preschool Teaching Students' Prediction of Decision Making Strategies and Academic Achievement on Learning Motivation. *Educational Sciences: Practice–Theory*. 12 (4). 2670–2678.
- Bocsi V. (2013a): *Az idő a campusokon*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bocsi V. (2013b): Munkaértékek a felsőoktatásban. Egy gender szempontú vizsgálat tanulmányai. In: Móré M. (Szerk): *Társadalomtudományi Tanulmányok VI. Menedzsment tanulmányok*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 55–72.
- Bocsi V. (2014): *Töredezettség vagy összefonódás. Értékek a felsőoktatásban*. Habilitációs értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem, Nevelés és művelődéstudományi Doktori Program.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Braun, A. (2012): Trainee Teachers, Gender and Becoming the Right Person for the Job: Care and Authority in the Vocational Habitus of Teaching. *Oxford Review of Education*. 38 (2). 231–246.
- Ester, P., Braun, M.–Vinken, H. (2006): *Eroding Work Values?* In: Ester, P.–Braun, M.–Mohler, P. (Eds.): *Globalization, Value Change and Generations*. Brill: Leiden. 89–114.
- Fényes H. (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hirschi, A. (2011a): Calling in Career: A Typological Approach to Essential and Optional Components. *Journal of Vocational Behaviour*. 79 (1). 60–73.
- Hirschi, A. (2011b): Vocational Identity as a Mediator of the Relationship between Core Self-Evaluations and Life and Job Satisfaction. *Applied Psychology*. 60 (4). 622–644.
- Inglehart, M.–Brown, D. R. (1989): Social Support for Career Choices and Academic Achievement: An Empirical Investigation. Paper presented: Annual Meeting of the American Psychological Association 97th., New Orleans, L.A., August 11–15. Forrás <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED313608.pdf>. Utolsó látogatás: 2014. 11. 02.
- Hwang, M. H.–Lee, D.–Lim, H. J.–Seon, H. Y.–Hutchinson, B.–Pope (2014): Academic Underachievement and Recovery: Student Perspectives on Effective Career Interventions. *The Career Development Quarterly*. 62 (1). 81–94.
- Knigge, M.–Hannover, B. (2011): Collective School-Type Identity: "Predicting Students" Motivation Beyond Academic Self-Concept. *International Journal of Psychology*. 46 (3). 191–205.
- Komarajuu, M.–Nadler, D. (2013): Self-Efficacy and Academic Achievement: Why do Implicit Beliefs, Goals and Effort Regulation Matter? *Learning and Individual Differences*. 25. 67–72.
- Johnson, P.–Schamuhn, T. D.–Nelson, D. B.–Buboltz, W. C. Jr. (2014): Differentiation Levels of College Students: Effects on Vocational Identity and Career Decision Making. *The Career Development Quarterly*. 62 (1). 70–80.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum.
- Savickas, M. L. (1985): Identity in Vocational Development. *Journal of Vocational Behaviour*.
- Schwartz, S. H. (1999): A Theory of Cultural Values and some Implications for Work. *Applied Psychology: An International Review*. 48 (1). 23–47.
- Shavelson, R. J.–Hubner, J. J.–Stanton, G. C. (1976): Self-Concept Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. 46. 407–441.
- Shin, Y.-J.–Kelly, K. R. (2013): Cross-Cultural Comparison of the Effects of Optimism, Intrinsic Motivation, and Family Relations on Vocational Identity. *The Career Development Quarterly*.
- Whiting, G. (2009): Gifted Black Males: Understanding and Decreasing Barriers to Achievement and Identity. *Roeper Review*. 31 (4). 224–233.

FÜGGELÉK

Az akadémiai habitus indexét a következő kijelentések segítségével képeztük: 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 és gyakorlati órákon.

A tanulási stratégia indexét a következő kijelentések segítségével képeztük: képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna; időben befejezem a dolgozatokat, amelyeket a tanárok kérnek az előadásokra/szemináriumokra; fel tudok készülni a vizsgákra; képes vagyok figyelni az órákon; részt veszek az előadásokon/szemináriumokon.

Az extrinzik-motiváció indexét a következő kijelentések segítségével képeztük: magas legyen az elérhető kereset, egy állás biztos legyen, a munkahely jó hangulatú legyen, bejelentett állás legyen, a munka mellett a családra is jusson idő, barátságosak és segítőkészek legyenek a kollégák, a munkahely közel legyen a lakóhelyedhez, a munka ne legyen megerőltető.

Az intrinzik-motiváció indexét a következő kijelentések segítségével képeztük: a munka érdekes legyen, a munka felelősséggel járjon, a továbbképzés biztosított legyen, jó lehetőségek legyenek a munkahelyi előrehajtásra, a munka sikerélményt nyújtson, a legtöbb döntést önállóan hozza meg az ember, a munka teljesítményközpontú legyen, a munka mozgalmas és változatos legyen, a szakmai kihívást jelentsen, a cég híres legyen.

AZ ÁRNYÉKOKTATÁSI RÉSZVÉTEL ÉS A FELSŐOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉG

Varga Eszter

Az elmúlt években jelentősen megnőtt a hagyományos oktatási rendszert kiegészítő magánoktatási szolgáltatások igénybevétele a diákok részéről, az úgynevezett árnyékoktatás elterjedté vált Magyarországon is. A tanulmány célja egy újfajta értelmezési keretet adni az árnyékoktatás hallgatói eredményességre gyakorolt hatásainak vizsgálatához. Elemzésünkben a Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area (HERD, 2012) adatbázis segítségével teszünk kísérletet egy komplex eredményességi mutató kialakítására a Debreceni Egyetem hallgatói almintájában (n=1295), s ezzel összefüggésben a korábbi árnyékoktatási részvételük hatásainak feltárására. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a magánórát nagyobb számban veszik igénybe a magasabb társadalmi státusú szülők gyermekei, így eredményességük okát sem elsősorban a magánoktatás által biztosított előnyökben kell keresnünk.

BEVEZETÉS

A kiegészítő magánoktatás (shadow education, private tutoring) ma már világszerte ismert jelenség és alkalmazott gyakorlat, amelynek mozgatórugója országonként eltérő (Bray, 2003). Tanulmányunkban az eddigi, árnyékoktatás jelenségére irányuló kutatásoktól valamelyest eltérő nézőpontú megközelítést választottunk. Eddig számos olyan tanulmány jelent meg a témában, amely az árnyékoktatás leíró bemutatására vállalkozott, a hagyományos oktatással történő rendszerszintű összefüggéseinek ismertetésére, az oktatáspolitikai háttérének feltárására, a társadalmi egyenlőtlenségek kiéleződésére, ugyanakkor kevés tanulmány foglalkozik azzal, hogy az árnyékoktatási szolgáltatások mennyiben hasznosulnak, térülnek meg a felhasználók, a diákok számára. Azokban az országokban, ahol kiterjedt üzleti hálózatokként működnek (Kim–Park, 2012) mint például Dél-Koreában vagy más kelet-ázsiai országokban, sokkal összetettebb vizsgálatokat is folytattak már ebben a témában. Ahol az árnyékoktatási szolgáltatások részét képezik az oktatási kultúrának, ott sokkal több figyelem irányul a szolgáltatás igénybevétele és a tanulói teljesítmények összefüggésének kérdésére. Azonban nehéz dolga van az oktatáskutatónak ott, ahol a magánoktatás – az árnyék viselkedésének megfelelően – rejtőzködő, s bár köztudottan létezik, társadalmi jelenséggént nehezen ragadható meg. Ennek több oka is lehet, például negatív képet fest a magántanárként dolgozó tanárokról (korrupció, lásd: Dawson, 2010), a szülők úgy érezhetik, hogy gyermekük nem elég okos, a diákok pedig, hogy mások által nem elérhető előnyökhöz juthatnak (Bray, 2009 idézi Ceglédi–Szabó, 2014). Így tehát az eddigi kutatások nagyrészt a virágzó magánoktatási szférával rendelkező országokban születtek, s hatásait a tanulmányi eredményességre nézve vizsgálták.

A rendelkezésre álló adatok lehetővé tették, hogy elemzésünkben egy tágabban értelmezett eredményesség tekintetében nézzük meg az árnyékoktatási részvétel hatásait. Nehéz dolgunk van, mert a szakirodalomban eddig csak specifikusan tanulmányi eredményességre, egyes tanulmányi teljesítményekre egyes tantárgyak szerinti bontásban találhatóak csak kutatások – érthető módon, hiszen a magánórát tantárgy-specifikusan a közoktatási tantárgyfelosztás szerint működnek. Az elméleti részben az árnyékoktatás, és a tanulmányi eredményesség főként nemzetközi szakirodalmán kívül, a komplex eredményességi mutató elméleti megalapozásaként számító Institutional Effects on Student Achievement in Higher Education (IESA) című kutatásra támaszkodunk. Elemzésünk újszerűsége abban rejlik, hogy korábban hasonló összefüggések feltárására irányuló törekvés még nem mutatkozott.

AZ ISKOLÁN KÍVÜLI MAGÁNOKTATÁS MINT ÁRNYÉKOKTATÁS

A nemzetközi oktatáskutatásban már hosszabb ideje foglalkoznak a kiegészítő magánoktatási intézmények, a társadalom és az oktatáspolitikának a hármass kapcsolatával (Baker et al., 2001; Bray–Silova, 2006; Bray, 1999; 2003; Gordon Győri, 1998; 2008). Ez az oktatási forma alapvetően az iskolai tanulást kiegészítő és azon kívüli tevékenység, amelynek különböző meghatározásai léteznek. Több fajtája is előfordul, attól függően, hogy mire irányul a diákok iskolán kívüli fejlesztése, illetve az is meghatározó tényező lehet, hogy melyik ország magánoktatási mintázatait vizsgáljuk.

Mark Bray (1999; 2003) a téma elismert nemzetközi kutatója, a kiegészítő magánoktatásra az árnyékotatás alternatív kifejezését használja, mivel a közotatás nélkül nem jöhetett volna létre az árnyékotatási rendszer sem. Az „árnyék” szó tehát több jelentéssel is bír, ha e két rendszer kölcsönhatását vizsgáljuk. Hasznos, mert ahogyan az árnyék is, jelzi az idő múlását, így egy oktatási rendszer árnyéka is meg tudja mutatni egy adott társadalomban bekövetkezett változásokat. Továbbá olyan pozitív mechanizmusként értékelhetjük, amelynek segítségével a diákok szélesítik látókörüket, növelhetik humántőkéjüket, amely nem csak számukra, de az egész társadalomra nézve megtérül; a közotatásban tanító tanároknak megkönnyíti munkaterheit, segít a diákoknak az iskolai tananyag megértésében (Bray, 1999). Ugyanakkor Baker és Mori (2010) rendszerszintű megközelítésében a posztmodern társadalom hozadékának tekintik az árnyékotatás egyre nagyobb terjedését. Az átalakuló világban átalakul a társadalmi intézmények szerepe, és maga a társadalom is új koncepció szerint kezd működni, a globális oktatási kultúra hatással lesz a társadalmi működésre (Baker–Mori, 2010). Bray tanulmányában a kiegészítő magánórákhoz csak azokat sorolja, amelyek iskolai tantárgyakhoz kapcsolódnak, nem tartoznak ide a művészeti, zenei és sport készségek fejlesztésére irányuló magánórák, illetve, amelyek magánvállalkozásként működnek, magánszemélyek üzemeltetik profitszerzés céljából. Viszont a kiegészítő magánoktatás fogalma kiterjed a legkülönbözőbb tanulási formákra, attól függően milyen célok állnak a háttérben. A magánoktatás szinte univerzális jelenséggé vált Kelet-Ázsia bizonyos részein (különösen Japánban, Dél-Koreában és Tajvanon), egyes jelentések szerint a diákok több mint 70 százaléka iskolai éve alatt megtapasztal valamilyen típusú magánoktatási formát. Például egy 1999-es felmérés szerint a japán városokban a gyerekek több mint 90%-a vett részt a magánoktatás valamilyen formájában. Dél-Koreában egy 1997-es tanulmány kimutatta, hogy az általános iskolások 72,9%-a vesz részt magánoktatásban, egy 1998-as jelentés szerint pedig ugyanez a szám Tajvanon 81,2 % (Bray & Silova, 2006). A kutatások azt is kimutatták, hogy a magánoktatási részvétel a világ más részein is növekedésnek indult, Afrikában (Guinea, Mauritius, Marokkó, Tanzánia, Zimbabwe) Észak-Amerikában, Dél-Amerikában (Brazília) és Európában is (Németország, Románia, Törökország, Egyesült Királyság). Így tehát érdemes a magánoktatás igénybevételének lehetséges okaira is vetni egy pillantást (Bray, 1999). A délutáni magol iskolákat találunk néhány Ázsiai országban mint pl. a *juku* Japánban (Gordon Győri, 1998), amelyek a legextrémebb módon utánozzák az iskolai formát. De sokféle tevékenység van, amelyek hasonló logikával rendelkeznek, levelező tanfolyamok, egyszemélyes magánoktatás, felvételi előkészítő tanfolyamok és teljes körű felvételi előkészítő iskolák, pl. a szintén japán *jobiko*. Ezek a tutori rendszerek kiterjedtek Hong Kong, Szingapúr, Korea és Tajvanon kívül Görögországban és Törökországban is (Baker et al., 2001).

Ennek az oktatási formának az alkalmazási körét számos tényező befolyásolhatja, beleértve a kulturális, gazdasági és oktatási tényezőket. A kulturális tényezőnek igazolt szerepe van az oktatási sikerekben. Számos ázsiai országban – különösen azokban, amelyek konfucianus hagyományokkal rendelkeznek –, nagy hangsúlyt fektetnek az erőfeszítésre, míg az európai és az észak-amerikai kultúrák inkább a képességeket hangsúlyozzák. A szociokulturális tényezők egy másik dimenziója vezetett a magánoktatásra való igényhez, amit a politikai, gazdasági és társadalmi változások hívtak életre Közép- és Dél-Kelet-Európában, valamint a volt Szovjetunióban. Ebben a régióban a családok nagymértékben támaszkodnak a kiegészítő magánoktatásra, mint egy hatékony mechanizmusra, amely segít alkalmazkodni az új demokráciák és piacgazdaságok szociokulturális valóságához. A magánoktatásban való részvételt gazdasági tényezők is befolyásolhatják, különösen a bérezésbeli különbségek az iskolázottak és iskolázatlanok között (Bray, 1999).

Az oktatási tényezők, vagyis az oktatási rendszerek természete szintén fontos a magánoktatás igénybevételének magyarázatához. Az egyik legelterjedtebb feltételezés az, hogy széleskörű magánoktatás azokban az országokban létezik, ahol intenzív verseny alakult ki a jövőbeli oktatási lehetőségekért, amelyeket gyakran kísér az iskolai teljesítmény és a későbbi felsőoktatási vagy munkaerő-piaci lehetőségek közötti kapcsolat. Például, Tajvanon az elit egyetemek és a munkaerő-piaci lehetőségek közti szoros kapcsolat, Görögországban a felvételi vizsgákra alapuló kapcsolat a legjobb egyetemek és a középiskolák között, a nagy verseny a török felsőoktatásban és a középiskolai kiválasztási folyamat Japánban, ezek készítetik a diákokat a magánoktatásban való részvételre. Ilyen körülmények között, a nagy tétellel bíró vizsgák kapuőrei az oktatási és munkaerő-piaci lehetőségeknek (Baker et al., 2001). Egyéb speciális okok, amelyek a magánoktatás kialakulását indokolják, például a tanári korrupció Kambodzsában (Dawson, 2010).

Dél-Koreában leginkább az oktatási rendszerrel szemben támasztott igények ki nem elégített volta, a kulturálisan meghatározott alapvető motiváció, a magas szintű iskolázottság elérésének vágya, illetve a globalizált világhoz való alkalmazkodás a négy fő tényező, amely a kiegészítő magánoktatási ipar terjedésének kedvez.

A magyarországi árnyékoktatási jellemzőket tekintve Réti Mónika (2009) összefoglalása lehet irányadó. A *Szárny és teher* című oktatásügyi háttéranyag árnyékoktatásról szóló fejezete a diákok magánoktatási részvételét elsősorban a szülői ellenőrző szerep pótlásaként, versenyképesség-növelő és készségfejlesztő lehetőségeként, valamint a differenciált oktatás lehetőségeként határozza meg.

A magánórak érdeklődés vagy tantárgy szerinti megoszlását tekintve, az idegen nyelvek és a természettudományos tantárgyak, valamint a matematika a legnépszerűbbek. Ezen tantárgyak tekintetében egyszerre lehet felzárkóztató, tehát korrepetáló és vizsga-felkészítő funkciója is a különórai részvételnek. A szülők magasabb iskolai végzettsége együtt jár a nagyobb arányú különórai részvétellel (Réti, 2009).

Baker és Mori szerint, ahogy a munkaerőpiac egyre komplexebbé válik, úgy a formális oktatás előkészítő szerepének meg kell felelnie ezen elvárásnak. Az árnyékoktatás több lehetőséget nyújthat, például a növekvő kapitalista gazdaságoknak szüksége van az alapvető készségekkel rendelkező munkásokra, és politikailag megfelelő elite, ebből a szempontból az árnyékoktatás az egyes nemzetek életében az elit családok privilégiuma a speciális oktatási lehetőségek igénybevételére, amely megerősíti az oktatás újrateremtő funkcióját.

A legvalószínűbb, ami bekövetkezik a közeljövőben, hogy az árnyékoktatást magába fogja szívni az oktatási kultúra általánosan, az intézményi státusa átalakul az outsiderből insiderre. Kétségtelen, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek léteznek és továbbra is létezni fognak az árnyékoktatási részvételt tekintve, illetve ezek kapcsolódni fognak a szülői iskolázottsághoz és jövedelemszintjéhez (Baker–Mori, 2010).

AZ ÁRNYÉKOKTATÁS ÉS A TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG NEMZETKÖZI MEGKÖZELÍTÉSBN

Az utóbbi időben jelentősen megnőtt az árnyékoktatási szolgáltatások igénybevétele világszerte, Lee a PISA 2006 adatai alapján (2009 idézi Song et al., 2013) arról számol be, hogy 37 országban több mint 40 százalékos a természettudományos tantárgyak szerinti árnyékoktatási, valamint 42 országban több mint 40 százalékos a matematikai különórán való részvétel. Így az oktatáskutatás egy újabb meghódítatlan területtel került szembe, mégpedig az árnyékoktatási részvétel tanulmányi eredményességre gyakorolt hatásainak kérdéseivel. Egyáltalán nem elhanyagolható, hogy az árnyékoktatási részvételnek milyen direkt és indirekt hatásai vannak, s milyen előnyökhöz juttatja a diákokat. Például Fülöp (2006 idézi Gordon Györi, 2008) eredményei szerint, a japán és magyar diákokkal végzett pedagógiai szociálpszichológiai kutatásában, mindkét csoport diákjai versenyelőnyként tekintettek az árnyékoktatási részvételükre. Ehhez kapcsolódóan is születtek kutatások, azonban egy kevésbé kutatott oktatásügyi részterületről van szó, hiszen számos módszertani akadályt kell leküzdeni, ha az árnyékoktatás és a tanulmányi eredményesség kapcsolatát szeretnénk vizsgálni. Erre hívja fel a figyelmet Bray (1999) is, aki szerint a kiegészítő magánoktatás egyéni hatásait nehéz megállapítani, hiszen számos más tényező alakítja azt.

A magánoktatásban résztvevő és abból kimaradó diákok populációja sok szempontból nem egységes. Figyelembe kell vennünk a földrajzi, szocioökonómiai és kulturális különbségeket. Hozzáteszi, hogy a korábban végzett, az árnyékkutatás és a tanulói eredményesség összefüggéseire vonatkozó vizsgálatok eredményei nem elég meggyőzőek. Polydorides (1986 idézi Bray) Görögországban az árnyékkutatás pozitív hatásait vélte felfedezni az akadémiai teljesítményekre, Japánban Sawada és Kobayashi (1986 idézi Bray) elemezték a jukuban történő részvétel hatásait a matematika eredményekre nézve. Vizsgálatuk során megfigyelték, hogy a jukuban tanulással töltött idő magasabb teljesítményeket eredményezett a diákok számára, azonban az alkalmazott számtani és geometriai eredményekre nem volt pozitív hatása. Egyiptomban is készült hasonló kutatás az 1990/91-es tanévben, amelyben 18 ezres diák mintán mértek az általános iskolai előkészítő fokozatokon, s nem találtak szignifikáns összefüggést a gyerekek teljesítménye és az iskolán kívüli, illetve azon belüli tutorálásukkal. Ezért tehát több okból is érdemes további kutatásokat végezni a témában, állapítja meg Bray, például a magánoktatás tartalma és módja; a tutor és a diák motivációi; a tutorálás ideje, időtartama, intenzitása; a diákok típusa szerint (Bray 1999).

Baker és munkatársai (2001) az 1995-ös TIMSS-adatok alapján 7. és 8. évfolyamos diákok matematika teljesítményén keresztül vizsgálták az árnyékkutatás hatásait, kitérve az alacsonyan és a magasán teljesítőkre is, illetve hogy milyen célból vettek igénybe ilyen szolgáltatásokat (felzárkóztatás vagy ismeretek bővítése). Megállapításaik szerint a nemzeti matematikai eredményekre nincs hatással az árnyékkutatásban történő részvétel, valamint, hogy főként felzárkóztatás céljából történik, mivel az alacsonyan teljesítők körében sokkal nagyobb arányban fordult elő, mint a magasán teljesítő kortársaik körében (Baker et al., 2001). A török szerzőpáros, Tansel és Bircan (2005) kutatásukban az árnyékkutatás felsőoktatási felvételi eredményekre gyakorolt hatását vizsgálták Törökországban. Eredményeik többek között azt mutatják, hogy a felvételi előtti utolsó évben a magánórát a matematikai és természettudományos eredményekre pozitív hatással bírtak, valamint az eredményesebb diákok körében sokkal valószínűbb, hogy magánoktatásban részesültek. Az egyetemre való bekerülésükben pedig a második legnagyobb súllyal szerepelt a magánoktatási részvétel, az iskolatípus után (elit iskola). Tehát összességében az árnyékkutatás tanulói eredményességre gyakorolt pozitív hatásairól számoltak be a szerzők (Tansel–Bircan, 2005). Smyth (2008) az ír középiskolás diákok magánoktatási részvételének, s annak akadémiai teljesítményekre gyakorolt hatását vizsgálta. Írországban is főként a felsőoktatási felvételre történő felkészülés részeként van jelen az árnyékkutatás. Eredményei szerint az árnyékkutatásban való részvétel sokkal nagyobb arányban fordul elő azok körében, akik a tanulás iránt elkötelezettebbek, például a lányok, a középszázbelieliek, vagy az egyébként is jobb tanulmányi eredménnyel rendelkezők körében. Az árnyékkutatás és a tanulmányi eredményesség között viszont nem talált szignifikáns összefüggéseket, illetve nem fedezte fel annak pozitív hatásait (Smyth, 2008). Ugyanilyen eredménnyel járt a 2009-es vizsgálatában, ugyanakkor itt már a magánoktatásban részesülők több mint egy jeggyel jobb eredményt értek el tantárgyanként, mint azok, akik nem részesültek ilyen oktatásban (Smyth, 2009). Mischo és Haag (2002) munkájukban a német diákok árnyékkutatási részvételét, s annak iskolai eredményességre gyakorolt hatásait vizsgálták. Kutatásukból az derül ki, hogy a diákok felzárkóztató jelleggel vettek részt magánórákon, amelyeknek aztán pozitív hatásai lettek a tanulmányi eredményeikre és tanulmányi motivációjukra (Mischó–Haag, 2002). Byun (2014) a Koreában elterjedt árnyékkutatási fajtát, s azok a diákok tanulmányi eredményére gyakorolt hatásait vizsgálta egy 2005-ös nemzeti reprezentatív minta segítségével a 7. osztályos koreai diákok körében. A különböző magánoktatási szolgáltatások közül a magolói iskolai (*cram school*) részvételnek voltak pozitív hatásai a matematikai teljesítményekre. Az eredmények magyarázatához hozzátartozik, hogy a koreai magolói iskolák a hagyományos iskolarendszer követelményeire vannak formázva, valamint társadalmi tőkeforrásként is szolgálnak a diákok számára, vagyis a magasán teljesítőket szolgálja ez az iskolafajta (Byun, 2014).

Magyarországon az árnyékkutatás és a tanulói teljesítmények összefüggéseinek vizsgálata kevésbé kutatott területnek számít, s csak néhány esetben találkozhatunk az árnyékkutatás tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásával (lásd: Pásku–Münnich, 2000). Az árnyékkutatási részvétel és a továbbtanulási/felsőoktatási eredményesség még kevésbé vizsgált, ugyanakkor még inkább releváns az oktatásszociológiai kutatások szempontjából. Ceglédi és Szabó (2014)

tanulmányukban a magyar diákok árnyékoktatási részvételét a Bourdieu-i tőkeelméletből kiindulva, tőkeátörökítésként értelmezik, tehát a magas iskolai végzettségűek ezáltal olyan előnyöket biztosítanak gyermekeiknek, amelyek segíti őket az intézményesült kulturális tőke reprodukálásában. Tanulmányukban a *The Impact of Tertiary Education on Regional Development* című kutatás (TERD, 2008) adatainak elemzése által azt találták, hogy az alapszakot végzettek 60,5 százaléka járt fizetett különórara az egyetemi évei előtt, a *Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area* (HERD, 2012) kutatás hasonló adatfelvételéből származó eredmények szerint pedig a 66,4 százalék járt fizetett különórara. Utóbbi megoszlásai a motiváció szerint: a legtöbben nyelvvizsga-felkészítés miatt vettek részt (51%), ezt követi a felvételre történő felkészülés (27,5%), felzárkóztatási céllal pedig a hallgatók 27,4 százaléka vett részt. További eredményeik, hogy nagyobb arányú magánoktatási részvétel figyelhető meg a 2008-as adatokhoz képest. A háttértényezők vizsgálatánál a középiskola fenntartója és a részvételi arány között nincs összefüggés. Azonban a szülők iskolai végzettsége (legalább egy diplomás szülő) és a szocioökonómiai státus már meghatározó volt, s magasabb magánoktatási részvételi arány párosult hozzá (Szemerszki 2012; Ceglédi–Szabó, 2014).

Látható tehát, hogy az árnyékoktatáshoz kapcsolódó jelenségek vizsgálatai, s azok eredményei eltérő képet mutatnak, így a tanulói eredményességre gyakorolt hatásuk is nagyon változatos. Míg egyes esetekben egyértelműen pozitív hatást fejt ki, addig más esetekben nincs kimutatható eredménye, hiszen az egyébként is magasabb társadalmi státusúak veszik igénybe az árnyékoktatási szolgáltatásokat. Tehát körültekintően kell eljárunk, és számos társadalmi háttérváltozó kontrollja mellett vizsgálható csak a kérdés.

Munkánk empirikus fejezetében az árnyékoktatás és az eredményesség kapcsolatát továbbgondolva, felsőoktatási kontextusban vizsgáljuk a kérdést egy teljesen újszerű megközelítésben, hiszen az eredményesség egy eddig nem használt dimenziójában nézzük meg az összefüggéseket. Erre azért van szükség, mert a hallgatói eredményesség nem csupán a tanulmányokban elért eredményeket és sikereket jelenti, hanem attól egy sokkal összetettebb készség-együttes meglétét, amelyet az egyén az élet bármely területén megszerezhet és alkalmazhat nagyon tágan értelmezve. Ebben Pusztai (2014) meghatározására támaszkodunk, aki az eredményességet egy komplex rendszerben értelmezi, amely nem kizárólagosan a tanulmányi eredményességre korlátozódik. Ebbe beletartozik a tanulmányi karrierút törésmertessége; a felsőoktatási tudásszerzési formák; a felsőoktatási intézmény által deklarált normák elfogadása; a munkavállalási és a továbbtanulási hajlandóság (Pusztai, 2014). Feltételezzük tehát, hogy jelen kontextusban az árnyékoktatási részvételnek nincsenek abszolút hatásai, azok a hallgatók mutatkoznak majd sikeresebbek a több dimenziós eredményesség tekintetében, akik egyébként is magasabb társadalmi státusú családból érkeztek.

AZ ÁRNYÉKOKTATÁS ÉS A FELSŐOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉG KAPCSOLATA

Tanulmányunk empirikus részében a *Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area* – HERD (2012) kutatás adatbázisának másodelemzését végeztük el, arra voltunk kíváncsiak, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóinak (n=1295) eredményességére milyen hatással van a középiskolai tanulmányaik alatt folytatott árnyékoktatási részvétel. Elemzésünkhöz, a korábban említett (Pusztai, 2014) eredményességi mutató alapján, komplex mutatót alkottunk, amelybe nem feltétlenül a Pusztai által használt változókat vontuk be, tekintve, hogy tanulmányunkban a középiskolai eredményesség predikciós hatásainak vizsgálatára vállalkoztunk. Így tehát a mutató a következő elemeket tartalmazta: az érettségi évében milyen többletpontokra volt jogosult,¹ amelyeket figyelembe vettek a felvételinél/beszámíthatóak; első helyen jelölte-e meg az intézményt és a szakot;² korábbi tanulmányai alatt kapott-e valamilyen

1 A kérdőívben a következő kérdés és válaszopciók szerepeltek erre vonatkozóan: „Az érettségid évében jogosult voltál-e az alábbi címen többletpontokra? (akkor is jelöld be, ha nem kértél ilyen címen többletpontot, de jogosult lettél volna rá!)” Válaszopciók: sportteljesítmény miatt, tanulmányi versenyhelyezés (pl. OKTV) miatt, OKJ vagy technikai végzettség miatt, középfokú komplex nyelvvizsga miatt, felsőfokú komplex nyelvvizsga miatt, emelt szintű érettségi teljesítéséért.

2 Első helyen jelölt meg a jelenlegi egyetememet/főiskoládat? Első helyen jelölt meg a jelenlegi szakodat?

díjat vagy ösztöndíjat,³ hogy dolgozott-e korábban a tanulmányai alatt.⁴ Az eredményességi mutató megalkotásakor a változókat 0-ra (ha nem jellemző rá) és 1-re (ha jellemző rá) kódoltuk, majd azonos súllyal összeadtuk. Így maximum 15 és minimum 0 értékű változót kaptunk, azonban az itemek közül volt kettő olyan, amelyik senkire nem volt jellemző, így valójában az új eredményességi változó maximum 13-as értéket vehetett fel. Az elemzés későbbi részében az átlaghoz viszonyítva használtuk, variancia-analízis segítségével vizsgáltuk meg, hogy melyek azok a háttérváltozók, amelyek hatással lehetnek az eredményességre. A változókat standardizáltuk, folytonos független változóként a különórai részvételt, a középiskola típusát, a nemet, az átlaghoz viszonyított gazdasági tőkét, a szubjektív anyagi helyzetet, a szülők kulturális tőkéjét és a lakóhely típusát használtuk.

Demográfiai jellemzők mentén eredményeink azt mutatják, hogy azok a hallgatók eredményesebbek, akik nemüket tekintve fiúk (4,652; mintaátlag: 4,360), lakóhelyük típusa város (4,467; mintaátlag: 4,356), és az átlagnál jobb gazdasági tőkével rendelkeznek (4,552; mintaátlag: 4,399). A középiskola típusa tekintetében, azok a hallgatók az eredményesebbek, akik 6 vagy 8 osztályos (4,906; mintaátlag: 4,369), illetve két tannyelvű gimnáziumban (4,926; mintaátlag: 4,369) érettségiztek. Az árnyékoltatási részvétel tekintetében pedig azok lettek eredményesebbek, akik részt vettek ilyen fajta kiegészítő oktatásban (4,480; mintaátlag: 4,374). Figyelemre méltó eredmények mutatkoznak a szubjektív anyagi helyzet (mintaátlag: 4,351) és a szülői kulturális tőke tekintetében (mintaátlag: 4,353). Itt azok a hallgatók lettek eredményesebbek, akik átlag alatti anyagi helyzetűnek ítélték meg magukat (4,715), valamint nem meglepő módon az átlag feletti kulturális tőkével rendelkezők gyermekei (4,743). Az eredményekből kiderül, hogy a magánórákon történő részvételnek szignifikáns hatásai vannak a hallgatói eredményességre. Azonban ahhoz, hogy ezzel kapcsolatosan biztosra menjünk, továbbgördítettük elemzésünket, vajon nem csak az eredetileg is jobban teljesítő hallgatók azok, akik részt vettek magánórákon a középiskolás éveik alatt.

1. táblázat. A debreceni egyetemisták hallgatói eredményességét befolyásoló tényezők, variancia-analízis (n=1295).

		Átlag	N	Szórás	ANOVA
Nem	Fiú	4,652	276	1,911	*
	Lány	4,229	611	1,934	
	Részt vett	4,480	589	1,874	
Magánóra	Nem vett részt	4,163	294	1,927	*
Iskola típus: 4 osztályos gimnázium	választotta	4,301	455	1,928	NS
	nem választotta	4,437	459	1,913	
Iskola típus: 6 vagy 8 osztályos gimnázium	választotta	4,906	117	1,870	**
	nem választotta	4,291	797	1,916	
Iskola típus: Szakközépiskola	választotta	4,136	205	1,847	*
	nem választotta	4,437	709	1,937	
Iskola típus: Két tannyelvű középiskola	választotta	4,926	41	2,262	*
	nem választotta	4,343	873	1,900	
Gazdasági tőke	Átlag feletti	4,552	353	1,980	*
	Átlag alatti	4,285	470	1,880	
Lakóhely típusa	Város	4,467	654	1,854	**
	község	4,039	229	2,069	
	Átlag feletti	4,263	707	1,902	
Szubjektív anyagi helyzet	Átlag alatti	4,715	172	1,960	**
	Átlag feletti	4,743	393	1,982	
Kulturális tőke	Átlag feletti	4,743	393	1,982	***
	Átlag alatti	4,023	465	1,819	

ANOVA *: p < 0,05 ; **: p < 0,01 ; ***: p < 0,001. Forrás: HERD, 2012

3 A kérdőívben a következő kérdés és válaszopciók szerepeltek erre vonatkozóan: „Kaptál valamilyen díjat, ösztöndíjat 9–12. osztályos korodban? Válaszopciók: a félévi vagy év végi tanulmányi teljesítményedért, verse-nyereményedért, művészeti vagy sportteljesítményedért.

4 Dolgoztál-e tanulmányaid alatt? Válaszopciók: szünidőben dolgoztam, fizetett munkát végeztem tanév köz-ben, a családi gazdaságban dolgoztam, nem fizetett önkéntes munkát végeztem.

A következőkben lineáris regresszióval vizsgáltuk vajon az árnyékkutatási részvétel eredményességre gyakorolt hatása, akkor is fennáll-e ha kontrolláljuk a társadalmi háttérváltozókat. Első lépésben az árnyékkutatási részvételt vontuk be, amelynek pozitív hatása volt az eredményességre. Második lépésként a középiskola típusának hatását vizsgáltuk, s csakúgy mint az előzőekben, a 6 vagy 8 osztályos és a két tannyelvű gimnáziumnak volt nagyobb hatása, immár az árnyékkutatási hatásokat felülírva. Végül, a harmadik lépésben, a szociokulturális háttér-válto-zók kerültek bevonásra, amelyek igazolták az eredményességet a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében, hatástalanítva ezzel az árnyékkutatási részvétel és a középiskola pozitív hatásait. Az alábbi táblázatban az eredményességre ható szignifikáns hatással bíró tényezőket soroltuk fel. Az objektív anyagi tőkének nem voltak pozitív hatásai.

2. táblázat. A debreceni egyetemisták hallgatói eredményességére ható tényezők (n=1295) lineáris regresszió.

	Beta	Sig.
Magánorai részvétel	0,046	NS
4 osztályos gimnázium	-0,036	NS
6 vagy 8 osztályos gimnázium	0,045	NS
Szakközépiskola	-0,045	NS
Két tannyelvű gimnázium	0,037	NS
Szakiskola	-0,063	NS
Nem	0,125	**
Szubjektív anyagi helyzet	0,37	NS
Szülők kulturális tőkéje	0,171	***
Gazdasági tőke	-0,003	NS
Lakóhely	0,075	NS

*: $p \leq 0,05$; **: $p \leq 0,01$; ***: $p \leq 0,001$. Forrás: HERD, 2012

Az eredmények arra engednek következtetni – amelyre a szakirodalom is több ízben rámutatott a tanulmányi eredményesség tekintetében (Pusztai, 2009) –, hogy a magasabb társadalmi státusú diákok eredményesebbek, s a magánoktatási részvétel nem befolyásolja döntően teljesítményüket. Elgondolkodtató tehát – ahogy a korábbi HERD-vizsgálatokból kiderült (Ceglédi–Szabó, 2014) –, hogy miért vesznek legtöbben részt a nyelvvizsgára történő felkészítés miatt (51%), s a felvételre történő felkészülés miatt (27,5%) magánoktatásban. A legvalószínűbb magyarázat, hogy azokban a családokban, ahol a tanulás érték, a szülők ez irányú támogatása sokkal nagyobb mértékű, ezzel párhuzamosan a gyermekeik tanulás iránti elköteleződése is nagyobb, így a lehető legtöbbet tesznek meg a sikeres továbbtanulásuk érdekében.

Tanulmányunkban, a magyar oktatásszociológia egy eddig kevésbé vizsgált területét ismertettük, s megpróbáltunk érdemi összefüggésekre is rávilágítani. Az árnyékkutatás igen szűk szakirodalmi bázissal rendelkezik hazai viszonylatban, míg nemzetközi vonatkozásban már évtizedes gyakorlat a fizetett magánórák különböző fajtáinak, funkcióinak feltárása, s azok tanulmányi eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálata, különböző társadalmi-gazdasági és kulturális kontextusokba ágyazottan. Elemzésünkben arra kerestük a választ, hogy az árnyékkutatási részvétel milyen hatással van a komplex, több dimenziós hallgatói eredményességre, s kik azok, akik ebből profitáltak tanulmányaik során. Az eredmények azt mutatják, hogy az általunk alkalmazott komplex hallgatói eredményességre elsősorban nem a korábbi tanulmányok alatt folytatott árnyékkutatási részvétel van hatással, sokkal inkább magyarázhatóak a társadalmi- státus és a kulturálistőke-mutatók mentén.

Felmerülhet azonban a kérdés, ha az árnyékkutatási részvétel csekély eredményeket hoz a tanulói teljesítmények tekintetében, akkor a szülők miért érzik úgy, hogy gyermekeiknek szükségük van ilyen kiegészítő jellegű oktatásra? A már említett társadalmi státusból fakadó tanulás iránti elköteleződésen kívül, feltételezhető, hogy szülők valamilyen pluszt keresnek a hagyományos oktatási rendszeren kívül, amelyet esetleg gyermekük nem kap meg a közoktatásban. A korábbi kutatások további tanulsága, hogy az árnyékkutatási szolgáltatások igénybevétele negatívan hat az

oktatási rendszer által deklarált esélyegyenlőségre, hiszen általában a nagyobb gazdasági tőkével rendelkező családok engedhetik meg maguknak, hogy ilyen módon fektessenek be a gyermekik iskoláztatásába. Azonban az elemzésünkben mégis a magasabb kulturális és alacsonyabb gazdasági tőkével rendelkezők gyermekei kerültek ki eredményesebbnek. Az eredmények magyarázatához hozzátartozik, hogy a Debreceni Egyetem hallgatói almintája már egy szelektált diáktömeg, amelyen belül nyilván máshogyan viselkednek az egyes mutatók.

A változatos eredmények ellenére is nagyobb kutatói figyelmet érdemel a téma, akár a magyar árnyékkutatási jellemzőket vagy funkciókat vesszük alapul, hiszen napjainkban az eredményesség fogalma kitágult, nem elegendő csupán a tanulmányi eredményességre fókuszálnunk, s főképp minél több háttértényező feltárására van szükség annak meghatározásához, amelyek az oktatáspolitikai döntéshozók számára is lényegesek lehetnek.

IRODALOM

- Bray, M. (2007): *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planner*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Ceglédi T.–Szabó A. É. (2014): Középiskolások és hallgatók az árnyékkutatásban. In: Ceglédi T.–Gál A.–Nagy Z. (Szerk.): *Régió és oktatás IX. Határtalan oktatáskutatás – Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Baker, D. P.–Motoko A.–Gerald K.–Alexander W. W. (2001): Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 23 (1). 1–17.
- Dawson, W. (2010): Private tutoring and mass schooling in East Asia: Reflections of inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asia Pacific Education Review*. 11. 14–24.
- Gordon Győri J. (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*. 2. 263–274.
- Gordon Győri J. (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás? A hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás Japánban. *Magyar Pedagógia*. 93 (4). 273–317
- Kim, K. M.–Park, D. (2012): Impacts of urban economic factors on private tutoring industry. *Asia Pacific Education Review*. 13 (2). 273–280.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2014): „Nem biztos csak kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: Nagy P. T.–Veroszta Zs. (Szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Budapest: Gondolat. 201–219.
- Réti M. (2009): Hogyan változott meg az iskola feladata? Az árnyékkutatás. In: Csermely P. (Szerk.): *Szárny és teher*. Budapest: Bölcsék Tanácsa Alapítvány. 17–21.
- Szemerszki M. (Szerk.) (2012): *Az érettségítől a mesterképzésig, továbbtanulási szelekció*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Forrás: <http://tamop311.ofi.hu/21-szazadi-kozoktataskiadvanyok/konyvek/erettsegitol-120328>. Utolsó látogatás: 2014. 07. 04.
- Tansel, A.–Bircan, F. (2005): Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey (IZA Discussion Paper Series No. 1609). Forrás: <http://ftp.iza.org/dp1609.pdf>. Utolsó látogatás: 2014. 04. 01.

Családstruktúra és eredményesség

Engler Ágnes

Összefoglalás: Tanulmányukban levelező tagozatos hallgatókat vizsgálunk, különös tekintettel a munkavégzés és a tanulás között fennálló kapcsolatra: kik, miért tanulnak, hogyan tudják felhasználni a megszerzett tudást a munkaerőpiacon és milyen típusú humán erőforrásba fektetett haszon térül meg a munka világában. Tanulmányunk célja a felnőtt hallgatók vizsgálata abból a szempontból, hogy milyen sikereket érnek el a tanulás világában. Leginkább a tanulmányi siker és a társadalmi háttér között fennálló kapcsolatra tesszük a hangsúlyt, de ez utóbbi esetben a hallgatók jelenlegi státusát vizsgáljuk, mintsem az öröklött társadalmi pozíciót.

BEVEZETÉS

A felsőfokú oktatás részdíós képzéseiben tanuló hallgatók leggyakrabban munka és család mellett folytatják tanulmányaikat. A felnőttoktatás formális képzéseiben részt vevők vizsgálata leginkább az első szegmensre koncentrál, és a munka világával történő összevetésben realizálódik: ki és miért tanul, milyen haszna lesz a diplomájának a munkaerőpiacon, milyen munkahely-megtartó képességet eredményez az emberi tőkébe történő beruházás. A tanulás és családi háttér összefüggéseinek vizsgálatában általában oktatásszociológiai megközelítésben, a tanuló szocio-ökonómiai státuszának befolyását figyeljük meg a tanulási folyamatban. Jelen tanulmányban erőteljesebb hangsúlyt helyezünk a tanulói életpálya „felnőtt szakaszára”, és a származási hatások mellett a felnőtt hallgatók saját privát életében szerepet játszó tényezőkre figyelünk, figyelembe véve társadalmi nemi és családi állapot szerinti különbségeket.¹ A felsőoktatás levelező tagozaton tanuló hallgatóit „felnőttként” definiáljuk. A felnőtt létet megragadhatjuk jogi szempontból, magyarázhatjuk pszichológiai vagy biológiai tényezőkkel, közös jellemzőjük, hogy az emberi életút egy-egy állomáshoz kapcsolódva ragadja meg a felnőttesség kritériumait. A korábbi lineáris, jól kiszámítható életutak és életszakaszok azonban nagy mértékben differenciálódtak az elmúlt évtizedekben, az egyéni életút elvált a biológiai életciklustól (Rossi, 2009).

Emellett a megváltozott szerepek kapcsán az ifjúság késői szakasza elhúzódik, a felnőttek világának elvárásához igyekeznek igazodni az erősebb kontroll által (Zinnecker, 1993). A felnőtté válás lineáris modelljének átvizsgálása (Wyn–Dwyer, 2006) nem tartozik szorosan véve a felnőttoktatás tárgyához, de a későbbi életkorban tanulni vágyó (vagy tanulni kötelezett) egyén életszakaszainak mintázatát figyelembe kell vennünk, mivel a korábbi, kiszámítható életciklusok egymásutánisága megszűnt (Kohli, 1990). Az életutak megváltozásának egyik következménye, hogy a karrierútban és a magánéleti útban való sikeresség egymást kizáró tényezővé vált. Ez leginkább a társadalmi nemi eltérésekben ragadható meg, amiben a nők oktatásba történő intenzív bekapcsolódása fontos mérföldkő volt.

A felnőttek tanulási aktivitása leginkább a formális képzésekben mutatkozik meg, különösen a nők esetében. (Europe, 2012) A nők formális tanulás iránti vonzódása származhat a nemi szocializálódás során kialakult tanulási attitűdjükből (Severiens–Ten Dam, 1998; Leathwood, 2006; Engler, 2013). A tanulási beruházások munkaerő-piaci elmaradt vagy késleltetett megtérülését nemcsak a fenti hátrányos megkülönböztetések okozhatják, hanem női karrierutak különbözősége (Koncz, 2006), de lehet statisztikai diszkrimináció (Elgarte, 2010) eredménye. A nők tanulási hajlandóságát magyarázhatja továbbá a nem csupán materiális megtérülésre irányuló szándék, mivel számukra a tanulói közösségekben felhalmozott, érdek nélküli társadalmi tőke is nagy fontossággal bír (Engler, 2011). A tanulás gender-specifikumait taglaló ismeretátadást a felsőfokú oktatásban,

¹ A kutatás a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával valósult meg.

elsősorban a tanárképzésben szorgalmazták, nem csupán a közoktatásban, hanem a felnőttoktatásban megnyilvánuló különbözőségek hatékony kiaknázására (ld. pl. Auferkorta-Mechaleis et al., 2009; Stadler-Altmann, 2013), Blair és munkatársai (1995) felhívják a figyelmet, hogy – társadalmi nemtől függetlenül – a felsőoktatásnak számolnia kell nem anyagi jellegű megtérülésekkel, amikor is a tanulási folyamat önmaga generál személyiségfejlődést, magabiztosságot a hallgatók életében.

