

CIVIL SZEMLE

KÜLÖNSZÁM – 2021 – SPECIAL ISSUE II.

OKTATÁS, DIGITALIZÁCIÓ, CIVIL TÁRSADALOM
EDUCATION, DIGITALISATION, CIVIL SOCIETY

NÉMETH ISTVÁN PÉTER, PUSZTAI GABRIELLA, RAJCSÁNYI-MOLNÁR MÓNICA (SZERK./EDS.)



■ ■ Ceglédi Tímea–Fényes Hajnalka–Pusztai Gabriella HALLGATÓI PERZISZTENCIA A NŐK ÉS A REZILIENSEK KÖRÉBEN ■ ■ Alter Emese TÖRÉSVONALAK A STEM-TERÜLETEN BELÜL ■ ■ Demeter-Karászi Zsuzsanna–Pusztai Gabriella HALLGATÓI EREDMÉNYESSÉG SZÉKTORKÖZI ÖSSZEHOSONLÍTÁSBAN ■ ■ Tóth Dorina HALLGATÓI ÉS KÉPZÉSI PROFILOK ORSZÁGOS ÖSSZEHOSONLÍTÁSA ■ ■ Hrabéczy Anett A TANULÁSI NEHÉZSÉGET TAPASZTALÓ HALLGATÓK JELLEMZŐI ■ ■ Godó Katalin AZ OKTATÓ MINT INFORMÁLIS MENTOR ■ ■ Pusztai Gabriella–Fényes Hajnalka–Markos Valéria AZ ÖNKÉNTESÉG ÉS AZ ÖNKÉNTES CSOPORTTAGSÁG HATÁSA A HALLGATÓI PERZISZTENCIÁRA ■ ■ Kovács Klára A HALLGATÓI SPORTOLÁS SZOCIOKULTURÁLIS ÉS SZOCIALIZÁCIÓS HÁTTERE ■ ■ Szigeti Fruzsina–Kovács Karolina Eszter AZ OBJEKTÍV ÉS SZUBJEKTÍV EGÉSZSÉGTUDATOSSÁG ÉS ELÉGEDETTSÉG ÖSSZEFÜGGÉSE A HALLGATÓI ELŐREHALADÁSSAL ■ ■ Kocsis Zsófia–Kovács Klára–Nataliia Varha–Nataliia Nikon–Bohdanna Hvozdetk FELŐOKTATÁSI HALLGATÓK MUNKAVÁLLALÁSA ÉS MIGRÁCIÓS TERVEI EGY NEMZETKÖZI ÖSSZEHOSONLÍTÁS TÜKRÉBEN ■ ■ Csók Cintia EGY ELŐRE BEJELENTETT NEGATÍV MEGTÉRÜLÉS KRÓNIKÁJA ■ ■ Dabney-Fekete Ilona Dóra–Dusa Ágnes Réka A NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOBILITÁST GÁTLÓ TÉNYEZŐK ÉS A MÖGÖTTÜK HÚZÓDÓ MAGYARÁZATOK ■ ■ Pally Katalin MÉRLEGEN A FELZÁRKÓZTATÁS — A KÁRPÁTALJAI MOBILIS HALLGATÓK EREDMÉNYESSÉGI MUTATÓINAK NYOMÁBAN ■ ■ Szigeti Fruzsina EGY REGIONÁLIS EGYETEM DOKTORANDUSZAINAK NEMZETKÖZI VÁNDORLÁSI HAJLANDÓSÁGA



CIVIL SZEMLE

KÜLÖNSZÁM – 2021 – SPECIAL ISSUE II.

OKTATÁS, DIGITALIZÁCIÓ, CIVIL TÁRSADALOM
EDUCATION, DIGITALISATION, CIVIL SOCIETY

A tematikus szám írásai az 123847 számú projekt keretében készültek, ami a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K-17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

Szerkesztőbizottság/Editorial Board

Bacsa-Bán Anetta, Bögre Zsuzsanna, Csongor Anna, Glied Viktor, Kákai László, Kővári Attila, Nárai Márta, Németh István, Nizák Péter, Péterfi Ferenc, Sebestény István