A felnőttkori tanulás kapcsán gyakran felmerül a tanulás, a munka és a családi teendők összeegyeztetésének nehézsége. A család és a tanulás összehangolásának korábbi vizsgálatainál felfigyeltünk arra, hogy a családos felnőtt tanulók tanulmányi eredményessége kiemelkedőnek bizonyult. Országos és regionális adataink egyaránt azt mutatták, hogy a stabil párkapcsolatban élők, a gyerekesek, ezen belül a több gyermeket nevelők bizonyultak a legeredményesebb tanulóknak (pl. Engler, 2013). A felnőtt tanulók lemorzsolódásának okainak vizsgálatakor Kerülő (2013) azt találta, hogy a család vagy az otthoni teendők nem válnak a tanulás akadályává. Price (2006) nagymintás (tizenegyezer fős) hallgatói felmérésben kimutatta, hogy a házasságban élő hallgatók eredményesebbek párkapcsolatban élő vagy egyedülálló társaiknál, mivel jobb eredménnyel, időben, kisebb arányú halasztás és lemorzsolódás kíséretében fejezik be tanulmányaikat.

Mindez arra enged következtetni, hogy a megbízható családi háttér megfelelő alapot biztosít a felnőtt tanulóknak, és a partneri vagy a szülői szerepek betöltése inkább előnyre válik az önfejlesztésének, minthogy annak akadálya lenne. Sőt, a család és a tanulás hosszú távon is szorosan összefügg: az emberi tőkébe történő beruházás jótékony hatással van a családi életre, a kiegyensúlyozott családi élet pedig a munkavégzésre és önképzésre. A teljes, egészséges családban való nevelkedés kedvez az értelmi intelligencia kialakulásában (Buda, 1998). Hasonlóan kedvez a gyermek értelmi fejlődésének a teljes családban történő növekedés, mivel az egyszülős családban felnövekvő gyermekek átlagos értelmi képessége elmarad a harmonikus teljes családban nevelt utódokétól. A legújabb kutatások szerint a kora gyermekkori családi körülmények és a felnőtt társadalmi sikeresség között U alakú összefüggés áll fenn (Czeizel, 2004). A felnőtt tanulók vizsgálati megközelítése tehát generációkra kiható eredményekkel szolgálhat.

FELNÖTT HALLGATÓK REGIONÁLIS VIZSGÁLATA

A levelező tagozatos hallgatókat vizsgáló kvantitatív és kvalitatív kutatás az észak-alföldi régió három felsőoktatási intézményében zajlott 2013-ban: a Debreceni Egyetem (DE), a Nyíregyházi Főiskola (NYF) és a Szolnoki Főiskola (SZF) vett részt a felmérésben.²

A levelező tagozatos hallgatók között először fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat készítettünk, majd strukturált interjúk felvételére került sor. Az interjúk feldolgozása során nyert tapasztalatokat, eredményeket felhasználva állítottuk össze a kvalitatív mérőeszközt. A kérdőív négy egységre tagolódott és 38 kérdésből állt össze, amelyek között zárt, nyílt kérdések szerepeltek, továbbá négyfokú Likert-skálát használtunk. A mérőeszköz a demográfiai háttérváltozók mellett a tanulmányi életútra, a felsőfokú tanulmányi körülményekre, valamint a továbbtanulási tervekre helyezte a hangsúlyt.

A teljes körű lekérdezésben a három intézmény levelező tagozatos hallgatói vettek részt. A Debreceni Egyetemen 5 845 fő részdíjs képzésben tanulóhoz jutott el a kérdőív, a Nyíregyházi Főiskolán 2 814 fő kapta meg a kérdőívet, a Szolnoki Főiskolán 1 122 hallgató. A teljes körű megkérdezés során összesen 9 781 hallgatót vontunk be a vizsgálatba a régióban, a visszaérkezett és értékelhető kérdőívek száma 1092. (11%-os visszaérkezési arány, amely magas válaszadási hajlandóságot jelent a választott vizsgálati módszer gyakorlatában.) A kérdőív szerkesztése és kiküldése az EvaSys rendszeren keresztül valósult meg. A kérdőívek feldolgozásához az SPSS-szoftvert használtuk.

A tanulói útvonalat vizsgálva olyan kérdésekre tértünk ki, amelyek a tanulási döntéseket igyekeztek feltárni: például miért tanult, illetve nem tanult tovább érettségi után a felnőtt hallgató;

2 Az empirikus felmérés az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elméletől a valóságig* című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

utóbbi esetben mivel foglalkozott; ki, hogyan befolyásolta a döntésében; miért éppen az adott intézményt és szakot választotta. A felsőfokú tanulmányok kapcsán kíváncsiak voltunk a hallgató motivációs bázisára: ki hogyan ösztönzi a tanulmányai alatt, milyen mértékben motivált, hogyan és mennyit tanul, milyen a tanulói aktivitása, milyen nehézségek merülnek fel a felsőfokú tanulmányok végzése alatt. Kiemelt fontossággal bírt a tanulás, a munka és a magánélet összeegyeztetésének kérdésköre is.

A mintába került 1092 fő intézményi megoszlása megfelel a három intézmény hallgatói létszámarányainak. A Debreceni Egyetem 70%-ban jelenik meg a mintában, a két főiskola közül a Nyíregyházi Főiskola közel 20%-ban, a Szolnoki Főiskola adja a válaszadók egytizedét. A nemi megoszlás szintén igazodik az országos adatokhoz, mivel a minta 69%-át női hallgatók alkotják (levelező tagozaton a nők aránya országosan 60–70% között mozog). Alapképzésben a mintába került hallgatók 65%-a tanul, mesterképzésben 26%-uk, 9% pedig osztatlan képzésben vesz részt. Családi állapot szerint a hallgatók 40 százaléka él házasságban, mintegy 30 százaléka élettársi kapcsolatban, ugyanennyi az egyedülállók aránya.

A válaszadók 45%-a gyermeket nevel, a 478 fő jellemzően kétgyermekes családjában vagy családjában, 37%-uknak egy gyermeke van, a nagycsaládosok aránya 18%. A hallgatók átlagéletkora 35 év, de nagy a szórás az 1953 és 1993 között született hallgatói mintában. Valószínű ez az oka annak, hogy a két év alatti kisgyermeket nevelők mellett (15%) magas a nagykorú gyermekkel rendelkezők aránya (30%). A felnőtt tanulók többsége a megkérdezés időpontjában foglalkoztatott (közel 80%), egytizedük álláskereső, a többiek gyermekgondozási szabadságukat töltik, vagy vállalkozóként tevékenykednek.

A TANULMÁNYI ÉLETPÁLYA ÉS A CSALÁDI HÁTTÉR ÖSSZEFÜGGÉSEI

A felnőtt hallgatók tanulmányi életútját a családi háttér szempontjából két szakaszban vizsgálhatjuk. A fiatalkori pályaválasztáskor a hallgatók szülei jelentek meg a tanulási döntésekben. A származási család szocioökonómiai státusza, társadalmi háttere szoros összefüggésben áll a továbbtanulási irányokkal, ezzel gyakorta befolyásolva az egész életre kiterjedő szakmai pályafutást, valamint tanulási attitűdöt. Jelen tanulmányban érintjük ezt a szakaszt, de nagyobb figyelemmel leszünk a tanulói életpálya szempontjából második szakaszra, mégpedig a felnőtt tanulók jelenlegi családi állapotára. Még az előző témakört számos kutatás vizsgálta, addig a felnőttek privát, családi közösségének és tanulmányi teljesítményének összefüggéseit figyelmen kívül hagyja a tudományos érdeklődés.

A kutatás során készített interjúkban igyekeztünk közelebbről megismerni a szülői háttér szerepét a továbbtanulási döntésekben. Általánosságban elmondható, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők kétféleképpen befolyásolták 18 éves gyermekeiket a pályaválasztásban. Egyfelől a számukra meg nem adatott lehetőség kiteljesedését kívánták utódaik életében: „Szüleimnek nincsen diplomája, éppen ezért tartották ők is és én is fontosnak, hogy megszerezze. Abban az időben mikor ők érettségiztek, nagyon kevés fiatal ment továbbtanulni, főiskolára, egyetemre” – mondja az egyik interjúalany. Másfelől megfigyelhető a kockázatkerülő magatartás, ami a jelenre fókuszálva a szakmaszerzésre irányul: „Szüleim szakmunkásként dolgoztak, és az volt az elgondolásuk, hogy mindenképp nekünk is legyen valamilyen szakmánk az érettségi mellett”

A diplomás szülő jelenléte a családban az esetek döntő többségében felsőfokú végzettség megszerzésére sarkallja az utódokat is. A szülők tanúlással kapcsolatos tanácsainak követésére pozitív és negatív példát egyaránt említhetünk: „A szüleim támogaták, hogy tanuljak tovább, bár akkor én még nem akartam, de meggyőztek és elkezdtem (...) Azóta már teljesen máshogy látom, a dolgokat már élvezek tanulni.” „Tizennyolc éves koromban, amikor első próbálkozásom volt, a szüleim nagymértékben befolyásoltak. (...) Nem is lett jó vége, mert olyan területet választottam, ami abszolút nem érdekelt.” Megfigyelhető továbbá, hogy a megfelelő támogatás, ösztönzés elmaradása önbizalomhiánnyal is párosult, vagy annak következményeként lépett fel, ahogy a nyílt válaszokból kiolvasható: „Nem éreztem magam elég jónak a felsőoktatási szinthez.”

„Nem gondoltam, hogy képes vagyok rá.” A középiskola befejezését követő rossz irányultságú tanulmányi döntések következményeként érdektelenség – „Előbb sikertelen felvételi, majd egy év múlva sikeres, de félbeszakítottam a tanulmányaimat, mert nem érdekelt már a választott szak.” – esetenként megbánás jelenik meg: „Nem tudtam dönteni, hogy merre tovább. Ezért maradtam ötödéven, hogy szerezzek egy OKJ-s oklevelet. Utólag visszagondolva, rossz döntés volt, mert egy évet elvesztegettem, mennem kellett volna egyből egyetemre.” Előfordul azonban, hogy éppen időre volt szükség a magasabb szintű tanulmányok elvégzéséhez szükséges motiváció „beéréséhez”: „Sorkatonai szolgálatra be kellett vonulnom, mivel az akkori felvételem sikertelen volt. Mai fejjel belátva, ha akkor vesznek fel, talán nem fejeztem volna be az iskolát, de most ez célként lebeg a szemem előtt.”

Az interjúkon kívül a kérdőívekben megjelenő nyílt válaszokban felsejlik a válaszadók háttérének befolyása, aminek következménye a felnőttkori hiánypótlás. A szülőikkel kapcsolatban jellemzően a megfelelő anyagi háttér hiányát említik: „A szüleim a 8. osztály elvégzése után nem taníttattak tovább. Magamnak kellett a gimnázium elvégzésére a pénzt összegyűjteni. Így 15 évesen dolgozni kezdtem, gyűjtöttem, majd 21 éves koromra lett annyi pénzem, hogy le tudjak érettségizni levelező tagozaton két év alatt.” „Idős szülők késői gyermekeként tovább tanulásról nem beszélhettünk.” „Nem akartam még több anyagi terhet rakni a szüleim vállára.” „Nem engedhette meg magának a család, hogy nappali tagozaton tanuljak.” Az egzisztenciális okok mellett a szülők tanácsstalansága is kitapintható, amikor is az egykori fiatal nem kapott segítséget szakmai életútja megválasztásához: „Nem tudtam, hogy mivel szeretnék foglalkozni.” A családi útmutatás hiánya mellett megemlítik az iskolai pályaorientáció elmaradását is: „Összetett okok miatt nem tanultam tovább. Nem inspiráltak a középiskolában a tanárok, nem figyeltek a tanulók egyéni képességeire, és adottságaira. Nem orientáltak a megfelelő irányba a bizonytalan tanulót. Másrészt saját okok, például családi ösztönzés sem volt, így egyéni sem, illetve életvezetési hibák is közrejátszottak.”

A származási család és a tanulói életút összefüggéseinek rövid áttekintését követően a hallgatók jelenlegi (a felsőfokú tanulmányok időszakára vonatkozó) magánéleti, családi hátterét vonjuk be a vizsgálatba. A válaszadók hatvan százaléka nem tanult tovább az érettségi után, legnagyobb részük munkába állt, húsz százalék más jellegű képzésben tanult. 13%-uk családot alapított, ez az ok az interjúk során is elhangzott: „Elkezdtem az egyetemi tanulmányaimat érettségi után, de munka és család miatt abbahagytam, és idén kezdtem újra.” Egyes esetekben a magánélet és a tanulói karrier sorrendisége tudatos döntések eredményeképp alakult ki, a legtöbb megkérdezettnél azonban a körülmények alakították, formálták a döntéseket („A gyerekeink nagyobbak lettek az egyik hat, a másik pedig nyolc éves, így már könnyebben tudok a tanulásra is koncentrálni. Már önállóbbak, a nagyszülőkre is tudom őket hagyni, így könnyebben be tudok járni az egyetemre”). Az viszont a kérdőívekből is egyértelműen kiderül, hogy a tanulói életpálya elsődlegesen a magánéleti eseményekhez kötődik. (1. táblázat)

1. táblázat. A felnőttkori továbbtanulás okai, százalék (N=1092).

A magánéletemben most értem el azt az időszakot.	44,8
Anyagilag most vált lehetővé.	34,2
Piacépes tudásra lett szükségem, korábbi végzettségem már nem megfelelő.	31,3
Korábbi végzettségem megfelelő, de specializálnom kell.	30,6
A karrieremben most érkezett el az új végzettség megszerzésének ideje.	30,7
Hiányzott a tanulás.	23,4
Munkahelyi elvárás miatt.	18,4
Gyermekeimnek példát akarok mutatni.	18,2
Szüleim korábbi kérését valósítom meg.	6,1

Forrás: Saját szerkesztés

A válaszadók 45%-a azért kezdte el felnőttként egyetemi vagy főiskolai tanulmányait, mert ekkor tette lehetővé a magánélete. A magánéleti események mögött általában összetett indokok húzódnak meg, a családalapítás meghatározza az idő és a pénz beosztását is: „Több családi ok is közre játszott

[a továbbtanulásban]. Akkor született meg az első gyermekünk, az esküvőnk is akkor volt. Ezért anyagi okok miatt elmaradt, és sajnos az időm sem engedte, még a levelező tagozatot sem.” A magánéleti események indokoltsága megelőző olyan szakmai szempontokat, mint a piacképes tudás, a specializáció, a karrierterv. Ez jelzi, hogy felnőtt tanulók esetében a tanulásba történő befektetésről való döntés többszereplős, s valószínűsíti a családi háttér erős szerepét a tanulmányi folyamatban is.

Érdekes megfigyelni, hogy a válaszadók mintegy huszadánál fontos a gyermeke felé közvetített minta. A tanuló felnőtt örömeit és nehézségeit közelről szemlélő gyermekek fontos üzenetet kapnak a tanulás világáról, a szülő meghatározó formálója lehet az utódokban kialakuló tanulási attitűdnek. Úgy tűnik, ezt többen nemcsak tudatosítják, hanem ennek érdekében valószínűsítják meg önképésüket. Az egyik interjúban hallhatunk is erről: „Azt szeretném, ha ők [gyerekei] is tovább tanulnának, egyetemre járnának, és így talán példát is mutatok nekik, hogy én még ennyi évesen is tanulok. A tanulás iránti vágy is vezérelt, mindig próbáltam magamat képezni, itthoni tanulással, könyveket olvastam, tanfolyamokra jártam, ahogy a munkám mellet az időm engedte.” Nagyobb gyermekek esetében több interjúalany beszámolt arról, hogy a gyerekei továbbtanulása inspirálta, olykor ugyanazon a szakon (eltérő tagozaton) tanul szülő és gyermeke. „A gyerekek nagyon örülnek neki, hogy most már nemcsak én noszogatom őket, hanem ők is engem. Viszont sokat segítenek, mert ugye nagylányaim vannak, az egyik gazdasági főiskolás, tehát ők teljesen pozitívak, pozitívan fogadják, és engem támogatnak. Sőt, lökdösnek előre, mert néha azért elesek..., de ők nem hagyják, nem hagyják, és ez nekem nagy segítség.”

A PRIVÁT SZFÉRA HATÁSA A TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉGRE

A tanulói életpályán megfigyelhettük a hallgatók családi hátterének, magánéleti eseményeinek hatását. Kérdésünk, vajon az említett két életszakasz (származási és saját családi háttér) ugyanolyan mértékben befolyásolja-e tanulói életutat. További kérdés, hogy a tanulási döntéseken kívül a tanulói teljesítményre is hatással van-e a tanulói háttér. Az eredményességet két oldalról közelítjük meg. Az egyik, objektív szemszög a megszokott mutatókból áll, jelen esetben az utolsó félévi átlag, az idegen nyelv ismerete, nyelvvizsgával való rendelkezés vagy nem rendelkezés.

A másik megközelítés szubjektív jellegű, a hallgatók bevallásán alapul: mennyire érzi magát motiváltnak, milyen gyakran jár órára, milyen fokú az aktivitása a szemináriumon, milyen alaposággal készül vizsgára, mennyire becsületes módon jár el a beadandók elkészítésénél és a vizsgákon, milyen mértékben tartja be a határidőket. Az eredményességi index megalkotásához összesen 14 itemet vontunk be, majd összevetettük a demográfiai háttérváltozókkal, a kapcsolatokat a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. Az eredményességi mutató és a demográfiai háttér kapcsolata.

	szignifikanciaszint (R-négyzet)
Nem	0,000
családi állapot	0,000
Gyermek	0,000
gyermekszám	0,001
Lakóhely	0,564
alapkisiskolázottság	0,189
apa iskolai végzettsége	0,930
anya iskolai végzettsége	0,449
társ iskolai végzettsége	0,082
középiskola típusa	0,007
jelenlegi intézmény	0,000

Forrás: Saját szerkesztés

A tanulói életút két vizsgált szakaszát tekintve meglepő kép tárul elénk. A gyermek- és fiatalokori tanulói eredményességet oly nagy mértékben befolyásoló családi háttér (apa és anyai iskolai végzettsége, lakóhely) és annak „beruházási következménye” (alapiskolázottság) nem befolyásolja szignifikánsan az egyén teljesítményét. A saját, felnőttkori háttér sokkal inkább mutat összefüggést az eredményességgel: a családi állapot, a gyermek megléte vagy nem léte, a gyermekszám, a jelenlegi intézmény típusa, de még a társ végzettsége is meghatározóbb a szülőkéénél. Úgy tűnik tehát, hogy a korábbi tanulmányi életútra tett hatások (az középiskola típusát kivéve) halványulni látszódnak a felnőttkori háttér mellett.

Az eredményesség mértéke családi állapot szerint a vártnál eltérően alakul. Azt feltételezhetnénk ugyanis, hogy a több szerepben tevékenykedők (munkavállaló mellett társ, szülő) kevesebb figyelmet tudnak tanulmányaikra fordítani. Az eredményességi mutató azonban ellenkező képet mutat: családi állapot szerint legeredményesebbek a házasságban élők, valamint azok, akik gyermeket nevelnek. A gyermekek száma pozitívan befolyásolja a teljesítményt, a nagycsaládok rendelkeznek a legkiválóbb mutatókkal. ($p=0,000$; $0,001$)

Az eredményességi mutató alapján a válaszadókat három csoportba soroltuk. Igen eredményes hallgatói csoportnak neveztük el az átlag felett jól teljesítőnek mondható hallgatókat tömörítő csoportot (az átlagmutató 8,9). Ide tartozik a válaszadók 30%-a. A hallgatók 45%-a az átlagos minősítésű kategória tagja, a kérdőívet kitöltők negyede alkotja a kevésbé eredményes csoportot. Az egyes csoportok nemi megoszlása szignifikáns eltérést mutat: a legeredményesebbek között a nők 34%-át, a férfiak 20%-át találjuk, a legkevésbé eredményes csoportban éppen fordított az arány. A legeredményesebbek 53%-a gyermeket nevel, még a kevésbé sikeresek 72%-a egyedülálló. A nagycsaládok közel felét az igen eredményesek között találjuk, az egy- és két gyermeket nevelők bő egyharmada tartozik ide. A saját családi háttérre lebontva a 3. táblázatban látjuk a megoszlásokat.

3. táblázat. Eredményességi csoportok családi állapot szerint, százalék.

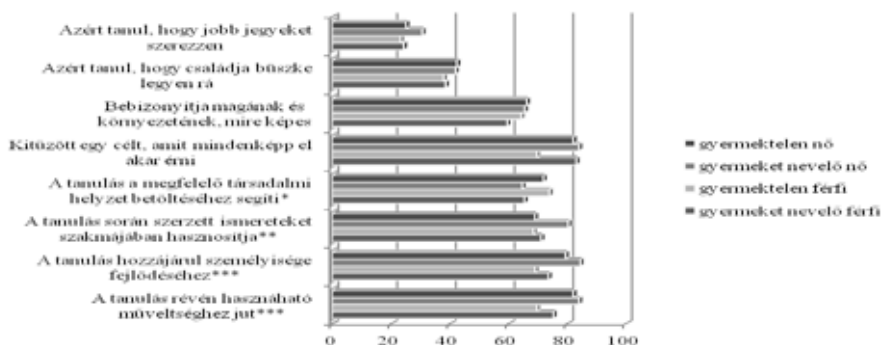
	igen eredményes (n=275)	átlagos (n=421)	kevésbé eredményes (n=275)	összesen (N=926)
gyermeket nevelő férfi (n=98)	22,5	49	28,5	100
gyermektelen férfi (n= 184)	18,5	43,5	38	100
gyermeket nevelő nő (n=303)	40,6	47,9	11,5	100
gyermektelen nő (n=341)	28,2	43,4	28,4	100

Forrás: Saját szerkesztés

Az igen eredményes csoportban kiugróan magas százalékot jelez, hogy a gyermeket nevelő nők 40%-a ide tartozik. Úgy tűnik, hogy a gyermekneveléssel és gyermekgondozással járó feladatok (amelyek nagyrésze az anyaszerephez kötődik) olyan kompetenciákat alakítanak ki, amelyek a tanulás világában is jól kamatoztathatók. Meg kell említeni továbbá azt is, hogy itt találjuk azoknak a hallgatóknak a többségét, akik gyermekeiknek is példát akarnak mutatni. A személyes tapasztalatok felhasználása, a minta továbbadása elegendő alapnak tűnik a felsőfokú tanulmányoknak való kiváló megfelelésre. A nők esetében erősebb ez a hatás, mint a férfiaknál: a férfi hallgatóknál nincs ilyen meghatározó eltérés gyermekesek és gyermekek nélkül tanulók között. Ugyanakkor a kevésbé eredményesek csoportjában a gyermeket nevelő férfiak már szignifikánsan alacsonyabb arányban jelennek meg. Elmondható tehát, hogy a nők általában sikeresebbek a tanulásukban, a gyermeket nevelő nők azonban kiugróan teljesítenek. A gyermek jelenléte a férfiakat kevésbé inspirálja a formális tanulás világában, azonban a kudarcokat inkább elkerülik, mint gyermektelen társaik.

Az eredményességi indexszel kapcsolatos elemzéseket a hallgatók saját megítélése is megerősíti. A kérdőívben a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hány százalékban érzik magukat motiváltként, elkötelezettnek a felsőfokú tanulmányaik során. A maximális száz százalékból a legmagasabb értéket a gyermekes nők adták meg (átlag 78%), a gyermeket nem nevelő nőké 69%. A formális tanulást kevésbé kedvelő férfiak közül a gyerekeseké magasabb (59%, szemben a gyerekteleneké 50%-ával).

1. ábra. Tanulási motiváció családi állapot és nemek szerint, százalék.



p***=0,000 p**=0,002 p*=0,05. Forrás: Saját szerkesztés

A fenti elgondolást erősíti meg a tanulás során fellépő motiváló tényezők összehasonlítása is. A környezetének példát mutató gyermekes nők számára fontos motívum a környezetnek való bizonyítás, valamint a büszkeségérzet. Ez a csoport szignifikánsan a legelkötelezettebb abban, hogy a tanultakat beépítse személyiségébe, emberi tőkéjébe, szakmaiságába. A gyermeket nem nevelő nők a külső hasznosságot tartják szem előtt, a megfelelő társadalmi státusz elérését, a kitűzött cél megvalósítását, jobb jegyek megszerzését, a környezetnek bizonyítást. A gyermektelen férfiak a kedvező társadalmi pozíciót tartják leginkább ösztönzőnek, a gyermekek erősen célorientáltak.

Az interjúk segítségével választ kaphatunk arra a látszólagos ellentmondásra, hogy a családok hallgatók nagyobb elfoglaltságuk dacára motiváltabbnak és eredményesebbnek mondhatóak, különösen a gyermeket nevelő nők. Úgy tűnik, a támogató családi háttér az egyik legfontosabb kulcsa a sikeres tanulmányi pályafutásnak. „Ő [a férje] is mindenben támogat. Mikor ott hagytam az egyetemet, muszáj volt támogatnia abban is, mert akkor már terhes voltam, és anyagilag sem úgy álltunk; esküvő, gyerek, egyetem, sok lett volna. De ő mindig mondta, mikor már nagyobbak lettek a gyerekek, hogy menjek vissza tanulni. És ahogy találtam egy jobb időbeosztású munkahelyet, ezt meg is tettem.

A férjem nagy öröme, azóta is mindenben segít, még vizsgaidőszakban a házi teendőket is átveszi, hogy nélküle nem menne” – emlékszik vissza a korábbi tanulmányait félbeszakító harmincéves hallgató. A következő, bölcsészhallgató elbeszéléséből is ugyanez világlik ki: „Engem általában a párom kiemel a gép elől, amikor már rádőlök. Rám adja a kabátot, a csizmát, kilök az ajtón és azt mondja, egy órát elmegyünk sétálni, ha a fene fenét eszik is. És akkor elmegyünk egy órát. És akkor annyi idő alatt a feszültség is ki megy belőlem valamennyire, egyébként is nagyon támogató. Ő egy nyugodt ember.” A tanuló felnőtt hatékony támogatásához hozzájárul, ha társuk szintén tanul: „A párom maximálisan segít, ő is munka mellett tanul, ezért tudja, hogy mivel jár ez. Sokat segít a házimunkában, olykor vacsorát készít, vagy bevásárol. Próbáljuk összehangolni, hogy mindketten le tudjuk tenni a vizsgáinkat és a tanulás mellett azért még egymásra is jusson időnk.” A tanulás iránt megnyilvánuló kölcsönös empátia a nehézségek ellenére is érvényre jut: „A párom is tanul, ő majd most államvizsgázik. Így fokozottan nehéz, hiszen ő csak akkor tud tanulni, ha én babázok, akkor meg én nem tudok sehová tervezni...” – meséli egy tízhónapos gyermek édesapja.

A tanulmányok alatt a társ és szülői szerepekből történő időszakos kiesést családtagok bevonásával próbálják meg jellemzően kompenzálni. Legtöbb esetben a házastárs vállal nagyobb részt a gyermekgondozásban, háztartásban: „Nekem nincs gyerekem, de a párom száz százalékosan átveszi az otthoni feladataimat” „Nálunk anyukám főz ránk”. A hallgatók gyermekeinek nagyszülei is gyakori segítők ezekben az években, illetve rokonok, barátok jelennek meg az elbeszélésekben. A családtól elvont időt általában lelkiismeret-furdalással élik meg a hallgatók: „Nincs annyi időnk szerintem a családra. Nekem konkrétan lelkiismeret-furdalásom van a gyerekkel szemben. Ő most kicsi, és most tudnám kiélni. De most így már reggel áttranszformálok a nagyihoz, fél nyolckor,

óramű pontossággal és estig ott van” – panasolja egy hallgató. Arra a kérdésre, hogyan tudják ezt kezelni, általában a kitűzött célokra hivatkoztak a hallgatók. Elmondásuk szerint a következő felvételre, majd a célegyesben a diploma megszerzése, az azt követő hasznosítása elegendő elszántságot ad a különböző irányú kötelezettségeik összehangolásához.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a tanulói életút és a magánéleti jellemzők összefüggéseit vizsgáltuk a tanulmányi eredményesség szempontjából. A kvalitatív és kvantitatív eredmények elemzése során kitértünk a származási és a saját családi háttér befolyására a tanulási döntésekben, valamint a tanulmányok végzésének minőségét tekintve. A középfokú alapvégzettséggel rendelkező válaszadók esetében azt tapasztaltuk, hogy a fiatalok pályaválasztás előtt állók a bizonytalan segítségnyújtásra, vagy éppen közömbösségre a továbbtanulás elhalasztásával, gyakorta végképp lemondással reagáltak. A szülők iskolázottsága jelentősen meghatározta a korábbi tanulásba történő beruházásokat, elősegítve a társadalmi mobilitást vagy stagnálását.

Az eredményességi mutatók szignifikánsan kedvezőbbek a házasságban élő, gyermeket nevelő hallgatók körében, s minél nagyobb a különböző szerepekből adódó kötelezettség mértéke, annál magasabb teljesítményt mutatnak fel a hallgatók. Ezt a figyelemre méltó eredményt azzal magyaráztuk, hogy a családi életben elsajátított kompetenciák egyaránt jótékony hatással vannak a tanulásra. A munkából és családi teendőkből a tanulásra kiszakított időt maximális mértékben használják ki a hallgatók. Ez a minőségi idő párosul olyan kompetenciákkal, mint a pontosságra való törekvés, az etikus tanulói magatartás, a célok elérésére való törekvés, az idő és feladatok menedzselése. Meg kell említenünk, hogy a hallgatóknak kiemelten fontos a gyermekeik számára közvetített példa saját tanulásuk kapcsán, így ez újabb magyarázata lehet a családok magas eredményességének.

Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a tanulás és a család hatékonyan összeegyeztethető. A három különböző területen megszerzett tudás és kompetenciák jól konvertálhatóak, például a gyermeknevelésben megerősödött készségek eredményes tanuláshoz és pontos munkavégzéshez vezethetnek, vagy a tanulmányok során elsajátított tudás a családi életben hatékonyan alkalmazható. Ezek az eredmények fontos demográfiai üzenetként is funkcionálnak.

A családalapítás előtt álló fiatalok a szakmai és magánéleti karrier tervezése során számolhatnak azzal, hogy ezek az életszakaszok és területek nem feltétlenül ciklikus mintázatúak, illetve a különböző gyökerű tanulói tapasztalatok konvertálhatósága eredményes tanulói és magánéleti életpályát eredményezhet.

IRODALOM

- Anferkorta-Michaleis, A.–Stahr, N.–Schönbron, I.–Fitzek–A. I. (Eds.) (2009): *Gender als Indikator für gute Lehre*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.
- Blair, A.–McPake, J.–Munn, P. (1995): A New Conceptualisation of Adult Participation in Education. *British Educational Research Journal*. 21 (5). 629–644.
- Breloer, G. (2001): Subjective Faktoren und institutionelle „Granzonen“ im Seniorstudium-Probleme und Chancen. In: Breloer, G.–Evers, R.–Hildegard–Levermann, U. (Eds.): *Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und Jüngeren Studierenden*. Berlin–New York–München: Waxmann Münster. 6–15.
- Buda B. (1998): *Empátia... a beleélés lélektana*. Budapest: Ego School.
- Czeizel E. (2004): *Sors és tehetség*. Budapest: Urbis.
- Engler Á. (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest: Gondolat.

- Engler, Á. (2013): Career Path and Private Life in the Context of Lifelong Learning. In: Angyalosi, G.–Münnich, Á.–Pusztai, G. (Eds.): *Interdisciplinary Research in Humanities*. Nitra Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies. 119–133.
- Europe in Figures – Eurostat Yearbook* (2012): Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Kerülő J. (2013): A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle*. 29 (3). 43–59.
- Leathwood, C. (2006): Gender, Equity and the Discourse of the Independent Learner in Higher Education. *Higher Education*. 52 (4). 611–633.
- Kasworm, C. E. (1993): Adult Higher Education from an International Perspective. *Higher Education*. 25 (4). 411–423.
- Kohli M. (1990): Társadalmi idő és egyéni idő. In: Gellériné Lázár M. (Szerk.): *Időben élni – történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest: Akadémiai. 175–212.
- Price, J. (2006): *Does a Spouse Slow You Down? Marriage and Graduate Student Outcomes*. Ithaca: Cornell University.
- Rossi, F. M. (2009): Youth political participation: is this the end of generation cleavage? *International Sociology*. 4. 467–498.
- Stadler-Altmann, U. (Ed.) (2013): *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Berlin: Budrich.
- Schuetze, H. G.–Slowey, M. (2000): Traditions and new directions in higher education. In: Schuetze, H. G.–Slowey, M. (Eds.): *Higher education and lifelong learners*. London, New York: Routledge–Falmer. 3–24.
- Wyn, J.–Dwyer, P. (2006): Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmenetinek kutatásában. In: Gábor K.–Jancsák Cs. (Szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale. 249–269.
- Zinnecker, J. (1993): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. In: Gábor, K. (Szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged: Miniszterelnöki Hivatal Ifjúsági Koordinációs Titkársága. 5–29.

SPECIÁLIS HALLGATÓI CSOPORTOK EREDMÉNYESSÉGE – A SPORTOLÁS HATÁSA A TANULMÁNYI EREDMÉNYEKRE

Kovács Klára

Összefoglalás: A nemzetközi szakirodalomban számtalan esetben vizsgálták a sport hatását a fiatalok eredményességére (általános, középiskolai és egyetemi szinten), de az eredmények nem mutatnak konzisztens összefüggést: egyes vizsgálatok a sport pozitív (Hartman, 2008; Field et al., 2001), mások pedig negatív (Purdy et al., 1982; Maloney–McCormick, 1993) hatására hívják fel a figyelmet, míg vannak olyan kutatások, amelyek nem találtak összefüggést a két változó között (Fisher et al., 1996; Melnick et al., 1992). E kutatási eredményekből kiindulva, de ezeket adaptálva a hazai viszonyokra tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy egyetemisták/főiskolások körében egy határmenti régióban (a Partiumban) feltárjuk a sportolás és a tanulmányi eredményesség közötti összefüggéseket. Coleman (1961) társadalmi tőke, zéróösszegű, és a fejlődési elméletekből (Miller et al., 2005) kiindulva azt feltételeztük, hogy a rendszeres szabadidő-sportolásnak pozitív, míg a versenysportnak és a nem sportolásnak negatív hatása van a hallgatók eredményességére. Kutatásunkban bevontuk és kontrolláltuk a társadalmi háttérváltozókat (Uphegrove et al., 1999, Eitle–Eitle, 2002), s olyan közvetítő szerepet játszó változók hatását is beemeltünk a modellünkbe, mint az egészség önértékelése, a reziliencia és a szubjektív jóllét, melyeknek szintén pozitív hatása van az eredményességre (Castelli et al., 2007; Quinn–Duckworth, 2007), a sportnak pedig ezekre (Baltataescu–Kovács, 2012; 2013). Elemzéseinket a magyarországi és romániai hallgatók körében végzett HERD-kutatás adatbázisán végeztük (N=2619). Az elemzések eredményei szerint a szabadidő-sportolás, a szubjektív egészségi állapot és a reziliencia az átlagnál jobban teljesítő, a két rendszeres sportolási forma, illetve a lelki edzettség pedig a kiváló hallgatók közé kerülés esélyét növeli, míg a szubjektív jóllét szintje csökkenti ezeket.

BEVEZETÉS

A tanulmányi eredményesség vizsgálata a hazai és nemzetközi szakirodalomban igencsak sokrétű: egyfelől oktatáspolitikai, oktatás- és nemzetgazdasági szempontból releváns kérdés (a nemzetgazdaság produktivitásának egyik mérőszöke), másrészt oktatásszociológiai szempontból a társadalmi mobilitás jelzőszámaként fontos. A kutatások nagy részében a tanulmányi eredményességet bizonyos képességeket, készségeket és tudást mérő sztenderdizált teszteken elért pontszámokkal mérik, azonban az eredményesség komplex voltát hangsúlyozó kutatók ezt túl szűk értelmezésnek tekintik, s beemelnek sokkal finomabb, szubjektív eredményességi mutatókat. Ezekre jó példa Pusztai (2009: 207–224; 2011: 245–263) a témánk szempontjából fontos partiumi hallgatók eredményességét vizsgáló kutatásai, aki többek között a következő mutatókat használta: (a) az iskolai tanulmányok fontosságának tudata; (b) bejutás a felső-oktatásba, továbbtanulási és önképzési hajlandóság (mesterképzésbe és ezután); (c) a tervezett felsőoktatási tanulmányok időtartama; (d) tanulmányi többletmunka (például nyelvvizsga, tanulmányi versenyek, TDK, publikációk); (e) munkába állással kapcsolatos álláspontok, munkakép; (f) a hallgató saját önképzéséhez való produktív hozzájárulás; (g) morális ítéletalkotó képesség, (h) tanulmányi átlag és (i) az oktatótól kapott elismerés percepciója.

Tanulmányunkban hasonlóképpen egy komplex eredményességi mutató megragadásával vizsgáljuk meg, hogy miként hatnak az egyes sportolási szokások a Partiumban élő magyarországi és romániai hallgatók tanulmányi eredményességére. Egy 12 dimenzióból álló komplex mutató létrehozása után a kapott indexet két kétértékű változóvá kódoltuk át: az egyik az átlagon felüli, a másik pedig a kiváló teljesítményt méri. Így kutatásuk fő kérdése, hogy a sportolási szokások hozzájárulnak vagy sem az átlagon felüli, illetve kiválóan teljesítő hallgatók közé kerüléshez. Az elemzésben

kontrolláltuk a társadalmi háttérváltozók hatását, illetve megvizsgáltuk a szubjektív jóllét (boldogság és léttel való elégedettség mértéke), az egészség önértékelése és a reziliencia (lelki edzettség, rugalmasság, alkalmazkodás a megváltozott körülményekhez) hatásait, mivel ezek pozitív befolyásoló ereje a tanulmányi eredményességre mások és saját korábbi kutatásunkban igazolódott (Mechanic–Hansell, 1987; Ye et al., 2012; Quinn–Duckworth, 2007; Kovács, 2014b), ahogyan a sportolásnak, vagy sportolási szokásoknak pedig ezekre (Baltatescu–Kovács, 2012; 2013; Kovács, 2014a).

Elemzésünk a Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Re-search and Development in a Cross-border area (HERD) kutatás adatbázisára épül, amely a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD–Hungary), a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyvárad Egyetem nemzetközi együttműködésével jött létre. A papíralapú kérdőívek lekérdezése 2012 márciusa és júniusa között zajlott a három ország (Magyarország, Ukrajna, Románia) határán fekvő Partium történelmi régió felsőoktatási intézményeiben, így három ország kilenc felsőoktatási intézményének 2728 hallgatójával történt az adatfelvétel, magyar és román nyelven. (A kutatás további részletei az eredményeket összefoglaló tanulmánykötetben olvashatók.)¹

Az ukrajnai almintát kis száma és torzító hatása miatt kihagytuk az elemzésből, így az általunk használt adatbázis végső elemszáma 2619 fő. A minta karonkénti, évfolyamonkénti és képzési szintenkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk.

A tanulmány első, elméleti háttérrel tartalmazó részében ismertetjük a sportolás és a tanulmányi eredményesség kapcsolatát vizsgáló korábbi kutatásokat, majd pedig a kutatási kérdések, vizsgált változók és módszerek után kerül sor az elemzések eredményeinek bemutatására.

A SPORTOLÁS HATÁSA A TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉGRE

A kutatási eredmények nem konzisztensek a sportolás és az eredményesség közötti kapcsolat értékelésében (főként a középiskola felső tagozatán és a felsőoktatásban tanulók esetében): egyes vizsgálatok a sportolás pozitív (Hartman, 2008; Field et al., 2001; Castelli et al., 2007), mások pedig a negatív (Purdy et al., 1982; Maloney–McCormick, 1993) hatására hívják fel a figyelmet, míg vannak olyan kutatások, amelyek nem találtak összefüggést e két változó között (Fisher et al., 1996; Melnick et al., 1992).

A sportolás, rendszeres fizikai aktivitás pozitív hatása leginkább a személyiségre gyakorolt hatásban érhető tetten. A fejlődésimodell-elmélet szerint a sportolás fejleszti a személyiséget azáltal, hogy megtanít a kemény munka tiszteletére, a kitartásra, fejleszt számos képességet, növeli az önbizalmat, az érettséget, fejleszti a szociális kompetenciákat, növeli az iskolai részvételt, s segíti a tanulók jobb teljesítményét az élet más területén is, ezzel hozzájárulva tanulmányi eredményességükhöz is (Brohm, 2002: 71; Miller et al., 2007: 185; Rajesh, é. n.). Ezen túlmenően hozzájárul a szociális kötelékek megerősödéséhez a tanulók, a tanárok, a szülők és az iskola között elősegítve ezzel a sportolók társadalmi tőkéjének növelését, ami pedig pozitív hatással van az eredményességre. Azonban hozzá kell tenni, hogy a különböző sportágaknak és sportolási formáknak eltérő hatásuk van az akadémiai eredményesség különböző dimenzióira (Brohm 2002). Ezért fontos a sportolást egy többdimenziós fogalomként definiálni, s e komplex koncepciót használva szükséges vizsgálni a hatását az eredményesség különböző dimenzióira (Castelli et al., 2007: 249).

Azok a kutatási eredmények, melyekben a szerzők nem találtak szignifikáns összefüggést a sportolás és az akadémiai eredményesség között (Eitle–Eitle, 2002; Fisher et al., 1996; Melnick et al., 1992), megerősítik Coleman társadalmi tőke elméletét (1961: 143–147). Coleman szerint az olyan extrakurrikuláris tevékenységek, mint a sport, hozzájárulnak a sportoló fiatalok elfogadásához, s szerepeik, tekintélyük megerősítéséhez társaik körében, illetve a sport népszerűségének köszönhetően szorosabb kapcsolatba kerülnek tanáraikkal, szüleikkel. Így növekszik társadalmi tőkéjük, s ez pozitívan hat tanulmányi eredményességükre is. Ez azonban egy ún. zéróösszegű helyzetet teremt, ugyanis a sportolás energiákat vesz el a tanulástól, ráadásul miután az iskolák is fontos szerepet tulajdonítanak sportolói teljesítményének (hiszen ez az ő sikerük is), ezért a

¹ <http://unideb.mskszmsz.hu/en/final-products>

sportolás, illetve a sporteredmények hangsúlyozásával ők is hozzájárulnak a tanulmányi eredmények romlásához (Eitle–Eitle, 2002: 121; Miller et al., 2007). Így a társadalmi presztízs, megbecsültség és tőke által szerzett haszon elvesz, vagy akár negatív irányba mozdulhat el a mérleg, s a sportolók rosszabbul teljesítenek az iskolában. Ezt bizonyítja Hauser és Lueptow (1978) kutatása is. Eszerint noha a sportoló középiskolások jobb tanulmányi eredményeket értek el a középiskolai pályafutás végén, de kisebb mértékű volt a fejlődésük (pontszámokban mérve) nem sportoló társaiknál, így teljesítményük relatíve csökkent.

Ráadásul Coleman társadalmi tőke elmélete eltérően érvényesül az egyetemi sport világában, mint a középiskolások esetében. Míg a középiskolások körében a sportolók nagy tekintélynek örvendenek, mind a diákok, mind a tanárok elismeréssel tekintenek sporteredményeikre, s népszerűségüknek köszönhetően számos kapcsolatra tesznek szert az iskola világán belül és kívül is, addig a felsőoktatásban kapcsolataik inkább a sportoló közösségükre korlátozódik, ami elhatárolja őket más közösségektől, tehát a sportolás csökkenti a hallgatók társadalmi tőkéjét. Egy sokat mondó kifejezés is születte e jelenségre: „a néma sportoló” („dumb jock”) (Bowen–Levin, 2003).

A sportolás negatív vagy semleges hatásának további oka a társadalmi háttértényezők befolyásoló ereje az eredményességi mutatókra. A társadalmi háttérnek köszönhetően egyfajta önszerekláció valósul meg a középiskolai, egyetemi sportban: kérdésként merül fel, hogy vajon eleve a jobb társadalmi helyzetűek sportolnak-e, s ők ugyanazok-e, akik jobb társadalmi helyzetükből kifolyólag inkább érnek el jobb eredményeket a standardizált teszteken, nagyobb valószínűséggel kerülnek be a felsőoktatásba, s szereznek diplomát. A kutatási eredmények azt bizonyítják, hogy a tehetséges, ámde hátrányos helyzetű sportolók (például az afroamerikaiak), akik talán épp kiemelkedő sporteredményeiknek köszönhetően sportösztöndíjjal tanulnak és sportolnak az adott egyetemen/főiskolán, hátrányos helyzetükből kifolyólag rosszabbul teljesítenek a tanulmányaik során (sokszor már a középiskolában is) (Eitle–Eitle, 2002; Eitzen–Purdy, 1986; Melnick et al., 1992; Maloney–McCormick, 1993; Sellers, 1992; Upthegrove, 1999). Purdy és munkatársai (1982) kutatásai is ezt támasztják alá: több mint 2000 egyetemista sportolót vizsgáltak 10 éven át, s azt kapták, hogy a sportolók kevésbé voltak felkészültek és rosszabbul teljesítettek tanulmányaikat tekintve nem sportoló társaiknál. Nem minden sportoló teljesített egyformán: a legrosszabb eredményeket a focista és a kosárlabdázó sportösztöndíjjal rendelkezők, az afroamerikaiak és a fizetett sportban résztvevők produkálták. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy egy egész USA-ra kiterjedő, több évtizedig tartó, egyetemista sportolókat vizsgáló longitudinális kutatás azt bizonyította be, hogy az élsportoló egyetemisták körében nem nagyobb a hátrányos helyzetűek aránya, sőt nagyobb valószínűséggel rendelkeznek előnyös társadalmi háttérrel, mégis rosszabbul teljesítenek nem sportoló társaiknál, s nagyobb valószínűséggel kerülnek a legrosszabb eredményekkel jellemezhető hallgatók közé (Shulman–Bowen, 2001). Éppen ezért a sportolás és eredményesség összefüggéseinek vizsgálatakor elengedhetetlen a társadalmi háttérváltozók kontrollálása.

Shulman, Bowen (2001) fent említett longitudinális kutatásának folytatásában Bowen és Levin (2003) kvantitatív és kvalitatív módszerekkel vizsgálták meg 32 felsőoktatási intézmény sportolóit, edzőit, sport- és egyetemi vezetőit különböző egyetemi sportszervezetek közül véve a mintát. Ennek során különválasztották az élsportolókat, akiket az edzők választanak ki (recruited athletes), a versenysportolókat, akik valamely alacsonyabb ligában vesznek részt versenyeken saját döntésük alapján (walk-ons), s különböző szempontok alapján (mint például az eredményességi mutatók) hasonlították őket egymáshoz, nem sportoló társaikhoz és a női sportolókhöz. Az eredmények azt mutatták, hogy a nem sportolók érték el a legjobb eredményeket, míg az elit férfisportolók, a legmagasabb szintű egyetemi sportszövetség tagjai és a legnépszerűbb amerikai sportágak képviselői (amerikai futballisták, jégkorongozók, kosárlabdázók, tornász nők) teljesítenek a legrosszabbul tanulmányaikban. Köztük a legmagasabb azok aránya, akik saját csoportjukban a legrosszabban teljesítő egyharmad közé kerültek. Ebben szerepet játszik az is, hogy ezek a sportolók már a középiskolában is rosszabbul teljesítettek, de az edzők nem emiatt, hanem kiváló sporteredményeik miatt válogatják be őket a különböző élsportoló csapatokba, ami tovább rontja teljesítményüket a felsőoktatásban is a sportolói kötelezettségek miatt. A másik fontos magyarázat az lehet, hogy az élsportolók nagyobb valószínűséggel rendelkeznek hátrányos társadalmi háttérrel, de ez nem igazolódott: kb. hasonló társadalmi háttérrel rendelkeznek az él- és a versenysportolók, azonban

a sportolók nagyobb valószínűséggel részesülnek hátrányos helyzetűeknek járó kompenzáló támogatásokból az egyetemről, mint a nem sportolók. Ez ismét igazolja a társadalmi háttérben lévő különbségeket, bár meg kell jegyezni, hogy ez a társadalmi státusz nagyon szűk látókörű értelmezése és mérése. Ezek az eredmények azonban ismét alátámasztják a sportolás különböző formáinak és a társadalmi háttér egyidejű vizsgálatának fontosságát az eredményességi mutatók tekintetében.

A feltárt szakirodalomban nem csak azt láthatjuk, hogy egymásnak ellentétes összefüggéseket és különböző magyarázatokat találunk a sportolás és a tanulmányi eredményesség között, hanem azt is, hogy a különböző eredményesség-koncepciók igen csak szűken értelmezik a tanulmányi teljesítményt: leginkább a tanulmányi jegyekre és különböző tantárgyakhoz (például matematika, olvasás, szövegértés stb.) kapcsolódó kompetenciákra koncentrálnak. Kutatásunk egyik újszerűsége, hogy ebben egy komplex eredményesség-fogalommal dolgoztunk.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK, MÓDSZEREK

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy milyen hatással vannak az egyes sportolási szokások a hallgatók tanulmányi eredményességére. Vajon a fejlődési modellből kiindulva pozitívan járulnak hozzá, hogy egy hallgató átlagon felüli vagy kiváló teljesítményt nyújtson az egyetemi tanulmányait illetően. Vagy épp ellenkezőleg: Coleman társadalmi tőke elméletének egyetemisták körében érvényesülő képe rajzolódik ki, így csak a sporttársakra korlátozódó kapcsolatok miatt ennek kisebb szintje figyelhető meg körükben, aminek viszont negatív hatása van az tanulmányi eredményekre? További fontos kérdés, hogy miként változik a kép, ha beemeljük a társadalmi háttérváltozók hatását, illetve bírnak-e befolyásoló erővel a szubjektív jól-lét, reziliencia és az egészség önértékelése változói. Amennyiben igen, megmarad-e a sportolási szokások hatása.

Az elemzésekhez a 2012-ben zajlott HERD-kutatás adatbázisát használtuk fel. Az alapsokaságot minden képzési szint belépő és kilépő évfolyamainak nappali tagozatos hallgatói alkották a következő felsőoktatási intézményekben: Debreceni Egyetem; Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi, Műszaki és Mezőgazdasági, valamint Pedagógusképző Kara; Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kara; II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola; Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kara; Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatának Pszichológia és Neveléstudományok Kara, valamint Politológia és Közigazgatás Kara. A válaszadás névtelen és önkéntes volt. A minta az alapsokaság kilenc százalékát tette ki a BA/BSc képzések 1. és 3., valamint az osztatlan képzések 1. évfolyamain, míg 20 százalékát az MA/MSc képzések 1. és az osztatlan képzések 4. évfolyamain. A fenti adatbázis kiegészült még három almintával a Nagyváradai Egyetem, az Emmanuel Egyetem, illetve a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóiból. Az ukrán mintát kihagytuk az elemzésből, így a végső elemszám 2619 fő.

A sportolási szokások meghatározásához több változót használtunk fel. A sportolás gyakorisága, a sportolás fontossága iránti attitűdök és annak alapján, hogy a hallgató intézményes formában versenysportol-e; klaszterelemzéssel hallgatói csoportokat hoztunk létre. A szubjektív jóllétet az EVS- és korábbi kutatásaink alapján (Baltatescu–Kovács, 2012; 2013) a boldogság és az étellel való elégedettség összevont mértékével vizsgáltuk (0–100 pont), a rezilienciát ennek sztenderdizált mérőeszközével (0–100 pont), a szubjektív egészségi állapotot azzal a kérdéssel, hogy egészségesnek érzi-e magát (0 nem, 1 igen). A legfontosabb társadalmi háttérváltozók közül a következőket emeltük be az elemzésbe: ország (0 Románia, 1 Magyarország), nem (0 nő, 1 férfi), gazdasági tőke: objektív anyagi helyzet (attól függően, hogy mely javakkal rendelkezik a felsoroltak közül 0–16 pont), szubjektív anyagi helyzet (az országban élő más családokhoz viszonyítva egy skálán mérve, 0–10 pont), kulturális tőke: szülők iskolai végzettsége osztályokban mérve (összeadva és átlagolva), lakóhely településtípusa (0 vidék, 1 város).

Az eredményesség vizsgálatához Pusztai (2004; 2010; 2011) munkái alapján komplex mutatót szerkesztettünk, melyben hat komponens kapott teret. Minden komponens mögött összetett tartalmak rejtőznek, s minden hallgatónak 0–12 pontot érhetett el. A komponensek nem azonos súllyal szerepelnek a mutatóban, az összetett tartalom miatt belső súlyozás történt az előkészítés során.²

Komponensek:

1. A tanulmányi továbbhaladás, tanulmányi cél melletti kitérítés: 1. a korábban félbehagyott tanulmányok (0–11; átkódolva az indexbe 0 nincs ilyen, -1 van ilyen), 2. a meggyőződés, hogy értelmesebbek a tanulmányok (0–4; átkódolva az indexbe 0 nem, 1 igen), 3. és hogy képes elvégezni a vállalt feladatot (0–5; átkódolva az indexbe 0 nem, 1 igen).
2. Az extrakurrikuláris tevékenységek és az ezek iránti elkötelezettség: például TDK-dolgozat, publikációk, konferencia-szereplések, magyar és idegen nyelvű önéletrajz, nyelvvizsgák stb. (0–13; átkódolva az indexbe 0 nem elkötelezett (átlag alatti pontszám), 1 elkötelezett (átlag fölötti pontszám)).
3. Tanulmányi intenzitás: 1. óralátogatás, 2. tanulmányi aktivitás az órákon és az órákon kívül, 3. készülés az órákra, 4. sikeres vizsgák aránya (a kari átlagokhoz viszonyítva az átlag fölött 1 pont, az alattiak 0).
4. Az akadémiai normákhoz közelítő hallgatói munkavégzés: mennyire fogadja el/utasítja el a puskázást, szakdolgozat vásárlását, mennyire tartja fontosnak a kötelező és egyéb szakirodalom elolvasását stb. (3–5 – teljes mértékben elfogadja a törvénytelen és etikátlan magatartás-formákat, 4 – teljes mértékben elutasítja ezeket; átkódolva az indexbe a mintaátlag fölötti 1 pont, az alatti 0).
5. A munkavégzés iránti affinitás, a munkavállalási hajlandóság: az egyetem alatt bárhol, bármilyen formában végzett munka (0–8; átkódolva az indexbe a mintaátlag fölöttiek 1 pont, az alattiak 0).
6. A későbbi továbbtanulásra és önképzésre való hajlandóság: más szak, PhD, alap- vagy mesterképzés, de külön pontot érnek a doktori tervek és a posztgraduális tanulmányok (0–3 pont).

E komplex dichotóm változóból egy eredményességindexet hoztunk létre, továbbá kétféle módon dichotómmá tettük, egy átlagnál jobb és egy, a felső harmadot megcélzó kiválókat magába foglaló változóra. Logisztikus regresszióval vizsgáltuk meg azt, hogy a sportolás egyes formái, a szubjektív jóllét, reziliencia, egészség önértékelése és a legfontosabb társadalmi háttérváltozók befolyásolják-e, s ha igen, hogyan az átlagnál jobban teljesítő, illetve a kiváló hallgatók közé kerülést.

EREDMÉNYEK

A hallgatók legnagyobb aránya, 26,2 százalékuk heti rendszerességgel sportol, ennél gyakrabban 17 százalékuk; a vizsgálat azonban súlyos problémára hívja fel a figyelmet: majd egynegyedük soha vagy szinte soha nem végez sporttevékenységet. A sportolás fontossága, mint motivációs tényező vizsgálatkor a válaszok három csoportba rendeződtek a faktorelemzés során: 1. élményközpontú, szellemi felfrissülés-orientációjú, 2. versenyközpontú-közösségi típusú és 3. egészségmegőrző attitűd (Kovács, 2013). Ezen attitűdök, a sportolás gyakorisága és a sporttevékenység élsport jellege alapján három sportolói típust különítettünk el a sportolók körében: 1. versenysportolók (16,5 százalék), 2. rendszeres szabadidő-sportolók (43,8 százalék), 3. alkalmi, társak kedvéért sportolók (11,2 százalék) és a hallgatók negyedik csoportját alkotják a nem sportolók (28,4 százalék).

A hallgatók lelki edzettségének átlagos szintje 68, szubjektív jóllétének mértéke pedig 71 pont a 0-tól 100-ig tartó skálán, s csupán az egyetemisták fele érzi magát egészségesnek. A szubjektív jóllét két dimenzióját külön vizsgálva azt láthatjuk, hogy a hallgatók inkább elégedettek életükkel (56,8 százalék) és érzik magukat boldognak (60 százalék) (Kovács, 2014a).

Az egyes eredményességi mutatók és az összeredményességi index átlagos értékeit az 1. táblázat tartalmazza:

² A komplex eredményességi mutatót Pusztai Gabriellával készítettük el, s a XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia általa vezetett szimpóziumában szereplő előadók ezt használták fel előadásuk elkészítéséhez.

1. táblázat. Az eredményességi komponensek és a komplex eredményességi mutató átlagai a hallgatók körében (N=2619) (pontszámok).

Félbehagyott tanulmányok száma (0-10)	0,08
Értemesek a tanulmányok (0-4)	3,36
Képes elvégezni a tanulmányi feladatokat(0-5)	3,75
A tanulmányi tevékenységek és az extrakurrikuláris munka iránti elkötelezettség (0-13)	4,82
A tanulás intenzitása	
a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)	0,45
Az órák látogatása a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)	0,35
Vizsgahatékonyság a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)	0,41
Az órákra készülés intenzitása naponta a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)	0,38
Az akadémiai normákhoz közelítő hallgatói munkavégzés (-53-4)	-14,5
A munkavégzés iránti affinitás (0-8)	2,18
Továbbtanulási hajlandóság (0-3)	1,07
Komplex eredményességi mutató (0-12)	5,26

Forrás: HERD, 2012

A SPORTOLÁSI SZOKÁSOK, LELKI EDZETTSÉG, SZUBJEKTÍV JÓL-LÉT ÉS AZ EGÉSZSÉG ÖNÉRTÉKELÉSÉNEK HATÁSA AZ ÁTLAGNÁL JOBB ÉS A KIVÁLÓ HALLGATÓK KÖZÉ KERÜLÉSRE

A sportolási szokások mentén kialakított csoportok tagjai közötti különbségeket a tanulmányi eredményesség egyes dimenzióiban egy korábbi kutatásunkban vizsgáltuk meg (Kovács, 2014b). Eszerint a félbehagyott tanulmányok száma, a kari átlaghoz viszonyított vizsgahatékonyság és a napi órákra készülés átlaga változók kivételével minden más komponensben, s az összereményesség-mutatóban is szignifikáns különbségeket találtunk az egyes sportoló csoportok között. Két dimenzió kivételével a verseny- és szabadidő sportolók érték el a legmagasabb pontszámokat, ami azt bizonyítja, hogy a sportolás rendszeres formája hozzájárul a hallgatók komplex tanulmányi eredményességéhez, ezzel alátámasztva a fejlődési modell elméletet. További bizonyíték, hogy a szignifikáns különbséget mutató változók közül a tanulmányi normákhoz való hozzáálláson kívül minden más területen a nem sportolók érték el a legrosszabb eredményeket, s összességében is, a komplex eredményességi mutatóban is náluk látható a legalacsonyabb pontszám (2. táblázat).

2. táblázat. Az eredményességi komponensek és az összeredményességi mutató átlagai a sportolási szokások mentén kialakított hallgatói csoportokban (N=2619).

	Versenysportolók	Rendszeres szabadidő sportolók	Alkalmi/társak kedvéért sportolók	Nem sportolók
Félbehagyott tanulmányok száma (0-10)	0,09	0,09	0,05	0,07
Értelmesek a tanulmányok (0-4)*	3,39	3,45	3,4	3,17
Képes elvégezni a tanulmányi feladatokat(0-5)*	3,8	3,85	3,9	3,5
A tanulmányi tevékenységek és az extrakurrikuláris munka iránti elkötelezettség (0-13)*	3,2	3,12	3,12	2,68
A tanulás intenzitása				
a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)*	0,46	0,48	0,46	0,41
Az órák látogatása a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)*	0,37	0,34	0,43	0,33
Vizsgahatékonyság a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)	0,46	0,4	0,42	0,39
Az órákra készülés intenzitása naponta a kari átlagokhoz viszonyítva (0-1)	0,35	0,39	0,38	0,38
Az akadémiai normákhoz közelítő hallgatói munkavégzés (-53-4)*	-17,25	-13,07	-17,13	-14,07
A munkavégzés iránti affinitás (0-8)*	2,69	2,22	2,15	1,84
Továbbtanulási hajlandóság (0-3)*	1,16	1,11	1,13	0,92
Komplex eredményesség mutató (0-12)*	5,46	5,45	5,38	4,78

*p≤0,05 Forrás: *HERD, 2012* (Kovács, 2014b: 175)

A komplex eredményességi mutatóra ható társadalmi és egyéb tényezőket lineáris regresszióval vizsgáltuk meg. Ezek közül a lelki rugalmasságnak volt a legnagyobb hatása, s témánk szempontjából igen fontos, hogy ezután a szabadidő-sportolás befolyásoló ereje a legmagasabb, s szintén pozitív hatása van a versenysportolásnak a hagyományos társadalmi háttérváltozók hatásának kontrollálása mellett. Azonban meglepő eredmény, hogy a szubjektív jóllétnek negatív hatása van a tanulmányi eredményességre (Kovács, 2014b).

A továbbiakban megvizsgáljuk a társadalmi háttérváltozók, a sportolási szokások, a szubjektív jóllét, a lelki edzettség és az egészség önértékelésének hatását arra, hogy egy hallgató az átlagnál jobban vagy a kiválóan teljesítők közé kerüljön. Mind az átlagnál jobb, mind a kiváló hallgatók körében kétszer annyian vannak a nők, mint a férfiak, ami ismét alátámasztja a nők jobb tanulmányi teljesítményét. Az előbbi esetben a városiak és a magukat egészségesnek tartó, illetve jobb szubjektív anyagi helyzetben lévő hallgatók nagyobb arányban fordulnak elő. Mindkét esetben fontos befolyásoló ereje van a jobb társadalmi státusznak és a rezilienciának: ők magasabb kulturális és (objektíven mért) gazdasági tőkével rendelkeznek az átlagnál rosszabbul teljesítő és a nem kiválóan teljesítő hallgatótársaiknál, ami ismét bizonyítja a hátrányos és nem hátrányos társadalmi helyzetben lévők közötti esélykülönbségek fennmaradását az egyetemi tanulmányi karrier tekintetében. A legjobb hallgatók a lelki rugalmasság tekintetében is jobb helyzetben vannak: ők inkább érzik azt, hogy bármilyen nehézség ellenére jobban tudnak teljesíteni – és jobban is teljesítenek –, le tudják gyűrtetni a hátrányokat, s meg tudnak küzdeni a mindennapi problémákkal, ami nem akadályozhatja meg őket tanulmányaik sikeres végzésében sem (3. és 4. táblázat).

3. táblázat. A társadalmi háttérváltozók és az egészség önértékelésének megoszlása az átlagnál jobban és a kiválóan teljesítő hallgatók körében százalékban.

	Átlagnál jobban teljesítő hallgatók	Kiválóan teljesítő hallgatók	N (fő)
Ország			
Románia	51,3%	52,2%	2618
Magyarország	48,7%	47,8%	
Adj. Res.	-8	-1,1	
Total	100%	100%	
Nem			
Nő	67,1%*	68,6%*	2559
Férfi	32,9%*	31,4%*	
Adj. Res.	-1,7	-2,2	
Total	100%	100%	
Lakóhely településtípusa 14 éves korban			
Vidék	28,6%*	29,1%	2517
Város	71,4%*	70,9%	
Adj. Res.	2,2	1,2	
Total	100%	100%	
Egészségesnek érzi magát			
Nem	47,4%*	48,8%	2619
Igen	52,6%*	51,2%	
Adj. Res.	1,8	,3	
Total	100%	100%	

* $p \leq 0,05$ Forrás: HERD, 2012

4. táblázat. A szülők iskolai végzettségének, a szubjektív és objektív anyagi helyzet, a reziliencia, a szubjektív jóllét átlagpontszámai az átlagnál jobban, rosszabbul, kiválóan és nem kiválóan teljesítő hallgatók körében (pontok).

	Átlagnál rosszabbul teljesítő hallgatók	Átlagnál jobban teljesítő hallgatók	Nem kiválóan teljesítő hallgatók	Kiválóan teljesítő hallgatók	N
Szülők iskolai végzettsége osztályokban	12,7*	12,9*	12,7*	13*	2449
Szubjektív anyagi helyzet (0-100 pont)	55,2*	56,6*	55,5	56,6	2449
Objektív anyagi helyzet (0-11 pont)	4,9*	5,1*	4,9*	5,2*	1651
Reziliencia (0-100 pont)	65,4*	72,7*	66,8*	74*	2483
Szubjektív jóllét (0-100 pont)	70,3	71,8	70	71,7	2348

* $p \leq 0,05$ Forrás: HERD, 2012

Az e két csoportba való kerülés esélyhányadosait többlépcsős logisztikus regresszióval vizsgáltuk meg, ezeket az 5. táblázat tartalmazza.³ A logisztikus regressziós modellek eredményei azt mutatják, hogy a lelki edzettség, az egészség önértékelése, a szubjektív jóllét és a társadalmi háttérváltozók bevonása mellett csak a rendszeres szabadidő-sportolásnak marad meg szignifikáns, pozitív hatása: a szabadidő-sportolóknak majd másfélszer nagyobb esélyük van az átlagnál jobban teljesítők közé kerülésre nem sportoló társaikhoz viszonyítva. A lelki erő szintjének növekedésével szintén nő az esély e csoport tagjává válni, illetve azoknak a hallgatóknak, akik egészségesnek érzik magukat, 1,3-szor nagyobb esélyük van erre. Mint ahogy az összeredményességi mutatóra ható tényezők vizsgálatánál, úgy ebben a modellben is igazolódott a szubjektív jóllét negatív hatása: ennek magasabb szintje csökkenti az átlagnál jobban teljesítő hallgatók közé kerülést. A társadalmi háttérváltozók közül egyedül a szülők iskolai végzettségének van, mégpedig pozitív hatása: a magasabb végzettség növeli az e csoportba kerülés esélyét.

A kiválók közé kerülés esélyhányadosait vizsgálva azt láthatjuk, mind a verseny-, mind a szabadidő-sportolóknak nagyobb esélyük van arra, hogy bekerüljenek e csoportba: bár a reziliencia, az egészség percepciója és a szubjektív jóllét-változókat bevonva a versenysport hatása eltűnt, a társadalmi háttérváltozók beemelésével újra szignifikáns, pozitív hatást fedezhetünk fel. A versenysportolóknak 1,5, a szabadidő-sportolóknak 1,3-szor nagyobb az esélyük a kiválóan teljesítő hallgatók közé kerülni nem sportoló társaiknál. A rezilienciának csekély, de szintén pozitív hatása van, ami azt mutatja, hogy minél inkább ellenállóbbnak érzik magukat a hallgatók a stresszel, negatív életeseményekkel szemben, annál inkább nagyobb az esély, hogy kiváló hallgató legyen belőlük. A társadalmi háttérváltozók közül egyedül a nemnek van hatása: a férfihallgatók-nak 0,7-szer kisebb az esélyük, hogy e csoportba kerüljenek. Ebben az esetben is láthatjuk a szubjektív jóllét negatív hatását: ennek szintjének növekedésével csökken a kiválók közé kerülés esélye.

5. táblázat. Az átlagnál jobban és a kiválóan teljesítő hallgatók közé kerülés esélyhányadosai (Exponenciális B regressziós együtthatók).

	Függő változó: az átlagnál jobban teljesítők közé kerülés			Függő változó: a kiválóan teljesítők közé kerülés		
	Exp. B 1.modell	Exp. B 2.modell	Exp. B 3.modell	Exp. B 1.modell	Exp. B 2.modell	Exp. B 3.modell
Élménykereső versenysportolás	1,829*	1,448	1,486	1,815*	1,456	1,550*
Rendszeres rekreációs szabadidő-sportolás	1,676*	1,452*	1,443*	1,557*	1,384*	1,367*
Alkalmi, társak kedvéért végzett sportolás	1,437	1,263	1,275	1,338	1,153	1,187
Reziliencia (0-100)		1,029*	1,030*		1,028*	1,030*
Egészség önértékelése		1,280	1,327*		1,115	1,132
Szubjektív jóllét (0-100)		,993*	,992*		,991*	,990*
Nem (0 - nő, 1 – férfi)			,800			,731*
Ország (Magyarország 0 – nem, 1 – igen)			,903			,954
A szülők iskolai végzettsége			1,029*			1,017
Szubjektív anyagi helyzet			,996			,989
Objektív anyagi helyzet			1,025			1,058

* $p \leq 0,05$ Forrás: HERD, 2012

3 A multikollenaritás elkerülése végett a nem sportolókat kihagytuk a regressziós elemzésekből, őket jelöltük meg referenciacsoportként.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen hatással vannak a sportolási szokások a hallgatók tanulmányi eredményességére, melyet többféleképpen vizsgáltunk: egy komplex eredményesség-index kialakítása után létrehoztunk egy átlagnál jobb és egy kiváló teljesítményt felmutató csoportot. A sportolási szokásokon kívül kíváncsiak voltunk a szubjektív jól-lét, a lelki edzettség, az egészség önértékelése és a legfontosabb társadalmi háttérváltozók befolyásoló erejére is. A szabadidő-sportolás, a szubjektív egészségi állapot és a reziliencia az átlagnál jobban teljesítő, a két rendszeres sportolási forma, illetve a lelki edzettség pedig a kiváló hallgatók közé kerülés esélyét növeli, míg a szubjektív jól-lét szintje csökkenti ezeket. Ebből is látható, hogy sportoló hallgatók elkötelezettebbek a tanulmányok és a munka iránt is, értelmesebbnek tartják tanulmányaikat. Ez az attitűd kellő motivációt adhat a tanulmányok minél sikeresebb befejezéséhez, s további tanulmányok folytatására, akár doktori képzésre. Ezek a sportoláshoz is kapcsolódó pozitív személyiségjegyek, attitűdök és értékek a sportolás transzferhatásaként mind a tudományos, mind a magánélet területén, mind a munkaerőpiacon további előnyöket jelentenek, ezeket kamatoztatni tudják nem csak a sportolás világában. Ez pedig könnyebb boldogulást jelenthet az egyetem falait elhagyva is, s így a rendszeres sportolás nemcsak közvetlenül, hanem a jobb tanulmányi eredményességi mutatókon keresztül is boldogabbá, elégedettebbé teheti a hallgatókat.

Több szerző is megfogalmazta az USA-beli és az angliai egyetemi sportélet példaértékű voltát, hiszen ott a felsőoktatási intézmények értékét, hatékonyságát, minőségét épp annyira meghatározzák ezek sportélete és eredményei, mint a tudományos világban nyújtott teljesítménye (Bács, 2011; Lepold, 2008). A diákok és szüleik intézményválasztását, s a hallgatók jövőjét határozhatja meg az, hogy milyen sportcsapatokkal rendelkezik az adott intézmény, s ezek milyen sikereket érnek el. A sport és a felsőoktatási rendszerek szoros kölcsönhatását mutatja az is, hogy egy-egy – sokszor hátrányos helyzetű – diák kiemelkedő középiskolai sporteredményei lehetővé teszik akár ösztöndíjas továbbtanulását. Azonban az Egyesült Államok felsőoktatási versenysportját számos kritika is éri gazdasági és a média általi meghatározottsága, az élsportolók áruba bocsátása, rosszabb tanulmányi teljesítménye és magatartásbeli problémái miatt (viselkedésbeli problémák, devianciák nagyobb előfordulása). Az általunk vizsgált magyar-román határ menti régióban lévő felsőoktatási intézmények sportélete nemcsak abban tér el ettől, hogy nem rendelkezik ilyen kiemelkedő jelentőséggel az egyetemen imázsában, s sokkal kisebb arányban sportolnak a hallgatók rendszeresen (hetente háromszor csupán 17, egyszer-kétszer pedig 26 százalék), hanem a sportolás hatása is más az egyetemisták tanulmányi karrierjére. Bár kevesebben sportolnak rendszeresen, főleg versenyszerűen, de ők amerikai társaikkal ellentétben eredményesebbnek mutatkoznak tanulmányi előmenetelüket, elkötelezettségüket, hatékonyságukat tekintve nem sportoló társaiknál. Coleman elmélete a társadalmi tőke pozitív hatásairól az eredményességre érvényesülni látszik a sportolóink esetében, akik nyitottak, több extrakurrikuláris tevékenységben vesznek részt, számos közösségnek tagjai és elkötelezettek a tanulás és a munka iránt, s ezt nem ellensúlyozza negatívan a sportoláshoz kapcsolódó egyéb kötelezettségekre fordított idő sem.

IRODALOM

- Bács Z. (2011): A magyar sport működési szerkezetének lehetséges szegmense: a felsőoktatási sportszervezetek. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 3. 21–23.
- Bălătescu, S.–Kovács K. (2012): *Sport Participation and Subjective Well-being among University Students in the Hungarian-Romanian-Ukrainian Cross-border Area*. In: Pusztai, G.–Hatos, A.–Ceglédi, T. (Eds.): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development. Debrecen: University of Debrecen, 134–148.
- Bălătescu, S.–Kovács K. (2013): Sport and subjective well-being among Romanian and Hungarian students. The mediation of resilience and perceived health. In: Zamfir, E.–Maggino, F. (Eds.): *The European Culture for Human Rights: The Right to Happiness*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 174–191.

- Bowen, W. G.–Lewin, S. A. (2003): *Reclaiming the Game. College Sports and Educational Values*. Princeton–Oxford: Princeton University Press.
- Brohm, B. A. (2002): Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*. 1. 69–95.
- Castelli, D. M.–Hillman, Ch. H.–Buck, S. M.–Erwin, H. E. (2007): Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 29. 239–252.
- Coleman, J. S. (1961): *The Adolescent Society*. New York: The Free Press.
- Eitle, McNulty, T.–Eitle, D. J. (2002): Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education*. 2. 123–146.
- Eitzen, S. D.–Purdy, D. A. (1986): The Academic Preparation and Achievement of Black and White Collegiate Athletes. *Journal of Sport & Social Issues*. 10. 15–29.
- Field, T.–Diego, M.–Sanders, C. E. (2001): Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics. *Adolescence*. 36. 105–110.
- Fisher, M.–Juszczak, L.–Friedman, S. B. (1996): Sports participation in an urban high school: academic and psychologic correlates. *Journal of Adolescence Health*. 5. 329–34.
- Hartmann, D. (2008): *High School Sports Participation and Educational Attainment: Recognizing, Assessing, and Utilizing the Relationship*. Report to the LA84 Foundation. Los Angeles: LA84 Foundation.
- Hauser, W.–Lueptow, L. (1978): Participation in athletics and academic achievement: a replication and extension. *The Sociological Quarterly*. 19. 304–309.
- Kovács K. (2013): Bourdieu, Hradil és Bandura elméleteinek vizsgálata a sportra vonatkozóan. A társadalmi, környezeti és egyéni tényezők hatása a partiumi régió hallgatóinak sportolására. *Társadalomkutatás*. 2. 175–193.
- Kovács K. (2014a): Boldogító mozgás? A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jólétére, rezilienciájára és egészségének önértékelésére. *Kapocs*. 2. 2–13.
- Kovács K. (2014b): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. A sportolási szokások hatásai magyarországi és romániai hallgatók körében*. PhD-értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program.
- Leopold J. (2008): Versenytorna az amerikai egyetemeken. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 4. 48–49.
- Maloney, M. T.–McCormick, R. E. (1993): An Examination of the Role That Intercollegiate Athletic Participation Plays in Academic Achievement: Athletes' Feats in the Classroom. *The Journal of Human Resources*. 3. 555–570.
- Mechanic, D.–Hansell, S. (1987): Adolescent Competence, Psychological Well-Being, and Self-Assessed Physical Health. *Journal of Health and Social Behavior*. 4. 364–374.
- Melnick, M. J.–Sabo, D. F. & Vanfossen, B. (1992): Educational effects of interscholastic athletic participation on African-American and Hispanic youth. *Adolescence*. 27. 295–308.
- Miller, K. E.–Melnick, M. J.–Barnes, G. M.–Farrell, M. P.–Sabo, D. (2007): Untangling the Links among Athletic Involvement, Gender, Race, and Adolescent Academic Outcomes. *Social Sport Journal*. 2. 178–193.
- Purdy, D. A.–Eitzen, S. D.–Hufnagel, R. (1982): Are Athletes also Students? The Educational Attainment of College Athletes. *Social Problems*. 4. 439–448.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum.
- Rajesh, S. (é. n.): *Sports and Academic Achievement*. Forrás: http://www.yrdsb.edu.on.ca/pdfs/w/innovation/quest/journals/QuestJournal_RajeshSingh.pdf. Utolsó látogatás: 2014. 12. 02.
- Sellers, R. M. (1992): *Articles Racial Differences in the Predictors for Academic Achievement of Student-Athletes in Division I Revenue Producing Sports*. *Sociology of Sport Journal*. 1. 48–59.
- Shulman, J. L.–Bowen, W. G. (2001): *The game of life: college sports and educational values*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Upthegrove, T. R.–Rosignio, V. J.–Zubirsky, C. C. (1999): Big Money Collegiate Sports: Racial Concentration, Contradictory Pressures, and Academic Performance. *Social Science Quarterly*. 4. 718–737.
- Ye, Y.–Mei, W.–Liu, Y. (2012): *Effect of Academic Comparisons on the Subjective Well-Being of Chinese Secondary School Students*. *Social Behavior and Personality*. 8. 1233–1238.

A KISEBBSÉGI HALLGATÓK TANULMÁNYI ELKÖTELEZETTSÉGE

Márkus Zsuzsanna

Összefoglalás: A kisebbségi helyzetben élők tanulási környezetéről és tanulmányi eredményességéről számos neveléstudományi és oktatásszociológiai munka született már. Ezeknek a kutatásoknak a kiemelt kérdése, hogy az államnyelvi vagy az anyanyelvi tanulmányok hatékonyabbak-e a tanulmányi eredményesség és a társadalmi mobilitás szempontjából. Tanulmányunkban John Ogbu kulturális-ökológiai elmélete alapján arra keressük a választ, hogy a romániai többségi és kisebbségi felsőoktatási hallgatók tanulmányi eredményességét milyen tényezők mentén tudjuk értelmezni, vagyis melyek azok a faktorok, amelyek befolyásolják a tanulmányi eredményességüket. Elemzésünkben egy- és többváltozós statisztikai módszereket is alkalmaztunk, a magyarázó változókat egymással kontrollálva vizsgáltuk. Az elemzés eredményei szerint a különböző nemzetiségű hallgatók tanulmányi eredményességében társadalmi státusukon kívül kontextuális tényezők is nagy szerepet játszanak.

BEVEZETÉS

A rendszerváltás óta számos kutatás foglalkozik a határon túli magyar kisebbségek elemzésével – vizsgálják többek között demográfiai, társadalmi, kulturális, gazdasági vagy kisebbségpolitikai jellemzőiket. Jelen dolgozatunkban a határon túli kisebbségi oktatás kérdéseivel foglalkozunk. Az oktatásszociológiai munkák egyik csoportja a kisebbségi oktatást elsősorban az anyanyelvi iskoláztatás kiterjedtsége szempontjából vizsgálja. Ezek az elemzések az anyanyelvi oktatást a nemzeti identitás fenntartása és újratermelése érdekében hangsúlyozzák (Gereben, 1999; Beregszászi et al., 2001; Szarka, 2008).

Az elemzések egy másik csoportja oktatáspolitikai nézőpontból elemzi a kisebbségi oktatás jellemzőit. Legfontosabb kérdésük, hogy a többségi és a kisebbségi politikai, kulturális és esetenként civil intézményrendszer milyen motivációkkal és eszközökkel igyekszik elérni vagy hátráltatni a nemzetállami keretek között a társadalmi integrációt. Az elemzések rávilágítanak, hogy a kisebbségi iskola könnyen válhat a szimbolikus politizálás színterévé (Papp, Z. 2010b).

Az a megközelítés viszont, miszerint a kisebbségi oktatás (csak úgy, mint a többségi) szolgáltató intézményrendszer is, eddig kevésbé jellemezte a térség oktatásszociológiai munkáit. Ez a megközelítés azért is különösen fontos, mert az egyes iskolai szintekre való bejutás az alsóbb iskolai fokozatok eredményes teljesítésének a feltétele. Kiemelt kérdés, hogy a kisebbségi tanulók anyanyelvű vagy államnyelvű tanulmányai hatékonyabbak-e a tanulmányi eredményesség és a társadalmi mobilitás szempontjából. Ilyenkor a kisebbségi és a többségi oktatás minőségének, a tanulók motivációinak és eredményességének elemzése a legfontosabb feladat.

A közoktatás eredményességének mérésére a PISA-vizsgálatok adatai lehetséges kiindulópontként szolgálhatnak a kisebbségi oktatásra vonatkozóan is, azonban a határon túli felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulmányi eredményességére vonatkozó korábbi kutatási tapasztalatokkal nem rendelkezünk. Dolgozatunk központi kérdése, hogy milyen tényezők mentén vizsgálhatjuk a nemzeti kisebbségek iskolai előmenetelét és eredményességét, valamint, hogy melyek azok a faktorok, amelyek befolyásolják tanulmányi sikerességüket. További kérdés, hogy az oktatásszociológiában jól ismert és bevett tökefajtaikon kívül melyek azok a kontextuális tényezők, amelyek befolyással lehetnek a kisebbségi hallgatók tanulmányi eredményességére. Elméleti megfontolásainkat az *Institutional effects on student achievement in higher education* című kutatás¹ koncepcióján alapulnak, az empirikus elemzést pedig a *Higher Education for Social Cohesion-Cooperative Research*

¹ Az RH/6885/2013 számú pályázati projekt és a Debreceni Egyetem támogatásával. Bővebben: <http://cherd.unideb.hu/iesai/>

and Development in a Cross-Border Area kutatás² 2012-es kérdőíves adatfelvétele nemzetközi adatbázisának romániai almintáján végeztük.

A KISEBBSÉGI MAGYAROK OKTATÁSI RÉSZVÉTELE

Kisebbségi magyar közösségekről a Kárpát-medencében az I. világháború utáni békeszerződések óta beszélhetünk. Mára ezek a közösségek kisebbségi létüket természetes élethelyzetek sorozataként értelmezik, azonban helyzetük a mindenkori kisebbségi elitek és Magyarország által nagyban meghatározott.

A Kárpát-medencei kisebbségi közösségek sem számarányuk, sem szociodemográfiai helyzetük alapján nem egységesek. Különbségek mutatkoznak földrajzi helyzetük, településszerkezetük, nyelvhasználatuk és oktatási környezetük terén is. A Magyarországgal szomszédos hét ország kisebbségei közül a kárpátaljai, az erdélyi, a felvidéki és a délvidéki magyarok magyar többségű területeken élnek, míg a burgerlandi, a szlovéniai és a horvátországi magyar közösségek döntően nem magyar településeken. A kisebbségi magyar közösségeket eltérő szociodemográfiai vonásaikból adódóan eltérő oktatási folyamatok is jellemzik. A közösségek nagysága az oktatási rendszerük szempontjából is igen fontos. Egy kisebbségi közösség számbeli növekedése ugyanis új oktatási és kulturális igényeket hívhat életre, azonban a folyamat fordítottan is igaz lehet. Amennyiben a közösség számarányát tekintve gyengülni látszik, úgy az oktatási intézményeinek kínálatára sem lesz akkora igény (Csete et al., 2010). Dolgozatunkban a négy nagyobb közösség (erdélyi, felvidéki, délvidéki és kárpátaljai) kisebbségi oktatási környezetével, jellemzőivel foglalkozunk.³

Az első és a legfontosabb megállapítás a határon túli magyar oktatással kapcsolatban, hogy a képzés minden szintjén (az óvodától az egyetemig) működnek magyar nyelvű intézmények, azonban nem minden szakterületen indulnak magyar nyelvű képzések. Emiatt (de más okok miatt is) gyakran előfordul, hogy a kisebbségek az államnyelvi oktatási rendszert választják (Papp, Z. 2012).

Annak alapján, hogy a határon túli magyar diákok anyanyelvi vagy államnyelvi iskolában kezdik-e és folytatják-e tanulmányikat, jellegzetes oktatási útvonalak és tendenciák rajzolódnak ki. Az országok statisztikai adatai és óvatos becslések alapján nyomon követhetjük a diákok anyanyelvi iskoláztatását. Általánosságban elmondható, hogy 2010-es években a határon túli magyar diákok csaknem 20 százaléka nem magyar tannyelvű általános iskolában kezdte meg tanulmányait, és ez az arány a felsőbb iskolai szintek felé haladva fokozatosan növekszik.

Az idősoros statisztikai adatokból az is kiderül, hogy a diákok hány százaléka folytatja tanulmányait anyanyelvű középiskolában és felsőoktatási intézményben. Az erdélyi magyarok vannak a legkedvezőbb helyzetben, ugyanis közel 40 százalékuk tanul az anyanyelvén, a kárpátaljaiak pedig a legkedvezőtlenebben. A romániai felsőoktatási expanzióknak köszönhetően egyre magasabb arányban kerülnek be magyar hallgatók is – magyar vagy román – felsőoktatási intézményekbe. Ezzel ellentétben Kárpátalján igen magas a lemorzsolódás aránya, aminek elsősorban az az oka, hogy már anyanyelvi óvodába is kevesebben járnak, de a folyamatot az is erősíti, hogy viszonylag magas arányú a régióban a magyar anyanyelvű románok aránya (Papp Z., 2012a; 2012b).

A 2011-es népszámlálási adatok szerint a 10 év feletti romániai népesség 14,4 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel, de a magyaroknak csupán 10,2 százalékára igaz ez az állítás (szemben a románok 14,8 százalékos arányával). Általánosságban elmondható, hogy az alsóbb iskolai fokozatok felé haladva növekszik a magyar (és a roma) nemzetiségűek aránya. Például a maximum érettségi bizonyítvánnyal rendelkezők között a magyarok 27, a románok 24,7 százaléka szerepel, az általános iskolát végzettek között pedig 30,5 százalék a magyarok aránya, szemben a románok 26,6 százalékával (Veres, 2013).

A 2000-es években az iskoláskorúak mintegy öt százaléka tanult magyar nyelven, az óvodások aránya azonban ennél magasabb, 6,3 százalékuk magyar. A felsőfokú oktatásban résztvevő magyarok száma folyamatosan nő, napjainkban eléri az 4,8 százalékot (Papp Z., 2012a).

² A kutatásról bővebben a <http://unideb.mskszmsz.hu/hu> webhelyen olvasható.

³ A dolgozat további részeiben az erdélyi, a kárpátaljai, a felvidéki és a délvidéki magyar közösségeket egységesen határon túli vagy külloni magyar közösségek néven említjük majd.

Szlovákiában az iskolázottsági mutatók kedvezőtlenebb arányokat mutatnak. A lakosság 10,4 százalékának van felsőfokú végzettsége, a magyar nemzetiségűek esetében ez az arány csupán 5,3 százalék. A negatív demográfiai adatoknak köszönhetően az iskolákban évről évre csökken a magyarul tanuló diákok száma (is). A 2000-es években az iskoláskorúak 7,2 százaléka járt magyar tanítási nyelvű iskolába. A szlovákiai adatok arról is beszámolnak, hogy a magyar nemzetiségű diákok körülbelül 20 százaléka tanul szlovák intézményben. Az óvodás korosztály több mint hat százaléka jár magyar intézménybe, a gimnazisták körülbelül öt százaléka, a szakközépiskolások négy százaléka tanult magyar nyelven. A szlovákiai adatokkal kapcsolatban fontos megjegyeznünk, hogy a 2000-es években több mint 100 olyan magyar többségű település volt, ahol nem volt magyar tanítási nyelvű iskola (Törzsök, 2008).

Ukrajnában az ország függetlenné válása óta a magyar oktatási intézmények száma növekszik. Az oktatás minden szintjén nőtt a magyar osztályok száma is. 2001-ben magyar tannyelvű iskolákba a korosztály 10,4 százaléka járt, ami jelentős növekedést jelent a korábbi évekhez képest. A főiskolások és egyetemisták négy százaléka folytatja tanulmányait magyar intézményben, azonban számuk lassú ütemben, de növekszik (Molnár–Molnár D., 2005). A Vajdaságban az oktatási statisztikákat elemezve azt látjuk, hogy növekszik a magyarok aránya a felsőoktatásban, a főiskolások aránya 2004-ben elérte a 11,25 százalékot, az egyetemistáké pedig a hat százalékot (Szügyi, 2011).

A határon túli oktatási intézmények teljesítményéről és a diákok tanulmányi eredményességéről elsősorban a közoktatási PISA-vizsgálatok alapján kaphatunk képet. A 2003., 2006. és 2009. évi idősoros adatokból egyértelműen kiderül, hogy a kisebbségi diákok teljesítménye elmarad a többségi diákokétól, azonban az adatok finomabb elemzése arra is rávilágít, hogy kontextusbeli hatások és érvényesülnek. Az egyes területeken élő (öslakosnak számító) kisebbségi csoportokhoz tartozó diákok iskolai teljesítményét ugyanis az adott országban mérhető teljesítmények és az anyaországi szomszédság is befolyásolják. Az is látható, hogy abban az esetben, ha egy iskolában (egy településen) kisebbségek vannak többségben, akkor a kisebbségben lévő, de valójában többségi tanulók teljesítenek alul. A határon túli magyarok esetében a nemzetiségi részarányok mellett releváns kérdés, hogy az anyanyelvi vagy az államnyelvi oktatásban résztvevők teljesítenek-e jobban. A mérési eredményekből az derül ki, hogy Romániában és Szerbiában az anyanyelvi képzésben részt vevő magyar diákok jobban teljesítenek, mint a többségi nyelven tanulók, Szlovákiában azonban az anyanyelvi iskoláztatás eredményessége évről évre gyengülni látszik (Papp Z., 2012).

Ezek a közoktatási tapasztalatok mindinkább megerősítik azt a feltételezést, hogy többségi-kisebbségi viszonyban a diákok iskolai előmenetelét és tanulmányi eredményességét kontextuális tényezők is meghatározzák. Azonban a többségi-kisebbségi viszonyra vonatkozó oktatásshociológiai megközelítések elsősorban a bevándorló csoportok jellemzőivel foglalkoznak. Az európai őshonos kisebbségi közösségek oktatási egyenlőtlenségek elméleti keretei hiányoznak a nemzetközi szociológiából, bár vannak olyan elméleti megközelítések, melyek kiindulópontként alkalmasak lehetnek a határon túli magyar közösségek oktatási rendszereinek, a tanulók motivációinak és tanulmányi eredményességének kontextuális elemzésére. Lehetséges értelmezési keretként John Ogbu kulturális-ökológia elmélete szolgál.

JOHN OGBU KULTURÁLIS-ÖKOLÓGIA ELMÉLETE

A különböző faji és etnikai csoportok iskolai teljesítményének sokféle magyarázata ismert az oktatásshociológiában. Elsősorban az amerikai szociológia foglalkozik a kérdéssel a feketék iskoláztatása kapcsán. Blau és Duncan munkássága igen jelentős az amerikai társadalom rétegződésének vizsgálatában. Elemzésükben rámutatnak, hogy a faji és az etnikai egyenlőtlenségek jelentősen befolyásolják a státusszerzést a társadalmi hierarchiában. Külön elemezték a feketéket és a bevándorló fehéreket. Arra voltak kíváncsiak, hogy az egyén született státusza mennyiben befolyásolja későbbi lehetőségeit. Rámutattak, hogy a feketéknek sokkal kisebb munkavállalási esélyeik vannak, mint bevándorolt fehér társaiknak, ami nem az alacsonyabb iskolázottságuknak tudható be, mivel minden egyes iskolai szinten alulteljesítenek a fehérekhez képest. Magyarázatként a fehér bevándorló csoportok teljesítmény-motivációját nevezték meg, eszerint jobb iskolai

teljesítményük egyéni sikerorientációjuknak köszönhető.

A kisebbségben lévő csoportok iskolai és munkavállalási sikereinek kontextuális összefüggéseire Wilson 1987-es munkája is rávilágít. Ő azokra a szociálpolitikai intézkedésekre hívta fel a figyelmet, melyek eredményeként egy viszonylag jómódú fekete középosztály jött létre. Wilson azt figyelte meg, hogy ezek a feketék a hasonló státuszú fehér lakosságot követve kertes elővárosokba költöztek, aminek eredményeként a fekete lakónegyedek helyzete romlani kezdett. Csökkentek az adóbevételek, leromlott az infrastruktúra, és ami talán ennél is fontosabb, eltűntek azok a minták, melyek a felemelkedést mutatták korábban. Tehát Wilson eredményei is azt igazolják, hogy a kisebbségi csoportok iskolai motivációit, későbbi munkavállalási stratégiáit nem csupán egyéni szinten érdemes vizsgálni, hanem a közösségben mutatkozó erőforrások is lényeges információkkal szolgálnak.

Az amerikai oktatásszociológia egy sor olyan elméleti megközelítést sorakoztat fel, amelyekben a feketék iskolai hátránya alacsonyabb státuszuk miatti kulturális és gazdasági helyzetükkel magyarázható (Coleman, 1966; Bond, 1981). Bond például veszélyeztetett fiataloknak⁴ nevezte az alacsony státuszú fekete fiatalokat, akik rosszabbul teljesítenek az iskolában. Ezeket a koncepciókat azonban megcáfolják azok a megfigyelések, melyek szerint bármelyik társadalmi osztályban a feketék rosszabbul teljesítenek, mint a fehérek, és a rétegek közötti különbségek is magasabbak a feketék körében. Ebből következik, hogy a feketék alacsonyabb iskolai teljesítményét nem feltétlenül szülei alacsonyabb társadalmi, kulturális és gazdasági helyzete magyarázza (Pásztor, 2006).