A Különszámot szerkesztette/ Editors of Special Issue

Németh István Péter, Pusztai Gabriella, Rajcsányi-Molnár Mónika

Technikai szerkesztő/Technical Editor
Társszerkesztő/Co-editor
Fotók/Photos

Duma Attila
Szigeti Fruzsina
Németh István Péter



A lap megjelenését támogatta a Nemzeti Kulturális Alap

Kiadó

CIVIL SZEMLE ALAPÍTVÁNY – DUE Press

www.civilszemle.hu

1137 Budapest, Pozsonyi út 14.
Tel./fax: (+36-1) 221-8099
E-mail: civilszemle@gmail.com

2401 Dunaújváros, Táncsics Mihály utca 1/A
Tel.: (+36-25) 551-100
E-mail: duepress@uniduna.hu

Felelős kiadó: Nizák Péter kuratóriumi elnök–Németh István igazgató
Készült a HTS Art Nyomdában
Felelős vezető: Halász Iván

ISSN 1786-3341

| | |
|---|-----|
| ■ Ceglédi Tímea–Fényes Hajnalka–Pusztai Gabriella: HALLGATÓI PERZISZTENCIA A NŐK ÉS A REZILIENSEK KÖRÉBEN | 5 |
| ■ Alter Emese: TÖRÉSVONALAK A STEM-TERÜLETEN BELÜL | 31 |
| ■ Demeter-Karászi Zsuzsanna–Pusztai Gabriella: HALLGATÓI EREDMÉNYESSÉG SEKTORKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSBAN | 51 |
| ■ Tóth Dorina Anna: HALLGATÓI ÉS KÉPZÉSI PROFILOK ORSZÁGOS ÖSSZEHASONLÍTÁSA | 67 |
| ■ Hrabéczy Anett: A TANULÁSI NEHÉZSÉGET TAPASZTALÓ HALLGATÓK JELLEMZŐI | 85 |
| ■ Godó Katalin: AZ OKTATÓ MINT INFORMÁLIS MENTOR | 107 |
| ■ Pusztai Gabriella–Fényes Hajnalka–Markos Valéria: AZ ÖNKÉNTESÉG ÉS AZ ÖNKÉNTES CSOPORTTAGSÁG HATÁSA A HALLGATÓI PERZISZTENCIÁRA | 127 |
| ■ Kovács Klára: A HALLGATÓI SPORTOLÁS SZOCIOKULTURÁLIS ÉS SZOCIALIZÁCIÓS HÁTTERE | 147 |
| ■ Szigeti Fruzsina–Kovács Karolina Eszter: AZ OBJEKTÍV ÉS SZUBJEKTÍV EGÉSZSÉGTUDATOSSÁG ÉS ELÉGEDETTSÉG ÖSSZEFÜGGÉSE A HALLGATÓI ELŐREHALADÁSSAL | 169 |
| ■ Kocsis Zsófia–Kovács Klára–Nataliia Varha–Nataliia Nikon –Bohdanna Hvozdetzk: FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK MUNKAVÁLLALÁSA ÉS MIGRÁCIÓS TERVEI EGY NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁS TÜKRÉBEN | 185 |
| ■ Csók Cintia: EGY ELŐRE BEJELENTETT NEGATÍV MEGTÉRÜLÉS KRÓNIKÁJA | 205 |
| ■ Dabney-Fekete Ilona Dóra–Dusa Ágnes Réka: A NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOBILITÁST GÁTLÓ TÉNYEZŐK ÉS A MÖGÖTTÜK HÚZÓDÓ MAGYARÁZATOK | 231 |
| ■ Pallay Katalin: MÉRLEGEN A FELZÁRKÓZTATÁS — A KÁRPÁTALJAI MOBILIS HALLGATÓK EREDMÉNYESSÉGI MUTATÓINAK NYOMÁBAN | 251 |
| ■ Szigeti Fruzsina: EGY REGIONÁLIS EGYETEM DOKTORANDUSZAINAK NEMZETKÖZI VÁNDORLÁSI HAJLANDÓSÁGA | 275 |
| ■ Németh István Péter: borítókép, 4, 30, 50, 126, 146, 168, 204, 250, 274 | |
| ■ SZERZŐINK | 289 |



Fotó/Németh István Péter

HALLGATÓI PERZISZTENCIA A NŐK ÉS A REZILIENSEK KÖRÉBEN

Ceglédi Tímea–Fényes Hajnalka–Pusztai Gabriella

Bevezetés

■ A perzisztencia mögött. Új összefüggések nyomában

■ A 19. század végén, 20. század elején a nők és a társadalom alsó szegmenseiből érkezők még ritkaságnak számítottak a felsőoktatásban. Ma már azonban a nők vannak többségben, s a társadalmilag hátrányos helyzetű hallgatók közül is többen bejutnak a felsőoktatásba. Napjainkban mind a társadalmi nem, mind a családi háttér újragondolt szereppel bír. Korábban egyenes és viszonylag tiszta hatásokat feltételeztek a nők és a kedvezőtlen háttérűek oktatási hátrányai kapcsán, az utóbbi évek kutatásaiban azonban egyre differenciáltabb összefüggéseket láthatunk e két háttérmutató és az iskolai karrierút különböző állomásai és dimenziói mentén, megtörik a várt összefüggések magától értetődősége.