John Ogbu úgy véli, hogy ezek az elméletek azért nem tudják teljes mértékben megmagyarázni a többségi és kisebbségi tanulmányi különbségeket, mert bizonyos tényezőket nem vesznek figyelembe. Ogbu figyelmet fordít azokra a történelmi és társadalmi erőkre is, melyek az iskolai teljesítményre hatnak. Beemeli koncepciójába az adott kisebbségi csoport iskoláztatással kapcsolatos kollektív orientációját, valamint a kisebbségek véleményét az oktatásról. Véleménye szerint a kisebbségi csoportok között történelmi hagyományaik alapján kell különbséget tenni, ugyanis emiatt egészen más motivációkkal és célokkal bírnak a különböző kisebbségi csoportok, oktatási részvételük és teljesítményük ezek függvénye (Foster, 2004). A határon túli magyar kisebbségek tanulmányi eredményességének vizsgálatakor azért érdemes Ogbu elméletét használni, mert bevezeti az „önkéntes kisebbség” fogalmát, ami lehetővé teszi, hogy a bevándorlókat és a nemzeti kisebbségeket megkülönböztessük.

Ogbu kisebbségi csoportoknak azokat a közösségeket nevezi, amelyek alárendelt hatalmi szereppel bírnak az adott társadalmon belül a többségi csoportokhoz viszonyítva. Véleménye szerint a kisebbségi csoportok egyrészt a többségi csoportok diszkriminációja és saját történelmi hagyományaik miatt különböző kulturális modellekben élnek. Ezek irányítják viselkedésüket, és ennek alapján értelmezik saját helyüket a társadalomban. Ennek alapján Ogbu a kisebbségi csoportok újfajta megkülönböztetését ajánlja. Másrészt megkülönbözteti az „autonóm kisebbségeket”, akik kiforrott faji, etnikai, nyelvi vagy kulturális identitással rendelkeznek, amelyeket elsősorban a hagyományok táplálnak. Ennek ellenére nincsenek politikai, gazdasági és társadalmi alárendeltségben, így iskoláztatásuk sem tér el a többségi csoporttól. Ogbu autonóm kisebbségnek nevezi például a zsidókat. A kisebbségek második csoportját a „bevándorló” vagy más néven az „önkéntes kisebbségek” jelentik. E csoportok legfontosabb jellemzője, hogy – többnyire – saját akaratukból választottak egy másik országot lakhelyüknek. Legfontosabb motivációjuk, hogy jobb életet éljenek, és hogy gyerekeiknek magasabb életszínvonalat biztosítsanak. Ennek érdekében képesek az új társadalom legalsó rétegébe is beolvadni, de így is az otthoni közösségeikhez képest előnyösebbnek értékelik helyzetüket. Referencia csoportként az új társadalmi osztályokat határozzák meg, ezért legfontosabb céljuk a minél korábbi nyelvi és kulturális asszimiláció. Felemelkedésüket az oktatásban látják. Kollektív céljaik elérése érdekében a bevándorolt szülők elvárják, hogy gyermekeik engedelmesskedjenek az iskolai elvárásoknak. Ebből fakadóan nem jellemzi őket alacsony szintű iskolai teljesítmény és aluliskolázottság. Problémaikat átmenetinek értékelik, optimisták a jövőt illetően. Ogbu példaként a kínaiakat és a koreaiakat említi. A kisebbségek harmadik csoportját az „önkéntelen” kisebbségek adják, akik alapvetően

4 „Children at risk.”

különböznek az önkéntes kisebbségi csoportoktól. Ők azok, akik a történelmi események miatt kerültek önkéntelenül kisebbségi helyzetbe. Emiatt nem fogadják el alárendelt szerepüket a többségi társadalom tagjaihoz képest, elutasítják az asszimilációt, politikai és társadalmi egyenlőségért küzdenek. Kultúrájuk és nyelvi különbségeik alapján éles határvonalat alakítanak ki a többségi társadalommal szemben. Úgy érzik, hogy a többségi társadalom által megfogalmazott szabályok nem az ő érdekeiket képviselik, inkább ellenük vannak. Céljuk, hogy megváltoztassák a szabályokat. Jelenlegi helyzetüket állandónak értékelik, elnyomásuknak intézményi keretei is adottak. Általános bizalmatlansággal vannak a többségi társadalommal és intézményeivel szemben. Ezek a tényezők jelentik társadalmi identitásuk alapját. Iskolai teljesítményükben kudarcok érik őket, ugyanis úgy érzik, hogy a többségi oktatási rendszer nem az ő érdekeiket szolgálja, a társadalmi diszkrimináció elsődleges színterévé az iskola válik. Az amerikai indiánok vagy a mexikói amerikaiak kiváló példái az „önkéntelen” kisebbségeknek (Ogbu, 1983).

Ogbu elméletét több oldalról is támadás érte. Trueba 1988-as írásában azt rója fel, hogy Ogbu megközelítése túl általános, a kisebbségek egyéni szintű tényezőit figyelmen kívül hagyta. Erickson 1987-ben szintén bírálta Ogbu elméletét. Legfontosabb érve, hogy az elmélet szerint a kisebbségek sikerét vagy sikertelenségét Ogbu abszolút mértékben méri, és nem számol a kisebbségek múltbeli eredményeihez viszonyított haladással (Pásztor, 2005).

Ogbu kisebbségi tipológiájának alapját az inkorporáció (vagyis a beolvadás módja) és a diszkrimináció jellege adja. Ennek alapján a kisebbségi csoportok az őket érő problémákra eltérő válaszokat adnak. Ogbu úgy véli, hogy ezek azok a tényezők, amelyek kulcsszerepet játszanak a kisebbségi csoportok viselkedésében (Luciak, 2004). Mikessell és Murphy szerint a kisebbségi és a többségi csoportok viszonya akkor válik konfliktusokkal terheltté, ha a többségi társadalom korlátozza a kisebbségek nyelvi jogait (elismerés), az oktatási részvételüket (hozzáférés) és a társadalmi ügyekben való részvételüket (részvétel) (Mikessell–Murphy, 1991 idézi Pásztor, 2005).

Az európai kisebbségek vizsgálatára is alkalmasnak látszik Ogbu kulturális-ökológiai elmélete. Az európai példát elsősorban a határon túli magyar kisebbségi közösségek jelentik. Fő jellemzőjük szintén az, hogy nem önkéntes alapon váltak kisebbséggé, hanem a világháborúkat követő döntések értelmében. Jelenleg számottevő magyar nemzetiségű lakosság él Romániában, Szlovákiában, Ukrajnában és Szerbiában. Az utolsó népszámlálási adatok szerint Romániában mintegy 1,5 millió fő, Szlovákiában 500 ezer fő, Szerbiában 300 ezer fő, Ukrajnában pedig 150 ezer fő (Gyurgyik, 2005).⁵ Ezekre a magyar közösségekre jellemző, hogy nyelvi és kulturális identitásuk eltér a többségi társadalom tagjairól, azonban rendszerint a szomszédos országban élők kultúrájával megegyezik.

Pásztor Adél kulturális konfliktusokkal terhelt viszonyként értelmezi a határon túli magyar közösségek és a többségi társadalmi csoportok viszonyát, melyek alapjául az a kisebbségi nézőpont szolgál, amelyben saját helyzetüket alárendelt pozícióként látják. A többségi normák átvételét teljes mértékben elutasítják. Az asszimiláció szintén nem céljuk, sőt oktatási rendszerük elsődleges célja annak elkerülése. Emiatt a magyarok identitása szorosan összefügg iskoláztatásukkal, hiszen az anyanyelvi oktatás a nemzeti identitás kialakulásában meghatározó szerepet tölt be. A többségi társadalommal való szembenállásuk színterét emiatt az anyanyelvi oktatási intézmények jelentik (Pásztor, 2006).⁶

A kisebbségi magyarok előrejutásának feltétele a kisebbségi oktatás sikeressége és a diákok tanulmányi eredményessége. A közoktatási PISA- vizsgálatok eredményei – ahogy korábban láthattuk – alkalmasak az anyanyelvi középfokú oktatásban résztvevő diákok tanulmányi teljesítményének mérésére. A felsőoktatásban azonban nem végeznek hasonló méréseket.

⁵ Jelenleg Ausztriában is élnek magyar nemzetiségűek, elsősorban a burgenlandi területeken. Az ő céljuk azonban a társadalmi felemelkedés, amit az asszimiláció révén képesek elérni. Így egyre nagyobb arányban vannak köztük azok, akik a német anyanyelvűek, és akik inkább osztrák nemzetiségűnek tartják magukat.

⁶ A finnországi svédok az európai kisebbségek egyik mintapéldája. A többségi társadalommal való viszonyukat az ogbui tipológia alapján nem írhatjuk le, mert nyelvi és kulturális identitásuk mellett jó viszonyt ápolnak a finnekkel. Nem éri őket diszkrimináció, kis létszámunk ellenére ugyanolyan jogok illetik őket, mint a többségi társadalom tagjait. Például a finn mellett a svéd is hivatalos nyelv és kötelező egymás nyelvét megtanulniuk (Pásztor, 2005).

A ROMÁNIAI DIÁKOK TANULMÁNYI ELKÖTELEZETTSÉGE

A továbbiakban a Partium térség romániai felsőoktatási intézményeinek hallgatóival foglalkozunk. Az utóbbi, több mint tíz év felsőoktatási kutatásaiban a Partium területén működő felsőoktatási intézmények egy felsőoktatási régiót alkotnak (Pusztai–Torkos, 2003; Kozma, 2006). Ogbu kulturális-ökológiai elmélete alapján vizsgáljuk a romániai magyarok (mint nem önkéntes kisebbség) és a romániai románok (mint többség) iskolai eredményességét. A következőkben az eredményesség komplex mutatójának, a hallgatói elkötelezettség dimenziójának elemzésére vállalkozunk.

Az adatfelvétel a Debreceni Egyetem, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, az Ungvári Nemzeti Egyetem, a Babes–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, a Partiumi Keresztény Egyetem, az Emmanuel Egyetem és a Nagyváradi Állami Egyetem felsőoktatási hallgatóinak körében készült. A mintába csak nappali tagozatos első és harmadéves alapképzéses hallgatók, valamint első éves mesterképzéses hallgatók kerültek be. A minta elemszáma 2728 fő. A minta reprezentatívnak tekinthető, ugyanis a kutatók a mintavétel során egyszerre alkalmaztak rétegzett és többlépcsős csoportos mintavételi technikát.

Jelen dolgozatban az adatbázis romániai almintáján végzett elemzéseket mutatjuk be, vagyis a Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyváradi Állami Egyetem, az Emmanuel Egyetem, valamint a Babes–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat hallgatóinak adatait elemeztük, összesen 1248 főt. Bőséges adatbázis áll a kutatók rendelkezésére, ugyanis a kérdőív több blokkból állt, részletes szociodemográfiai kérdésekkel, valamint többek között a tanulmányi életútra, a vallásosságra, a szabadidő-eltöltésre, az értékrendre vonatkozó kérdésekkel. Ezek az adatok lehetőséget adtak a tanulmányi elköteleződés indexének létrehozására. Ez lehetővé tette kutatási kérdéseink megválaszolását oly módon, hogy a tanulmányi elkötelezettség indexét a regressziós modellben független változóként szerepeltettük, míg a társadalmi háttérváltozókat egymással folyamatosan kontrollálva magyarázó változóként vontuk be. Elsőként ezen háttérváltozók nemzetiségek szerinti (többségi és kisebbségi) megoszlását mutatjuk be, bizonyítva a modellbeli érvényességüket.⁷ Az almintában 61,9 százalék román nemzetiségű hallgató volt, 38,1 százalék pedig magyar. A nem arányok kiegyenlítettek voltak a nemzetiségek szerint, de mindkét esetén a lányok magasabb arányban szerepeltek, mint a fiúk.

Elemzésünk következő lépéseként a hallgatók kulturális tőkéjét vizsgáltuk szüleik iskolai végzettségének alapján. Az adatok azt mutatják, hogy a többségi és a kisebbségi szülők iskolázottsága tekintetében a román hallgatók élveznek némi helyzeti előnyt. Körülben szignifikánsan magasabb ($p \leq 0,05$) az egyetemet, főiskolát végzett apák és anyák aránya, azonban az adatokból az is kiderül, hogy a vizsgált hallgatók (nemzetiségtől függetlenül) közel 50 százaléka családjában első generációs értelmiség lesz tanulmányai befejeztével (1. táblázat).

1. táblázat. A szülők iskolai végzettsége nemzetiségek szerint, $p \leq 0,05$ ($N=1248$, %).

	Édesapa/nevelőapa		Édesanya/nevelőanya	
	Román	Magyar	Román	Magyar
Felsőfok	24,6	15,4	25,2	17,9
Középfok	50,9	47,9	49,9	47,3
Alapfok	24,5	36,7	24,9	34,8
Összesen	100	100	100	100

Forrás: HERD, 2012

⁷ Csak azokat a háttérváltozókat ismertetjük a következőkben, amelyek statisztikai mutatói elég meggyőzőek voltak ahhoz, hogy a későbbi regressziós modellbe is bevonjuk.

Az adatokat elemezve a statisztikai mutatók arról győztek meg, hogy a családi háttér vonatkozásában további változókat is érdemes szerepeltetni az elemzésben. A családon belüli társadalmi tőke iskolai eredményességre, továbbtanulási szándékra gyakorolt hatása vitathatatlan az oktatásszociológiában (Pusztai–Verdes, 2002; Pusztai, 2009). A partiumi hallgatói csoportok vonatkozásában is robosztus változónak bizonyult. A családon belüli társadalmi tőke indexét a kérdőív következő kérdése alapján volt módunkban kidolgozni: „Milyen gyakran teszik szüleid a következőket?” A hallgatók 12 tevékenység közül választhattak olyan módon, hogy 1-től 4-ig terjedő skálán pontozhatták a tevékenységek gyakoriságát (az 1-es jelentette a „ritkán” vagy „soha” lehetőséget, míg a 4-es érték a „nagyon gyakran”). A következők, 2. táblázat az egyes családon belüli tevékenységek gyakoriságának átlagpontszámait mutatja.

2. táblázat. A családon belüli társadalmi tőke nemzetiségek szerint (átlagértékek) (N=1248).

Milyen gyakran teszik a szüleid a következőket?	Magyar	Román	Átlag	Anova
Beszélgetnek veled	3,47	3,35	3,39	**
Beszélgetnek veled kultúráról, politikáról, közéleti témákról	2,74	2,57	2,63	**
Beszélgetnek veled könyvekről, filmekről	2,57	2,39	2,46	***
Tájékoztódnak arról, hogyan töltöd a szabadidődöt	3,07	2,93	2,98	**
Bevonnak a házimunkába	3,25	2,91	3,04	***
Érdeklődnek a tanulmányaidról	3,45	3,02	3,18	***
Érdeklődnek a barátaidról	3,11	2,74	2,88	***
Támogatnak anyagilag	4,49	3,27	3,35	***
Szerveznek veled közös kulturális programot	2,24	1,78	1,96	***
Ösztönöznek, bátorítanak a tanulásra	3,40	3,10	3,22	***
Kapcsolatot tartanak tanáraiddal/oktatóiddal	1,65	1,55	1,59	*

Forrás: HERD, 2012

Láthatjuk, hogy a kisebbségi családok minden tevékenységben aktívabbak, noha iskolai végzettségük alacsonyabb, mint a többségi társadalom hallgatóié. Ebben a dolgozatban nem áll módunkban a családon belüli társadalmi tőke nemzetiség szerinti különbségeinek okait vizsgálni, azonban a gyakorisági változó értékei önmagukban is meggyőzik az elemzőt, hogy a következőkben érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni e tényező vizsgálatára és a kisebbségi-többségi viszonyok közötti értelmezésére.

A társadalmi háttérváltozók közül az elemzés következő lépésében a hallgatók lakóhelyének településtípusát elemeztük. Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a kisebbségi hallgatók jellemzői ebben az esetben is elmaradnak a többségiekétől. Amíg a román hallgatók több mint fele nagyvárosban él, addig a magyar hallgatók 42,2 százalékáról mondható el ugyanez. Ezzel összefüggésben a magyarok körében több, mint tíz százalékponttal magasabb a községben, falun vagy tanyán élők aránya.

A hallgatók gazdasági mutatóinak mérésére a hallgatók szubjektív anyagi helyzetének változóját használtuk. Megállapíthatjuk, hogy egyik nemzetiségű hallgatói csoport esetében sincsenek számottevő anyagi problémák, sőt, a hallgatók több, mint háromnegyed részének „mindene megvan”. A többségi és a kisebbségi hallgatók között a két, szélsőségesnek nevezhető kategóriában („vannak anyagi gondok” és „mindenünk megvan és még jelentősebb kiadásokra is telik”) tapasztalunk különbségeket a többségi társadalom javára. Az eredmények szignifikáns ($p \leq 0,05$) különbségeket mutatnak.

A továbbiakban a felekezeti hovatartozás és a vallásgyakorlás dimenzióit is megvizsgáltuk. Románia többségi és kisebbségi csoportjainak felekezeti hovatartozását a nemzetiségi létük szempontjából is elengedhetetlen vizsgálni. A vallásszociológiai vizsgálatok ugyanis arról számolnak be, hogy a poszt szocialista országok közül Románia a legvallásosabb ország, miközben más országokban a vallásukat elhagyók mértéke a nyugat-európai országok adataihoz közelít (Zulehner et al., 2008 idézi Pusztai–Fényes, 2013). A jelenség magyarázatára a kutatók számos

alternatív magyarázatot sorakoztattak fel, melyek közül a legmeggyőzőbb, hogy egyrészt a felekezeti sokszínűség, vagyis a vallási piac kínálati bősége magyarázza a magasabb arányszámokat, másrészt a regionális jellemzők miatti nemzeti és felekezeti tényezők összefonódása (Pusztai–Fényes, 2013). Vagyis a vallásosság mértéke azokban a régiókban magas, ahol a felekezeti hovatartozás a nemzeti identitás alapjául szolgál (Doktor, 2007 idézi Pusztai–Fényes, 2013). Kutatásunk adatai is megerősítik a fenti megállapításokat. A román hallgatók legmagasabb arányban az ortodox, míg a magyarok a református és a római katolikus egyházhoz tartozóknak mondják magukat (3. táblázat).

3. táblázat. A hallgatók nemzetiség és felekezeti hovatartozás szerinti megoszlása (%) (N=1248).

	Magyar	Római Katolikus
Római katolikus	31,9	3,8
Görög katolikus	1,3	3,5
Református	49,8	3,8
Ortodox	1,3	63
Baptista	7,1	10,2
Pümkösdista	0,2	2,8
Egyéb felekezethez	2,1	6,8
Nem tartozik felekezethez	0,9	0,6
Nem adott választ	5,4	5,5
Összesen	100	100

Forrás: HERD, 2012

Figyelemre méltó, hogy egy százalék alatti azoknak a hallgatóknak az aránya, akik semmilyen felekezethez nem tartoznak. Ezek a számok szintén a fenti regionális jellemzőket erősítik meg. A kérdőív lehetőséget adott a vallásgyakorlás egyéni és közösségi szintjének mérése is. Azt tapasztaltuk, hogy a vallásgyakorlás egyéni (imádkozási gyakoriság) és közösségi (templomba járási gyakoriság) szinten is igen nagy mértékű mindkét hallgatói táborban (4. táblázat).

4. táblázat. A hallgatók személyes és közösségi vallásgyakorlása nemzetiség szerint $p \leq 0,05$ (%).

	Személyes vallásgyakorlás (N=1230)		Közösségi vallásgyakorlás (N=1228)	
	Magyar	Római Katolikus	Magyar	Római Katolikus
Naponta vagy hetente	71,5	79,7	55,2	60,4
Ritkán vagy soha	28,5	20,3	44,8	39,6
Összesen	100	100	100	100

Forrás: HERD, 2012

A családon belüli társadalmi tőke mellett fontos erőforrásként jelenhet meg a hallgatók saját kapcsolati hálójá vagy az önkéntes csoporttagságukon keresztül elérhető társadalmi tőke is. A hallgatók csoporttagsága igen különbözően alakul nemzetiségük függvényében. Az adatok azt mutatják, hogy a magyar nemzetiségű hallgatók szignifikánsan több csoportnak a tagjai, mint a románok. Míg a magyarok átlagosan 13 (átlagban 13,34) csoporthoz tartozónak érzik magukat, addig a románok csupán kettőnek (átlagban 1,78). Továbbá fontos megnézni azt is, hogy vajon milyen típusú csoportokról is van szó. A kisebbségi hallgatók csoporttagsága a civil csoportok esetén átlagosan 12, míg a románoknál csupán egy, szintén erős szignifikáns különbséggel.

A hallgatók tanulmányi elkötelezettségét a különböző iskolai tevékenységekben való részvételük alapján mértük. A kérdőív erre vonatkozó kérdését az 5. táblázat szemlélteti. Szintén 1-től 4-ig terjedő skálán osztályozhatták a hallgatók az egyes tevékenységek gyakoriságát.

A többségi és a kisebbségi hallgatók gyakorisági átlagértékeiből számolt pontszámokat szintén a következő táblázat sorakoztatja fel.

5. táblázat. A hallgatók tanulmányi elkötelezettségét mutató tevékenységek gyakorisága nemzetiség szerint, N=1248 (átlagértékek).

Gyakran tetted az elmúlt tanévben?	Magyar	Román	Átlag	Anova
Kérdéseket tettem fel órán	2,81	2,81	2,81	
Kiselőadást készítettem	2,58	2,71	2,66	**
Egy beadandó munkát többször javítottam	2,31	2,48	2,42	**
Olyan beadandó munkát készítettem, amely több forrás feldolgozását igényelte	2,32	2,68	2,55	***
Órai beszélgetésen több szempontból közelítettem meg a témát	2,27	2,15	2,2	*
Az irodalom elolvasása vagy a feladat elkészítése nélkül mentem órára	2,13	2,03	2,07	*
Órákon együtt dolgoztam a hallgatótársaimmal a különböző feladatokon	2,68	2,37	2,49	***
Órán kívül együtt dolgoztam hallgatótársaimmal különböző feladatokon	2,32	2,55	2,46	***
Korrepetáltam hallgatókat ingyenesen	1,55	1,72	1,66	*
Beszélgettem feladatimról, jegyeimről az oktatómmal	1,77	1,91	1,85	**
Beszélgettem karriertervekről az oktatómmal	1,63	1,82	1,75	***
Beszélgettem órán kívül is az oktatómmal az órai anyagról, olvasmányaimról	1,63	1,88	1,78	***
Pontos visszajelzést kaptam a tanulmányaimról	2,05	1,91	1,96	**
Az oktatóm elvárásai miatt sokkal többet dolgoztam annál, mint amire képesnek gondoltam magam	2,16	2,09	2,12	
Komoly beszélgetést folytattam más kultúrába vagy etnikumba tartozó hallgatókkal	1,64	1,67	1,66	
Komoly beszélgetést folytattam olyan hallgatókkal, akik más vallási meggyőződéssel, politikai nézetekkel vagy értékrenddel rendelkeznek	2,03	1,88	1,94	**

Forrás: HERD, 2012

Az ANOVA-teszt eredményei statisztikailag is meggyőzőek voltak ahhoz, hogy ebből a mutatóból alkossuk meg a hallgatók tanulmányi elkötelezettségi indexét. Az indexet a változó itemjeit összeadva és a mintaátlaghoz viszonyítva átlag feletti és átlag alatti értékei alapján alkottuk meg, amit későbbi regressziós modellekben függő változóként szerepeltettük. A tanulmányi elkötelezettség alapján lehetőségünk volt a hallgatók nemzetiségi, anyanyelvi és államnyelvi, valamint egyéb társadalmi háttérváltozók a tanulmányi elkötelezettségre gyakorolt hatásainak tesztelésére. Meglepetésünkre azt tapasztaltuk, hogy statisztikailag a romániai mintákban együtt, felekezeti bontás nélkül nem mutathatók ki a változók közötti összefüggések, ami arra engedett következtetni, hogy további dimenziók mentén is meg kell vizsgálnunk a modelleket. Egy multietnikus és multikulturális térségben a felekezeti hovatartozás jelentősége rendkívüli. Emiatt az elemzés további részében a három legnépesebb felekezet (ortodox, római katolikus és református) szerint teszteltük a korábbi dimenziók tanulmányi elköteleződésre gyakorolt hatását.

A regressziós modellek felállításával az volt a célunk, hogy megvizsgáljuk: a vizsgált magyarázó változók befolyásolják-e a függő változónkat. Nem kétséges, hogy a beemelt magyarázó változókon kívül más változók is befolyásolhatják a függő változónkat, de jelen esetben maga az oksági kapcsolat igazolása vagy cáfolata a célunk, nem pedig a teljes körű magyarázat.

Ahogy az a dolgozat korábbi részeiben bemutattuk, az ortodox felekezethez a romániai többségi társadalom tagjai tartoznak. Első modellünkben az ehhez a felekezethez tartozás tanulmányi elkötelezettségre gyakorolt hatását vizsgáltuk. Azt tapasztaltuk, hogy ezen hallgatók esetében a tanulmányi elkötelezettségre a családon belüli társadalmi tőke, a gazdasági tőke, valamint az apa iskolai végzettsége fejt ki pozitív hatást. Vagyis azt mondhatjuk, hogy minél előnyösebb gazdasági

és társadalmi helyzetből érkeznek az ortodox hallgatók, annál inkább tudnak elköteleződni a tanulmányaik mellett. Ezzel szemben a magyar nemzetiségűek közül kikerülő római katolikus és református hallgatói csoportok körében a családon belüli társadalmi tőke és a csoporttagság fejt ki nagyon erős pozitív hatást, de ezen kívül a reformátusok esetében apák iskolai végzettségének van a legerősebb befolyásoló hatása. A magyar nemzetiségű felekezeti csoportokról azt is el tudjuk mondani, hogy a reformátusok erőforrásait (amelyek a tanulmányaik alatt segítik őket) elsősorban a családi környezetből gyűjtik. Náluk szerepel a legmagasabb értékben a családon belüli társadalmi tőke mutatója. A modellből az is világossá vált, hogy elsősorban az apák azok, akik a tőkét közvetítik. A római katolikus hallgatók pedig a tanulmányaikat segítő erőforrásokat a csoporttagságaik révén szerzik. Láthatjuk, hogy a római katolikus hallgatók körében a szülők iskolai végzettsége nem fejt ki pozitív hatást, a csoporttagság viszont annál inkább. A további társadalmi háttérváltozók hatásainak részletes bemutatását a 6. táblázat mutatja.

6. táblázat. *Tanulmányi elköteleződésre ható tényezők a különböző felekezetekhez tartozók körében, Exp(B)-k.*

	Ortodox (N=492) (ExpB)	Református (N=266) (ExpB)	Római katolikus (N=181) (ExpB)
Családon belüli társadalmi tőke	2,010	25,122	4,603
Csoporttagság	0,000	0,201	18,312
Szubjektív anyagi helyzet	2,185	0,297	0,172
Településtípus	1,754	1,362	1,172
Anyai iskolai végzettsége	1,486	3,420	0,281
Apa iskolai végzettsége	0,888	11,973	0,005
Nem	0,601	0,459	0,343

Forrás: HERD, 2012

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a romániai kisebbségi és a többségi hallgatók tanulmányi elkötelezettségére ható tényezők feltárására vállalkoztunk John Ogbu kulturális-ökológiai elmélete alapján. Az elemzésből kiderült, hogy a társadalmi háttérváltozók tanulmányi elkötelezettségre gyakorolt hatásának vizsgálata a két nemzetiségi csoport esetében nem mutat megfogható differenciákat. Ugyanakkor az elköteleződés vallási felekezeti meghatározottsága (mint kontextuális változó) és ezen keresztül a társadalmi háttérváltozók megragadása már eredményes összehasonlításra ad lehetőséget. Adataink arra hívják fel a figyelmet, hogy a hallgatók tanulmányi eredményességét már nemcsak társadalmi, regionális, hanem kulturális kontextusban is érdemes vizsgálni. Az eredmények alapján teljesen világossá vált, hogy a többségi és kisebbségi hallgatók vallási felekezeti hovatartozását a tanulmányi eredményességi dimenziók összevetésének lényegi kérdéseként kell kezelni. Emiatt a későbbi kutatások során kiemelt figyelmet érdemes szentelünk az egyes felekezetek mentén kitapintható különbségek mélyebb elemzésére. Az eredmények és az összefüggések arra engednek következtetni, hogy a nem önkéntes kisebbségeket sem lehet homogén csoportként kezelni. John Ogbu elmélete kiváló kiindulási pontként szolgál a határon túli magyar kisebbségek tanulmányi elkötelezettségének mérésére, azonban a modell általános alkalmazása nem lehetséges.

IRODALOM

- Beregszászi A.–Csernicskó I.–Orosz I. (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Csete Ö.–Papp Z. A.–Setényi J. (2010): Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Bitskey, B. (Szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században*. Budapest: Köztársasági Elnöki Hivatal. 44–54.
- Gereben F. (1999): *Nemzeti és vallási identitás kisebbségi és többségi helyzetben*. Forrás: http://terd.unideb.hu/doc/konyv/4_v_gereben.pdf. Utolsó látogatás: 2010. 03. 28.
- Gyurgyik L. (2005): A határon túli magyarok számának alakulása az 1990-es években. *Magyar Tudomány* 2. 132.
- Kevin, M. F. (2004): Coming to terms: a discussion of John Ogbu's cultural-ecological theory of minorities academic achievement. *Intercultural Education*. 4. 369–384.
- Kozma T. (2006): Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás esete. In: Juhász E. (Szerk.): *Régió és oktatás* 2. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 13–24.
- Mikael, L. (2004): Minority status and schooling – John U. Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe. *Intercultural Education*. 4. 359–368.
- Molnár J.–Molnár D. J. (2005): *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség.
- Ogbu, J. U. (1983): Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review*. 27. 168–190.
- Papp Z. A. (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*. 1. 3–23.
- Papp Z. A. (2010a): Hatékonyság vagy méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: Feischmidt, M. (Szerk.): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Budapest: Gondolat–MTA Kisebbségkutató Intézet. 79–95.
- Papp Z. A. (2010b): Itt és ott: integrációs kihívások a magyarországi kisebbségi és a határon túli magyar oktatásban. *Regio*. 4. 73–108.
- Papp Z. A. (2012a): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*. 3. 399–413.
- Papp Z. A. (2012b): Romák és magyar cigányok a Kárpát-medencében. *Pro Minoritate*. 3. 53–79.
- Pásztor A. (2006): Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. *Szociológiai Szemle*. 2. 3–36.
- Pásztor A. (2005): *Ellenzélben. Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltást követően*. PhD-értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Pusztai G.–Török K. (2001): Roma gyermekkor a Partium területén. *Educatio*. 3. 181–186.
- Pusztai G.–Verdes E. (2002): A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle*. 1. 89–106.
- Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G.–Fényes H. (2013). Önkéntesség és vallásosság összefüggései eltérő felekezeti kompozíciójú közegekben. In: Pusztai G.–Lukács Á. (Szerk.): *Közösségteremtők*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szarka L. (2008): Útkeresés, önszerveződés a rendszerváltás éveiben (1989–1991). In: Bárdi N.–Fedinec Cs.–Szarka L. (Szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest: Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet. 320–329.
- Szügyi É. (2011): *A vajdasági magyar felsőoktatás és tudományos élet kataszteri számokban*. Oktatási Kataszter. Budapest: Márton Áron Szakkollégium.
- Törzsök E. (2008): *Jelentés a külhoni magyarság helyzetéről*. Budapest: Miniszterelnöki Hivatal.
- Veres V. (2013): Népszámlálás 2011: A népességszám, foglalkozásszerkezet és iskolázottság nemzetiség szerinti megoszlása Romániában. *Erdélyi társadalom*. 2. 23–54.

A TANÁR SZAKOS HALLGATÓK SZAKMAI JÖVŐTERVEI

Kovács Edina

Összefoglalás: A pedagóguspálya az euro-atlanti országokban – így Magyarországon is – elsősorban a többi hallgatóhoz képest kedvezőtlenebb társadalmi háttérű, a középiskolában valamivel kevésbé eredményes nők számára vonzó. A valamilyen szempontból eredményesebb – például egyetemi végzettséggel rendelkező – hallgatók szakmai jövőképe kapcsán pedig az elsőként felmerülő kérdés, hogy egyáltalán akarnak-e tanárként elhelyezkedni a diploma megszerzését követően. Egy, a visegrádi államok körében folytatott kutatás adatai szerint hasonló problémák – és hasonló pozitívumok – jellemzőek az egyes országokban, ha a tanár szakos hallgatók terveit vizsgáljuk.

A leendő és a pályakezdő tanárok jelentős része Magyarországon is bizonytalan a jövőt illetően, a szakirodalom megállapítása szerint kétharmadnál is nagyobb lehet azok aránya, akik már az első években fontolgatják a pályaelhagyást (Holecz, 2006; Varga, 2007). A férfigallgatókra különösen jellemző a bizonytalan jövőkép. Ugyanakkor az elkötelezettséget, a pályán maradási nem, vagy csak kevésbé befolyásolja a hallgató neme és eredményessége: fontosabb, hogy a pálya presztízsét milyennek ítéli, és milyen értékeket preferál.

Jelen tanulmányban bemutatott vizsgálathoz a Debreceni Egyetem Felsőoktatás-kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD-H) egyik kérdőíve felméréséből származó adatbázisát használtuk fel, amely 2728 nappali tagozatos, államilag támogatott és költségtérítéssel finanszírozott hallgató válaszait tartalmazza. Eredményeink szerint a hallgatók tanári pálya iránti hosszú távú elkötelezettségét a presztízsről alkotott véleményük mellett jelentősen befolyásolja más jellemzők – autonómia, érdekérvényesítés, megbecsültség, érvényesülési lehetőségek – megítélése is. A pályánmaradási szándék adataink szerint sem mutat nemi különbséget, a fiúk jóval nagyobb bizonytalanságra alapvetően a pályára lépéssel összefüggésben jelenik meg.

BEVEZETÉS

A 2007-es majd a 2010-es McKinsey-jelentés Európa-szerte a tanárok felkészültségének fontosságára irányította a figyelmet: az eredmények ugyanis azt mutatták, hogy az oktatás minőségét elsősorban a tanárok tudása határozza meg (Mourshed–Barber, 2007; Mourshed–Chijioké–Barber, 2010). Ugyanakkor Európa számos országában tapasztalható, hogy a tanárképzésben a gyengébb tanulmányi eredményű vagy a tudományok iránt kevésbé érdeklődő diákok jelennek meg, többnyire alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező családokból érkeznek, és ahol a felsőoktatási rendszer kétszintű, ott inkább a főiskolákat választják, mintsem az egyetemeket. Úgy tűnik, ez összefügg a tanári pálya feminizációjával, még ha a kapcsolat nem is ok-okozati (Denzler–Wolter, 2008; Fónai, 2012; Weiner–Kallós, 2000). Eltérőek például a karrierstratégiák társadalmi nemek szerint: a magasabb végzettség(ek) megszerzése maskulin karrierstratégia, míg a nők, bár nagy arányban tervezik a továbbtanulást, a nagyobb kulturális tőke birtoklása érdekében, ez csak egy másik, azonos szintű diploma megszerzését jelenti, és nem magasabb fokozat megszerzését, vagy a doktori iskolában való részvételt (Fényes, 2009).

Noha a tanári pálya egész Európában elnőiesedett (a visegrádi országok, valamint az OECD adatait az 1. táblázat mutatja), a tanárnak készülő hallgatók között számos esetben nem jelennek meg társadalmi nemi eltérések: mind a fiúk, mind a lányok számára fontos érték például a gyerekekkel való foglalkozás, a másokon való segítség, és az, hogy az általuk végzett munka a társadalom egészének hasznos legyen.

Egyébként is jellemző, hogy a választott tudományterület és a társadalmi nem egyaránt befolyásolja a fontosnak tartott munkaértékeket: egy hazai kutatás szerint például a magas jövedelmet

és társadalmi státust, a személyes tekintély megszerzését és a vezetői poszt elérését fontosabbnak tartották a műszaki, közgazdasági és jogi területen tanuló férfiak és a közgazdász nők; elutasították ezeket az értékeket a tanár és bölcsész területen tanuló férfiak és a tanár-bölcsész, orvosi, valamint agrár területen tanuló nők (Abele–Spurk, 2009; Kovács, 2007).

1. táblázat. A nők aránya a tanárok körében az egyes oktatási szinteken (%).

	2010			2011			2012		
	Ált. isk.	Közép-isk.	Összes	Ált. isk.	Közép-isk.	Összes	Ált. isk.	Közép-isk.	Összes
Magyarország	95.9	64.8	76	96.1	64.8	75.9	95.9	64.5	75.6
Lengyelország	83.8	66.4	72.4	83.7	66.6	72.5	83.7	66.3	72.7
Szlovák Közt.	89.3	70.4	75.4	89.2	71.5	75.8	89.3	71.6	75.5
OECD átlag	80.5	53.7	66.1	81.5	56	66.6	82	56.3	66.6

Forrás: *Education at a Glance, 2010, 2011, 2012*

A Teacher Education Central European Research Network (TECERN) kutatás¹ arra hívta fel a figyelmet, hogy a negatív önszelekció Magyarország mellett Szlovákiára is erősen jellemző, míg a lengyel tanár szakos hallgatók főként attól tartanak, hogy nem találhatnak munkát a diploma megszerzését követően.

Kutatási eredmények szerint az elkötelezettséget inkább a belső motivációk fokozzák, például az, hogy a leendő tanár munkája során szeretne-e gyerekekkel foglalkozni, míg a külső motiváló tényezőknek – például a fizetésnek vagy a társadalmi megbecsültségnek – a pályaelhagyók esetében van nagyobb jelentősége (Drudy, 2007; Kovácsné, 2008; Smulyan, 2006; Watt et al., 2007).

A fentiek alapján kutatási kérdésünk az volt, hogy az általunk vizsgált hallgatók körében a tanár szakosok rosszabb anyagi háttérrel és kevesebb kulturális tőkével rendelkeznek-e, mint a nem tanárképzésben részt vevők, illetve, hogy tanulmányi eredményeik valóban gyengébbek-e.

A továbbiakban áttekintjük, milyen tényezők hatnak a negatív önszelekcióra, illetve az elkötelezettségre, és hogyan módosítja ezeket a hallgató társadalmi neme. Ezt követően a HERD-kutatás adatbázisát alapul véve megvizsgáljuk, megjelennek-e a fenti kérdések a Partium történelmi régió tanár szakos hallgatóinak szakmai jövőterveiben.

ELKÖTELEZETTSÉG, ÖNSZELEKCIÓ ÉS A TÁRSADALMI NEM HATÁSA

A bevezetésben már említett, a képzésbe jelentkezéskor tapasztalható negatív önszelekció mellett további probléma, hogy a pályakezdő tanárok egy része az első 2–5 év során elhagyja a pályát. Adatok csak kis esetszámú mintán állnak rendelkezésre, így az arányt csak becsülni tudjuk, de akár a pályakezdők egyharmada is érintett lehet. (Holecz, 2006; Varga, 2007). Sok országban magas azok aránya is, akik bár tanítanak, a kedvezőtlen feltételek miatt fontolgatják, hogy más foglalkozást válasszanak. Ahogyan Hargreaves és Fullan megállapítja: az Egyesült Államokban minden harmadik pedagógus, akivel a diákok nap mint nap találkoznak, inkább valami mást szeretne csinálni, és ez az oktatási rendszer egészére nézve problémát jelent. Véleményük szerint így nem teremődik meg a „foglalkozási tőke” (professional capital), amelynek egyik összetevője – az emberi és a szociális tőke² mellett – az úgynevezett „döntéshozási tőke” (decisional capital). Utóbbit a szerzők olyan tudásként határozzák meg, amely a komplex pedagógiai folyamatok elemzéséhez és a felmerülő problémák

1 A Teacher Education Central European Research Network (TECERN) létrehozását a Visegrad Fund Standard Grant No. 21210119. támogatta. A jövőterveket vizsgáló munkacsoport vezetője Dr. Engler Ágnes volt, a munkában a Catholic University in Ruzomberok és a Jesuit University Ignatianum in Krakow kutatói vettek részt. Kutatásvezető Prof. Pusztai Gabriella.

2 Hargreaves a „social capital” fogalmat nem a megszokott társadalmi tőke értelemben használja, hanem a társas készségeket, a kapcsolatok számát, minőségét érti alatta.

legeredményesebb kezeléséhez szükséges, és a tanár hatékonyságának egyik legjobb fokmérője (Fullan–Hargreaves, 2012).

Több országban is vizsgálták, milyen tényezők befolyásolják a tanári pálya iránti elkötelezettséget. Hollandiában 198 pedagógushallgatót kérdeztek meg. Az eredmények szerint a nők inkább szándékoznak a pályán maradni, és elkötelezettebbek azok is, akik elégedettebbek a képzéssel, továbbá azok a hallgatók, akik a tanítási gyakorlat során pozitív élményeket szereztek. Akitet viszont a külső motivációk vezértek elsősorban, ők a negatív tanítási tapasztalatok hatására inkább tervezték elhagyni a pályát (Bruinsmaa–Jansena, 2010).

Egy svájci kutatás szerint jellemzően a nem értelmiségi családból származó nők választják a tanári pályát, akik már a középiskolában is kevésbé érdeklődtek a tudományos pálya iránt. A továbbtanulás során inkább a főiskolákat részesítik előnyben, mint az egyetemeket, és vonzerőt jelent számukra az is, hogy pedagógusként a családi élet és a munka könnyebben összeegyeztethetőnek tűnik (Denzler–Wolter, 2008).

Watt és Richardson az összes ausztrál egyetem tanárképzésére kiterjedő vizsgálatot végzett, s ők is a pályaválasztást és elhagyást befolyásoló tényezőket keresték. Jellemzően itt is a kevésbé jómódú családból származó fiatal nők gondolják úgy, hogy tanítani szeretnének. Az elkötelezett hallgatók úgy vélték, hogy a pedagógusokkal szemben komoly érzelmi, empátia és törődés iránti igény fogalmazódik meg, ugyanakkor a pálya megbecsültségét és az elérhető keresetet ők is alacsonyra értékelték. A kutatók a fentiek mellett négy dimenzióra vonatkozóan tettek fel kérdéseket: ki milyen mértékű erőfeszítéseket tenne annak érdekében, hogy eredményes, hatékony tanár legyen; mennyire elkötelezett, hány évig tervezi, hogy tanítani fog; mik a tervei a szakmai fejlődését illetően, milyen szakmai képzésekben venne részt; valamint hogy vannak-e vezetői aspirációi. A dimenziók alapján három klasztert hoztak létre: az elsőbe a minden téren elkötelezett hallgatók kerültek, akik mind a négy dimenzióban magas értékeket értek el. A második klaszter tagjai az elkötelezettségben alacsony értéket értek el, ám a három másikban magasat. A harmadik klaszter tagjai mind a négy dimenzióban alacsony értéket értek el, semmilyen téren nem tűntek elkötelezettek. Lényeges, hogy nemek szerint nem mutatkozott szignifikáns eltérés a három klaszter között, a második klaszterben valamivel fiatalabb és jobb társadalmi háttérű hallgatók jelentek meg, a harmadik klaszter tagjai pedig valamelyest magasabb végzettséggel rendelkeztek a másik két csoporthoz képest (Watt–Richardson, 2008). Ez utóbbi eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy bár a férfiak inkább döntenek a tanári pálya elhagyása mellett Ausztráliában, a társadalmi nem sok esetben az egyén számára fontos értékeket, viselkedési mintákat határoz meg, és ezeken keresztül befolyásolja a pályaterveket és a karriert.

A magyarországi kutatások szerint a pedagóguspályát választó diákok szociális helyzete – a szülők iskolai végzettségének, a család jövedelmi helyzetének, valamint az érettségiző lakóhelyének – alapján nem mutatható ki szignifikáns eltérés köztük, illetve más, a felsőoktatásban tanuló hallgatók között (Varga, 2007). Ugyanakkor Fényes kutatásai azt mutatják, hogy a feminin képzési területeken – amilyen a tanárképzés is – a fiúk esetében kisebb a mobilitás, azaz csak a jobb társadalmi háttérrel rendelkezők jelentkeznek ezekre a szakokra (Fényes, 2011). A pályaelhagyás gyakoribb a fiúk esetében, és míg az egyetemi szintű tanárképzésre jelentkezés esetén nincsenek kimutatható képességbeli különbségek a tanári és a nem tanári szakot választók között, addig a főiskolára jelentkezők körében Varga azt tapasztalta, „minél rosszabb képességű valaki, annál nagyobb valószínűséggel jelentkezik főiskolai szintű pedagógusképzésre” (Varga, 2007: 615).

A pályaelhagyással összefüggésben egy 2002-ben végzett hazai kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a kiegészítő gyakran veszélyezteti a tanárokat, és a férfiak veszélyeztetettebbek. A legfontosabb védőfaktor a jó kapcsolat a fontos személyekkel – a kollégákkal, a szülőkkel és a diákokkal –, ám az eredmények szerint nemcsak a férfiak, de a nők is gyakran mondják, hogy a munkahelyi kapcsolatok nehezék és problematikusak számukra. A longitudinális kutatás eredményei azt mutatták, hogy a megkérdezett 46 főből csak 29 fő maradt a tanári pályán, és közülük is a többség azt mondta, fontolóra vette már a pálya elhagyását. Az okok között elsősorban az alacsony fizetés és a nem megfelelő iskolai környezet szerepelt (Holecz, 2006).

A férfiak pályaelhagyását vizsgálva, a szakirodalom egy része arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanári szerep történeti okból erősen kötődik a társadalmi nemi sztereotípiákhoz.

A férfiak a tehetsős fiúgyermekek tudóstanárai voltak, és a mai napig az oktatási folyamatban betöltött szerepük határozza meg a velük szemben megfogalmazott követelményeket. Ezzel szemben a nők az anyai szerep kiterjesztésével először nevelőnőként tűntek fel a családi otthonokban, később pedig – az oktatás 19. század során végbemenő expanziója következtében – óvónők és az alsóbb fokú oktatási szintek tanárai lettek, és feladataik közt hangsúlyosan jelent meg a törődés, a tanulókkal való személyes kapcsolattartás fontossága. Emiatt a pályára lépő nőktől elsősorban azt várják, hogy a diákokkal való személyes kapcsolat kialakítása, az intenzívebb érzelmi kötődés jellemezze őket, míg a férfaitól azt, hogy tradicionális kulturális férfiképet jelenítsenek meg, például legyenek sportosak és érdeklődjenek a műszaki tárgyak iránt (Smulyan, 2006; Weiner–Kallós, 2000). Ugyanakkor egyre hangsúlyosabban jelenik meg a tanárokkal kapcsolatban a „törődés” (caring) diskurzus. Az elvárás részben a feminizálódással párhuzamosan kerül előtérbe, hiszen a gondoskodás általában a női szerephez társul. De számos országban – például Írországban a tanárok Szakmai Etikai Kódexében – az egyszerű elvárásnál konkrétabban is megfogalmazódik, hogy a törődés a tanári foglalkozás egyik központi értéke. A törődés gyakran etikai dimenzióként jelenik meg, és/vagy a kapcsolatok minősége iránti felelősséget jelent, továbbá a kulturális hagyományok és sztereotípiák szerint inkább a nőkhez kötődik (Barber, 2002; Drudy, 2008; Hargreaves, idézi Nagy, 2007; Weiner, 2001).

Számos kutatás azt igazolja, hogy a tanár szakos hallgatók, akár nők, akár férfiak, a munkaértékek között szignifikánsan fontosabbnak tartják mások segítségét, mint például a magas jövedelmet. A kapcsolat erősebb az alsóbb oktatási szinteken tanítóknak készülő hallgatók körében, de befolyásoló tényező a választott szakterület is. Egy, a Debreceni Egyetemen végzett kutatás eredménye szerint az ideális szakember a tanár szakos bölcsészek számára jól informált, rugalmas, nagy tudással rendelkező, segítőkész, empátikus és sikeres az interperszonális kapcsolatokban.

A természettudományi karon tanuló tanár szakosok ezzel szemben arra helyezték a hangsúlyt, hogy az ideális szakember praktikus tudással rendelkezik, képes szintetizálni az ismereteket és jó a nyelvtudása, de emellett a rugalmasságot és a segítőkészséget is fontosnak tartották (Fónai et al., 2011).

A tanári pályát választó férfiak jelentős részének tehát az elvárt gondoskodó attitűd nem okoz nehézséget, az viszont igen, hogy a törődő magatartást automatikusan a női szerephez társítja a társadalmi környezet: így ha érzelmileg közel kerülnek a gyerekekhez, akkor mások szemében puhánynak tűnnek, esetleg homoszexuálisnak tartják őket; ausztrál kutatási eredmények szerint szélsőséges esetben pedig a pedofília vádjával is szembekerülhetnek. Kisebb hányaduknak jelent gondot az elvárt törődés, a tanári szerep kiterjesztett volta: ők arról számolnak be, hogy egyszerűbb nekik a – korábban, az inkább oktatásközpontú tanári szerephez társított – nagyobb érzelmi és fizikai távolság megtartása a diákokkal szemben (Smith, 2004).

A HALLGATÓI MINTA ÉS A TANÁR SZAKOSOK KÖZTI KÜLÖNBBSÉGEK

Kutatási kérdésünk az volt, hogy az általunk vizsgált hallgatók körében a tanár szakosok rosszabb anyagi háttérrel és kevesebb kulturális tőkével rendelkeznek-e, mint a nem tanárképzésben részt vevők, illetve hogy tanulmányi eredményeik valóban gyengébbek-e.

Hipotézisünk volt az is, hogy a tanár szakos hallgatók közötti nemi különbségek a továbbképzési tervek tekintetében mutatkoznak elsősorban. A pálya elhagyásának szándéka várhatóan inkább merül fel a fiúk esetében, ám ezzel összefüggésben a képzéssel való elégedettség, a pálya presztízsének megítélése és a tanítással kapcsolatos elképzelések is fontos tényezők lehetnek.

Vizsgálatunk során a HERD-kutatás adatbázisát használtuk. A mintába a BA/BSc képzések 1. és 3. évfolyamának, az MA/MSc képzések 1. évfolyamának, valamint az osztatlan képzések 1. és 4. évfolyamának nappali tagozatos, állami és költségterítéses hallgatói kerültek be. A mintavétel a rétegzett és a többlépcsős csoportos mintavételi technikák kombinációjával történt: az alapsokaság karon-kénti rétegezését követően az egyes karokon belül képzési szintenkénti és évfolyamonkénti rétegezést alkalmaztak.

A HERD-kutatáson belül megkérdezett hallgatók (N=2728) közül 204-en töltötték ki pedagógus betétlapot a következő partiumi felsőoktatási intézmények pedagógusképzésben

érintett magyar tanítási nyelvű karain: Debreceni Egyetem (64 fő), Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (17 fő), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (2 fő), Nyíregyházi Főiskola (17 fő), Babeş–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata (50 fő), II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (53 fő) (valamint 1 hallgató nem adta meg intézményét). A pedagógus részmintát a betétlapok kitöltésének esetlegessége miatt nem követi a teljes minta eloszlását, így a részmintát mintavétele önmagában semmire nézve nem reprezentatív. Megállapításaink ezért nem általánosíthatók a vizsgált térség minden pedagógus hallgatójára – adataink mégis fontos adalékként szolgálhatnak megismerésükhöz.

A pedagógusképzésben részt vevők számára a kérdőív kiegészítéseként külön betétlap készült, amely a képzéssel való elégedettségre, az elkötelezettségre, a későbbi karriertervekre kérdezett rá. Arra vonatkozóan is tartalmazott kérdéseket, hogy a diploma megszerzése után milyen intézményben tanítana szívesen. Vizsgált változónk volt az előbbieket mellett: a megkérdezettek neme, választott szakterülete, valamint társadalmi háttere és tanulmányi eredményessége.

A teljes mintában a megkérdezettek 30,8 százaléka férfi, 69,2 százaléka nő. A tanári pályára készülő hallgatók körében – ahogyan az várható volt – a nők aránya magasabb, mint a minta egészében: 79,7 százalék, a férfiaké 20,3 százalék. A hallgatók családjának kulturális tőkéje tekintetében nincs különbség a tanárnak készülő, illetve a nem tanár szakra járók között: mindkét szülő legmagasabb iskolai végzettsége hasonlóan alakul a minta egészében.

A kérdések igyekeztek feltárni a hallgatók családjának objektív anyagi körülményeit, és azt is, hogy a megkérdezett saját érzése szerint milyen a családja anyagi helyzete. A szubjektív helyzetet illetően – azaz, hogy a hallgató hogyan ítéli meg családja körülményeit az országos átlaghoz, az ismerősökhöz, valamint a csoporttársakhoz képest – nem mutatkozott különbség a tanár szakosok és a minta többi része között. Az objektív anyagi mutatót a tartós fogyasztási cikkek alapján állítottuk össze, amelyekből a kérdőív tizenegyet sorolt fel. Így, ha a megkérdezett családja mindegyikkel rendelkezik, akkor az összevont változónk értéke 11, ha egyikkel sem, akkor 22. A nem tanárképzésbe járó hallgatók anyagi helyzete kedvezőbb: 16,58 az átlaguk, míg a tanár szakosoké 17,74 (szignifikancia = 0,000).

A hallgatók eredményességét több mutatóban mérte a kérdőív. Így vizsgálta egyebek mellett, hogy a középiskolában tanulmányi eredményért kapott-e díjat, ösztöndíjat a hallgató, továbbá a középiskolai teljesítménnyel és nyelvvizsgával megszerezhető felvételi többletpontok mennyiségére, és a felsőoktatási részvétel idején kapott ösztöndíjakra, tudományos tevékenységre is kitért. Ennek alapján a tanárképzésben részt vevők kevésbé tűnnek eredményesnek a minta többi részénél, több változó is szignifikáns eltérést mutat. Ahogy a 2. táblázatban látható, középiskolai tanulmányi eredményért többen kaptak ösztöndíjat a nem tanári képzésben részt vevők közül.

2. táblázat. Középiskolai tanulmányi díjak, szakok szerint (%).

	Igen	Nem	Összesen
Tanárképzésben	31,9	68,1	100
Nem tanárképzésben	39,0	61,0	100
N	1049	1679	2728

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,022

Forrás: HERD, 2012

Középfokú és felsőfokú nyelvvizsgája is több nem tanár szakos hallgatónak van. Az egyetemi tanulmányok ideje alatt a felsőfokú nyelvvizsgákban mutatkozó hátrány valamelyest csökken, ám a középfokú vizsgák terén megmarad a szignifikáns eltérés. A 3. táblázatban a középfokú, míg a 4. táblázatban a felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők aránya látható.

3. táblázat. Középfokú nyelvvizsga megléte, szakok szerint (%).

	Igen	Nem	Összesen
Tanárképzésben	26,9	73,1	100
Nem tanárképzésben	50,7	49,3	100
N	1335	1393	2728

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,000

Forrás: HERD, 2012

4. táblázat Felsőfokú nyelvvizsga megléte, szakok szerint (%).

	Igen	Nem	Összesen
Tanárképzésben	5,8	94,2	100
Nem tanárképzésben	11,7	88,3	200
N	308	2420	2728

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,002

Forrás: HERD, 2012

A fentiekkel ellentétes eredményt mutatnak a középiskolai tanulmányi versenyeken elért helyezések: az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV) szignifikánsan több leendő tanár vett részt (lásd 5. táblázat). Ugyanakkor a kitüntetett érdeklődést a felsőoktatásban nem sikerült fenntartani: az Országos Tudományos Diákköri Konferencián való részvételben már nincs eltérés a tanári és nem tanári képzésre járók között.

5. táblázat. OKTV-részvétel, szakok szerint (%).

	Igen	Nem	Összesen
Tanárképzésben	11,9	88,1	100
Nem tanárképzésben	4,9	95,1	100
N	148	2580	2728

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,000

Forrás: HERD, 2012

Saját kutatási témával viszont többen rendelkeznek a tanár szakos hallgatók közül (6. táblázat), és nagy valószínűséggel nemcsak egyszerű érdeklődésről lehet szó esetükben, mivel a különbség – igaz, valamelyest kisebb mértékben – tükröződik a publikációs tevékenységben is (7. táblázat). További vizsgálat tárgya lehetne, hogy mindez miért nem jelenik meg az OKTV-részvételek arányában.

6. táblázat. Saját kutatási téma, szakok szerint (%).

	Igen	Nem	Összesen
Tanárképzésben	39,7	60,3	100
Nem tanárképzésben	24,9	75,1	100
N	713	2015	2728

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,000

Forrás: HERD, 2012

7. táblázat. Publikációval rendelkeznek, szakok szerint (%).

	Igen	Nem	Összesen
Tanárképzésben	7,8	92,2	100
Nem tanárképzésben	4,5	95,5	100
N	130	2598	2728

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,015

Forrás: HERD, 2012

Igazolódni látszik tehát, hogy a tanárképzésre jelentkező hallgatók valamivel rosszabb anyagi háttérrel rendelkeznek, mint a többiek, és az eredményességben is lemaradnak a nem tanár szakos hallgatók mögött. Talán a régió adottságaiból is következhet, de a család kulturális háttere tekintetében nem mutatkozik eltérés, a hallgatók több mint fele – szaktól függetlenül – első generációs értelmiségi lesz. Figyelemre méltó, hogy az egyetlen eredményességi mutató, amiben a tanár szakosok jeleskednek, az a középiskolai tanulmányi versenyen való részvétel: azaz a felsőoktatásba még több mint egytizedük úgy érkezik, hogy kiemelkedően érdeklődik egy tantárgy vagy egy szűkebb szakterület iránt, vagy az iskola tudta jobban motiválni őket a tanulmányi versenyen való részvételre. Ezt az érdeklődést a főiskolai, egyetemi képzés során azonban nem sikerül fenntartani, legalábbis nem konvertálódik hasonló eredménnyé, mint a középiskolában.

A TANÁR SZAKOSOK JELLEMZŐI, AZ ELKÖTELEZETTSÉGET BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

A pedagógushallgatókat vizsgálva látható, hogy a nemek aránya a tanár szakosok körében női túlsúlyt mutat: 79,7 százalék az arányuk, a férfiaké 20,3 százalék. Az óvodapedagógusok a tanári minta egészének több mint egyötödét (22,4 százalék) teszik ki és gyakorlatilag csak lányok választották ezeket a kép-zéseket (egyetlen férfi található közöttük). Ami a szakterületek szerinti megoszlást illeti, a lányok inkább a feminin, míg a fiúk inkább a maskulin szakterületek felé törekednek,³ de az igazán jelentős eltérés az óvodapedagógus képzésben mutatkozik. Ha csak a tanárképzésben résztvevőket vizsgáljuk, az eltérés akkor is szignifikáns, de jóval rugalmasabb választást mutat: mindkét nemből kétötöd a sztereotípiák szerint nem saját nemére jellemző szakterületen tanul (8. táblázat).

8. táblázat. Az egyes szakok választása nemek szerint, a tanár szakosok körében (%).

	Feminin szakok	Maskulin szakok
Nők	60,7	39,3
Férfiak	41,6	58,4
Összesen	55,3	44,7
N	113	91

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,003

Forrás: HERD, 2012

Az elhivatottság nem függ a képzés szintjétől, mind a BA/Bsc, mind az MA/Msc képzésben valamivel 40 százalék fölött van a pályát biztosan választók aránya. Akik szeretnének tanítani, azok többségükben (81,2 százalékban) úgy vélik, hogy valószínűleg a pályán is maradnak, és ebben sem a képzés szintje, sem a nemek szerint nincs eltérés.

3 Feminin szaknak tekinthetők a humán (pl. magyar nyelv és irodalom, történelem), míg maskulin szaknak a reál tudományterület tárgyai, továbbá az informatika.

Viszonylag kevesen vannak, akik már eldöntötték, hogy biztosan nem a tanári pályát választják: a megkérdézett pedagógushallgatók 2,9 százaléka vélekedik így. Lényegesen nagyobb a bizonytalanok aránya, akik még nem tudják, hogy akarnak-e majd tanítani, vagy előbb más területen próbálnak állást találni. A férfiak között szignifikánsan nagyobb a határozatlanok aránya, ahogyan ezt a 9. táblázatban láthatjuk. Nincs viszont nemek szerinti eltérés azok között, akik tanítani szeretnének, de később esetleg elhagyják a pályát: a fiúk és a lányok körében is 19 százalék gondolja úgy, hogy nem feltétlenül fog sokáig tanítani.

9. táblázat. Pályára lépéssel kapcsolatos tervek nemek szerint (%).

	Mindenképp tanítani szeretnék	Még nem tudom, ha nem találok mást	Összesen, %	N
Nők	54,7	45,3	100	162
Férfiak	33,8	66,2	100	42
Együtt	44,25	55,75	100	204

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,003

Forrás: HERD, 2012

A családok anyagi helyzete tekintetében a pedagógusminta meglehetősen homogén, sem nemek, sem szakválasztás, sem a pályaelhagyás szándéka szerint nem mutatható ki eltérés a körükben. A szülők iskolai végzettsége viszont mutat nemek szerinti különbséget: jellemzően az anyák iskolai végzettsége magasabb, a hallgatók közül pedig a fiúk rendelkeznek nagyobb kulturális tőkével (10. illetve 11. táblázat). A különbség hátterében elsősorban az áll, hogy az óvodapedagógus képzésre járó lányok több mint háromnegyedének legfeljebb érettségivel rendelkeznek a szülei. Ha csak a tanárképzésben résztvevőket vizsgáljuk, akkor az apa végzettségét tekintve nincs szignifikáns eltérés, és az anyák esetében is lényegesen csekélyebb a különbség. Érdekes módon azok, akiknek az édesanyja is felsőfokú végzettséggel rendelkezik, inkább szeretnének tanítani, mint azok, akik esetében az anya alacsonyabb végzettséget szerzett. Elképzelhető, hogy ebben az anyai minta is szerepet játszik, de sajnos a kérdőív nem vizsgálta, hogy a szülők milyen jellegű diplomával rendelkeznek, ezt egy újabb kutatás során érdemes lenne feltárni.

10. táblázat. Apák iskolai végzettsége nemek szerint (%).

	Legfeljebb érettség	Főiskolai, egyetemi diploma
Nők	74,8	25,2
Férfiak	57,8	42,2
N	135	69

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,009

Forrás: HERD, 2012

11. táblázat. Anyák iskolai végzettsége nemek szerint (%).

	Legfeljebb érettség	Főiskolai, egyetemi diploma
Nők	66,3	33,7
Férfiak	40,6	59,4
N	109	95

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,000

Forrás: HERD, 2012

A pedagóguspálya megítélését 9 item vizsgálta a kérdőívben,⁴ és minden esetben jelölték a hallgatók azt is, hogy véleményük szerint a társadalom hogyan értékeli az adott szempontot. Azzal, hogy a hallgató akar-e egyáltalán tanítani, kizárólag a tanári pálya presztízisének megítélése mutat összefüggést: ha valaki utóbbit magasabbra helyezi, akkor inkább valószínű, hogy szeretne tanítani.

12. táblázat. A pálya presztízisének megítélése és a tanítási szándék összefüggése.

	Átlag	N
Mindenképp tanítani szeretnék	6,89	140
Nem tudom, hogy szeretnék-e tanítani	6,22	82
Összesen	6,64	222

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,040

Forrás: HERD, 2012

Azzal viszont, hogy valaki a pályán is marad-e, amennyiben szeretne tanítani, az összes itemből létrehozott faktor mutat összefüggést, azaz aki a presztízis mellett – többek között – a szakma autonómiáját, az emberi megbecsülését és az érvényesülési lehetőségeket is jobbnak értékeli, az nagy valószínűséggel inkább a tanári pályán fog maradni. A jövedelmi lehetőségek megítélése önmagában nem mutat összefüggést a pályaelhagyással, ahogyan nincs nemek szerinti különbség sem.

A képzéssel való elégedettség kapcsán a vizsgált elemek között szerepelt az elméleti és a gyakorlati felkészítés, a szaktudományos és a szakmódszertani ismeretek átadása és a tanári szerepre való felkészítés is. A hallgatók többsége, több mint 80 százalékuk, úgy érzi, megfelelő ismereteket kapott, és ezen a téren nincs nemek szerinti, és szakok szerinti különbség sem. Azonban, ha a kifejezetten gyakorlati jellegű tényezőkből – gyakorlati felkészítés, tanultak alkalmazhatósága, tanári szerepre való felkészítés – faktort képezünk, akkor az derül ki, hogy akik tanítani szeretnének, azok szignifikánsan kevésbé elégedettek. Úgy tűnik tehát, hogy nem a minden tekintetben kielégítő képzés motivál a tanításra, inkább arról lehet szó, hogy akik határozottan a pedagóguspályára készülnek, azok több gyakorlati tudásra szeretnének szert tenni.

13. táblázat. A képzéssel való elégedettség és a tanítási szándék összefüggése.

	Átlag	N
Mindenképp tanítani szeretnék	,3913	82
Nem tudom, hogy szeretnék-e tanítani	,2756	140
Összesen	,0000	222

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,000

Forrás: HERD, 2012

A pedagógus-továbbképzéseken nagyjából azonos arányban tervezik a részvételt mindkét nem tagjai, nincs jelentős eltérés az esetleges jövőbeli mesterképzésbe jelentkezésben sem. Akik biztosan szándékoznak tanítani, azok nagyobb arányban akarnak MA/MSc képzésben is részt venni, ám a különbség az alapszakos hallgatók határozottsága miatt jelenik meg, ha ugyanis csak a már mesterképzésben levőket vizsgáljuk, akkor nincsen szignifikáns eltérés a további diplomaszerezésre vonatkozó tervekben. Ugyanakkor, összhangban a korábbi kutatási eredményekkel, amelyek szerint a férfiak számára fontosabb a tudományos ranglétrán való feljebb jutás, a doktori képzés lényegesen vonzóbb a fiúk számára.

4 A hallgatónak értékelnie kellett a pedagóguspálya presztízisét, érdekérvényesítő képességét, jövedelmi lehetőségeit, hatalmát, autonómiáját, közéleti szerepvállalását, emberi megbecsülését, érvényesülési lehetőségeit, valamint a jövőjét.

14. táblázat. Tervezett PhD-képzés nemek szerint (%).

	Tervezi, hogy PhD képzésben vesz részt	Nem tervezi, hogy PhD képzésben vesz részt
Nők	33,5	66,5
Férfiak	50	50
N	85	119

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,044

Forrás: HERD, 2012

A leendő tanárok többsége nem utasítja el, hogy kistelepülésen, hátrányos helyzetű régióban, vagy speciális nevelési igényű gyerekek között végezze a munkáját, bár utóbbi két esetben viszonylag magas, 40 százalékos azok aránya, akik nem vállalnának ilyen feladatot, azonban egyik változóban sincs nemi különbség. Ha e három hátrányos helyzetre vonatkozó változóból faktort hozunk létre, akkor a pályára lépés, valamint a pályánmaradás szándéka, és a faktor között sajátos összefüggés mutatkozik. Akik úgy gondolják, hogy mindenképpen tanítani szeretnének, azok nagyobb arányban akarnak minél kedvezőbb feltételek között dolgozni.

15. táblázat. A kedvezőtlenebb körülmények és a tanítási szándék összefüggése.

	Átlag	N
Mindenképp tanítani szeretnék	-,5255	82
Nem tudom, hogy szeretnék-e tanítani	,3702	140
Összesen	,0000	222

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,000

Forrás: HERD, 2012

Akik viszont úgy gondolják, hogy a későbbiekben sem fogják elhagyni a tanári pályát, azok bármilyen helyen el tudják képzelni a munkájukat, ám akik feltételezik, hogy esetleg elhagyják a pályát, azokat a rosszabb körülmények pályaelhagyásra tudják bírni.

16. táblázat. A kedvezőtlenebb körülmények és a pályaelhagyási szándék összefüggése.

	Átlag	N
Nem hagyom el a pályát	,1024	159
Elhagyom a pályát	-,4383	60
Összesen	,0000	219

Khi-négyzet próba szignifikancia szintje: 0,000

Forrás: HERD, 2012

ÖSSZEGZÉS

Elemzésünk során a partiumi regionális felsőoktatási intézmények hallgatóit vizsgáltuk, ezen belül a pedagógushallgatók jellemzőit, részben a nem tanár szakos hallgatókkal összevetve, részben a saját szakmai terveikkel összefüggésben. A korábbi hazai és nemzetközi kutatásokkal összhangban vizsgált mintánk esetében is jellemző, hogy pedagógusképzésbe a kedvezőtlenebb anyagi háttérű, kevésbé eredményes diákok, többségükben lányok jelentkeznek. A családi kulturális tőke viszont ebben a régióban hasonlóan alakul a tanár szakosok és a más szakokra járó hallgatók esetében. Igen lényeges, hogy az egyetlen mutató, amiben a leendő tanárok – még középiskolásként – eredményesebbek társaiknál. Ez a kitüntetett érdeklődés a felsőoktatásban megszűnik: a későbbiekben érdemes lenne vizsgálni, hogy az adott felsőoktatási intézmény, illetve a tanárképzés jellemzői milyen szerepet játszanak ebben.

A képzéssel való elégedettség épp fordítva hatott a pályánmaradás szándékára, mint az idézett kutatásokban: lehetséges, hogy ennek oka a kevésbé differenciált megítélésben rejlik, hiszen a megkérdezett hallgatók több mint 80 százaléka elégedettnek bizonyult. Mivel azonban a tanítási akaratok épp a gyakorlati jellegű felkészítést ítélték gyengébbnek, elképzelhető, hogy a kevésbé elkötelezett hallgatók saját bizonytalanságuk miatt nem érzik, hogy milyen szakmai tudásra lehetne még szükségük.

A pedagógusképzés választásában és a későbbi tanítási szándékban alapvetően a hallgató által a tanári pályának tulajdonított presztízs játszik szerepet, míg a hosszú távú elkötelezettséget a presztízsről alkotott vélemény mellett jelentősen befolyásolja más jellemzők – autonómia, érdekérvényesítés, megbecsültség, érvényesülési lehetőségek – megítélése is. A tartós pályánmaradási szándék egyébként – összhangban a korábban idézett ausztrál kutatás eredményeivel – nem mutat nemi különbséget, a fiúk jóval nagyobb bizonytalansága alapvetően a pályára lépéssel összefüggésben jelenik meg. Akik pedig a hosszabb távú pályán- maradás tekintetében bizonytalanok, azokat a minden szempontból rosszabb körülmények – tanítás hátrányos helyzetű régióban, sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozás – távozásra tudnák bírni.

Lényeges, hogy a társadalmi nemi különbségek közvetlenül a diploma megszerzése után jelentenek befolyásoló tényezőt a pályánmaradás szempontjából, és ennek háttérében az állhat, hogy a férfiak kettős elvárásokkal néznek szembe, míg a nők számára a társadalmi nemi szerep és a tanári szerep együttes vállalása nem okoz szerepkonfliktust. A későbbi elkötelezettséget azonban a pályáról alkotott vélemény határozza meg, és a hallgató neme ebben már nem játszik szerepet.

IRODALOM

- Abele, A. E.–Spurk, D. (2009): How do objective and subjective career success interrelate over time? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 82. 803–824.
- Barber, T. (2002): 'A special duty of care': exploring the narration and experience of teacher caring. *British Journal of Sociology of Education*. 23(3). 383–395.
- Bruinsmaa, M.–Jansena, E. P. W. A. (2010): Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*. 33(2). 185–200.
- Denzler, S.–Wolter, S. C. (2008): *Self-selection into Teaching: The Role of Teacher Education Institutions*. Bonn: Institute for Study of Labor (IZA).
- Drudy, S. (2008): Professionalism, Performativity and Care: Whither Teacher Education for a Gendered Profession in Europe? In: Brian, H.–Pavel, Z. (Eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Umea: University of Umea, Faculty of Teacher Education. 43–61. Forrás: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf>. Utolsó látogatás: 2014. 12. 02.
- Fényes H. (2011): A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státuszinkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerő-piaci helyzete között. *Felsőoktatási Műhely*. 3. 79–95.
- Fényes H. (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*. 109 (1). 77–101.
- Fónai, M.–Márton, S.–Ceglédi, T. (2011): Recruitment and Professional Image of Students at One of the Regional Universities in Hungary. *Journal of Social Research & Policy*. 2(1). 31–51.
- Fónai M. (2012): Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofessionalizálódás esete? In: Pusztai G.–Fenyő I.–Engler Á. (Szerk.): *A tanárok tanárának lenni*. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD). 109–128.
- Fullan, M.–Hargreaves, A. (2012): Reviving Teaching with 'Professional Capital'. *Education Week*, 31(33). Forrás: <http://www.michaelfullan.ca/media/13462760640.pdf>. Utolsó látogatás: 2014. 12. 02.
- Holecz A. (2006): Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség- és megküzdési jellemzői. *Alkalmazott pszichológia*. 8(4). 22–41.
- Kovács M. (2007): Nemi sztereotípiák, nemi ideológiák és karrier aspirációk. *Educatio*. 1. 99–114.
- Kovácsné Tóth Á. (2008): Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomásápoló- és tanárképző főiskolai hallgatók körében. *Orvosi Hetilap*. 149(34). 1601–1608.
- Mourshed, M.–Chijioke, C.–Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Mourshed, M.–Barber, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Nagy M. (2007): Tanárok – a változások motorjai vagy kerékkötői. *Új Pedagógiai Szemle*. 2. 38–44.
- Smith, J. (2004): Male Primary Teachers: Disadvantaged or advantaged? Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne.
- Smulyan, L. (2006): Constructing Teaching Identities. In: Skelton, C.–Francis, B.–Smulyan L. (Eds.): *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE Publications. 469–483.
- Varga J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*. 54 (7–8). 609–627.
- Watt, Helen M. G.–Richardson, Paul W. (2008): Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*. 18. 408–428.
- Watt, H. M. G.–Richardson, P. W.–Tysvaer, N. (2007): Profiles of beginning teachers' professional engagement and career development aspirations. In: Amanda, B.–Allie, C.–Alexander, K. (Eds.): *Dimensions of Professional Learning*. Professionalism, Practice and Identity. Rotterdam: Sense Publishers. 155–176.
- Weiner, G.–Kallós, D. (2000): *Positively Women*. Professionalism and Practice in Teaching and Teacher Education. Paper presented to the symposium "Teacher Education in Europe: Current Tendencies and Prospects in a Comparative Perspective", at AERA. Forrás: <http://eric.ed.gov/?id=ED441799> Forrás: 2014. 12. 02.
- Weiner, G. (2001): Uniquely Similar or Similarly Unique? Education and Development of Teachers in Europe. *Teaching Education*. 13. 273–288.

ANYANYELVI EREDMÉNYESSÉG ÉS TANÁRKÉPZÉS

Nagy Zoltán

Összefoglalás: Tanulmányunkban (egy, a partiumi pedagógushallgatók körében végzett empirikus vizsgálat eredményeit felhasználva) a hallgatók nyelvi attitűdjeinek értelmezéséhez kívánunk támpontot nyújtani. A közösségi szemléletű oktatáskutatás rávilágít arra, hogy a társadalomban nem elszigetelt egyének élnek, hanem az egyének és közösségek összetett kapcsolatrendszeréről van szó. Az anyanyelv-pedagógia egyik fókuszpontja annak vizsgálata lehet, hogy mi szükséges nyelvi szempontból ahhoz, hogy az egyén jól boldoguljon az őt körülvevő közösségekben. Vizsgálatunk középpontjában ezért a nyelvi eredményesség fogalma áll: a tanulmányban ennek értelmezésére teszünk kísérletet, és az empirikus kutatás adatainak segítségével mutatjuk be a megfogalmazott állítások jelentőségét. A vizsgálatot 2014-ben végeztük 306 fős mintán, az elemzéshez SPSS-18 programcsomagot használtunk. Kutatásunk során vizsgáltuk a hallgatók köznyelvhez és nyelvjárásokhoz való viszonyát, s a megfogalmazott állítások és a háttérváltozók összetetéséhez varianciaanalízist végeztünk. Különbségeket találtunk a hallgatók intézményének országa, neme és a képzés típusa között. Az eredmények értelmezésén túl bemutatjuk a vizsgálat korlátait és további lehetséges útjait.

ANYANYELV ÉS KÖZÖSSÉG

A KÖZÖSSÉGI SZEMLELETMÓD JELENTŐSÉGE

Az utóbbi években mind a neveléstudományi, mind a nyelvtudományi kutatások előterébe került a közösségek vizsgálata. A korábbi kutatások során a közösségi szemlélet mindkét tudomány számára egyfajta járulékos eredményként jelent meg: a neveléstudomány szociológiai irányzata szociokulturális háttérváltozók segítségével határozott meg és jellemzett különböző tanulói és hallgatói csoportokat. A nyelvtudományban még ez az alapvető szemléleti változás sem következett be sokáig, a múlt század nyelvészetét lényegében a beszélőfüggetlen nyelv koncepciója határozta meg, amelynek jelentős hatásai napjainkig érzékelhetők az anyanyelv-pedagógián (Nagy, 2014a). A nyelvtudományban a közösségi szemlélet lényegében a múlt század második felének élőnyelvi vizsgálataiban jutott érvényre. A kialakuló nyelvészeti szociológia – különösen annak magyarországi értelmezése – azonban „széles vagy makro-szociolingvisztikai megközelítésben foglalkozik a társadalmi tényezők és a nyelv viszonyával, különösen a nyelvválasztással kapcsolatos kérdésekkel” (Trudgill, 1997: 62–63), ez a makroszintű megközelítés azonban alig veheti figyelembe azon természetes (mikro)közösségek dinamikáját, amelyekhez az egyes beszélők tartoznak, amelyeknek részeként a mindennapjaikat élik.

Az oktatáskutatásban a társadalmat középpontba állító szemléleten, annak eredményeit szervesen felhasználva, elsősorban Kozma (2014), illetve meghatározó jelentőséggel Pusztai (2011) lép túl. Ennek a szemléletmódnak meghatározó eleme, hogy a társadalmi hatások vizsgálatán túlmenően alapvető – egyáltalán nem mellékes vagy járulékos – figyelmet fordít azon közösségek vizsgálatára, amelyeknek a tanulók és hallgatók a részesei. A különböző közösségek tagjai egymás szemléletét, meggyőződését, attitűdjeit meghatározó módon formálják, így a kutatások során a közösségek működésének értelmezésére fordul a figyelem. Úgy véljük, hogy ezen, elsősorban a felsőoktatásban vizsgált hallgatói közösségekhez kapcsolódó kutatási eredmények, módszerek sikerrel alkalmazhatók a közoktatási kutatásokban is.

A nyelvtudományban a közösségi szemléletet elsősorban a társasnyelvészet képviselői érvényesítik. A nyelvészeti szociológia érdeklődési területével ellentétben a megközelítés alapjául a nyelv

eredeti (közösségi) funkciói szolgálnak (Sándor, 2002). Az egységes, homogén, beszélőfüggetlen nyelv koncepciója helyébe a heterogén, közösségi meghatározottságú, számos változatban létező nyelvfelfogás került (Fehér, 2008). A szemléletmód alapja a nyelvi sokféleség tudomásul vétele és a nyelvi tolerancia, amelyről a társasnyelvészeti szakirodalomban bőszégesen szó esik (például Sándor, 2002; Kontra, 2005), ugyanakkor – fontossága ellenére – a neveléstudományban eddig kevésbé vizsgálták.

A KÖZÖSSÉGI SZEMLELET MEGHATÁROZÓ ELEME: A NYELVI ATTITÜDÖK MINT EREDMÉNYESSÉGI MUTATÓK

Tanulmányunkban kísérletet teszünk arra, hogy az előzőekben bemutatott közösségi szemléletű oktatáskutatás, valamint a társasnyelvészet eredményeit mint elméleti kiindulópontot figyelembe véve bemutassuk egy, a partiumi pedagógushallgatók körében végzett empirikus vizsgálat első eredményeit, melynek során a hallgatók nyelvi attitűdjeit is vizsgáltuk.

Vizsgálatunk a társadalmi háttérre és a társas kapcsolatok sokszínűségére és összetettségére épít. Nem pusztán arról a leegyszerűsítő szemléletről van szó, hogy társadalmi háttérváltozókkal (is) meg kell vizsgálni az egyes egyének beszédének és nyelvének jellegzetességeit, hanem arról, hogy már az elméleti kutatások során figyelembe kell venni, hogy minden beszélő különféle közösségeknek tagja, és e közösségek és kapcsolathálózatok milyensége és érintkezése érdemben meghatározza az egyén boldogulásának (tanulmányi előmenetelének, elhelyezkedésének stb.) lehetőségeit. Az ebben az értelemben vett, a közösségeket középpontba állító oktatáskutatói irányzat keretében tehát az a meghatározó kérdés, hogy a nyelv és az arról való gondolkodás hogyan járul hozzá ahhoz, hogy adott társadalmi-társas közegekben jól boldoguljunk.

A nyelvi eredményességgel kapcsolatban az anyanyelv-pedagógiai munkák – legalábbis azok, amelyekben a nyelvi sokféleség legalább részben megjelenik – a nyelvi tudatosság fogalmából indulnak ki. Mindez azt jelenti, hogy figyelembe vesszük: „a nyelvi szocializáció eredményeként a beszélők az adott helyzettől függően változtatni tudják” a különböző kódokat (Fóris-Ferenczi, 2007:92). Természetes, hogy egy beszélő a különféle környezetben, közegekben öntudatlanul váltja az egyes kódokat (azaz másképp beszél a munkahelyén, a családjával, a barátjaival stb.). A nyelvi eredményesség szempontjából azonban problémát jelent, hogy a beszélők – szintén öntudatlanul – megítélik mások beszédét, másképp viszonyulnak a különböző változatokhoz. Ezt a jelenséget nyelvi attitűdnek nevezzük (Trudgill, 1997: 58). A kutatások rámutatnak arra, hogy a nyelvi attitűdök nem nyelvészeti, hanem társadalmi meghatározottságúak, s azokat különböző presztízshatások, a nyelvhez kapcsolódó ismeretek és hiedelmek, az anyanyelvi műveltség valamint a környezet szokásai és véleménye együttesen formálják (Kiss, 2002:135). Az iskola hatása ebből a szempontból rendkívül jelentős. A nyelvi attitűddel szorosan összefügg a nyelvi értékítélet, vagyis az, hogy a beszéd alapján magáról a beszélőről vélekedünk valamilyen módon (például művelt-műveletlen, udvarias-udvariatlan stb.) (Kiss, 2002:145).

Mindezek alapján a nyelvi eredményesség növeléséhez az oktatás két különböző módon kell hozzájáruljon. Egyrészt növelnie kell a tanulók, hallgatók nyelvi tudatosságát (azaz segítenie kell, hogy adott környezetben a beszélő megfelelő kódot válasszon), másrészt le kell számolnia a hiedelmeken, téves képzeteken alapuló, nyelvészeti alapokat nélkülöző negatív attitűdökkel és értékítéletekkel.

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

HIPOTÉZISEK

Kutatásunk során a partiumi pedagógushallgatók nyelvi attitűdjeinek vizsgálatához kívánunk adalékokat nyújtani, mivel a problémakört a kutatások annak ellenére mellőzik, hogy az elfogadó attitűd mint az eredményesség egyik mutatója az eredményesség más területein hangsúlyosan megjelenik

(pl. interkulturális kompetencia, önkéntesség, mobilitás stb., utóbbihoz lásd Dusa, 2014). Mindez különösen fontos a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók szempontjából, hiszen egyáltalán nem mellékes, hogy hogyan fog viszonyulni a későbbi munkahelyének közösségeiben tapasztalt változatokhoz, és mennyire hatékonyan segíti majd tanítványai nyelvi eredményességének növelését.

Tekintettel arra, hogy a nyelvek számtalan változatban élnek, a nyelvi attitűdök vizsgálata során szűkíteniünk kellett a vizsgálat tárgyát, így két szempontot vettünk figyelembe. Egyrészt a hallgatók igényes, művelt köznyelv-hez való viszonyát, másrészt a nyelvjárással szemben tanúsított attitűdjeiket mértük. A szakirodalom meglehetősen következetlenül használja a sztenderd nyelvváltozat, az irodalmi nyelv, továbbá a köznyelv kifejezéseket (Trudgill 1997:77–78). Kutatásunk során a hallgatók „ideális”, eszményinek tartott nyelvváltozathoz való viszonyát kívántuk vizsgálni. Mivel a kutatás előkészítése során bebizonyosodott, hogy a nem nyelvész hallgatók számára nem világos az irodalmi nyelv fogalma, ezért az igényes, művelt köznyelv kifejezést használtuk. Ugyanilyen megfontolásból nem alkalmaztuk a nyelvjárásszót, helyette a tájszólás megnevezés került az állításokba.

Kontra (2005) kutatásai rámutattak, hogy a magyar beszélők körében az „ideális”, eszményi nyelvváltozat rendkívül nagy presztízzsel bír, és az oktatás során is ennek felsőbbrendűségét hangoztatják más nyelvváltozatok rovására; a más nyelvváltozatot beszélőket gyakran megbélyegzik. Beregszászi (2009; 2012) – elsősorban a kárpátaljai magyartanítás vizsgálata alapján – több munkájában is rámutat arra, hogy az oktatás elsősorban felcserélő, és nem hozzáadó szemléletben zajlik (azaz az oktatás során a köznyelv tanítása más nyelvváltozatok rovására történik, és nem azt kiegészítve). Mindez jelentős részben a már említett, beszélőfüggetlen nyelv koncepcióján alapul.

Az anyanyelv-pedagógia elméleti munkáira, valamint korábbi empirikus vizsgálatunk eredményeire (Nagy, 2014b) támaszkodva kutatásunk során a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- A vizsgált hallgatók kiemelt jelentőséget tulajdonítanak az igényes, művelt köznyelv használatának, és inkább elutasítók más változatokkal szemben.
- Tekintettel a művelt köznyelv magas presztízisére, a diákok nyelvi hibáit fontosnak tartják azonnal kijavítani.
- A hallgatók számára a nyelvjárási beszéd, ha természetesnek is hangzik, annak iskolai használatát már inkább nem támogatják.
- A nyelvi attitűdök tekintetében szignifikáns különbségek mutathatók ki társadalmi háttér, nemek, képzési programok (óvodapedagógus- és tanítóképzés, tanárképzés) valamint intézmények között.

A VIZSGÁLAT MÓDSZERE, MINTAVÉTEL

Korábbi vizsgálatunkhoz hasonlóan a hallgatók nyelvi attitűdjeit kérdőíves módszerrel vizsgáltuk. Négy állítást tettünk, a vizsgált személyeknek az ezekkel való egyetértésüket kellett megjelölniük négyfokú Likert-skálán (1: egyáltalán nem, 2: inkább nem, 3: inkább igen, 4: teljes mértékben). Az állítások a következők voltak:

- Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.
- A diákok nyelvi hibáit fontosnak tartom azonnal kijavítani.
- Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.
- Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.

A hallgatókat akkor tekintettük nyelvi szempontból tudatosabbnak, ha az első két állítást inkább elutasítják, az utolsó két állítással pedig inkább egyetértenek. Az egyes háttérváltozók segítségével a különbségek megállapítására a skálaátlagok összevetésének módszerét (varianciaanalízis) alkalmaztuk, amelyhez SPSS-18 programot használtunk.

A kutatás során a Partium régió felsőoktatási intézményeiben tanuló elsőéves pedagógus szakos hallgatókat vizsgáltuk, 306 fős mintán, amely az alapsokaság mintegy 31 százaléka.¹

¹ „Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az Észak-alföldi régióban” (SZAKTÁRNET) kutatás (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében a következő intézmények pedagógus-hallgatóit vizsgáltuk meg: Debreceni Egyetem (DE), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE), Nyíregyházi Főiskola (NYF), Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar (Kolozsvár), Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozata (összevonva BBTE), Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), Nagyváradi Állami Egyetem (NE), II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RFKMF)

A vizsgálatot papíralapú és online módszerrel végeztük (EvaSys-rendszer segítségével), és a reprezentativitás biztosítása érdekében súlyozott adatbázissal dolgoztunk. A kárpátaljai almlinta hallgatói magyar hallgatókból álltak, míg a romániai almlinta esetében részben magyar, részben román nemzetiségű válaszadókat találunk (a kérdőív román nyelven is rendelkezésre állt).

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A kutatás során nyert adatok leíró statisztikai elemzése teljes mértékben igazolta az első három hipotézist. Az igényes, művelt köznyelv kizárólagos iskolai használatával a megkérdezettek inkább egyetértének (a skálaátlag 3,05), a nyelvi hibák azonnali javítását pedig még erőteljesebben megkívánják (3,40). A nyelvjárások a megkérdezettek többsége számára természetesen hangzanak (2,85), azonban a megkérdezettek többsége nem tartja elfogadhatónak, hogy egy tanár az óráin nyelvjárásban beszéljen (2,22). A skálaátlagok elemzésén túlmenően érdemes megvizsgálni az egyes kérdésekre érkezett válaszok egyszerű megoszlását is (1. táblázat).

1. táblázat. Az állításokra kapott válaszok egyszerű megoszlása (sorszázalék).

	1 (egyáltalán nem)	2	3	4 (teljes mértékben)	n (100%)
Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.	5,5	20,5	36,9	37,0	290
A diákok nyelvi hibáit fontosnak tartom azonnal kijavítani.	1,7	10,6	34,3	53,5	290
Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.	6,3	25,3	45,2	23,2	290
Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.	31,0	29,8	25,1	14,1	290

Forrás: SZAKTÁRNET, 2014

Feltűnő, hogy az első és második állításra a válaszadók túlnyomó többsége a „teljes mértékben” választ adta, annak ellenére, hogy az állításokban a művelt köznyelv használatának kizárólagosságára, illetve a nyelvi hibák azonnali javítására kérdeztünk rá. A nyelvjárások a válaszadók többsége számára természetesen hangzanak, ugyanakkor a többi kérdés esetén érzékelhető határozottság már nem jelenik meg: a válaszadók közel fele az „inkább igen” lehetőséget választotta. Kiugróan magas viszont a nyelvjárás beszéd elutasítottsága tanórai környezetben: a hallgatók mintegy harmada egyáltalán nem tartja elfogadhatónak, hogy egy tanár nyelvjárásban beszéljen.

A nyelvi hibák azonnali javítására vonatkozó állításban nem fogalmaztuk meg egyértelműen, mit értünk nyelvi hibán (grammatikai, stilisztikai stb.). Az eredmények értelmezése szempontjából azonban ennek a jelentősége csekély. A nyelvi hibák azonnali javítását csupán a hallgatók 1,7%-a utasítja el egyértelműen, holott ez didaktikai szempontból rendkívül fontos lenne. Antalné (2006) vidófelvételeken rögzített tanórák elemzésén alapuló kutatásaiban rámutatott arra, hogy a tantermi kommunikációt a tanárok irányítják, a tanulói kezdeményezések száma igen csekély, továbbá a tanulói és tanári megszólalások száma és hossza meglehetősen aránytalanul tolódik el a tanár javára. Amennyiben a pedagógus közbevág, és megakasztja a diákok beszédét, úgy elveszi annak a lehetőségét, hogy a tanuló összefüggően elmondhassa a gondolatait. (A jelenség a kommunikáció-központú idegennyelv-oktatás felől nézve is ismert.) Amennyiben felcserélő helyett hozzáadó szemléletben kívánjuk megszervezni az anyanyelvi órát, úgy különösen indokolt, hogy – miután a tanuló befejezte a gondolatát – megbeszéljük a kérdéses nyelvi jelenséget. A kolozsvári nyelvész, Szilágyi N. (2013) ezt a következő példával szemlélteti: „Ha a gyerek azt mondja az iskolában, hogy »nem tudtam behozni a pénzt, mert édesapám somer«, akkor nem megbélyegezni kell az osztálytársai előtt, hogy helytelenül beszél, hanem például azt mondani neki: »Te most azt mondtad, hogy somer, és mi ezt itt értjük is, de mit gondolsz, ha itt lenne egy magyarországi gyerek, ő vajon értené ezt? Ha nem értené, neki hogy mondanád?« És akkor minden lelki sérülés nélkül érti meg (és nemcsak ő, hanem az egész osztály!), hogy mi itt elvagyunk ugyan a somer-rel is, de ha azt szeretnénk, hogy

mindenütt értsék, akkor jegyezzük meg jól azt is, hogy munkanélküli, mert arra még szükségünk lehet.” A hozzáadó szemlélet tehát nem lerombolja, hanem erősíti a tanuló közösséghez tartozását, helyi identitástudatát amellet, hogy más nyelvváltozatokat is megismer.

A nyelvjárási beszéd tanórai elutasításának hátterében az a téves meggyőződés húzódhat meg, hogy az „ideális”, normatív nyelvváltozatot a tanár (de különösen a magyartanár) képviseli. Eszerint ha a tanár nem a művelt köznyelv szabályai szerint beszél, akkor a diákok hátrányba kerülnek, mivel nem lesz lehetőségük megtanulni ezt a nyelvváltozatot, és később megkülönböztethetik emiatt őket. Ez az elképzelés azonban több szempontból is téves. Túl azon, hogy a tanulhatóság is korlátozott, a szemléletmód képviselői megfelelnek arról, hogy a köznyelv tanítása mellett legalább olyan fontos az elfogadó szemlélet kialakítása. Azaz: az „azért beszélj helyesen, hogy ne diszkrimináljanak” szemlélet helyett az elfogadó attitűd kialakítását kellene szorgalmazni. A szemléletmód másik tévedése, hogy nem veszi figyelembe, hogy a nyelvet emberek, közösségek beszélik, tehát a családjától, más tanároktól, kortársaktól, a televízióból, a szépirodalomból stb. is magyar nyelvvvel találkozik a diák.

NYELVI ATTITŰDÖK A HÁTTÉRVÁLTOZÓK FÜGGVÉNYÉBEN

Vizsgálatunk során a nyelvi attitűdöket a szülők legmagasabb iskolai végzettsége (2. táblázat), továbbá a válaszadó családjának szubjektív anyagi helyzete (3. táblázat) szempontjából is vizsgáltuk.

2. táblázat. Skálaátlagok a szülők legmagasabb iskolai végzettségének függvényében (* $p=0,019$).