A várt összefüggések egyike az, hogy a kedvezőtlen háttérű tanulók iskolai pályafutása is kedvezőtlenül alakul. Egyre több figyelem övezi azonban az olyan sorsokat, amelyeknél ez az összefüggés nem érvényesül, és társadalmi hátrányaik ellenére sikeresek az oktatásban. A nevelésszociológiában őket nevezzük rezilienseknek (Ceglédi 2012; OECD 2019a; Celik 2017; Wong–Chiu 2019; O’Shea 2020; Reay et al. 2009).

A nők esetében a várakozásokkal ellentétes jelenség abban áll, hogy mára rosszabb társadalmi háttérük ellenére is többségbe kerültek a felsőoktatásban, és már egyes nagypresztízsű (jogi, közgazdasági) képzési területeken is fölényben vannak (Fényes 2010a; 2015).

A társadalmi háttér és a gender együttes hatását ritkán elemzik, noha nem függetlenek egymástól. A nők és az iskolát mobilitási csatornának használó reziliensek hasonlóan egymásra abban, hogy az oktatási rendszer manifeszt szabályainak követése jellemző rájuk. Ez többek között abban nyilvánul meg, hogy töreksenek a jobb jegyek megszerzésére és az óralátogatás maximalizálására (Fényes 2010b; Fényes és Ceglédi 2010; Ceglédi 2018).

Mindez hatékony stratégiának bizonyul a közoktatás rendszerében: a nők jobb eredményekkel hagyják el a középfokú oktatást, nagyobb arányban kerülnek be a felsőoktatásba, s ezen a ponton a társadalmi hátrányokkal küzdők közül a hasonló stratégiát magukévá tévő reziliensek is eredményeseknek tekinthetők. Az egyenlőtlenségek azonban – felsőfokú tanulmányaik befejeztét követően – újra megjelennek: a szakirodalom mind a nőket, mind a hátrányos helyzetből induló diplomásokat illetően üvegplafon-jelenségről számol be, ami például a keresetekben és az elért pozíciókban nyilvánul meg (Laurison–Friedman 2016). A felsőoktatáson belül tehát megfordulnak a tendenciák: a belépéskori előnyből a kilépés után hátrány lesz.

Milyen közös vonás állhat ennek a háttérében? A nők és a reziliensek hasonlóan abban is, hogy merevebb karriertávlatokban gondolkodnak (pl. újabb, azonos szintű diplomát terveznek ugyan, de magasabb szintű továbblépést már kevésbé), és a felsőoktatás adta lehetőségeket is kevésbé használják ki (publikáció, tudományos diákköri tevékenység, szakkollégium stb.) (Fényes–Ceglédi 2010). A kérdést volt alkalmunk egy tehetséggondozó program tehetségígéretként azonosított hallgatói körében is megvizsgálni, melynek során arra a következtetésre jutottunk, hogy a férfi és a jó háttérrel rendelkező hallgatók a merev iskolai szabályokon túllátva olyan aktivitásoknak szentelik idejüket, amelyek jövőbeli boldogulásukat nagyobb mértékben segítik elő, mintha csak a jó jegyekre figyelnének (Fényes és Ceglédi 2010).

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy mélyebben megvizsgáljuk azt a terepet, ahol az egyenlőtlenségek kiélesednek (Altbach 2010; Vukasovic–Sarrico 2010; Kozma 2004; Shavit et al. 2007; Lucas 2001; Polónyi 2016; Róbert 2000).

Fő kérdésünk, hogy érvényesül-e a felsőoktatás értelmiséggé emelő és nemi különbségeket kiegyenlítő hatása. Ebben kulcsszerepe van annak – bár evidenciának tűnik, mégis kevésbé foglalkozunk vele –, hogy a belépést követően a hallgató valóban ott van-e az egyetemen, azaz nem morzsolódik le. A kérdés úgy is feltehető, hogy megjelenik-e a lemorzsolódásban az egyenlőtlenségek élesedése, illetve a végzettséghez való hozzáférés kapcsán beszélhetünk-e felfelé kúszó egyenlőtlenségekről (Boudon 1974; Bourdieu–Passeron 1977; Róbert 2000).