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége		Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.	A diákok nyelvi hibáit fontosnak tartom azonnal kijavítani.	Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszóval beszél.	Egy tanár az óráin beszélhet tájszóval.
apa legmagasabb iskolai végzettsége	Alap	2,71	3,25	3,12	2,72
	Közép	3,06	3,41	2,82	2,23
	Felső	3,11	3,30	2,95	2,02
	Összesen (n)	3,05 (276)	3,38 (276)	2,86 (275)	2,23 (270)
anya legmagasabb iskolai végzettsége *	Alap	2,60	3,52	3,00	2,26
	Közép	3,08	3,40	2,83	2,18
	Felső	3,14	3,31	2,88	2,38
	Összesen (n)	3,05 (277)*	3,39 (277)	2,86 (277)	2,24 (271)

Forrás: SZAKTÁRNET; 2014

3. táblázat. Skálaátlagok a válaszadók családjának szubjektív anyagi helyzete függvényében.

Szubjektív anyagi helyzet	Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.	A diákok nyelvi hibáit fontosnak tartom azonnal kijavítani.	Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszóval beszél.	Egy tanár az óráin beszélhet tájszóval.
átlag alatti	2,98	3,33	2,96	2,31
Átlagos	3,00	3,41	2,80	2,23
átlag feletti	3,15	3,46	2,79	2,12
Összesen (n)	3,03 (276)	3,39 (276)	2,85 (275)	2,23 (270)

Forrás: SZAKTÁRNET; 2014

Szignifikáns különbség csupán a művelt köznyelv kizárólagos iskolai használatára vonatkozó állítás megítélésének tekintetében van, az anya iskolai végzettségének függvényében. A szubjektív anyagi helyzet és az állítások összevetése révén nincs szignifikáns eltérés, ugyanakkor a tendenciák egyértelműen kirajzolódnak. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége és minél jobb a család anyagi helyzete, a hallgatók annál erőteljesebben kívánják meg a köznyelv kizárólagos használatát és a nyelvi hibák azonnali javítását, továbbá annál elutasítóbbak a nyelvjárási beszéd tekintetében, ami összhangban áll azzal a feltételezéssel, hogy a normakövetés mértéke együtt jár az iskolázottság növekedésével (Kontra, 2003:170).

Erős szignifikáns eltérések rajzolódnak ki az intézmény országa, (4. táblázat), valamint annak függvényében, hogy az adott pedagógusképzési program milyen iskolafokra képesít (5. táblázat).

4. táblázat. Skálaátlagok a hallgató intézményének országa szerint
(* $p=0,000$; ** $p=0,001$; *** $p=0,032$).

Intézmény országa	Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.	A diákok nyelvi hibáit fontosnak tartom azonnal kijavítani.	Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszóval beszél.	Egy tanár az óráin beszélhet tájszóval.
Debreceni Egyetem	3,17	3,20	2,98	2,55
Egyéb magyarországi intézmény	3,30	3,58	2,99	2,03
Románia	3,00	3,71	2,65	1,89
Ukrajna	2,67	3,07	2,80	2,35
összesen (n)	3,05 (288)**	3,40 (288)*	2,85 (287)***	2,22 (282)*

Forrás: SZAKTÁRNET, 2014

5. táblázat. Skálaátlagok a különböző szintekre képesítő pedagógusok függvényében
(* $p=0,000$; ** $p=0,006$; *** $p=0,030$).

Szakok ISCED szerint	Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.	A diákok nyelvi hibáit fontosnak tartom azonnal kijavítani.	Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszóval beszél.	Egy tanár az óráin beszélhet tájszóval.
ISCED 0-1-re képesítő	3,17	3,68	2,76	2,03
ISCED 2-3-ra képesítő	2,87	3,00	2,98	2,50
összesen (n)	3,05 (284)**	3,40 (284)*	2,85 (284)***	2,22 (278)*

Forrás: SZAKTÁRNET, 2014

Nem meglepőek az erőteljes eltérések a hallgatók intézményének országai között. Mint korábban említettük, a nyelvi attitűdöket rendkívül erőteljesen formálja a különböző nyelvváltozatok presztízse, az adott társadalmi-társas környezet (különösen a határon túli intézmények esetén a kisebbségi helyzet), amely országonként – várakozásainknak megfelelően – eltért. Tekintettel arra, hogy az eredmények értelmezéséhez figyelembe kell venni az egyes országok eltérő szokásait, (nyelvi) kulturális viszonyait, továbbá az anyanyelvi nevelés szemléletmódját, tanulmányunkban most az eltérések magyarázatára nem vállalkozhatunk, de felvethető néhány magyarázatmodell: a kárpátaljaiak tole-ránsabbak, mert viszonylag kis létszámú kisebbségi közösség, s fontos lehet az is, hogy az anyanyelv-pedagógiai kutatásokat jelentősen áthatja a társas szemlélet. Erdélyben jobban ragaszkodnak a normához. A normához való erőteljes ragaszkodás káros hatásáról a szövegalkotásra a kisebbségi irodalom- és anyanyelvtanításban, Pletl Rita habilitációs előadásában is bemutatta.

Jelentős eltéréseket mutatnak az attitűdök annak fényében, hogy az adott pedagógusképzési

program milyen szintre képesít. Látható, hogy az ISCED 0-1 képzési szintre (óvodapedagógus és tanító) képesítő szakokon a hallgatók erőteljesen támogatják a köznyelv kizárólagos használatát, valamint a nyelvi hibák azonnali javítását. Mindezt magyarázhatja, hogy ezen a képzési szinten jelentősebben érvényesül az a szemlélet, mely szerint „azonnal javítani kell, nehogy rosszul rögzüljön”, azonban a nyelvjárások ilyen mértékű elutasítását ez sem magyarázza. Valószínűleg ez, illetve a *sztemderd* magas presztízse együttesen magyarázza az eltéréseket.

Tekintettel arra, hogy a romániai almintába egy kivételével csak ISCED 0-1 szintre képesítő képzésre járó hallgatók kerültek be, az elemzést megismételtük pusztán ezen képzési szint hallgatói körében (6. táblázat).

6. táblázat. Skálaátlagok a hallgató intézményének országa szerint, kizárólag ISCED 0-1 szintre képesítő szakok körében (* $p=0,001$; ** $p=0,038$).

Intézmény országa	Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.	A diákok nyelvi hibáit fontosnak tartom azonnal kijavítani.	Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.	Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.
Debreceni Egyetem	3,45	3,55	2,90	2,55
Egyéb magyarországi intézmény	3,40	3,79	2,96	1,79
	2,97	3,72	2,64	1,87
Románia	M: 3,10 R: 2,81	M: 3,64 R: 3,81	M: 2,75 R: 2,46	M: 1,67 R: 2,08
Ukrajna	2,46	3,38	2,31	2,00
összesen (n)	3,17 (166)*	3,68 (166)	2,76 (166)**	2,03 (163)*

Forrás: SZAKTÁRNET, 2014

Az adatok értelmezése során figyelembe kell venni, hogy a 6. táblázatban az ukrainai hallgatók száma mindössze kilenc fő, így az ukrainai almintá elemzésével nem foglalkozhatunk. A romániai almintá esetén viszont figyelembe vettük, hogy az adatközlő magyarul vagy románul töltötte-e ki a kérdőívet. Látható, hogy a románul válaszolók kevésbé tartják fontosnak a művelt köznyelv használatát, ellenben a nyelvi hibák javítását lényegesen fontosabbnak tartják, mint a magyarul válaszoló társaik. Míg a nyelvjárásokat a magyarok tartják elfogadhatónak, addig annak órai használatát inkább a román nyelvű adatközlők engedik meg. Ennek oka a magyarok kisebbségi helyzete lehet, ugyanis a magyar beszéd a magyar identitás megtartásának eszköze, ugyanakkor tisztában vannak az általuk beszélt nyelvváltozat(ok) sajátosságaival.

A művelt köznyelv használatának kizárólagosságának megítélésében szignifikáns eltérést találtunk a nők és férfiak között is (7. táblázat):

7. táblázat. Skálaátlagok a válaszadók neme függvényében (* $p=0,009$).

Neme	Az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani.	A diákok nyelvi hibáit fontosnak tartom azonnal kijavítani.	Természetesen hangzik számomra, ha valaki tájszólással beszél.	Egy tanár az óráin beszélhet tájszólással.
nő	3,14	3,40	2,90	2,16
férfi	2,82	3,38	2,73	2,38
összesen (n)	3,05 (285)*	3,40 (285)	2,85 (284)	2,22 (279)

Forrás: SZAKTÁRNET, 2014

Eredményeink összhangban állnak a korábbi kutatások tapasztalataival. A férfiak és nők nyelvi különbségeire vonatkozó vizsgálatok nagy számban állnak rendelkezésre, különösen a beszédprodukción felől közelítve (Wardhaugh, 1995:282–293), ugyanakkor a nyelvi attitűdökre vonatkozóan kevesebb. A különbségeket ezen munkák részint biológiai, részint szocializációs jelenségeknek tulajdonítják. A Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai vizsgálat eredményei alapján „amikor szignifikáns hatása van a nemnek a megítélésre vagy a szóbeli produkcióra, szinte mindig a nők a standardabbak” (Kontra, 2003:195). Huszár (2009:51) szerint a nők számára fontosabb a normatív nyelvhasználat, míg a férfiak kevésbé törekednek rá. Elsősorban a beszédprodukción oldaláról nézve megállapítja – összhangban Kovács (2014) vélekedésével –, hogy a különbségek már gyerekkorban megfigyelhetők, a környezet arra sarkallja a lányokat, hogy nagyobb gondot fordítsanak a beszédükre. Azok a nők, akiknek elsődleges nyelvváltozata nyelvjárási, Kiss (2002:111) szerint inkább használják a nagyobb presztízsű formákat, mindemellett több kutatás is rámutat arra, hogy a régiségeket is jobban megtartják.

A negyedik hipotézisünket részben sikerült igazolni: az általunk használt független változók mentén az esetek jelentős részében sikerült kimutatni szignifikáns különbségeket a nyelvi attitűdökben. Ahol nem találtunk szignifikáns összefüggést, ott a bemutatott tendenciák összhangban állnak az elméleti irodalom és korábbi kutatások megállapításaival.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban kísérletet tettünk arra, hogy bemutassunk egy közösségi szemléletű oktatáskutatás keretei között értelmezett anyanyelvi attitűdvizsgálatot. Elemzésünkben a közösségi szemléletet leginkább az eredmények értelmezése során tudtuk érvényesíteni. A kvantitatív módszer arra adott lehetőséget, hogy a nyelvi attitűdöket közvetve mérjük, azaz nem konkrét nyelvi jelenségeket kellett a válaszadóknak megítélniük, hanem azokkal kapcsolatos állításokat. Előbbihez a további kutatások során mindenképpen hangzó anyagot kell használnunk, ugyanis a beszélt és írott nyelvi formák megítélése jelentősen eltérhet. A nyelvi attitűdök vizsgálatára alkalmasak a kísérleti módszerek is, amelyek közül a legismertebbek az úgynevezett ügynökvizsgálatok (Sándor et al., 1998). Hatékony kutatási eszköznek bizonyulnak a kvalitatív vagy kombinált kutatási módszerek, amelyeket Szabó (2012) is alkalmazott.

A nyelvi eredményesség igen fontos, az eredményesség más területeivel összhangban álló aspektusát – az elfogadó, toleráns attitűdöt – kívántuk hangsúlyozni, amikor ezt empirikus vizsgálatunk eredményeivel mutattuk be. A szemléletformálás hajtóereje a tanárképzés lehet, amelynek azonban nem szabad figyelmen kívül hagynia a nyelvvel kapcsolatos általános vélekedéseket és a tanár szakos hallgatók közoktatásból hozott „tudását” (vagy esetleg: „nem tudását”). A szemléletformálásra lehetőséget ad, hogy a 2013-ban induló osztatlan tanárképzésben résztvevőknek kritérium jellegű követelményként teljesíteniük kell egy anyanyelvi ismereteket közvetítő modult, ennek tematikáját azonban a képzőknek valóban úgy kell összeállítaniuk, hogy az a nyelvi eredményesség növelését szolgálja. Empirikus kutatásunk eredményei is alátámasztják, hogy változtatásra szükség van. Egyetértünk Csernicskóval (2008:139), aki így fogalmaz: „Az iskolai anyanyelvoktatás csak úgy szabadulhat meg régi beidegződéseitől, nyelvészeti, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi szempontból egyaránt tarthatatlan, alacsony (vagy inkább negatív) hatékonyságú szemléletétől és módszereitől, ha a pedagógusképzés a szakmailag (nyelvtudományi módszerekkel alátámasztott) és didaktikailag megalapozott szemléletet és módszereket közvetíti a jövő oktatói felé; illetve ha az oktatás irányítói olyan tantervekkel, tankönyvekkel és oktatási segédletekkel, módszertani útmutatókkal látják el őket, melyek nem a nyelvi alapú diszkriminációt éltetik tovább, nem nyelvművelői ba-bonákat terjesztenek, hanem ismereteket és hasznosítható tudást közvetítenek.” A gyakorlati teendők átgondolásához azonban szükséges a jelenségek több szempontú feltárása, amelyhez tanulmányunkkal is igyekeztünk hozzájárulni.

IRODALOM

- Antalné Szabó Á. (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelv-tudományi Társaság.
- Beregszászi A. (2009): Anyanyelv-oktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek. In: Karmacsai Z.–Márkus A. (Szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint. 20–25.
- Beregszászi A. (2012): *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Csernicskó I. (2008): Új szemlélet – régi reflexek. Hogyan tehetjük hatékonyabbá a magyar anyanyelvi nevelést? In: Csernicskó I.–Kontra M. (Szerk.): *Az Úveghegyen innen. Anyanyelv-változatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés*. Ungvár: PoliPrint, IL. Rákóczi Ferenc KMF. 105–147.
- Dusa Á. R. (2014): Mobilitási tőke a partiumi hallgatók körében. A mobilitási tőke és az ered-ményesség összefüggései. In: Ceglédi T.–Gál A.–Nagy Z. (Szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: CHERD-H. 215–228.
- Fehér K. (2008): Grammatika és hangsorminta. *Magyar Nyelvjárások*. (46) 21–54.
- Fóris-Ferenczi R. (2007): *Anyanyelv-pedagógia. Kísérlet az elmélet(ek) és a gyakorlat egybehangolására*. Kolozsvár: Ábel.
- Huszár Á. (2009): *Bevezetés a gendernyelvészetbe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kiss J. (2002): *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra M. (2005): Mi a lingvicizmus, és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity Molnár I.–Mírnicz Zs. (Szerk.): *Közérzeti barangoló*. Szabadka: MTT. 175–202.
- Kontra M. (Szerk.): (2013): *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris.
- Kovács E. (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók anyanyelvi képzési igényei és preferenciái. In: Juhász E. (Szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. Debrecen: CHERD-H. 112–130.
- Kozma T. (2014): Bevezető tanulmány – A tanuló régiótól a tanuló közösséggig. In: Juhász E. (Szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. Debrecen: CHERD-H. 4–19.
- Nagy Z. (2014a): Változó iskola – változatlan anyanyelvoktatás? Az anyanyelvi nevelés értelmezése a tanárképzés kontextusában. In: Németh N. V. (Szerk.): *Képzők és képzettek*. Szeged: Belvedere. 214–237.
- Nagy Z. (2014b): Anyanyelv és oktatáskutatás. Tanár szakos hallgatók nyelvi attitűdjei. In: Ceglédi T.–Gál A.–Nagy Z. (Szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: CHERD-H. 131–140.
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig: hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Sándor K. (2002): A nyelvi arisztokratizmus alkonya. In: Nyíri K. (Szerk.): *Mobil-közösség – mobil-megismerés*. Tanulmányok. Budapest: MTA Filozófiai Kutatóintézete. 67–78.
- Sándor K.–Langman J.–Pléh Cs. (1998): Egy magyarországi ügynökvizsgálat tanulságai (A nyelv-változatok hatása a személypercepcióra). *Valóság*. 8. 29–40.
- Szabó T. P. (2012): „Kiráunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos”. A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Dunajská Streda: Gramma.
- Szilágyi N. S. (2013): Nincs olyan, hogy A Magyar Nyelv. *Új Magyar Szó Online*. Forrás: <http://www.maszol.ro/index.php/kultura/20688-szilagy-i-n-sandor-nincs-olyan-hogy-a-magyar-nyelv#sthash.UKUmn0h2.dpuf> Utolsó látogatás: 2013.11.12.
- Trudgill P. (1997): *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó.
- Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris-Százdavég.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS HOZZÁADOTT ÉRTÉKE A HALLGATÓI KOMPETENCIÁK TÜKRÉBEN

Koltói Lilla

Összefoglalás: Az írásban a tanulmányi eredményesség egyik egyre elterjedtebb mérési módszeréről, a kompetenciamérésekről adunk képet a tanítóképzés szemszögéből. A hallgatói kompetenciákon belül, az észlelt hallgatói kompetenciák fontosságát a hallgatói eredményességben vizsgáljuk. Bár az észlelt kompetenciák nem nyújtanak objektív képet a hallgatók tényleges képességeiről, szerepük a tanulási sikerességben vitathatatlan. Kutatásunkban arra szerettünk volna választ kapni, hogy az észlelt kompetenciák mérésével is kimutatható-e a képzés hozzáadott értéke. Azt is vizsgáltuk, hogy az általános és pedagógiai kompetenciák milyen kapcsolatban állnak egymással és a hallgatók szakmai énképével. A vizsgálatban 199 nappali tagozatos tanító szakos hallgató vett részt a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karáról. Az évfolyamok közötti különbség a kompetenciák percepciójában bizonyítja a kompetenciák fejlődését a főiskolai tanulmányok alatt. Modellünk szerint az észlelt pedagógiai kompetenciák az általános kompetenciákra épülnek és összefüggést mutatnak a szakmai énképével.

BEVEZETÉS

A hallgatói eredményesség mérésében paradigmaváltásnak lehetünk tanúi. A felsőoktatásban bekövetkezett változások maguk után vonták az eredményesség mérésének változását is. A hangsúly az outputra került, azaz mire lesz majd képes a hallgató a felsőoktatásból kikerülve (Tremblay et al., 2013). A hallgatói kompetenciák mérése megfelelő eszköz lehet a hallgatói sikerességnek, a képzés hatékonyságának, a tanulási folyamat eredményességének ellenőrzésére, követésére. A hallgatói kompetenciák mérésében egy külön módszer a hallgatók önreflexióinak, percepcióinak mérése. Az észlelt kompetenciák a valós kompetenciákról alkotott képet árnyalják, és bizonyos esetekben jobb magyarázatot adnak a hallgatók tanulási sikertelenségéről, sikerességéről. A kutatásban a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar tanító szakos hallgatóinak észlelt kompetenciáit vizsgáltuk, illetve azok összefüggését a szakmai énképével, mint a tágabb értelemben vett tanulási folyamattal, és a szakmai szocializáció eredményével.

A KOMPETENCIÁK FÓKUSZBA KERÜLÉSÉNEK OKAI

A kompetenciák iránti fokozott érdeklődés két aspektusból is magyarázható. Egyrészt a munkaadók részéről egyre inkább az tapasztalható, hogy kompetenciákban gondolkodnak a munkavállalók értékelésekor, másrészt a tanulásieredmények-megközelítés (learning outcomes) hangsúlyossá válása miatt kerültek a fókuszba a hallgatói kompetenciák.

Ha a kompetenciákban való gondolkodás okait keressük, akkor a tudás-társadalmat, a tudás fogalmának változását kell hangsúlyozni. Halász (2012) a hallgatói kompetenciamérések alapjaként említi a tanulásieredmények- megközelítést, melynek központi kérdése az, hogy a tanulónak mire kell képesnek lennie. Ehhez kapcsolódik a tudás fogalmának átértelmezése, vagyis a *know what* helyébe a *know how* (know who, know why) lépett, vagy ahogy Humburg és Velden (2013) említi: a tényszerű, procedurális tudás helyett konceptuális, metakognitív tudásra van egyre inkább szükség. Allen és Velden több tanulmányában (2009; 2005) is kiemeli azt, hogy az információs forradalom alapjaiban változtatta meg a tudásról való gondolkodást. Az IKT-eszközök megteremtették a nyitott tartalmakhoz való széles hozzáférést, az információk könnyen elérhetővé váltak.

A munkaerő-piaci változások szintén nagyban hozzájárultak a kompetenciák fókuszba kerüléséhez. A gazdasági változások növekvő bizonytalansághoz vezettek, így felértékelődtek azok

a képességek, amelyek lehetővé teszik az új tudás gyors elsajátítását (Humburg–Velden, 2013). A globalizáció következménye az a követelmény, hogy a munkavállaló a világ bármely pontján képes legyen feladathelyzetben teljesíteni. Fontosnak tartják a polarizáció jelenségét is a munka világában (Allen–Velden, 2009), ugyanis a magas szintű szakértői tudást, komplex kommunikációt igénylő szakmákban foglalkoztatási növekedés tapasztalható míg az egyszerű kognitív képességeket, mechanikus munkát igénylő szakmákban csökken a foglalkoztatottság. Ezt erősíti meg az AHELO¹ jelentése, amely kiemeli a munkaerő-piaci trendek közül a képzett munkaerő iránti igény növekedését (Tremblay et al., 2013)

A KOMPETENCIÁKBAN VALÓ GONDOLKODÁS FELSOÓKATÁSI VONATKOZÁSAI

A fent említett változások hozzájárultak ahhoz, hogy a felsőoktatásban is teret nyerjen a kompetenciákban való gondolkodás. Nyomást gyakorol a munka világa a felsőoktatási intézményekre a teljesítményértékelés vonatkozásában (Tremblay et al., 2013), ugyanis a munkaadók egyre inkább azt nézik, hogy az állásra jelentkező mire képes a formális végzettség értékelése helyett/mellett. A HR-rendszerek is egyre gyakrabban kompetenciákban adják meg a kvalifikációs szinteket (Kiss–Répáczki, 2012). Ugyanakkor a felsőoktatásban a tanulás-tanítás minőségének ellenőrzéséhez a hallgatói kompetenciák mérése módszerként is alkalmazható. A standard elemek bekerülése az ellenőrzési folyamatba átláthatóvá teszik a képzéseket, és növelik a képzési célok elszámoltathatóságát (Halász, 2012). Az AHELO-jelentés ezek mellett még hangsúlyozza, hogy a felsőoktatási intézmények teljesítménymérésében paradigmaváltásra van szükség, vagyis a tanulási folyamatoknak kell előtérbe kerülniük, és ezzel együtt a kompetenciáknak (Tremblay et al., 2013).

Az előbb említett okok is hozzájárultak, hogy a felsőoktatási kutatások-ban is egyre gyakrabban találkozunk a hallgatói kompetenciák leírásával, mérésével, a felsőoktatási intézmények vezetői egyre inkább támaszkodnak a kompetenciamérések eredményeire (Kiss, 2010). A különböző felsőoktatási képzések követelményét is egyre gyakrabban a szükséges kompetenciák leírásával adják meg. Ez visszajelzést ad a felsőoktatási intézményeknek az oktatói munka eredményességéről, a hallgatók képességeiről. Ugyanakkor a hallgatók is támpontot kapnak azokról a képességekről, melyek szükségesek az általuk választott pályához. A munkaadók oldaláról tekintve ugyancsak hasznos az elvárt hallgatói kompetenciák megfogalmazása, hiszen így segítik elő a friss diplomások zökkenőmentesebb beilleszkedését a munka világába (Kiss, 2010).

A CHEERS²-felmérés szerint a szakmai sikeresség mutatói között fontos szerepet töltenek be a diplomaszerzésig elsajátított kompetenciák, megkönnyítik a diplomaszerzés és munkába állás közötti átmenetet. A különböző felsőoktatási képzések különböző specifikus kompetenciákat fejlesztenek, de ezek mellett vannak általános kompetenciák, melyek fejlődéséhez közvetettebb módon járul hozzá az adott felsőoktatási intézmény: pl. társadalmi, kommunikációs, személyes kompetenciák (Schomburg, 2010).

A KOMPETENCIA FOGALMA, A KOMPETENCIÁK OSZTÁLYZÁSA

A kompetencia meghatározása a szakirodalomban nem egységes. Egyesek holisztikus és multidimenzionális megközelítést használnak, míg vannak funkionalista kompetenciarendszerek (Baartman–Ruijs, 2011). Az angol nyelvű szakirodalomban általában megkülönböztetik a *competence* fogalmát a *competency* fogalmától. Az előbbit nagy volumenű, integrált képességnek tartják, amelyet a jártasság fogalmával lehet jellemezni. Az utóbbit kisebb mérvű, beazonosítható elemeket jelent, amelyek hozzájárulnak a sikeres feladat teljesítéséhez, gyakran használják a skill szinonimájaként (Sadler, 2013; Baartman–Ruijs, 2011). Banta, (2001) hierarchikus rendszerében három szint különíthető el: a legalsó szinten a veleszületett tulajdonságok, erre épülnek a képességek

¹ www.oecd.org/site/ahelo/

² <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>

(skillek) a legfelső szinten pedig a kompetencia van. Ebben az értelmezési keretben a kompetencia az integratív tapasztalatok szintje. Csapó Benő (2009) a kompetenciát pszichológiailag meghatározott, sajátos képességek és készségek rendszerének tekinti – Chomsky nyelvi kompetenciájához hasonlóan –, amelynek alapjai öröklött sémák.

A kompetenciák a környezettel való interakciókon keresztül fejlődnek természetes módon, és az interakciók minőségétől és mennyiségétől függ, hogy milyen rendszerré alakulnak.

A kompetenciák osztályozása, ha lehet, még változatosabb képet mutat, mint a kompetencia elméleti megközelítése. Becker emberi erőforrások elméletében jelenik meg először a kompetenciák legalapvetőbb felosztása általános és specifikus kompetenciákra. Ő különíti el először az általános kompetenciákat, melyek bármely szervezetben használhatók, a cégspecifikus kompetenciáktól, melyek terület- és feladat-specifikusak (Allen et al., 2005). Az általános és specifikus kompetenciák nem függetlenek egymástól, de jelentőségüket eltérően értékelik a kutatók. Vannak kutatások, melyek az általános kompetenciák fontosságát hangsúlyozzák (Klein et al., 2011), míg Weinert (2001) szerint a kognitív tudományok azt bizonyítják, hogy a kontextusfüggő, specifikus kompetenciák fontos szerepet játszanak a nehéz feladatok megoldásában, és az általános kompetenciák nem pótolják a speciális kompetenciák hiányát.

A felsőoktatási tanulási hatékonyságot megcélzó nemzetközi programok, fejlesztések összehangolása érdekében szükséges egy közös kompetencialeltár, kompetenciakatalógus kialakítása. Az Európai Unió kompetenciakatalógusa, az ESCO,³ az OECD kompetencialistája, a DeSeCo⁴ vagy a Tuning Project⁵ kompetenciarendszere akár alapot is teremthet a képzési programok egységes leírására, a kompatibilitás megalapozásához (Kiss–Répáczki, 2012).

A Tuning Project kompetenciaosztályozása is az általános/generikus és specifikus alapfelosztáson alapul (1. táblázat). Az általános kompetenciákat tovább-bi három csoportba osztják: instrumentális, interperszonális és rendszerszintű kompetenciák, amelyeket további csoportokra osztanak. Az általános kompetenciák legfőbb jellemzői a multifunkcionalitás, transzferálhatóság, magasabb szintű mentális komplexitás, multidimenzionalitás.

1. táblázat. Az általános kompetenciák felosztása a Tuning Project szerint.

Instrumentális	kognitív módszertani technológiai nyelvi	analitikus, szisztematikus, analógiás stb. gondolkodás, kritikai képességek időgazdálkodás, problémamegoldás, tervezés IKT eszközök használata a munkában, adatbázisok kezelése szóbeli és írásbeli kommunikáció, idegen nyelv ismerete
Interperszonális	egyéni társas	önmotiválás, alkalmazkodás a környezethez, etikai érzék, interkulturalitás csapatmunka, konfliktusmegoldás, személyközi kommunikáció
Rendszerszintű	szervezeti vállalkozói vezetői	projektmenedzsment, minőségorientáltság kreativitás, vállalkozói szellem, innováció teljesítményorientáltság, vezetés

Forrás: Tuning General Brochure

Az általános kompetenciák leírása és osztályozása mellett kilenc tudományterület speciális kompetenciáit dolgozták ki: közgazdaságtan, kémia, matematika, ápolástan, fizika, Európai Unió tanulmányok, pedagógia, történelem, földrajz.

3 European Skills, Competencies, Qualification and Occupation

4 Definition and Selection of Key Competencies

5 <http://www.unideusto.org/tuning/>

KOMPETENCIAMÉRÉSEK A FELSŐOKTATÁSBAN

Az általános és specifikus kompetenciák vizsgálata lehetővé teszi, hogy a hallgatók lehetséges teljesítményével kapcsolatosan elvárásokat fogalmazzunk meg, megnézzük, hogy a tanulás során használt és fejlesztett készségeik, képességeik mennyire segítik elő a tanulmányi sikerességüket, a választott szakmára való felkészülésüket (Kiss, 2010). Ha bemeneti mérést végzünk, képet kapunk a tanulmányaikat megkezdő hallgatók képességeiről, és az intézmény elő tudja készíteni a hallgatók fejlesztését a szükséges területeken. Ha kimeneti mérésneként végezzük a kompetenciamérést, akkor a képzés eredményességét, a képzés hozzáadott értékét láthatjuk az eredményekben, illetve a munkaadóknak nyújt hasznos információt a munkaerőpiacra kilépő hallgatók képességeiről. A kompetenciamérések leírására Halász (2012) négy dimenziót javasol:

1. A mérés közvetlen vagy közvetett módja: standardizált képességmérő teszttel mérjük a hallgatókat, vagy a hallgatók kérdőív segítségével szubjektív módon ítélik meg a kompetenciáikat.
2. A mérés időpontja: a mérést végezhetjük a felsőoktatásba lépéskor, a tanulmányok alatt, illetve a munkába lépés után.
3. A megkérdezettek személye: hallgatót vagy a munkaadót kérdezzük
4. Az eredmények felhasználási módja: egyéni képesséfejlesztés, képzési program, intézmények vagy nemzeti rendszerek értékelése.

A tanulási hatékonyság növeléséhez elengedhetetlen a felsőoktatásban szükséges kompetenciák beazonosítása, illetve a megbízható egységes mérőeszközök kifejlesztése (Kiss, 2010). Több európai projekt is foglalkozott a hallgatók kompetenciamérésével (CHEERS, REFLEX,⁶ HEGESCO,⁷ Tuning Project). Az OECD célja az AHELO-programmal egy egységes nemzetközi tanulási eredményességmérés kialakítása a felsőoktatásban.

AZ ÉSZLELT KOMPETENCIÁK SZEREPE A HALLGATÓK SIKERESSÉGÉBEN

A tényleges kompetenciák mérése mellett a pedagógiai-pszichológiai kutatásokban teret nyertek az észlelt kompetenciával kapcsolatos vizsgálatok, egyre nagyobb figyelmet kapnak a tanulók gondolatai és érzései, melyek alapvetően befolyásolhatják a tanulási sikerességet. Ezeket a mérőeszközöket többen kritizálták, mivel nem objektíven méri a kompetenciákat (Baartman–Ruijs, 2011). Azonban ezeknek a mérőeszközöknek nem is az az elsődleges célja, hogy objektív képet adjanak a hallgatók valós kompetenciáiról – hiszen általában alul – vagy túlbecsüljük a képességeinket (Sundström, 2006) –, hanem a hallgatók vélekedését, önreflexióit célozzák meg feltárni. Bandura (1993) szerint a képességek percepciója pontosabb előrejelítője a viselkedésnek, mint a valós képességek, mert a percepció határozza meg azt, hogy az egyén mit kezd a képességeivel. A tanulás eredményességében nagyon fontos szerepet játszik a hallgatók önmonitorozási képessége, vagyis fel tudják-e ismerni, hogy mely területen van szükség a fejlődésre (Sundström, 2006).

Elsősorban a kognitív elméletek vizsgálják a tanulók önreflexióinak szerepét a tanulási folyamatban (Dinther et al., 2011). Sundström (2006) szerint a hallgatók észlelt kompetenciája a metakogníció területéhez tartozik abban az értelemben, hogy a hallgatóknak tisztában kell lenni saját erősségeikkel és gyengeségeikkel azért, hogy a főiskolai, egyetemi tanulmányaikat sikeresen teljesítsék (Boud–Falchikov, 1989). A metakognitív tudás három különböző területet foglal magába: a stratégiai tudást (általános tanulási és gondolkodási stratégiákról alkotott ismereteink), a kognitív feladatok ismeretét (annak a tudása, hogy mikor és miért alkalmazzuk a különböző stratégiákat) és az önismeretet (self-knowledge). Ez utóbbi foglalja magába a gyengeségeink és erősségeink ismeretét, de ide tartozik a motivációról alkotott vélekedések komponense is (Anderson et al., 2001, idézi Sundström, 2006).

6 <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>

7 <http://www.hegesco.org/>

Több kutatás alapján kulcsfontosságú a hallgatók észlelt kompetenciája a hatékony tanulásában, szakmai szocializációjában, motivációjában. A kompetenciákról alkotott önreflexiók nagyban elősegítik a munkával kapcsolatos elvárások, értékrend tisztázását, illetve megerősítik a szakmai identitást (Baartman–Ruijs, 2011; Ferla, 2010; Sundström, 2006). A szakirodalomban számos elméleti megközelítése van a témának, számos módon, általános szinten (Law et al., 2012) vagy területspecifikusan operacionalizálják az észlelt kompetenciát a nemzetközi kutatások: tanulmányi én-hatékonyság (Bandura, 1996), akadémiai én-konceptió (Bong–Skaalvik, 2003), önszabályozott tanulási stratégiák (Zimmerman–Martinez-Pons 1992) vagy a sikerelvárás (Eccles–Wiegfield, 2002) mérésével ragadják meg.

A KUTATÁS ELŐZMÉNYEI – KECSKEMÉTI FŐISKOLA KOMPETENCIAMÉRÉSE

A magyarországi hallgatói kompetenciamérésre, illetve a mérőeszközök kifejlesztésére kevés példát találunk. Ezek közül az egyik legösszetettebb, legnagyobb volumenű a Kecskeméti Főiskolán folyó kompetenciamérés. A Kecskeméti Főiskolán 2010-ben kifejlesztettünk egy online mérőeszközt, amellyel a hallgatók gondolkodási, számolási és problémamegoldási, emlékezeti, kommunikációs képességeit mérjük. Az egyik fő célunk az volt, hogy egy olyan mérőeszközünk legyen, amellyel sok hallgatót viszonylag gyorsan tudunk mérni mindhárom karunkon. A másik célunk az elsőévesek képességeinek felmérése volt, hogy a szükséges fejlesztéseket időben elkezdve növeljük a tanulási hatékonyságot. A mérés bemeneti jellegű: minden tanév első hetében az elsős hallgatókkal végezzük el mindhárom karon. A tanulási eredményesség szempontjából is fontos a hallgatók tájékoztatása a mérés eredményéről, ezért a hallgatók egyéni visszajelzést, ún. kompetenciaterképet kapnak, amelyen látják a fejlesztendő területeket, és egyúttal néhány mondatos segítséget kapnak az egyéni fejlesztésükhöz (Hercz et al., 2013).

KUTATÁS CÉLJA, MÓDSZEREI

A kutatás elsődleges célja az volt, hogy bizonyosságot szerezzünk arról, hogy az észlelt kompetenciák mérése alkalmas módszer-e az eredményesség vizsgálatához.

Fő hipotézisünk az volt, hogy a kompetenciák észlelésében különbség mutatható ki az évfolyamok között, tehát a felsőbb évesek jobbnak ítélik meg kompetenciáikat, mint az alsóbb évesek. Emellett azt is feltételeztük, hogy az általános és speciális kompetenciák összefüggésben állnak egymással.

A vizsgálatban megnéztük az eredményesség objektív mutatójának, azaz a tanulmányi átlag és a szubjektív mutatók kapcsolatát. A vizsgálat további célja volt még, hogy feltárjuk a kompetenciák észlelésének és a szakmai identitás kialakulásának – a szakmai szocializációs folyamat eredményének – összefüggéseit.

A vizsgálatban 199 fő nappali tagozatos tanító szakos hallgató vett részt 1–4. évfolyamon a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karáról. Az általános kompetenciákat a Tuning Project Generic Competence Scale magyar változatával, a pedagógiai kompetenciákat pedig a Tuning Project Education Scale magyar változatával mértük. A szakmai identitás mérésére a Luthanen és Crocker-féle Kollektívönértékelés-skálát használtuk.

EREDMÉNYEK

ÁLTALÁNOS KOMPETENCIÁK

A skála három dimenzióban méri a hallgatók általános kompetenciáit. Az instrumentális dimenzióba tartoznak az alapvető számolási, nyelvi és kognitív kompetenciák. Az interszónális dimenzióba a társas készségek, a csapatban való munka, az együttműködés tartozik.

A rendszerszintű (szisztematikus) dimenzióba tartozó kompetenciák az előző két dimenzió kompetenciáira épülnek, ebbe a kategóriába a képzelet, a gondolkodás és érzékelés kombinációját magába foglaló, magasabb szintű kompetenciák tartoznak. A skála itemeit ötfokú Likert-skálán kellett megítélni.

2. táblázat. A minta általános kompetenciáinak átlaga és szórása.

Skálaösszpont		Instrumentális kompetencia		Interperszonális kompetencia		Rendszerszintű kompetencia	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
3,78	,38	3,74	,47	3,79	,44	3,82	,40

Forrás: Saját szerkesztés

A dimenziók megítélésében nincs szignifikáns különbség az egymintás T-próba szerint. Az átlagok alapján elmondható, hogy a hallgatók inkább jónak látják a kompetenciáikat (2. táblázat). Érdekes, hogy a magasabb, rendszerszintű kompetenciákat értékelték a legmagasabbra. Ennek hátterében azt feltételezhetjük, hogy a felsőoktatásban a hallgatók leginkább ezeket a kompetenciákat használják.

Az itemeket külön vizsgálva látható, hogy a hallgatók leginkább az önálló munkára való képességet ($M=4,23$, $SD=,74$), a csapatomunkát ($M=4,15$, $SD=,83$), az anyanyelvi kommunikációt ($M=4,14$, $SD=,66$), az emberek motiválását ($M=4,13$, $SD=,73$) és a társas készségeiket ($M=4,12$, $SD=,83$) értékelték a legkedvezőbben. Legkevésbé pozitívan az idegen nyelven való kommunikációt ($M=3,04$, $SD=1,23$), a nemzetközi közegben történő munkát ($M=3,1$, $SD=1,0$) és az időgazdálkodást ($M=3,31$, $SD=1,1$) ítélték meg.

Ha évfolyamonként nézzük meg a kompetenciák megítélésének sorrendjét, nem találunk markáns különbséget, csak annyit, hogy a negyedévesek egyik legkedvezőtlenebbül megítélt kompetenciái közé bekerült az esélyegyenlőség kérdésének tudatosítása szemben a többi évfolyammal. Ennek hátterében az feltételezhető, hogy a gyakorlótanítás alkalmával szembesülnek a felsőbb évesek az esélyegyenlőség gyakorlati problémáival.

AZ ÉVFOLYAMOK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK

Ha az évfolyamátlagokat hasonlítjuk össze, akkor láthatjuk, hogy évfolyamonként egyre pozitívabb a kompetenciák megítélése (3. táblázat).

3. táblázat. Az általános kompetenciák átlaga és szórása évfolyamonként.

Évfolyam	Skálaösszpont		Instrumentális kompetencia		Interperszonális kompetencia		Rendszerszintű kompetencia	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	3,60	,32	3,55	,36	3,59	,39	3,64	,36
2.	3,71	,29	3,62	,42	3,76	,33	3,75	,30
3.	3,74	,41	3,66	,47	3,76	,52	3,80	,46
4.	4,09	,30	4,14	,37	4,04	,37	4,08	,33

Forrás: Saját szerkesztés

Variancia-analízissel ellenőriztük az évfolyamok közötti különbségeket. Szignifikáns különbséget találtunk a skála összpontszáma és az egyes dimenziók esetében is ($p \leq ,001$). A Posthoc-elemzés szerint az első három évfolyam és a negyedik évfolyam között szignifikáns a különbség mindegyik esetben, vagyis a negyedévesek szignifikánsan jobbnak látták a kompetenciáikat.

Ahhoz, hogy a képzés hatásának tudhassuk be a különbséget, ki kell zárni a hallgatók közötti esetleg eleve meglévő kompetenciabeli különbséget. Ehhez a Kecskeméti Főiskola fentebb bemutatott kompetenciaméréseinek eredményeit vettük alapul. A 4. táblázatban látható eredmények az első évfolyamon mutatott kognitív teljesítményt mutatják százalékpontokban.

4. táblázat. A KF TFK elsőéves hallgatóinak teljesítménye a kognitív területeken százalékpontokban évenként.

	2010	2011	2012	2013
átlag (% pont)	58,8	60,7	63,9	57,4
szórás	9,1	7,3	8,1	8,8
N	97	113	93	90

Forrás: Saját szerkesztés

A Tanítóképző Kar eredményei alapján a hallgatók kognitív területeken mutatott összteljesítménye nem mutat jelentős eltérést, de a 2012-ben elsőéves, (a vizsgálati mintában másodévesként szereplő) évfolyam teljesítménye jobbnak mondható a többi évfolyamnál. Ez az eredmény az észlelt általános kompetenciák esetén annyiban érhető tetten, hogy a másod- és harmadévesek között nem, vagy csak kis különbséget találunk a kompetenciák megítélésében (ld. 2. táblázat). Összességében kizárható, hogy a tényleges kompetenciák jelentős eltérése hat a kompetenciák megítélésére évfolyamszinten.

PEDAGÓGIAI KOMPETENCIÁK

A pedagógiai kompetenciákat szintén ötfokú Likert-skálán ítélték meg a hallgatók. Az átlag ($M = 3,86$, $SD = ,43$) azt mutatja, hogy a hallgatók a szakmai kompetenciacsoporthoz kedvezőbben ítélik meg, mint az általános kompetenciákat.

Ha itemenként elemezzük az eredményt, akkor a tanuláshoz szükséges légkör kialakítása ($M = 4,13$, $SD = ,69$), csoportokkal és egyénnel való kommunikáció ($M = 4,12$, $SD = ,69$), közös problémamegoldás ($M = 4,03$, $SD = ,79$), a folyamatos szakmai fejlődés iránti igény kialakítása ($M = 4,01$, $SD = ,81$) volt a legmagasabban értékelt kompetencia. A legkedvezőtlenebbül megítélt kompetenciák a jó időgazdálkodás ($M = 3,34$, $SD = 1,2$), az IKT-eszközök alkalmazása ($M = 3,43$, $SD = ,84$) és a saját teljesítményre reflektálás képessége ($M = 3,72$, $SD = ,86$) voltak (5. táblázat).

5. táblázat. Pedagógiai kompetenciák átlaga és szórása évfolyamonként.

Évfolyam	Pedagógiai kompetencia	
	M	SD
1.	3,60	,43
2.	3,76	,33
3.	3,89	,45
4.	4,11	,39

Forrás: Saját szerkesztés

Variancia-analízissel szignifikáns különbségeket találtunk az évfolyamok között ($p \leq ,001$), a Posthoc-elemzés szerint mind a négy évfolyam között szignifikáns a különbség.

KOLLEKTÍV ÖNÉRTÉKELÉS

A Luthanen és Crocker-féle kollektívönértékelés-skála a társadalmi azonosulás, jelen vizsgálatban a szakmai azonosulás affektív aspektusát méri négy dimenzióban:

- *Személyes dimenzió*: az egyén mennyire pozitívan ítéli meg a saját csoportját, mennyire büszke arra, hogy a csoportba tartozik.
- *Azonosulás dimenzió*: az egyén énképe szempontjából mennyire meghatározó, hogy a csoporthoz tartozik.
- *Nyilvános dimenzió*: az egyén vélekedése arról, mások hogyan ítélik meg a csoportját.
- *Tagsági dimenzió*: az egyén mennyi jelentős csoportagnak látja magát.

Az állításokat hatfokú Likert típusú skálán kellett a hallgatóknak megítélni.

6. táblázat. A kollektívönértékelés-skála dimenzióinak átlagai és szórásai.

Személyes		Nyilvános		Azonosulás		Tagsági	
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
4,48	,63	2,82	,73	3,55	,92	4,17	,53

Forrás: Saját szerkesztés

Az eredményekből látszik, hogy a személyes dimenzió értékelése a legmagasabb, vagyis a hallgatók büszkék arra, hogy pedagógusok lesznek (6. táblázat). Kiugró a nyilvános dimenzió alacsony értéke, ami azt mutatja, hogy a hallgatók szerint a pedagógus szakma külső megítélése kedvezőtlen. Érdekes eredmény, hogy a hallgatók általánosságban a pedagógus társadalom tagjának tartják már magukat, de az identitásuknak (azonosulás dimenzió) kevésbé meghatározója az, hogy pedagógusok.

7. táblázat. A kollektívönértékelés-skála dimenzióinak átlagai és szórásai.

Évfolyam	Személyes		Nyilvános		Azonosulás		Tagsági	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.	4,42	,70	3,04	,79	3,39	,96	4,04	,55
2.	4,37	,58	2,92	,79	3,59	,92	4,13	,56
3.	4,57	,56	2,83	,62	3,51	,89	4,17	,45
4.	4,54	,66	2,46	,60	3,77	,91	4,35	,54

Forrás: Saját szerkesztés

Az évfolyamok között két dimenzió esetében találtunk szignifikáns különbséget a varianciaanalízis alapján ($p \leq 0,001$). A Posthoc-elemzés szerint a nyilvános dimenzióban a 4. évfolyam szignifikánsan negatívabbnak látja a szakma külső megítélését, mint a többi három évfolyam (7. táblázat). A Tagsági dimenzió esetében azt mondhatjuk a Posthoc-elemzés szerint, hogy a második és a harmadik évfolyam közötti különbség kivételével szignifikánsak voltak az évfolyamok közötti eltérések.

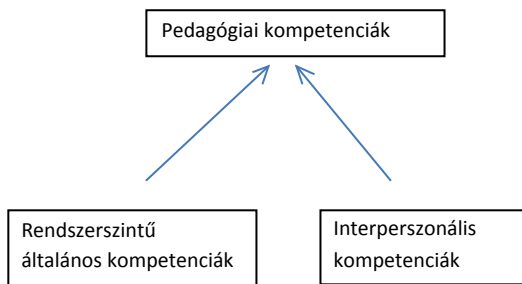
AZ ÉSZLELT KOMPETENCIÁK ÉS A TANULMÁNYI ÁTLAG ÖSSZEFÜGGÉSE

A tanulmányi átlag a tanulmányi eredményesség egyik leggyakrabban használt objektív mutatója. Pearson-féle korrelációval néztük meg az átlag és az észlelt kompetenciák kapcsolatát. Csak az instrumentális kompetenciák esetében találtunk szignifikáns, de gyenge korrelációt ($r=,256$, $p\leq 0,001$), ami azt jelentheti, hogy az alapkészségek esetében van némi összefüggés az objektív és szubjektív mutató között.