A nemi és háttér szerinti különbségek együttes vizsgálatát indokolja továbbá az a tény is, hogy a férfiak jobb háttérrel érkeznek a felsőoktatásba (Fényes 2012). A nők tehát kedvezőtlenebb helyzetűek, így kettős szempontból is hátrányban lehetnek. A felsőoktatásig eljutó hátrányos helyzetű tanulókat pedig az segítette hátrányaik kiegyenlítésében, hogy az oktatáshoz való viszonyaikban a nőkre jellemző minták (szorgalom, szabálykövetés stb.) hoztak sikert (Ceglédi 2018). Mindemellett

az is elmondható, hogy a nemek horizontális szegregációja nagyobb az alacsony státuszú diákok körében (Seehuus 2019).

A vizsgált országok (Magyarország és a szomszédos országok) adatai fontos tanulsággal szolgálhatnak a nemzetközi kutatóközönség számára is. A terep különlegessége abban rejlik, hogy bár a felsőoktatás nyitott (az ingyenes férőhelyek száma nemzetközi összehasonlításban igen magas), a képzésben jelen lévő horizontális szegregációt és a munkaerő-piaci kimeneteket tekintve mind a származás, mind a nem esetében masszív egyenlőtlenségeket tapasztalunk. Ebben a társadalmi kontextusban különösképpen kitapinthatóak a strukturális folyamatokat felülíró, rejtett hatások, a társadalmi és nemi egyenlőtlenségek szimbolikus mögöttesei. Mindez tanulsággal szolgálhat azon országok számára (és nem csak a poszt szocialista régióban), ahol hasonló akadályokba ütközik a nemi és társadalmi egyenlőtlenségek strukturális mutatók mentén történő megragadása.

Elmélet

Reziliencia

A szó latin eredetű, visszapattanást, fellendülést, visszaugrást jelent. A tudományos élet valamilyen hátráltató körülmény ellenére megtapasztalható kivételes jelenségként, megküzdésként értelmezi (Békés 2002; Waxman et al. 2003; Sugland et al. 1993; Masten et al. 2008; Sameroff 2005). A Nemzetközi Reziliencia Projekt az alábbi definíciót fogalmazta meg: „A reziliencia olyan univerzális képesség, amely lehetővé teszi egy személy, egy csoport vagy egy közösség számára, hogy megelőzze, minimálisra csökkentse vagy legyőzze a megpróbáltatások káros hatásait” (Grotberg 1996). A PISA-vizsgálatok elemzése során azokat tekintik rezilienseknek, akik társadalmi hovatartozásuk alapján az alsó, eredményességük alapján pedig a felső kategóriába tartoznak (alsó-felső negyedes, illetve alsó-felső harmados szemlélet is létezik) (OECD 2019a; Agasisti et al. 2018).

Korábbi kutatásaink során rezilienseknek neveztük azon jelenlegi vagy végzett hallgatókat, akik kedvezőtlen társadalmi háttérük ellenére kimagasló teljesítményt mutattak fel oktatási pályafutásuk során (Ceglédi 2012; 2015). Egy friss elemzésünkben pedig bevezettük a reziliensígéret kategóriát, mely azon hallgatókat jelöli, akik a reziliencia ígéretével, azaz kimagasló teljesítménnyel léptek be a felsőoktatásba (Ceglédi 2018). A reziliensígéret kifejezés a felsőoktatás kontextusában érvényes, hiszen maga a belépés még nem garantálja a további, eredményeket, ekkor még – a további sikereket illetően – csak ígéretről beszélhetünk. Kutatások hívják fel a figyelmet arra, hogy a középiskolai eredményesség nem minden esetben konvertálódik felsőoktatási és munkaerő-piaci eredményekké (Rodgers 2007; Benjamin 2015). Hallgatói kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy a reziliensígéretes felsőoktatási karrierútja eltérően alakul azokhoz képest, akik kedvező családi háttér mellett, hasonló eredménnyel érkeztek a felsőoktatásba

(Bourdieu és Passeron [1977] győztesek fogalmát alapul véve ők az úgynevezett nyertesek). A reziliensigéret az akadémiai és szakértelmiségi eredményesség egyes mutatóiban, a nyelvvizsga, valamint az értelmiségi tartalmú hallgatói és oktatói kapcsolatok tekintetében a nyertesek által kifizetett plafon alatt rekednek (Ceglédi 2018). A reziliensigéret létszáma ezáltal a felsőoktatási évek alatt „megkopik”, mert csupán bizonyos hányaduk marad a felsőfokú képzés alatt is reziliens (őket nevezzük „folyamati rezilienseknek”). A társadalmi egyenlőtlenségek tehát a felsőoktatásban töltött évek alatt újra megjelennek, felfelé kúsznak, kiélesednek.