AZ ÁLTALÁNOS ÉS A SPECIÁLIS KOMPETENCIÁK KAPCSOLATA

Pearson-féle korrelációval szignifikáns és erős kapcsolatot találtunk mindhárom dimenzió esetében az általános és a pedagógiai kompetenciák között (Instrumentális: $r=,518$, Interperszonális: $r=,558$, Rendszerszintű: $r=,619$). Lineáris regressziókkal vizsgáltuk meg, hogy milyen irányú ez a kapcsolat. A regressziós eredmények alapján az mondható, hogy a Pedagógiai kompetenciákat a rendszerszintű és az interperszonális készségek határozzák meg ($R^2=,380$), viszont az alapkompétenciáknak és a tanulmányi átlagnak nincs hatása rájuk (1. ábra).

1. ábra. Az általános és a pedagógiai kompetenciák modellje

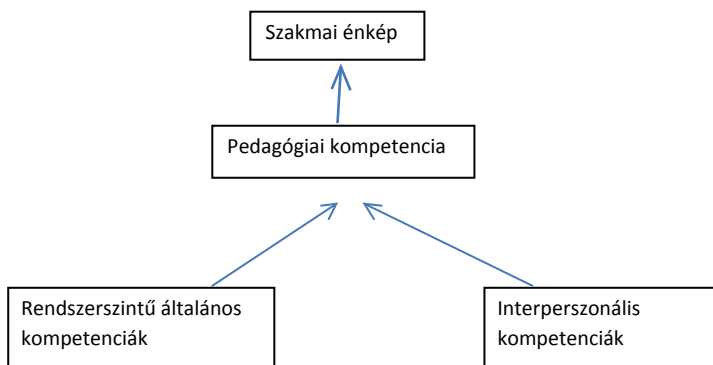


A KOLLEKTÍV ÖNÉRTÉKELÉS ÉS A KOMPETENCIÁK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Kutatásunk során először Pearson-féle korrelációval vizsgáltuk meg az általános, pedagógiai, valamint a kollektív önértékelés kapcsolatát. Az általános kompetenciák közül az interperszonális dimenzió mutatott nem túl erős, de szignifikáns kapcsolatot az Azonosulás ($r=,274$, $p\leq 0,001$) és a Tagsági dimenzióval ($r=,331$, $p\leq 0,001$). A rendszerszintű kompetenciák a Tagsági dimenzióval korreláltak szignifikánsan ($r=,361$, $p\leq 0,001$). A pedagógiai kompetenciák három dimenzióval is szignifikáns kapcsolatot mutattak: Személyes ($r=,308$, $p\leq 0,001$), Azonosulás ($r=,365$, $p\leq 0,001$) Tagsági ($r=,388$, $p\leq 0,001$).

Ezek az eredmények az sugallják, hogy a pedagógiai kompetenciák szorosabb összefüggésben állnak a szakmai énkép kialakulásával, mint az általános kompetenciák. Ezért regressziós elemzésekkel próbáltuk a modellt kiegészíteni. A lineáris regresszió eredményei szerint a pedagógiai kompetencia a kollektív önértékelés elerevetítője ($R^2=, 121$), viszont az általános kompetenciák csak a pedagógiai kompetenciákat jósolják meg.

2. ábra. Az általános és a pedagógiai kompetenciák összefüggése a szakmai énképpel.



A modell összhangban áll a korábban bemutatott kompetencia-osztályozásokkal, vagyis az általános és speciális kompetenciák hierarchikus viszonya jól kimutatható a regressziós elemzések segítségével (2. ábra).

ÖSSZEGZÉS

A kutatásunkban a kompetenciamérések közül az észlelt kompetenciák mérését vizsgáltuk mint a hallgatói eredményesség mérésének egyik lehetséges módszerét. Kiindulási alapunk Bandura (1993) megállapítása volt, amely szerint a tanulók viselkedését jobban megjósolja a képességeik percepciója, mint a valós képességek. A mérés során feltártuk a hallgatók percepcióit az általános és szakmaspecifikus kompetenciáikról. Másrészt az évfolyamok észlelt kompetenciáinak összevetésével kimutatható volt a percepciók egyre pozitívabbá válása. Mivel a hallgatók első évfolyamon mért tényleges kompetenciái nem mutattak nagy eltérést, az évfolyamok közötti mért különbséget az észlelt kompetenciákban a képzés hozzáadott értékeként is értelmezhetjük. Ezt erősíti az, hogy a kompetenciák percepciója összefüggést mutat a szakmai énkép kialakulásával, megszilárdulásával. A negyedéves hallgatók szakmai énképe kikristályosodottabb, mint a többi évfolyam hallgatóié: a szakma külső megbecsültségének a hiánya és a szakma iránti attitűdök, a szakmai csoporthoz való tartozás ellentéte élesebben jelenik meg náluk.

Modellünk igazolja a specifikus kompetenciák fontos szerepét. Az eredményekből úgy tűnik, hogy az alapkompentenciák már nem játszanak döntő szerepet a hallgatók esetében (valószínű, hogy a felsőoktatásba lépve a hallgatók zöme megfelelő szinten rendelkezik ezekkel a kompetenciákkal), viszont a rendszerszintű és a társas kompetenciák megalapozzák a pedagógiai kompetencia fejlődését.

IRODALOM

- Allen, J.–Van der Velden, R. (Szerk.) (2009): *Competencies and Early Labour Transition of Higher Education Graduates*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Allen, J.–Ramaekers, G.–Van der Velden, R. (2005): Measuring Competencies. In: Weerts, D. J.–Vidal, J. (Eds.): *Enhancing Alumni Research: European and American Perspectives*. New Directions for Institutional Research 126. San Francisco: Jossey-Bass. 49–59.
- Baartman, L.–Ruijs, L. (2011): Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36 (4). 385–398.
- Bandura, A.–Barbaranelli, C.–Caprara, G. V.–Pastorelli, C. (1996): Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*. 67(3). 1206–1222.
- Bandura, A. (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*. 28 (2). 117–148.
- Banta, T. W. (2001): Assessing competences in higher education. In: Palomba, C. A.–Banta, T. W. (Eds.): *Assessing student competence in accredited disciplines: pioneering approaches to assessment in higher education*. Chapter I. Sterling, Virginia: Stylus Publishing. Forrás: <http://www.google.hu/books?id=9-6y5eOv7AC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=true> Bong, M.–Skaalvik, F. M. (2003): Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*. 15. 1–40.
- Csapó B. (2009): *A tudás és a kompetenciák*. Forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak.pdf>. Utolsó látogatás: 2014. 12. 02.
- Dinther, van M.–Dochy, F.–Segers, M. (2011): Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*. 6. 95–108.
- Eccles, J. S.–Wiegfield, A. (2002): Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*. 53. 109–132.
- Ferla, J.–Valcke, M.–Schuyten, G. (2010): Judgements of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology and Education*. 25. 519–536.
- Halász G. (2012): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. *Educatio*. 3. 401–422.
- Hercz M.–Koltói L.–Pap-Szigeti R. (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely*. 1. 83–97.
- Humburg, M.–Van der Velden, R. (2013): *What is expected of higher education graduates in the 21st century?* ROA Research Memorandum. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University.
- Kiss I.–Répáczki R. (2012): *Új készségek és munkahelyek: a kompetencia megközelítésre épülő szolgáltatások szerepe a foglalkoztathatóság javításában*. Munkaerőpiacorientált felsőoktatás. Budapest: TEMPUS közalapítvány.
- Kiss P. (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: Kiss P. (Szerk.): *Diplomás Pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio. 15–24.
- Klein S.–Benjamin, R.–Shavelson, R.–Bolos, R. (2011): Felsőfokú Tanulási Eredmények Értékelése (CLA): Tények és hiedelmek. *Felsőoktatási Műhely*. 4. 17–32.
- Law, W.–Elliot, A. J.–Murayama, K. (2012): Perceived Competence Moderates the Relation Between Performance-Approach and Performance-Avoidance Goals. *Journal of Educational Psychology*. 104 (3). 806–819.
- Sadler, D. R. (2013): Making Competent Judgments of Competence. In: Blömecke, S. et al., (Eds.): *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Schomburg, H. (2010): Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In: Kiss P. (Szerk.): *Diplomás Pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio. 25–47.
- Sundström, A. (2006): *Beliefs about perceived competence*. Forrás: http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/59/59536_em-nr-55.pdf. Utolsó látogatás: 2014. 12. 02.
- Tuning Project (2007): *Tuning General Brochure*. Forrás: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_final_version.pdf. Utolsó látogatás: 2014. 12. 02.
- Tremblay, K.–Lalancette, D.–Roseveare, D. (2013): Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO, Feasibility Study Report, 1. Forrás: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>. Utolsó látogatás: 2014. 12. 02.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S.–Salganik, L. H. (Eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Washington: Hofgrete & Huber.
- Zimmerman, B. J.–Martinez-Pons, M. (1992): Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*. 29 (3). 663–676.

TANULMÁNYI ÉS TAPASZTALATSZERZÉSI UTAK PÁLYAKEZDŐK KÖRÉBEN

Imre Anna

Összefoglalás: A felsőoktatás eredményességének kérdéskörén belül elemzésünkben a kilépés és a pályakezdés néhány kérdését vizsgáltuk két szakmai csoport tapasztalatai segítségével. A Diplomás Pályakövető Rendszer 2012. évi adataira épülő elemzésünkben a felsőoktatásból kilépőkön belül két foglalkozási csoport, az oktatásban és az egészségügyben dolgozó pályakezdő egyetemi szintű diplomával rendelkező szakemberek (tanárok, ill. orvosok, fogorvosok, gyógyszerészek) kapcsán azt vizsgáltuk meg, hogy milyen társadalmi és iskolai háttérrel rendelkeznek, hogyan alakult tanulmányi és tapasztalatszerzési útjuk, és mi jellemzi a pályakezdők munkapiaci és szakmai helyzetét a pályájuk legelején. A két csoport közti eltérések jelentősnek bizonyultak a pályaut és a pályakezdés szempontjából is. Az általunk vizsgált két szakma erősen eltérő presztízse tükröződik a csoportok társadalmi háttérében, a tanulási utakban és a munkapiaci helyzetükben is. Az orvosokat a tanároknál kedvezőbb családi háttér, erősebb középfokú és felsőfokú képzés jellemzi, a tanárokhöz képest hosszabb és lineárisabb tanulmányi út, s jobb munkaerő-piaci helyzet. A két csoport esetében jelentős mértékben eltér a képzettségi szint és a végzett munkához szükséges képzettségi szint vertikális illeszkedése, a képzési és a munkához szükséges szakterület horizontális illeszkedése és a képzésben szerzett tudás hasznosításának mértéke: míg az említett szempontokból az orvosok esetében kedvező tendenciák figyelhetők meg, addig a tanároknál kevésbé kedvező, változó képet mutatnak.

BEVEZETÉS

A felsőoktatás eredményességének kérdését előtérbe állítja az a megállíthatatlan expanziós folyamat, aminek következtében a tudásalapú társadalomban egyre inkább a magasabb szintű képesítéssel rendelkezők számára nyílik foglalkoztatási lehetőség, s az alacsonyabb képesítéssel rendelkezők egyre kevésbé válogathatnak a munkaerőpiacon. Magyarországon a jelenség szintén megfigyelhető, sőt, időben igen gyors lefolyású folyamatként érzékelhető. A megfelelő, 18–25 év közötti korcsoportok szintén egyre nagyobb arányban tanulnak a felsőoktatásban, kilépésüket követően is várhatóan szakmai pályafutásuk végéig képezniük kell magukat a végzett szakmában. Munkaerő-piaci boldogulásuk és a folyamatos szakmai fejlődésre való felkészülésük jelentős részben a felsőoktatás eredményességén múlik.

A felsőoktatás eredményességének kérdésére, a közoktatáshoz hasonlóan, nem adhatóak egyértelmű, konszenzusra épülő válaszok, a szakirodalomban eltérő elméleti megközelítésekkel találkozhatunk (Pusztai, 2014). Az eredményesség elméletileg több oldalról, egymással szorosan összefüggő mutatók segítségével mérhető: fontos az akadémiai teljesítmény, a felsőoktatási intézmények kere-settsége, a tanulási feltételek megléte, és legalább ennyire lényeges a képzés minősége, külső hatékonysága, azaz a képzésből kilépők munkaerő-piaci bevétele. Az eredményesség kérdése empirikusan is több oldalról közelíthető meg, a kérdés nem minden oldala vizsgálható egyformán jól. Jelen elemzésben nem célunk a felsőoktatás eredményességének kérdéséhez való hozzájárulás, elemzésünkben csupán a kérdés egyik, többé-kevésbé jól mérhető oldalát, a kilépés és a pályakezdés néhány kérdését vizsgáljuk két szakmai csoport tapasztalatai segítségével.

Az elhelyezkedés és pályakezdés kérdése két társadalmi alrendszert érintő kérdés. A két társadalmi alrendszer: az oktatási rendszer és a gazdasági alrendszer munkaerő-piaci szegmensének határán megfogalmazódó kérdés, mindkét alrendszer hatással van a folyamatok eredményességére. A kilépők sikeressége ennél fogva nem pusztán a képzés minőségén múlik, legalább annyira lényeges a másik, a keresleti oldal, a demográfiai helyzet, illetve a munkaerőpiac aktuális helyzete.

A kilépés sikeressége ellentmondásossága ellenére mégis valószínűleg jó mutatója lehet – mások mellett – a felsőfokú képzés eredményességének.

A kilépők tényleges munkaerő-piaci beválását megbízható módon hosszabb távon lehetne csak megítélni, hiszen felkészültségük eredményessége a gyakorlatban nem derül ki azonnal, sokszor csak a munkaerőpiacra való kilépés után évekkel állapítható meg egy átmeneti, beilleszkedési, munkahelyi és pályaszocializáció-s, adaptációs időszakot követően. A pedagógussá válás folyamata például jóval az egyetemre, főiskolára járás előtt megkezdődik és csak sok évvel annak elvégzése után teljesedik ki (Falus, 2006). A diplomás fiatalok eredményessége még egy ilyen átmeneti időszak elteltével sem állapítható meg végérvényesen, ehhez elengedhetetlen nemcsak a pályamaradás, de a pályán maradók folyamatos szakmai fejlődése is szükséges az eredményességhez egy folyamatosan változó világban az új igényeknek való megfelelés érdekében (OECD, 2005). Rövid távon ezért inkább csak közelíteni lehet a kérdéshez annak fontosabb vonatkozásai felől, azokra a dimenziókra fókuszálva, amelyekből a hosszabb távú tendenciák is több-kevesebb valószínűséggel jósolhatóak meg.

Megítélésünk szerint a felsőoktatásból néhány éve kilépő fiatalok eredményessége megítélhető a munkapiaci és a szakmai eredményesség felől szerencsés esetben kevés idő elteltével is. A munkaerő-piaci eredményesség felőli megközelítés az emberi tőke hasznosulásának kérdését is felveti, mindenekelőtt a diploma megtérülésében kereshető, ami objektív mutatókkal többé-kevésbé jól mérhető (pl. az elhelyezkedés esélyeiben, a jövedelmi helyzetben, s az előrelépéssel összefüggő kereseti kilátásokban). A szakmai eredményesség valamivel nehezebben mérhető, itt jelentős részben a személyes megítélésre, elégedettségerzésre lehet támaszkodni. Az elégedettség a munkaerő-piaci helyzettel szorosan összefügg, de feltételezhető, hogy önállóan is hatással lehet a beválásra és a pálya későbbi szakaszaira. A munkájával elégedett ember vélhetően jobban teljesít és nagyobb valószínűséggel marad a pályán, szívesebben fektet be a munka melletti szakmai fejlődésbe is, mint a munkával vagy a munkahellyel elégedetlenek (Hargreaves, 2003). A személyes elégedettségerzés ezért fontos komponense lehet a pályakezdés eredményességének, a jó teljesítménynek és annak fennmaradásának. A szakmai elégedettség természetesen összefügg az iskola, mint munkahely eredményességével is, de közvetve a képzést is minősíti: a képzés gyakorlatra való felkészítési hatékonyságát, a képzés elméleti és gyakorlati elemei közti valós kapcsolat erejét. Mind a munkaerő-piaci, mind a személyes elégedettségerzésre hatással lehet több tényező és előzmény, így a társadalmi háttér és a képzés, a tapasztalatszerzés folyamata, eredményessége egyaránt.

Elemzésünk a Diplomás Pályakövető Rendszer adataira épül. Az adatbázist a korábbi években többen, többféleképpen elemezték. Korábbi elemzések tapasztalatai arra mutatnak, hogy az utóbbi években valamivel megnehezült az oktatásból a munkaerőpiacra való átmenet, az első állás megtalálása és a képzésből való kilépés közt növekedett az idő. Ez az átlagnál jobban érintette a pedagógusképzésben és a társadalomtudományi képzésben résztvevőket (Varga, 2013). Veroszta Zsuzsanna a DPR 2012-es adatait elemezve az átmenet további megnehezülését emelte ki: 2009 és 2012 között növekedett az első munkahely megtalálásának átlagos időszaka 3,9-ről 5 hónapra, és nőtt a munkanélküliségi arány is, 2007-es 3%-ról 2012-re 9%-ra (Veroszta, 2013). Gáti Annamária és Róbert Péter a munkavállalás és a tanulás melletti munkatapasztalat-szerzés összefüggéseit elemezte (Gáti–Róbert, 2013). A szerzők többek között a képzéshez kapcsolódó munkatapasztalat hatását is vizsgálták, s azt találták, hogy a szakterülethez kapcsolódó tapasztalatszerzés segíti az elhelyezkedést.

Szakmaspecifikus kérdések felől közelítve a pedagógusok adatait a közelmúltban kiemelten Györgyi Zoltán és Chrappán Magdolna elemezték (Györgyi, 2010; Chrappán, 2013). Györgyi Zoltán 2010-es adatokra épülő elemzése szerint a pedagógusok kevésbé mobilisak, s ha mégis, akkor nem a szakmájukban helyezkednek el. A pályaelhagyók közt ennek okán nagyobb arányban vannak a jobb tanulmányi eredményű pedagógusok (Györgyi, 2010). Chrappán Magdolna a DPR 2011-es adatai alapján a pedagógusképzésben az egyes szegmensek közti eltéréseket vizsgálta munkaerő-piaci szempontból.

Elemzésében arra a következtetésre jut, hogy a pedagógusképzésben résztvevők közül legkevesebbé a tanítók és az óvodapedagógusok találnak a felkészültségüknek megfelelő munkát, nagyobb az esélyük a munkanélküliség megtapasztalására is, a tanár végzettségűeknek jobb az esélyeik a munkaerőpiacon. A fiatalok körében nő a munkanélküliség esélye. Másik fontos

megállapítása szerint a pedagógus végzettségűek körében magas a pályaelhagyók aránya: 42%-uk nem a szakképzettségnek megfelelő munkahelyen dolgozik. A megszerzett tudás alkalmazása a pedagógusképzésben résztvevők közül a tanárok esetében a legkevésbé jellemző (67%). Átlagosan 80–20% az elégedettek és elégedetlenek aránya általában, az elégedettség az életkorral csökken. Az oktatáson kívül dolgozók minden szempontból elégedettebbek. A tanárok a legelégedetlenebbek, bár az ő képesítésük a leginkább eladható.

Az alábbi elemzésben arra tettünk kísérletet, hogy felsőoktatásból kilépőkön belül két foglalkozási csoport, az oktatásban és az egészségügyben dolgozó diplomás szakemberek kapcsán közelebbről megvizsgáljuk, hogyan alakul a pályakezdők helyzete a pályájuk legelején, s ez milyen összefüggésben van családi háttérükkel és képzési, tapasztalatszerzési útjukkal, s milyen következtetések fogalmazhatók meg ennek nyomán a pedagógusképzésben résztvevők eredményességével összefüggésben. Bár elsősorban a pedagógusok tanulási útjainak és pályakezdésének körülményeire voltunk kíváncsiak, „ezt igyekeztünk tágabb perspektívába helyezve megközelíteni.”

A választott szakmák kapcsán elsősorban a kilépési eredményességre voltunk kíváncsiak, ennek különböző – munkaerő-piaci, szakmai – oldalaira és ezek eredményességét befolyásoló tényezőkre (pl. családi háttér, képzési és tapasztalatszerzési utak, tanulmányi eredmények). Kérdés az eredményességi területek egymással és az elégedettséggel való összefüggése is. Mind az orvosi, mind a pedagóguspálya esetében mindkét dimenzió, ezek időbeni változásai és az elégedettség is igen fontos kérdés a vizsgálat idején és vélhetően még jó ideig az lesz.

Kérdéseink az alábbiak voltak:

- mi jellemzi a választott szakmai csoportok pályakezdését, s ehhez vezető képzési és tapasztalatszerzési útját,
- mi jellemzi a pályakezdés eredményességének két oldalát, a munkaerő-piaci és a szakmai boldogulást az első években,
- milyen tényezőkkel hozható összefüggésbe a pályakezdés eredményessége.

A jelen elemzés első részében az adott képzési területről kilépők fontosabb jellemzőit és képzési, tapasztalatszerzési útját járjuk körül, második részében az eredményességgel, munkaerő-piaci sikerességgel összefüggésbe hozható kérdéseket.

A SZAKMAI CSOPORTOK ÉS JELLEMZŐIK¹

Az elemzés számára kiválasztottunk két képzési területet. A választott képzési területek és az onnan kilépők több tekintetben hasonlítanak és több tekintetben különböznek is egymástól. Hasonlítanak annyiban, hogy igen széleskörű képzést nyújtanak nagy állami tulajdonú ellátórendszerek számára, a kilépők többsége állami alkalmazottként helyezkedik el. Eltérő a két képzési terület az itt oktatott szakmák presztízse szempontjából, de eltér a két csoport a belső heterogenitás mértékét tekintve is: míg a pedagógusképzésben résztvevők többé-kevésbé hasonló társadalmi háttérrel rendelkeznek, addig az orvos és egészség tudományi képzésben tanulók és onnan kilépők igen heterogénnek mondhatóak ebből a szempontból, ezen belül az orvosok csoportja azonban inkább homogénnek mondható.

A két képzési területről kiemeltünk egy-egy hasonló nagyságrendű csoportot, az adott képzési területen belül a legmagasabb képzettséget igénylő szakma képviselőinek csoportját: a pedagógusképzési területről a tanárokat, az orvos- és egészség tudományi képzési területéről az orvosok és gyógyszerészek csoportját.² Az egészség tudományi képzésből kilépő diplomás csoportot alkotó szakmák bár egymástól is eltérnek több szempontból, az orvosokhoz viszonyítva más például a gyógyszerészek képzése. Az egészségügyi diplomás szakmákban dolgozók egy csoportként történő kezelésére úgy véltük, mégis lehetséges ad hasonló társadalmi és szakmai helyzetük, a szakmai

¹ Az elemzés során az általunk vizsgált kérdések túlnyomó többsége erősen szignifikánsnak bizonyult, ezt külön nem tüntettük fel. Ahol a helyzet ettől eltér, a szövegben jelezzük.

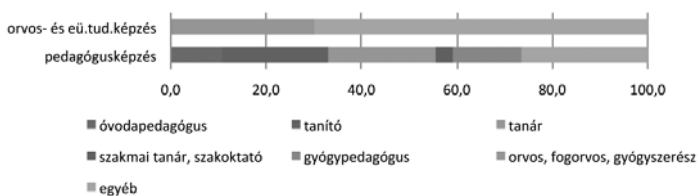
² A csoport három szakma képviselőiből áll: általános orvos (263 fő), fogorvos (36 fő), gyógyszerész (88 fő). Az elemzésben az egyszerűség kedvéért az egészség tudományi képzés diplomás csoportjával kapcsolatban gyakran az „orvosok” kifejezést használtuk, a csoport összetétele ennek ellenére nem változott az elemzésen belül.

munka világos követelmények elé állítása, a szakmai működési, továbbképzési követelmények gyakran közös szabályozása (például a működési nyilvántartás, kamarai tagság, kötelező továbbképzések esetében).³

A két csoport hasonló egymáshoz annyiban is, hogy a kilépők elsősorban a nagy ellátórendszerekben, az oktatásban és az egészségügyben helyezkedhetnek el közalkalmazotti státuszban, ezen belül a magasabb képzést igénylő beosztásokban. A viszonylagos foglalkoztatási biztonság, a közalkalmazotti státusz mindkét csoportra jellemző, keresetük azonban jellemzően alacsonynak mondható hazánkban más diplomás csoportokhoz mérten, a pedagógusok esetében jelentős a lemaradás nemzetközi összehasonlításban is (OECD, 2005). Nagyrészt a kedvezőtlen kereseti helyzet következménye, hogy e pályák vonzereje a férfiak körében csökkent, s hogy jelentős mértékben elnőiesedett, illetve nőiesedő pályákká váltak.

Az általunk vizsgált tanárok háromnegyede (72,3%) volt nő, az egészségtudományi diplomás csoport kétharmada (65%) (lásd *F. 1. táblázat*). Eltérő az előzőek ellenére a két szakma presztízse (ezt jól mutatja a kilépők társadalmi összetétele), s ezzel munkaerő-piaci lehetőségeik is. Az alábbiakban elsősorban e két szakmaterület végzettjeivel kapcsolatos tapasztalatokat elemezzük egymással összevetve, kitekintéssel saját képzési területükre és a felsőfokú képzésből kilépőkre egyaránt. Az egészségtudományi képzésből egyetemi diplomával kilépők csoportja esetében 385 fő adatait elemeztük, ez 30%-ot tett ki a képzési területről kilépők körén belül, a pedagógusképzésből kilépő tanárok csoportja 678 főből állt, ami a képzési területről kilépők 23%-át jelentette (*lásd F. 1. táblázat és 1. ábra*).

1. ábra. A két képzési terület és a választott szakmák képzésen belüli aránya (orvos- és egészségtudományi képzés N=1285, pedagógusképzés N=1699).



Forrás: DPR, 2012

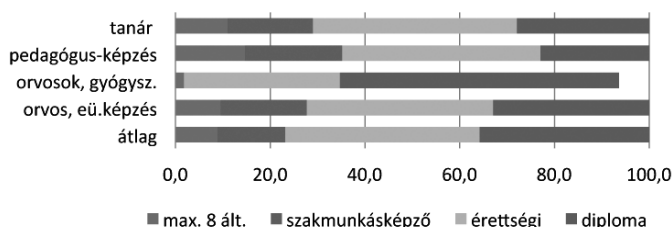
Családi háttér

A két szakma képviselőjét a családi háttér vonatkozásában mindenekelőtt a szülők, az anya iskolázottságának szempontjából vizsgáltuk, figyelembe véve a lakóhely településtípusát is. Mivel a családi háttérnek szerepe lehet a pályaválasztásban és a pályán való elhelyezkedésben is, ezért a családi szakmai tapasztalat meglétét is vizsgáltuk.

A pedagógus szakma nyitottsága a képzésből kilépők adatain jól szemléltethető: a képzésbe lépők szüleinek az átlagnál kisebb, csak közel egynegyed része rendelkezik diplomával, azaz a fiatal pedagógusok háromnegyed részben elsőgenerációs értelmiségiekké válnak. Az érettségivel nem rendelkező anyák aránya számottevően nagyobb (35%) a felsőoktatásból kilépők átlagánál (23%). A tanárok a kettő között helyezkednek el: 28% a diplomás anyák aránya és hasonló, 30% az érettségivel nem rendelkezőké. Legnagyobb, 43%-os arányban az érettségivel rendelkezők találhatók meg közöttük. Az orvos- és egészségtudományi képzésben tanulók átlaga valamivel magasabb iskolázottsággal jellemezhető családi háttérből indult: átlagosan egyharmad a diplomások aránya az anyák között, hasonló az érettségizetteké, s 28% az érettségivel nem rendelkezőké. Az orvosok körében az anyák iskolázottsága jóval kedvezőbb: 60% közelében van a diplomás anyák aránya, s mindössze 8% körüli a nem érettségizett anyáké (*lásd 2. ábra*).

3 Az orvosok, fogorvosok, gyógyszerészek és az egészségügyi felsőfokú szakirányú szakképesítéssel rendelkezők folyamatos továbbképzéséről szóló 64/2011. (XI. 29.) NEFMI rendelet

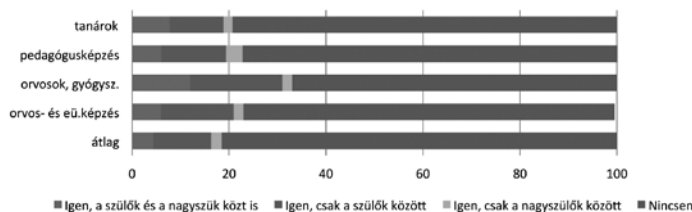
2. ábra. A két képzési terület és két szakma válaszadóinak megoszlása az anyák iskolázottsága szerint, %.⁴



Forrás: DPR, 2012

A felsőoktatásból kilépők átlagosan 19%-a esetében mondható el, hogy a szülők vagy a nagyszülők körében található olyan személy, akinek az adott képzési területre hasonló szakmával kapcsolatos tapasztalata van. A pedagógusképzésből kilépők körében hasonló, 23%-os arányban fordul elő második vagy harmadik generációs szakmaválasztás, ez a tanárok körében valamivel alacsonyabb, 20%-ot tesz ki.⁵ Az egészségtudományi képzésben átlagosan a pedagógusképzéshez hasonló, 23%-os a családi hagyomány megléte. Az orvosok közt azonban ennél jóval magasabb a többgenerációs szakmaválasztás: egyharmad arányban figyelhető meg a felmenők közt hasonló foglalkozású egyén (lásd 3. ábra).

3. ábra. A hasonló szakterületen végzettséget szerzett családtagok előfordulása.



Forrás: DPR, 2012

KÉPZÉSI ÉS TAPASZTALATSZERZÉSI UTAK

Az elemzés során közelebbről megvizsgáltuk a két felsőfokú képzésből kilépők képzési / tanulmányi és tapasztalatszerzési útjait. A tanulmányi utak vizsgálata kapcsán a képzések fontosabb jellemzőit vizsgáltuk a középfokú oktatástól a felsőfokú képzés végéig, az abszolutórium, illetve a diploma megszerzéséig. A tapasztalatszerzési utakat különállóan, de a képzéssel, tanulással való összefüggésben vizsgáltuk annak érdekében, hogy megragadhatóvá váljanak eltéréseik és esetleges hozzájárulásuk a kilépők munkaerő-piaci sikerességéhez.

4 Az egyes képzési területeken résztvevők elemszámát lásd a Melléklet 1. táblázatában.

5 A pedagógusok és tanárok esetében az összefüggés gyengén szignifikáns.

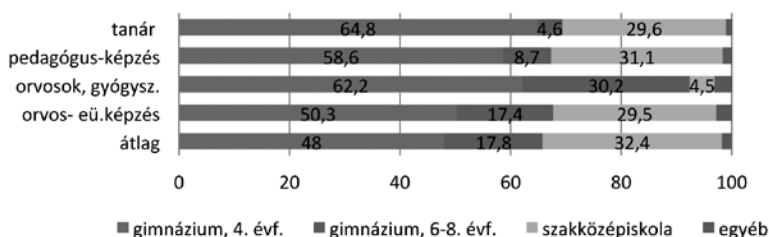
KÉPZÉSI UTAK A KÖZÉPFOKÚ ÉS FELSŐFOKÚ OKTATÁSBAN

A képzési utakkal összefüggésben az elemzésben a középfokú képzés típusát, a felsőfokú képzés szintjét és típusát, illetve képzési jellemzőit vizsgáltuk, figyelmet fordítva a képzési előzményekre, az esetleges párhuzamos képzésekre és a későbbi tanulási tervekre egyaránt.

A felsőoktatásból kilépők kétharmad arányban a középfokon érettségit adó képzésben tanultak, s ezen belül közel egyötöd arányban hat és nyolc évfolyamos gimnáziumban, s csak kevesebb, mint egyharmad arányban szakközépiskolában.

A pedagógusképzésben tanulók esetében a képzési szerkezet ettől eltérő: bár hasonló a szakközépiskolában végzettek aránya, a szerkezetváltó iskolákból kilépőké jóval szerényebb, tíz százalék alatti, a tanárok esetében még csekélyebb az utóbbiak aránya. Az orvosok középfokú képzése jelentős mértékben eltér az előbbiektől: döntő nemcsak a gimnáziumban érettségizettek aránya, de ezen belül nagyon jelentős arányt tesz ki a szerkezetváltó iskolákból kilépők aránya is (lásd 4. ábra).

4. ábra. A középfokú képzés iskolatípusa, %.



Forrás: DPR, 2012

A felsőfokú képzés képzési szerkezetét tekintve igen nagy az eltérés a két vizsgált képzési terület és szakma között is. Az orvos- és egészségtudományi képzésben alapvetően fennmaradt a korábbi képzési szerkezet, a pedagógusképzésben ellenben teljesen átalakult: a bolognai folyamat következtében kétszintűvé vált a képzési struktúra. A pedagógusképzésben belül a tanárképzés a második, MA szintre került, az orvosok esetében az osztatlan képzési szerkezet változatlan maradt. Az orvosok 100%-a egységes és osztatlan képzésben tanult, a pedagógusok hasonló arányban az MA szinten tanultak (lásd F. 2. táblázat).

A képzési idő a felsőoktatást frissen elhagyó frissdiplomások körében átlagosan 8,4 félévet tett ki, eltér az általunk vizsgált képzési területek esetében is (pedagógusképzés 7,1, orvos- és egészségtudományi képzés 9,3). A kiemelten vizsgált két szak esetében különösen jelentős az eltérés: az orvosok képzési ideje (11,9 félév) közel kétszerese a tanárok képzési idejének (6,4 félév). (A képzésben töltött idő, a félévek száma a társadalmi háttérrel kevésbé függ össze: a hátrányosabb helyzetű tanulók esetében az átlagnál rövidebb képzési idő a jellemzőbb, de az összefüggés nem szignifikáns.)

A képzés munkarendjének jellemzői a két képzési területen alapvetően eltérnek. Míg az orvosok és gyógyszerészek 100%-a nappali tagozaton tanult, addig a pedagógusok 80%-a levelező képzésben (lásd F. 3. táblázat). A helyzet a bolognai típusú képzés bevezetésével függ össze, aminek kapcsán a hagyományos főiskolai végzettséggel már rendelkező tanárok jelentős része igyekezett megszerezni a magasabb, MA szintű végzettséget, a képzést munka mellett végezve. A tanárképzésből kilépők körében a vizsgált időszakban dominált a képzést munka mellett végzők csoportja.

A DPR-adatfelvétel alapját jelentő képzés nem az egyedüli felsőfokú képzés volt a kérdezettek tanulmányi pályáján. A kilépő frissdiplomások 22,5%-a már a kérdezéskori diploma megszerzése előtt rendelkezett befejezett felsőfokú végzettséggel. A megszerzett végzettség a már végzettséggel rendelkezők többsége (53 %) esetében hagyományos főiskolai képzés volt, 18%-uk esetében BA szintű képzés (lásd F. 4. és F. 5. táblázat).

A tanárok esetében a már megszerzett végzettség hagyományos főiskolai képzés volt (69%), az orvosokra ez csak igen kismértékben (6%) volt jellemző, egy-két eset szintjén szinte valamennyi lehetséges képzés előfordul.

A kilépő frissdiplomások 19%-a a kérdés idején is tanult valamilyen képzésben, legtöbbször MA szintű képzésben, ill. PhD-képzésben. Ez a képzésben való részvétel az orvosok esetében ennél magasabb (26%), s elsősorban a doktori, illetve szakirányú továbbképzést jelenti. A tanárok körében ellenben jóval ritkább (15%) a képzéskori képzésben való részvétel, leggyakrabban szakirányú továbbképzés, kiegészítő diplomás képzés és MA, MSc vagy BA, BSc szintű képzés fordul elő esetükben (lásd *F. 5. táblázat*).

Külföldi tanulmányokban való részvétel a diplomaszerezést megelőzően ritka, átlagosan 9,3%-ot érintett és inkább a hagyományos képzési formákban fordul elő. Az orvosok közül a kérdésre válaszolók 17%-a említette, hogy tanult hosszabb-rövidebb ideig külföldön. A tanárképzésben a külföldi tanulás a válaszolók 9,6%-ánál fordult elő.

A képzés végét az abszolutórium megléte és/vagy a diploma megszerzése jelenti. A nyelvvizsgával kapcsolatos rendelkezés következtében a két esemény hazánkban jelentős mértékben elvált egymástól, s jellemzővé vált, hogy az abszolutórium megszerzése után eltelt idő alatt a kilépők már munkahelyet keresnek a maguk számára. A 2012-es adatok szerint az abszolutórium után a kilépők 68%-a szerezte meg a diplomáját, az orvosok szinte teljes arányban (96%), az orvos és egészségügyi képzésben tanulók már jóval szerényebb mértékben (77%). Más volt a helyzet a pedagógusképzésben és a tanári szakokon: a tanároknak azonban csak háromnegyed része (74,9%), a pedagógusképzésből kilépő többi szakon végzeteknek pedig alig valamivel több, mint kétharmada (68%) szerezte meg a diplomáját közvetlenül az abszolutórium után. A késedelem oka az érintettek 72%-a esetében a nyelvvizsga hiánya volt, összességében a felsőoktatásból 2012-ben kilépők 22%-a esetében okozott ez problémát.

TAPASZTALATSZERZÉSI, TANULÁSI UTAK

A formális képzések mellett fontosak lehetnek ezek, különösen a szakmai tapasztalatszerzés kevésbé formális, gyakorlati tapasztalatokból nagyobb arányban merítő útjai is. A szakmában hasznosítható tapasztalatok megszerzésének több forrása lehet: a formális képzés részeként is lehetőség van szakmai gyakorlati tapasztalatszerzésre, ez a képzések részét képezi. Emellett azonban más lehetőségek is adódnak: a családi szakmai tapasztalatok nemcsak a pályaválasztást motiválhatják vagy a pályára kerülést könnyíthetik meg, de a szakmai tapasztalatok megszerzésében, megbeszélésében is szerepük lehet.

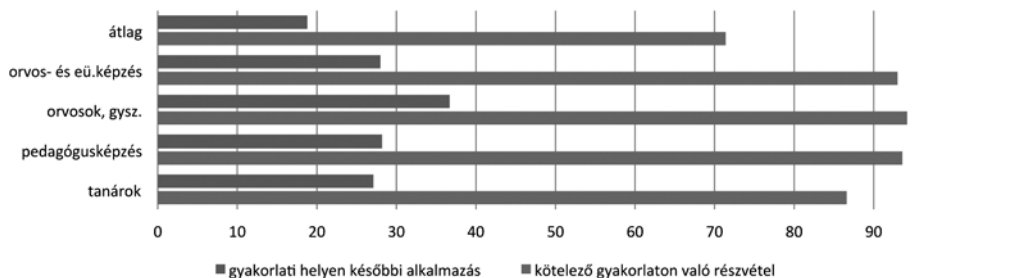
A felsőfokú tanulmányok mellett gyakori a munkavégzés, ez vagy a forrásszerzést segíti a hallgatók számára, és/vagy a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségeit teremti meg. A szakmához kapcsolódó és nem kapcsolódó munkavégzés egyaránt hozzájárulhat a későbbi szakmai vagy munkahelyi boldoguláshoz, ha különböző módon és mértékben is. A külföldi munkavégzés vagy külföldi tanulás pedig a szakmán túl további ismerettel egészíti ki a szakmai ismereteket; segítségével még tágabb összefüggésbe helyeződhet a szakma és a szakmai gyakorlat. A külföldi munka nyelvtudás is feltételez, a nyelvtudás pedig önmagában is lehetővé teszi szakmai ismeretek megszerzését.

A felsőfokról kilépők körében családi szakmai tapasztalat a kérdezettek közel egyötöde esetében állt rendelkezésre. Az általunk vizsgált csoportok közül ez elsősorban az orvosok számára jelenthetett a szakmaválasztás vagy a pályaut szempontjából előnyt, itt a válaszadók harmada számolt be családi szakmai tapasztalatról. A tanároknak csak 19%-a támaszkodhatott ilyen tapasztalatokra (lásd *3. ábra*).

A képzés során a gyakorlati tapasztalatok megszerzéséhez kedvező lehetőséget jelent a kötelező szakmai gyakorlat, a résztvevők egy része számára a későbbi elhelyezkedést is elősegítheti. A szakmai gyakorlaton részt vett az összes kérdezett 71%-a, 19%-ukat később gyakorlati helyükön alkalmazták is. A kötelező gyakorlaton való részvétel az orvosok, gyógyszerészek körében természetesen szinte általánosnak mondható, és igen jelentős, bő egyharmad azok aránya, akik az itt szerzett személyes

ismeretség, kedvező személyes tapasztalatok nyomán munkahelyre is találtak a gyakorlóléhelyben. A tanárok körében valamivel ritkább a szakmai gyakorlaton való részvétel, s csak jó egynegyed arányban leltek munkahelyre ennek következtében (lásd 5. ábra).

5. ábra. Kötelező szakmai gyakorlaton való részvétel a vizsgált csoportokban. %

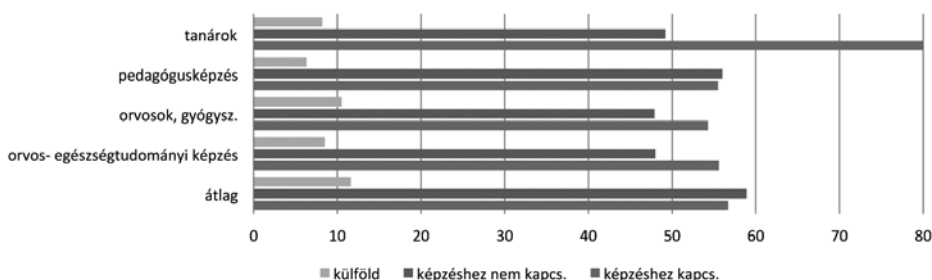


Forrás: DPR, 2012

Kíváncsiak voltunk a végzést megelőző szakmai és nem szakmai tapasztalatszerzés gyakoriságára is. A képzéshez kapcsolódó szakmai munka, és ahhoz nem kapcsolódó munkavégzés egyaránt gyakori volt a felsőfokú képzésből kilépők körében: 57 és 59%-ot tettek ki, ez elsősorban az MA szinten tanulókat jellemzi. A munkatapasztalat szerzése általánosan jellemzőnek mondható, előfordul mind az előnyös, mind a hátrányos társadalmi háttérű kilépők esetében. (A hátrányosabb helyzetű hallgatók esetében az átlagtól eltérően a típusok közül gyakoribb a szakmához kapcsolódó munkavégzés, de a szülői iskolázottsággal való összefüggés nem szignifikáns.) A tanárok körében a képzéshez kapcsolódó munkatapasztalat léte kiugróan tűnik, de ez minden bizonnyal annak tudható be, hogy a tanárok közt nagyon jelentős arányban voltak azok, akik már munka mellett kapcsolódtak be a képzésbe végzettségi szintjük emelése érdekében.

A képzéshez nem kapcsolódó munkatapasztalattal a tanárok fele rendelkezett.⁶ Az orvosok esetében realisabb képet mutatnak az adatok: gyakori ugyan a nem képzéshez kapcsolódó munkavégzés is, de láthatóan elsősorban a képzéshez köthetően igyekeztek az orvostanhallgatók munkát vállalni (lásd 6. ábra).

6. ábra. A képzéshez kapcsolódó és nem kapcsolódó munkavégzés előfordulása a vizsgált csoportokban, %.



Forrás: DPR, 2012

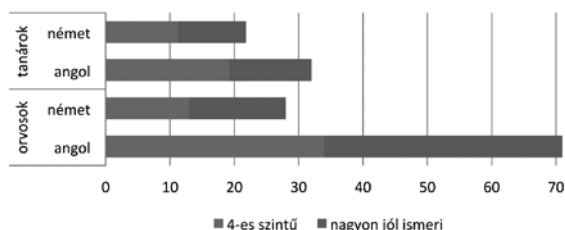
Nagyon fontos a szakmai tapasztalatszerzés szempontjából a külföldi munka és az ezzel részben összefüggő nyelvismeret is részben, mivel ez teszi lehetővé a külföldi tanulmányokat vagy

⁶ A tanárok esetében a képzéshez nem kapcsolódó munkavégzés gyengén szignifikáns.

munkavégzést; részben pedig azért, mivel az itthon dolgozók számára is a szakmai képzés és továbbképzés fontos forrását jelenti az idegen nyelvű szakirodalom. A nyelvismeret ennek ellenére elmarad az ideálisnak mondható helyzettől, az angol nyelv teljes körű, magabiztos ismerete mellett egy másik nyelv biztonságos használatát is magában foglalná.

Erre utal az is, hogy a nyelvismeret, illetve a nyelvvizsga jelenti a diploma megszerzésével kapcsolatosan a legnagyobb nehézséget a kilépő hallgatók jelentős része számára. A legalább alapszintű angol nyelvtudás szinte általánosnak mondható az általunk vizsgált csoportok esetében (angolul a tanárok 90%-a és az orvosok 98%-a beszél legalább alapszinten, németül a tanárok 64%-a és az orvosok 24%-a) az alapszintnél magasabb szintű nyelvtudást tekintve már kevésbé biztató a helyzet. Csak az orvosok angol nyelvismerete tűnik ezen a szinten adotttnak a külföldi tanuláshoz vagy munkavállaláshoz, a tanárok körében a magasabb szintű nyelvismeret csak a válaszolók egyharmada körében van meg (lásd 7. ábra).⁷

7. ábra. Angolul és németül legalább 4-es szinten beszélők aránya a vizsgált csoportokban, %.



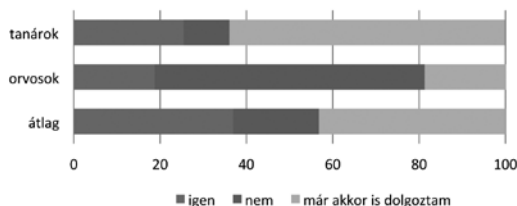
Forrás: DPR, 2012

FOGLALKOZTATÁS ÉS MUNKAERŐ-PIACI JELLEMZŐK

ELHELYEZKEDÉS

Az abszolutórium megszerzésekor a felsőfokú oktatásból kilépő válaszadók átlagosan már 43%-a rendelkezett munkaviszonnyal. Több, mint egyharmad arányban diploma nélkül is kiléptek a munkaerőpiacra, csak egyötöd arányban várták meg a diploma megszerzését. A tanárok helyzete ilyen szempont-ból még egyértelműbb volt: közel kétharmad arányban már alkalmazásban voltak, a végzettek egynegyede diploma nélkül is elkezdte a munkakeresést, így összességében 90%-uk a kéredezési diploma megszerzésétől részben függetlenül dolgozhatott. Az frissdiplomás orvosok helyzete ezzel éppen ellentétes módon alakult: ők jellemzően nem munka mellett szerezték meg képesítésüket, s jellemzőbb rájuk a nyelvismeret is, így diploma nélkül csak kevesebben, 19%-nyian próbálkoztak a munkaerőpiacon (lásd 8. ábra).

8. ábra. A munkaerőpiacra diploma nélkül, abszolutóriummal kilépők aránya a vizsgált csoportokban, % (tanár N=678, orvosok N=385, átlag=24890).



Forrás: DPR, 2012

⁷ A tanárok esetében a német nyelv ismerete nem szignifikáns.

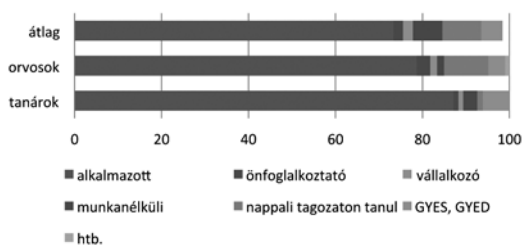
A munkahelyét a pedagógusképzésben résztvevő válaszadók átlagosan egyötöde korábbi ismeretség, munkakapcsolat révén szerezte, egynegyedük álláshirdetés vagy a munkáltató felkeresése útján, 4,2%-ukat gyakorlati helyükön alkalmazták. A munkaviszony 43% esetében határozatlan időre szült, 10% arányban határozott időre, 1% esetében alkalmi lehetőségről volt szó. A tanároknak csak kis hányada helyezkedett el az abszolutórium megszerzése után, (59 fő), ők jellemzően álláshirdetés nyomán jutottak első munkahelyükhöz. A kérdezettek csak 19%-a említette, hogy a vállalt munka nem kapcsolódik a képesítéssel összefüggő szakterülethez, a többiek esetében részben vagy teljes mértékben ahhoz kapcsolódott.

FOGLALKOZÁSI, MUNKAHELYI JELLEMZŐK

A kérdés idejére a felsőoktatásból kilépőknek már 2,43 főállású munkaviszonya volt (az orvosok esetében 2,3, a tanárok esetében 2,4). Munkanélküliséggel kapcsolatos tapasztalattal a teljes minta 31%-a rendelkezett a kérdés idejére, ez a tapasztalat az általunk vizsgált két csoportot kevésbé érintette: a tanárok 15%-a, az orvosok 13%-a adott számot ilyen tapasztalatról.

A felsőoktatásból kilépő válaszadók átlagosan 88%-a dolgozott a kérdéseskor, 75%-uk rendelkezett főállású munkahellyel, 80% alkalmazott volt, 76% határozatlan idejű munkaviszonnyal bírt. Az általunk vizsgált csoportok foglalkozási státusza kedvezően alakult. A kérdéseskor az orvosok 88%-a szintén dolgozott, 79%-ban alkalmazottként, egytized arányban tanultak, kevesen GYED-en voltak, ill. vállalkozóként dolgoztak. A tanárok 93,6%-a dolgozott a kérdés idején, 87%-ban alkalmazottként, kevesen GYED-en voltak, 3% volt a munkanélküliek aránya. A főálláson kívül a válaszolók átlagosan 15%-a másodállással is rendelkezett, a két általunk vizsgált csoport esetében jóval nagyobb mértékben: az orvosok körében ez 35, a tanárok körében 34%-os arányban. A tanárok 15%-a munkanélküli is volt (a pedagógusképzésben dolgozók 29%-a), az orvosok körében hasonló, 13%-os arányban fordult elő munkanélküliségi tapasztalat (az orvos- és egészségtudományi képzésből kilépők 23%-a) (lásd 9. ábra).

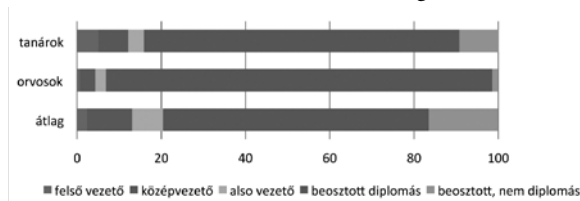
9. ábra. A munkapiaci státusz alakulása a vizsgált csoportok körében,
% (tanár N=678, orvosok N=385, átlag=24890).



Forrás: DPR, 2012

A foglalkoztatottsági státusz mellett fontos a munkavégzés szempontjából a beosztás is. A tanárok közel háromnegyede beosztott pedagógusként dolgozik, csekély a felső, közép vagy alsó szintű vezetők aránya, s csekély bár, de megjelenik a beosztott nem diplomásként dolgozók aránya is. Az orvosok képlete még egyszerűbb: 92%-ban beosztott diplomásként dolgoznak, minden más beosztás csak elvétve fordul elő körükben (lásd 10. ábra).

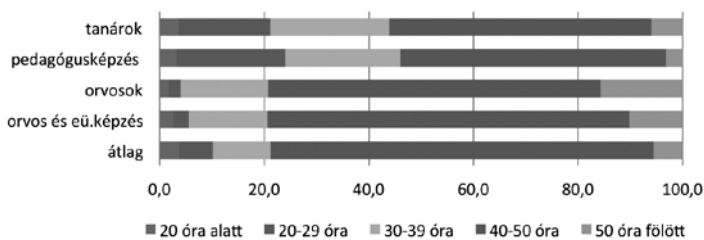
10. ábra. A beosztás alakulása a vizsgált csoportok körében, %
(tanár N=678, orvosok N=385, átlag=24890).



Forrás: DPR, 2012

Bár a két csoport foglalkoztatási helyzete sok szempontból hasonló, a munkaterhelésük eltérőnek tűnik. Bár a felsőoktatásból kilépő fiatalokra általában igaznak tűnik, hogy a közalkalmazotti státuszhoz előírt kötelező 40 órás munkaidő feletti óraszámokban dolgoznak egy héten, ezt jelentős mértékben felülmúlja az orvos- és egészségtudományi képzésben végzettek és különösképpen a fiatal orvosok heti munkaideje. A pedagógusképzésben végzettek és a tanárok munkaideje szintén meghaladja a heti 40 órát, de ez a másik csoporttal összevetve már szinte kevésnek tűnik (lásd 11. ábra).

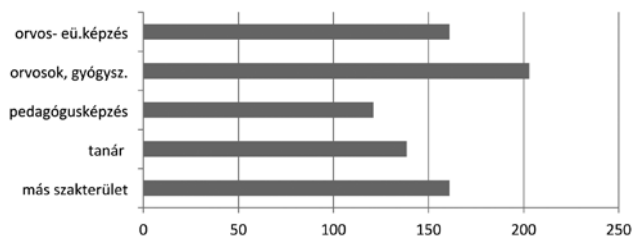
11. ábra. A heti munkaidő becsült alakulása a vizsgált csoportok körében, %.



Forrás: DPR, 2012

A munkaidő mellett egy másik meghatározó munkaerő-piaci tényező a jövedelem, adatainkat ebből a szempontból is megvizsgáltuk. A két vizsgált csoport a jövedelem szempontjából eltérő helyzetben van. Az orvosok jövedelme kiemelkedik az orvos- és egészségtudományi képzésben végzettek jövedelme közül, a tanárok keresete szerényebb mértékben tér el a pedagógusképzésben más szakon végzettek jövedelmétől. A tanárok körében megvizsgáltuk azt is, hogy a pályaelhagyónak tekinthető, más szakterületen elhelyezkedők milyen jövedelmi előnyre tettek szert: a tanári átlagfizetéshez képest átlagosan havi 20 ezer Ft-tal keresnek többet (lásd 12. ábra).

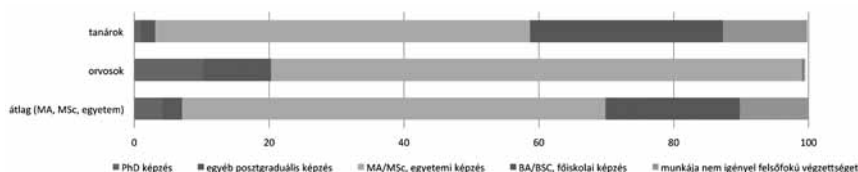
12. ábra. A pályakezdő fizetések alakulása vizsgált csoportok esetében, illetve a tanárok közül más szakterületen elhelyezkedők esetében, ezer Ft.



Forrás: DPR, 2012

Elemeztük a továbbiakban a kérdezettek személyes tapasztalatait is a sa-ját jelenlegi munkájukkal kapcsolatban a diploma hasznosulása szempontjából olyan fontos kérdéseket érintve, mint a végzett munkához szükségesnek ítélt képzettségi szint és szakterületi ismeretek, illetve a megszerzett tudás, készségek hasznosíthatósága. Az alábbi kérdéseket a mester- és egyetemi szintű végzettséggel rendelkezők átlagával vetettük össze. A képzés és a munkaerő-piaci igények vertikális illeszkedését tekintve az egyetemi, illetve mesterszintű végzettséggel kilépők átlagának 63%-a véleménye, egyetemi szintű képzettségük megfelel a munkájuk képzettségi igényeinek, 7%-uk szerint magasabb, 20%-uk szerint alacsonyabb képesítésre lenne szükség a végzett munkához. A tanárok nézőpontjából negatívabb a kép: a mesterszintű képzésből kilépő pedagógusok saját megítélésük szerint csak 56%-ban végeznek végzettségi szintjükhöz illeszkedő munkát, 41%-ban ennél alacsonyabb szintű képesítés is elég lenne a munka ellátásához, frissen szerzett képzettségükkel túlképzettnek érzik magukat. Az orvosok helyzete fordítottnak tűnik: 79%-uk véleménye szerint munkájuk illeszkedik egyetemi szintű végzettségükhöz, 20%-uk megítélése szerint azonban a munkájukhoz szükségesnek ítélt képzettség meghaladja a saját képesítésüket, a végzett munkához alulképzettnek érzik magukat (lásd 13. ábra).

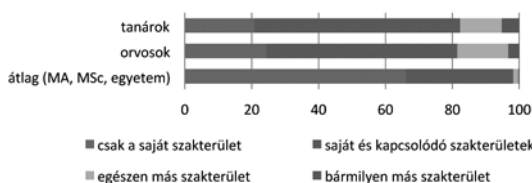
13. ábra. Munkához szükséges képzettség szintje a vizsgált csoportok körében, %
(tanár N=570, orvosok N=329, átlag=7737).



Forrás: DPR, 2012

A munkavégzés szempontjából fontos másik, horizontális illeszkedési kérdés a képzettség szakterületi vonatkozásait érinti. Ebből a szempontból az orvos-, illetve gyógyszerészképzés pontosabb, kétharmad arányban teljes illeszkedést mutat a végzett munka szakterületi szempontú igényeihez. A tanári munka, úgy tűnik, éppenséggel fordított: itt viszonylag szerény mértékű a teljes illeszkedés, de a nagyon más, vagy szakterület-független ismeretek alkalmazására sem kényszerülnek csak az átlagnál szerényebb, közel 15%-os arányban. Úgy véltük, közvetve ez a kérdés mutatja meg azt is, hogy milyen arányban helyezkedtek el a fiatalok a képzettségüknek megfelelő területen, az „egészen más szakterület” előfordulását pályaelhagyóknak tekintettük. A tanárok esetében a mester- és egyetemi szintű diplomások átlagánál néhány százalékponttal magasabb arányban helyezkedtek el frissen végzettekként teljesen más területen. Az orvosok esetében a saját szakterületen való elhelyezkedés a meghatározó, egyharmad esetében kapcsolódó szakterület figyelhető meg, a pálya elhagyása csak elvétve fordul elő (lásd 14. ábra).

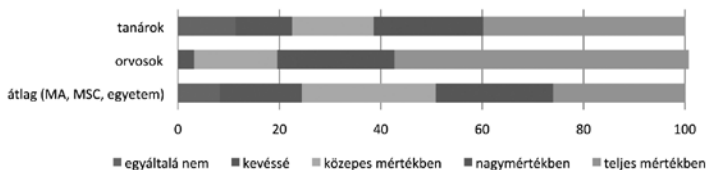
14. ábra. A képzési szakterület és a munka által igényelt szakterület illeszkedése a vizsgált csoportokban, % (tanár N=570, orvosok N=330, átlag= 7737).



Forrás: DPR, 2012

A munkavégzés vonatkozásában a képzésben szerzett tudás hasznosításának kérdésére a felsőfokú képzésből mester- és egyetemi szintű diplomával kilépők átlagához viszonyítva jóval kedvezőbb volt a helyzet mindkét általunk vizsgált csoport esetében: a tanárok közel kétharmada, az orvosok több, mint 80%-a teljes mértékben vagy nagymértékben hasznosíthatónak látja a felsőfokú képzésben megszerzett tudását (lásd 15. ábra). A megszerzett ismeretek használata az idővel (a különböző adatfelvételi évek között) csökkenni látszik.

15. ábra. A képzésben szerzett tudás hasznosulása az első munkahelyen a vizsgált csoportok körében, % (tanár N=678, orvosok N=385, átlag=24890).

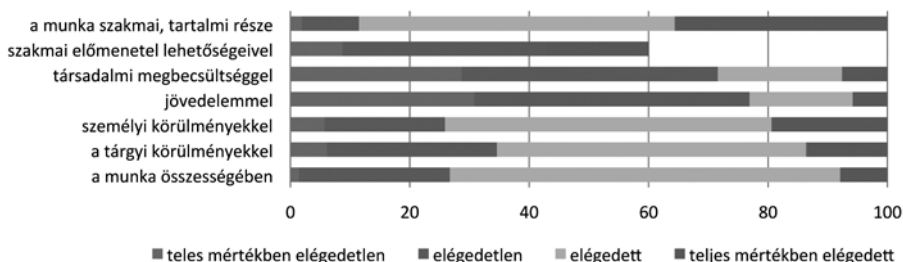


Forrás: DPR, 2012

ELÉGEDETTSÉG

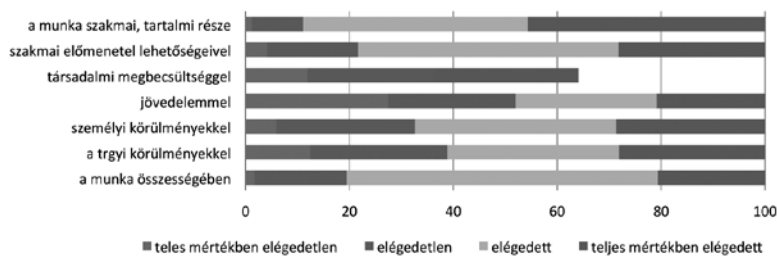
Az elégedettség az egyes területeken jól tükrözi a két csoport munkapiaci helyzetét, társadalmi és szakmai közérzetét. Összességében mindkét szakma képviselői inkább elégedettek voltak a munkájukkal, a tanárok 74%-a, az orvosok 80%-a így nyilatkozott. Elsősorban a munka szakmai, tartalmi részével voltak elégedettek, különösen az orvosok, de személyi, tárgyi körülményekkel is. Elégedetlenség a többi területen mutatkozott, eltérő mértékben. A jövedelem váltotta ki mindkét csoport esetében a legnagyobb elégedetlenséget, a tanárok a társadalmi megbecsültséget is erősen hiányolták, ami az orvosok számára nem jelentett jelentős problémát (lásd 16. és 17. ábra).

16. ábra. Elégedettség a tanárok körében, % (N=678).



Forrás: DPR, 2012

17. ábra. Elégedettség az orvosok körében, % (N=385).



Forrás: DPR, 2012

EREDMÉNYESSÉG

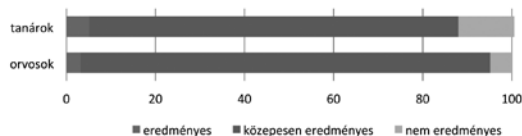
A két vizsgált csoport esetében a munkaerőpiacra kilépők eredményességének szempontját – munkapiaci és szakmai – szempontból vizsgáltuk, elsősorban a szakmai szempontú eredményességre fókuszálva. Az elemzés végén a legfontosabb kérdéseket két dimenzióba rendeztük. A munkaerőpiac felőli eredményesség fontosabb tényezőit és változóit összegyűjtve munkapiaci eredményességhez kapcsolódó változót alakítottunk ki. A változóba a munkaerő-piaci aktivitást, határozatlan idejű munkaviszonyt, és a fizetést építettük bele, a csoportok közti fizetési eltérésekre is figyelemmel.

A pályakezdés számunkra izgalmasabb szakmai tartalma kevesebb figyelmet kap, nehezebben megragadható, nincsenek konszenzusos mércéi. Az elemzésben a rendelkezésre álló adatok közül néhány olyat építettük bele, amelyek a pályánmaradás és a szakmai munka, szakmai fejlődés szempontjából fontosnak mondhatóak. A szakmai pályakezdési eredményesség minden összetevőjét ezek természetesen nem fedik le, de remélhetőleg lehetővé tesznek egy közelítést ennek megragadására. A szakma szempontjából eredményes változó létrehozásához a pályánmaradást, a képzésben szerzett tudás és készségek munkában való használatát, valamint a munka szakmai tartalmával való nagyobb elégedettséget használtuk fel.

A munkaerő-piaci vonatkozásban az összevont változó alapján kialakított mutató adatai azt jelezték, hogy a tanárok eredményesebbek munkaerő-piaci vonatkozásban az orvosoknál. Az állításba sajátos módon belejátszik az a tény, hogy az általunk vizsgált időszakban a felsőfokú képzésben részt vevő tanárok jelentős része már régebb óta dolgozott, ezért körükben nagyobb mértékben fordult elő a határozatlan idejű munkaviszony. Az orvosok jellemzően a képzésből léptek a munkaerőpiacra, ezért kisebb arányban fordult elő a végzést követő pár éven belül a határozatlan munkaviszony léte.

A pályakezdés szakmai eredményességének vonatkozásában az orvosok csoportja mutatkozott valamivel eredményesebbnek. Az eltérést a tanárok körében kirajzolódó, a tanári szakma szempontjából nem eredményes, 13%-ot kitevő csoportot a tanári pályaelhagyás nagyobb mértéke magyarázza, s részben a képzésben megszerzett ismeretek eltérő hasznosításának esélyei. A pályaelhagyás az orvosok esetében elhanyagolható (5%), s a képzésben megszerzett készségek hasznosításában is kedvezőbb helyzetben voltak az orvosok. A pályakezdés szakmai eredményességéről ezért inkább azt lehetne mondani, hogy az eredménytelenség hiánya jelenti az eredményességét: ha néhány éven belül nem menekülnek el a pályakezdők a pályáról, és ha nem kerülnek pályájuk kezdetén olyan helyzetbe, ahol eszköztelennek érzik magukat, és nem tudják meglévő felkészültségükkel megoldani az adódó helyzeteket (lásd 18. ábra).

18. ábra. A pályakezdés eredményessége az orvosok és a tanárok körében, %
(tanár N=678, orvosok N=385).



Forrás: DPR, 2012

ÖSSZEGZÉS

Elemzésünkben mindenekelőtt kirajzolódik az az egyre inkább jellemző helyzet, hogy a felsőfokú oktatásból való kilépést követő pályarálépés olyan folyamat, amely sok átmeneti helyzetet, próbálkozást foglal magába, átszövik a tanulás és tapasztalatszerzés különböző formái. A pályára kerülés folyamatának egyes szakaszai ennek következtében a gyakorlatban nem különülnek el egyértelműen. Nem egyértelmű a tanulás és munkavégzés egymásra következő lineáris építkezése sem, egyes csoportok esetében a kérdés alapjául szolgáló képzésnek már volt felsőfokú előzménye, s az is megfigyelhető, hogy nem minden esetben a képzést váltja fel a munkaviszony létesítése, gyakori a párhuzamosság vagy a fordított sorrend a tanulás és a munkavégzés vonatkozásában. Az egész pályakezdési folyamat végét is nehéz megállapítani, hiszen már a végzést megelőzően nagy számban kilépnek a fiatalok a felsőoktatásból. Az első munkahely sem zárja le az átmenet folyamatát, hisz kettőnél több munkahellyel próbálkoztak már a csak néhány éve kilépők is. A folyamat úgy tűnik, legfeljebb jogi értelemben zárul le a pályakezdők véglegesítésével.

A folyamat eredményessége mindazonáltal néhány fontosabb vonatkozás felől megragadhatónak tűnik. Elemzésünkben arra tettünk kísérletet, hogy elválasszuk a munkaerő-piaci eredményességet és a pályakezdés szempontjának eredményességét, és ezek eredményességéről adjunk elkülönített képet két szakmai csoport, a tanárok, (azaz a pedagógusképzés mesterszintű diplomával rendelkező csoportjának,) és az orvosok (azaz az egészségtudományi képzés egyetemi szintű diplomával rendelkező) csoportja példájának segítségével. Példáink azonban csak pillanatfelvételek, egy átmeneti időszak sajátosságaival egybefonódva sok esetlegességet is tartalmaznak, az esetlegességek mögül mégis kirajzolódnak a fontosabb tendenciák és a szakmai csoportok jellegzetességei.

A két csoport közti eltérések jelentősek az egész pályaut és a pályakezdés szempontjából is. A pályák presztízse hatással van a képzési utakra (pl. az eltérő bejutási lehetőségek, képzési idő eltérései), és természetesen a munkapiaci helyzetre is. Az általunk vizsgált két szakma erősen eltérő presztízse is tükröződik a tanulási utakban és a munkapiaci helyzetben is. Az orvosokat a pedagógusoknál kedvezőbb családi háttér, erősebb középfokú és felsőfokú képzés jellemzi. A tanárokhoz képest hosszabb és lineárisabb tanulmányi út, s jobb munkaerő-piaci helyzet jellemzi őket. A pályakezdés szakmai eredményességét segíti a felsőfokú tanulmányokkal való jobb illeszkedés a munkavégzést tekintve, a tanulmányok jobb hasznosíthatósága, ami a tanárok esetében kifejezetten kedvezőtlen, s vélhetőleg a rossz munkaerő-piaci feltételek mellett ez is hozzájárul a pályaelhagyáshoz. A tapasztalatszerzési utakban és lehetőségekben valamivel kisebbnek látszik az eltérés, de itt is tetten érhető például a család, a nyelvtudás és a külföldi munka pontjain. Az orvosok esetében a pályakezdés szakmai szempontból is eredményesebbnek tűnik, különösen a külföldi munkalehetőségeket is beszámítva. Még ha a pályaelhagyás elenyésző is, a képzés hasznosíthatósága jó, különösen a pedagógusokkal összevetve. A pedagóguspálya alacsony presztízse a tanári csoport helyzetében jól tükröződik, mind munkapiaci (munkanélküliségi kockázat, fizetések) mind szakmai szempontból. Utóbbi tetten érhető a képzés és a munkaerő-piaci igények között a rosszabb illeszkedésekben, a pályaelhagyás tényében is, legkevésbé a pedagógusok rossz közérzetében: ez az egyetlen pont, ami nézőpontjukból ítélve pozitív marad.

Kifejezetten eredményes csoportot a két csoporton belül nem sikerült azonban azonosítani, ennek oka vélhetően a pályakezdés maga, aminek követ-keztében csak kivételes esetben fordul elő átlagot jelentősen meghaladó fizetés, sőt, a határozatlan idejű foglalkoztatás elérése is némi időbe telik.

Tanulságos az eredményesség változó hatásrendszerének közelebbi elemzése és a két csoport közti eltérések ebben a vonatkozásban. Itt is kirajzolódik a két csoport eltérő helyzete: a kedvezőbb csoporton belül a csoport szintjén általánosnak mondható sajátosságok (pl. idegennyelv-ismeret, presztízs, szülői háttér) a csoporton belül nem járulnak hozzá az eredményes pályakezdéshez. Emellett az alacsonyabb presztízsű tanári csoport esetében tanulságos, hogy a pályakezdés szakmai eredményességére fókuszáló elemzés a tanárok esetében visszavezetett néhány tekintetben a munkaerő-piaci kérdésekhez. Ami azonban az általunk vizsgált tényezők közül mindkét csoport esetében meghatározónak tűnik a pályakezdés eredményessége szempontjából, akár hasonló, akár eltérő a helyzetük, az a szakma tartalmi vonatkozásainak pozitív töltete, s emellett az illeszkedés képzési tartalmakat érintő kérdései, a képzésben szerzett ismeretek hasznosíthatósága a pályakezdők munkájában. Ez a képzés eredményességének kérdéseire vezet vissza mindkét csoport esetében, s a vizsgált képzések eredményességének eltéréseire is rávilágít.

IRODALOM

- Chrappán M. (2013): Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011. Diplomás Pályakövető Rendszer*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási osztály. 231–263.
- Falus I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): (2013): *Frissdiplomások 2011. Diplomás Pályakövető Rendszer*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási osztály.
- Gáti A.–Róbert P. (2013): Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Frissdiplomások 2011. Diplomás Pályakövető Rendszer*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási osztály. 93–110.
- Györgyi Z. (2010): *Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák*. In: Garai O.–Veroszta Zs. (Szerk.): *Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási osztály. 37–58.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society*. Education in the Age of Insecurity. New York: Teachers College Press.
- OECD (2005): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Paris: Education Committee
- Pusztai G. (2014): 'Nem biztos csak kétes a szememnek.' Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: Nagy P. T.–Veroszta Zs. (Szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Budapest: Gondolat. 201–219.
- Varga J. (2011): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In: Sági M.–Ercsei K. (Szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Veroszta Zs. (2013): *Frissdiplomások. Diplomás Pályakövetési Rendszer országos kutatás*. (Kutatási zárótanulmány). Budapest: Educatio Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.

FÜGGELÉK

F. 1. táblázat. Pedagógus végzettséggel a felsőfokú képzésből kilépő csoportok, N, %.

	N	%	férfi		nő	
			N	%	N	%
óvodapedagógus	263	15,53	11	4,3	247	95,7
tanító	375	22,15	31	10,1	337	91,6
tanár	678	40,05	187	29,2	453	72,3
szakmai tanár, szakoktató	110	6,50	70	75,3	23	24,7
gyógypedagógus	267	15,77	7	2,6	260	97,4
pedagógusképzés együtt	1693	100	306	18,8	1320	81,2
orvos, fogorvos, gyógyszerész	385	30,0	134	34,8	251	65,2
képzési területek együtt	24007	100	8645	36,0	15362	64,0

P≤0,000 Forrás: DPR, 2012

F. 2. táblázat. A képzésből kilépők és a választott szakmák és képzési területek képzési szintek szerinti jellemzői, %.

	Ba/BSc	Ma/MSc	Egységes és osztatlan képzés	Egyetemi hagyományos képzés	Főiskolai hagyományos képzés
átlag	38,6	9,2	3,7	25,6	22,8
orvos- és eü.képzés	28,4	0,8	30,0	10,0	30,8
orvosok, gysz.			100		
pedagógusképzés	27,9	26,7	0,0	0,4	45,1
tanárok	0	98,7	0	0	1,3

Forrás: DPR, 2012

F. 3. táblázat. A képzésből kilépők és a választott szakmák és képzési területek tagozat szerinti jellemzői, %.

	tanárok	pedagógusképzés	orvosok, gysz.	orvos- és eü.képzés
nappali	17,5	42,6	100	72,8
esti	3,2	5,7		1,7
levelező	81,2	51,3		25,4

Forrás: DPR, 2012

F. 4. táblázat. Korábbi felsőfokú képzettséggel rendelkezők aránya a tanárok körében, jelenlegi képzésben való részvétel a tanárok, orvosok körében a képzés típusa szerint, %.

	korábbi		jelenlegi		
	átlag	tanárok	átlag	orvosok	tanárok
BA/BSc	18,1	5,3	9,6	2,1	16,4
MA/MSc	2,1	3,1	52,9	4,2	18,2
egységes és osztatlan képzés (pl. jogász, orvoskép...	1,0	0,3	3,1	0	
egyetemi hagyományos képzés	13,0	21,3	1,5	2,1	3,6
főiskolai hagyományos képzés	52,7	69,3	0,4		1,8
doktori képzés PhD, DLA	0,3	0	16,8	41,7	14,5
felsőfokú szakképzés	12,8	0,6	6,4	6,2	5,5
szakirányú továbbképzés, rezidensképzés			6,5	41,7	21,8
kiegészítő, diplomás képzés, egyéb			2,8	2,1	18,2

Forrás: DPR, 2012

F. 5. táblázat. Képzésben kérdézkori részvételi arány, korábban és a kilépés óta szerzett végzettséggel rendelkezők, %.

	átlag	orvosok	tanárok
képzésben való részvétel a kérdés idején	19,7	26,2	15,4
felsőfokú képzettséggel való rendelkezés a képzés megkezdésekor	22,2	6,3	85,6
a kilépés óta szerzett képzettség	14,8	10,5	13,3

Forrás: DPR, 2012

Abstracts

Tímea Ceglédi: *An applied student achievement concept and its impact on social exclusion in CASSs.*

The aim of this study is to present an unusual student achievement concept based on semi-structured interviews with six leaders of colleges for advanced studies (CASSs) at the University of Debrecen, Hungary. This student achievement concept is a living one, because it is formed by CASS' admission process, aiming to choose the most talented students at all. This admission process was developed over a long time, based on real competitions and tested by real actors. The analysis of head admission criteria interpreted by leaders shows that students' previous professional performance is an assessment but the interests of the CAS community can override all criteria. In other words, subjective judgement and the candidates' loyalty to the CAS community are more pronounced than the objective criteria. Although CASSs seek to use objective assessment tools as well (e.g. GPA, number of professional products), these are different from other standard assessment tools of students achievement in higher education. The admission criteria focuses primarily on the academic career and its steps (activity in research, participation in professional competitions, writing publications, making conference presentations, studying abroad, planning PhD, planning to be a professor, etc.). Furthermore, other reference-systems also occur (e.g. talent development system, expectations of the CAS's funding organization, social cohesion, the CAS itself), however, labor market is not considered to be a relevant reference-system based on the interviews.

Previous results showed that less socially disadvantaged student are admitted to CASSs than socially advanced student. Knowing the CASS' admission criteria we tried to see behind this finding. On the one hand, CASS' admission process is selective because of favoritism, subjectivity and favoring previous professional performance, which is influenced by social and cultural capital of students' families. On the other hand, socially disadvantaged students exclude themselves as well, and their decisions can be influenced by the selectivity of CASS' admission process and its reputation. However, a flexible admission process also can also be beneficial for socially disadvantaged students if they cannot achieve the advantaged students' level in certain criteria (e.g. publication, studying abroad) but they are outstanding in other criteria (e.g. giftedness, engagement, etc.).

Ágnes Réka Dusa: *Explanation of international student mobility in terms of achievement.*

The study aims to examine the impact of participation in international-student mobility on students' achievement. The empirical study is based on the *Frissdiplomások 2012* [Graduates 2012] database (N=24,890). We examine the professional success of former students based on study abroad experiences. The relevant literature clearly argues that international student mobility has a positive effect both on the academic and professional effectiveness of students. This was confirmed in our empirical study, however, the effects examined in logistic regression is low. The impact of study abroad experiences is demonstrated, but further investigations are necessary.

Laura Morvai: *Regional differences in young people's decisions on further studies.*

Nowadays nobody can satisfy with having only one qualification during their life. If one wants to be part of the job market competition, they need to have more qualifications, more and more up-to-date knowledge. In order to achieve this, one should gain multi-disciplinary knowledge, which requires learning, what is more, life-long learning. (Atkin, 2000, Pusztai-Fináncz, 2003, Kraiciné, 2004, Demeter, 2006). At the beginning of our research, on the basis of the relevant literature, we assumed that young people with higher level of education were more willing to participate in adult education than their peers with lower qualifications. In addition, due to the socio-economic differences in each region in Hungary, we assumed that the further education plans of students were also different depending not only on their level of education, but also on the region of their residence. Our research was carried out based on our analysis of the Hungarian Youth Research

Points 2012 research database, which examined the further education plans of 21 years old and older people (N = 4981). In our research, we found a clear correlation between having a degree and the intention to continue learning; moreover, that regional factors affect the plans of further education of young people.

Zsuzsanna Kiss: *Employability of young Hungarian graduates. The first job search time influencing factors.*

In the relevant literature, there are numerous approaches to employability, and researcher in the field investigate the circumstances of the employment of young graduates from different perspectives. Even at the beginning of my reading on the subject, I started to ask whether it is possible to synthesise these definitions, to create a wider framework for understanding which would be able to filter the essence of the different approaches to employability. The common element of employability is that it deals with the employability of the individual job-seeker and his/her likelihood of finding employment, which is affected by numerous factors. Which are these factors, and how they impact on employability, particularly in the labour market today increasing numbers entering graduates? I attempted to identify the factors which had a significant influence on the length of time recent graduates spent finding their first job. In the quantitative analysis, I carried out a linear regression estimate on the significant influencing factors. In the analysis I used examined and background factors. The results highlight that course factors, factors indicating course surplus and specialist field congruence significantly influence the job search time of recent graduates.

Hajnalka Fényes, Klára Kovács, Ágnes Réka Dusa, Adrienn Fekete, Katalin Kardos, Edina Kovács, Zsuzsanna Márkus, Laura Morvai, Zoltán Nagy, Krisztina Sebestyén, Eszter Varga: *The Possible Measurements of Higher Education Students' Different Competencies.*

In our paper, based on the review of the relevant literature, we introduce some assessment tools for measuring the competencies of students studying in higher education. Furthermore, we suppose that these tools can be treated as higher education efficiency variables. We focus on competencies such as interpretation and understanding a text, language, problem solving and ICT competencies, moreover, intercultural, civic and social competencies. The intercultural, civic and social competencies can be used outside the university, in students' future workplace, in social relations and in other fields of the students' life as well. We suppose that the level of students' several competencies can be higher education efficiency variables. Our goal in our research is to find indicators of students' efficiency independent from their study-field, so we want to measure students' efficiency in a general sense. Reviwing the relevant literature will help to design our future questionnaire.

Gabriella Pusztai: *Supporting factors of academic achievement inside and outside the university.*

Despite of the increasing access to higher education, there are some factors which negatively affect the career of students. It is well-documented fact that parental education and social status of the family is extremely influential factors, but we expand the explanation towards special and network inequalities. The proportion of students and graduates is lower in the disadvantaged areas where the victims of the economical and social transformation is overrepresented. We supposed that HE students' achievement differences can be explained also by the social networks theory. Furthermore, young people, who are more isolates have limited aspirations and opportunities. The theoretical background of our analysis is based on the Colemanian social capital hypothesis, according to which social capital from relational resources can compensate the reproductive impact of social status on school career.

Roland Hegedűs: *Effects of central higher education network on carrier after the graduating.*

The study aims at presenting the regional relationship systems of Budapest based on the 2012 DPR (Hungarian Graduate Tracking System) database. Thus, areas where graduates of higher-education institutions of Budapest come from, and areas where they have found a job later on are studied. The geographical social science literature in the topic is poor since few have dealt with similar research. First, the data was processed with SPSS and Microsoft Programs, then the results were depicted on a map with the help of the MapInfo Program for the purpose of clarity. The research shows that the proportion of both students who lived in Budapest at the age of 14 and those who have found a job there are outstanding. In proportion to population, bigger towns and county seats are prominent. In the case of the '14-year-old residency', small towns are also present; whereas regarding workplaces, towns being in a higher position in the settlement hierarchy are dominant. Among the institutions, the movement of students graduated from NKE to rural areas stands out, which can be contributed to civil service jobs all over the country. Furthermore, the high percentage of employment of ELTE and BME graduate students in county seats is striking too.

Marianna Szemerszki: *Influencing factors of higher educational advancement and success.*

In our study, we examine the academic routes and academic plans of first-year bachelor students, and look at the factors which affect their possible success in higher education, e.g. whether a student is sure about getting a degree at the end of his/her studies or whether the student plans to go further to master program. Our study identifies the effects of social-demographic background, previous studies and the institutional and other effects as well. The issue is relevant nowadays because there is a high proportion of students who left their institution or their program without getting degree and from other researches. We also know that some of the students spend much more time in higher education than necessary to get a degree.

Szilvia Nyüsti, Zsuzsanna Veroszta: *Institutional effects on higher educational career track.*

The results presented are based on the analysis of transition from higher education to work or further training. The study is focused on exploring determinants of BSc graduates' decision to continue their studies at MA level or to enter the labor force in the context of the 'Bologna-type' linear educational system introduced in Hungary in 2007. In our approach BA/MA transition is considered as an educational selection mechanism (Shavit and Blossfeld, 1993; Shavit et. al, 2007; Breen et. al, 2009) which is determined by several socio-demographic, meritocratic and institutional effects as it has been previously studied in the Hungarian context (Veroszta, 2013c). In the current study, we focus on the institutional determinants of decision between further study or labor market transition. The main research question is that after controlling for several background variables (i.e. social composition of the student body, excellence of students, academic staff or faculties, marketability of training) how to identify the components of institutional effects on transition. During the study, a number of indicators – such as regional characteristics, institutional structure, training supply – are considered as institutional background variables. The paper applies explanatory models in order to respond the research questions. Many of data of the Hungarian Graduate Career Tracking System (GCTS) was integrated into the model from different databases. The analysis of the institutional effects is based on the administrative dataset of the Hungarian Higher Education Information System (HEIS) covering the entire population of BSc graduates in a given year. Other effects are operationalized as macro level variables, created from a number of parallel data sources and linked into pre-defined institutional and training subgroups. Some of these macro level variables come from online survey based on a graduate career tracking database, while others come from the administrative dataset of the centralized Hungarian higher education admission system.

Eszter Varga: *The Academic success of high school and the participation of shadow education as the predictors of higher educational success.*

The significance of private tutoring and supplementary education services has significantly increased in the recent years, the so-called ‘shadow education’ has become more and more widespread in Hungary. The purpose of the study is to present a new framework for examining the effects of shadow education on students’ effectiveness. In our analysis, we attempt to develop a complex student outcome index to explore the effects of prior shadow education participation based on the University of Debrecen subsample (n=1295) of the Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in the Cross-Border Area (HERD, 2012) database. Our results suggest that the more private lessons the students have, the higher their own and their parents’ social status is, so the private supplementary education is not the main factor causing their effectiveness.

Veronika Bócsi: *The habitual background of students’ academic achievement.*

The aim of this study is to include a field connected to the habitual signs and practices into the research of students’ achievement. We can obtain these notions with the help of the relation to learning and education (academic habitus, learning practices) and type of intrinsic motivation.

We used the subsample of the University of Debrecen of the HERD database (Higher Education for Social Cohesion. Cooperative Research and Development in Cross-border Area, HURO Research, N=1118). We applied clusteranalysis, crosstabs and ANOVA analysis. The results show that in the Hungarian subsample, we can also point out the patterns that were identified in the international literature. We were able to identify two special aspects of students’ achievement (academic and practical form) which have different sociocultural and habitual background.

Ágnes Engler: *Family structure and achievement.*

The part-time students usually take part as employee and as family member in higher education. The examines of the part-time students generally focus on the connection between work and study: who studies and why, how could be utilized the knowledge in the labor market, what kind of benefits of investing into the human capital are detected in the world of the work. The aim of this study to examin the adult learners in higher education from the aspect of their success in the world of the learning. We concentrate on the relationship between the academical success and the social background, but not only in terms of origin rather the present status of the adult students.

Klára Kovács: *Effect of sport activity on academic achievement.*

In our paper we aim to examine the relationship between students’ sporting habits and their academic achievement in the Romanian and Hungarian cross-border area (Partium). To examine student achievement, we relied on the developmental (Miller et al., 2005) and social capital theories Coleman (1961) to identify the effects of sporting habits. We assumed that regular leisure sport has positive, whereas, competitive sport and inactive lifestyle has negative impact on academic achievement. The analyses were performed using data collected within the “Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-Border Area” project (N=2619). According to our research results, leisure sporting and resilience increase the likelihood to belong to the above-the-average group and the high-performing group (in the latter case competitive sporting also increases the likelihood), while the subjective well-being decreases these.

Zsuzsanna Márkus: *Learning engagement of majority and minority students in Romania.*

A number of educational and sociological works has already been written on the learning environment of minorities. The key question of these research is whether learning in the native language or learning in the official language of the state is more effective in terms of learning achievement and social mobility. Based on John Ogbu’s cultural ecological theory, in this paper, we attempt to discuss the interpretation of the academic achievement of Romanian majority

and minority students in higher education on the basis of the factors which can influence their achievement. In this analysis, both uni- and multivariate statistical methods were used. We analyzed the factors determining academic achievement with explanatory variables controlling each other. Our results show that the achievement of different nationalities is strongly influenced not only by the students' social status, but also by some contextual factors.

Edina Kovács: *Future professional plans of students in teacher training.*

The teaching profession is chosen by women from less affluent families, with worse academic performance in most Euro-Atlantic countries. In case of those students who show better academic achievement, one of the most important question in relation to future professional plans whether they want to teach or not. According to a research conducted in the Visegrad countries, we can see similar negative and positive outcomes in each V4 countries.

A significant number of pre-service and entrant teachers are uncertain in Hungary. Study results show that over two-thirds of graduates are already thinking about leaving their position in the first few years (Holecz, 2006; Varga, 2007). This uncertainty is especially characteristic in case of male students in teacher training. However, the students' gender or performance has no or little effect on engagement: more important is what they think about the prestige of the teaching profession and which values they prefer. Our analysis is based on the HERD research study database: interviewed 2 728 students. Results show that long-term engagement with teaching is affected by the opinion about prestige, autonomy, payment, power, asserting options, dignity and public participation. Male students much more uncertain about choosing teaching as a career, but there is no gender differences in the long-term engagement.

Zoltán Nagy: *Mother Tongue achievement and Teacher Education.*

The aim of the study is to foster the interpretation of language attitudes of pre-service teachers in the Partium region based on an empirical research. Community-based educational research emphasizes that society is not a mass of separated people, but there are lots of complex connections among individuals and communities. First language pedagogy can focus on the question what is necessary, from a linguistic prospective, for individuals to succeed in the communities surrounding them. We would like to interpret the notion, 'language efficiency,' and the results of the empirical research. The research was carried out in 2014 among 306 participants that is a one-third sample of the population. We analysed students' attitudes toward standard and dialects based on their country of institution, gender and type of training. In conclusion, we describe the limits of the research and the opportunities of the further studies.

Lilla Koltó: *Added Value of Teacher Training in the Perspective of Measuring Competence.*

The present study focuses on measuring students' competence as one of the widely used measures of learning outcomes in Higher Education. Perceived competence has special effect on students' success, although measuring students' perceived competence does not reflect the actual level of their competence. Our research aim was to examine whether perceived competence scales can be used to show the added value of teacher training. The other aim was to analyse the relation between generic and educational competence, and their relation to the students' professional identity. 199 students were measured from the Kecskemét College Teacher Training Faculty. The difference of perceiving their level of competence by years indicates that measuring students' perceived competence is a suitable method to show the added value of higher education. According to our research model educational competence is based on the generic competencies, and correlates with professional identity.

Anna Imre: *Learning and experience gainig paths among post-graduates.*

The paper investigates one side of question of efficiency in higher education: the question of career starting in the light of the experiences of two professional groups. The analysis is based

on 2012 year data of the Hungarian Graduate Career Tracking System. Within higher education graduates we analysed two professional groups, those, who studied in education and health science areas of study and graduated with a university degree: the group of teachers and the combined group of general practitioners, dentists, pharmacists. In the paper, we investigated the social and educational backgrounds of the two groups, their education pathways within higher education, their possibilities of gathering practical experiences, and their professional situation at the beginning of their career. The differences between the two groups were great both from the aspect of educational routes and career starting. The different prestige of the two professions has a great impact on the social background, educational career and labour market position of the two groups we investigated. Compared to teachers, the group of general practitioners, doctors, dentists, pharmacists have better social and educational background, their educational pathways are longer and more linear, their labour market position was also better. Vertical fitting between the competency level of their certification and the competency level needed for their work is also different in the case of the two groups, similarly to horizontal fitting of areas of study and work, and the use of competencies gained at study in the present work. The situation of general practitioners, dentists, pharmacists is relatively better in all investigated areas, while the situation of teachers is worse.

Szerzőink

Bocsi Veronika, PhD., főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar. bocsiveron@gmail.com

Ceglédi Tímea, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; kutató, CHERD-H. t.cegledi@gmail.com

Dusa Ágnes Réka, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program. agnesdusa@gmail.com

Engler Ágnes, PhD., egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete. engler.agnes@arts.unideb.hu

Fekete Adrienn, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, tanársegéd, Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézet. adrienn.fekete00@gmail.com

Fényes Hajnalka Zsuzsanna, PhD., habil, egyetemi docens, Debreceni Egyetem BTK Szociológia és Szociálpolitika Tanszék. fenyes.zsuzsanna@arts.unideb.hu,

Hegedűs Roland, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program. hegedusroland1989@gmail.com

Imre Anna, PhD., tudományos főmunkatárs, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. imre.anna@ofi.hu

Kardos Katalin, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, kardoskata1987@gmail.com

Kiss Zsuzsanna, PhD., egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem. zsuzsa.kiss@econ.unideb.hu

Koltói Lilla, főiskolai tanársegéd, Kecskeméti Főiskola. koltoi.lilla@tfk.kefo.hu

Kovács Edina, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program. kovacs.edina.12@gmail.com

Kovács Klára, PhD., Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; kutató, CHERD-H. kovacs.klara@arts.unideb.hu

Márkus Zsuzsanna, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program; kutató, CHERD-H. zsu.markus@gmail.com

Morvai Laura, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program. morvailaura@gmail.com

Nagy Zoltán, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program. zoltann.88@gmail.com

Nyüsti Szilvia, felsőoktatási elemző, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. nyusti.szilvia@gmail.com

Pusztai Gabriella, DSc., egyetemi tanár, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, CHERD-H. gabriela.pusztai@gmail.com

Sebestyén Krisztina, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program. kriszti.se@gmail.com

Szemerszki Marianna, PhD., tudományos főmunkatárs, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. szemerszki.marianna@ofi.hu

Varga Eszter, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program. varga.eszter86@gmail.com

Veroszta Zsuzsanna, PhD., vezető elemző, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. veroszta.zsuzsanna@educatio.hu

A felsőoktatási intézmények hallgatói eredményességre gyakorolt hatásainak vizsgálata a felsőoktatás intézményi diverzitása, az intézmények produktivitásának összehasonlítási kényszere, valamint a hallgatótársadalom tömegesedése és heterogenitása miatt egyre aktuálisabbá válik. A hazai és nemzetközi oktatáskutatás eredményei szerint kétségtelen, hogy az egyénben rejlő lehetőségek kibontakozásához megfelelő intézményi környezetre van szükség, a jövőben a felsőoktatási kutatásokban is nagyobb hangsúlyt kell kapnia az intézményi hatásmechanizmusok feltárásának, melyek a különböző hallgatói kompozíciók esetén eltérően működhetnek. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja által az utóbbi másfél évtizedben végzett kutatásokkal felhívtuk a figyelmet arra, hogy az egyes felsőoktatási intézményekbe lépők sajátos társadalmi és kulturális kompozíciója miatt tudományosan nem tekinthetők megalapozottak a széles körben elfogadott, univerzális felsőoktatási eredményességi indikátorok. Megkerülhetetlennek tartjuk a felsőoktatási eredményesség-fogalommal való kritikus szembenézést. Az oktatáskutatásban forgalomban levő eredményesség-felfogások hiányosságait felismerve jelen tanulmánykötetben elsősorban a hallgatók felsőoktatási eredményességének megközelítési lehetőségeivel, az eredményességet támogató intézményi és intézményen kívüli tényezőkkel valamint néhány speciális hallgatói csoport sikeres karrier befutására való esélyének mérlegelésével foglalkozunk.