A rezilienciával kapcsolatban egyre nagyobb érdeklődés övezi azt a megközelítést is, mely a pozitív kimenetekre, azaz a kihívások tanulási folyamatként való felfogására, a változásokhoz való rugalmas alkalmazkodásra, a kudarcokon való kreatív, fejlődést eredményező, a későbbi megküzdést erősítő átlendülésre helyezi a hangsúlyt (Masten et al. 2008; Wellensiek 2014; Ceglédi 2018).

Reziliens hallgatókkal készült életútinterjúkban arra kerestük a választ, hogy mitől válhat valaki a felsőoktatási évek alatt is rezilienssé. A reziliensigérettel ellentétben ez a hallgatói kör a „folyamati reziliens” jelzőt kapta. Röviden összefoglalva az eredményeket elmondható, hogy kedvezőtlen társadalmi háttérrel összefüggésben sok rizikótényezővel küzdöttek meg életük során, rezilienciájuk tehát nem magyarázható azzal, hogy atipikus módon védettek lettek volna a lakóhelyi hátrányok, a családstruktúra válságai vagy a rosszabb iskolák hatásaival szemben. Sőt, az ezekkel való megküzdési folyamat még magasabbra lendítette őket az iskolai sikerekben, mint a kevesebb ilyen megpróbáltatást átélőket – ezt neveztük ugródeszka-jelenségnek. A reziliens életúthoz hozzájárult, hogy ezeket a küzdelmeket erős külső kompenzáló tényezők mellett élhették át (pl. a tanulást a maguk módján támogató szülők, egy-egy meghatározó pedagógus, erős kortárskapcsolatok). Az életutak esszenciájaként elmondható, hogy a reziliens hallgatók képesek voltak felismerni és saját javukra fordítani a külső kompenzáló tényezőket, így a belső és külső kompenzáló tényezők összességben kioltották a rizikótényezők hatását (Ceglédi 2012). Egyetemi tanulmányaikat a kitartás jellemezte, tehát a megküzdések sorával megkezdett utat nem kívánták megszakítani.

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy jellemző-e a pozitív kimenet a lemorzsolódás elkerülésére, azaz a perzisztenciára. A lemorzsolódás és perzisztencia között húzódó vonal megrajzolásában a társadalmi egyenlőtlenségek is szerepet játszanak (Altbach 2010; Alexeeva–Savitovna–Grigor’evich 2017; Ceglédi 2018; Polónyi 2016; Vukasovic–Sarrico 2010).

Az Európai Unió kiemelt célként tekint arra, hogy a hátrányból induló hallgatók is diplomával hagyják el a felsőoktatást. Jelen tanulmányban a pozitív kimenetek oldaláról tesszük fel a kérdést: kitartóbbak, elkötelezettebbek, perzisztensebbek-e azok a hallgatók, akik reziliens múlttal vagy a gender szempontjából atipikus módon érkeztek a felsőoktatásba?

A nemi és társadalmi egyenlőtlenségek mögöttesei

A felsőoktatásba való bejutást tekintve a nők hátránya eltűnni látszik, továbbá azon reziliens hallgatók esetében, akik eljutnak a felsőoktatásig, a származási hátrányok is kiegyenlítődnek. A nemi és társadalmi egyenlőtlenségek azonban újra megjelennek a munka világában. Feljebb tolnának vajon az egyenlőtlenségek? Mi áll ennek a hátterében? Tanulmányunk elméleti részében két tényezőt emelünk ki: (1) a bekerülés minőségét (hova jutnak be a hátrányos helyzetűek és a nők); illetve (2) a felsőoktatási életút végigvitelét, azaz a hallgatói perzisztenciát (bent maradnak-e a hátrányos helyzetűek és a nők).

(I) Hova jutnak be? Horizontális szegregáció társadalmi háttér és nemek szerint

Az egyenlőtlenségek nem a bekerülés tényében, hanem abban jelentkeznek, hogy mely intézményekben, mely intézmény- és képzési típusokban, illetve milyen szakokon jelennek meg a nők és a társadalmilag hátrányos helyzetűek. A hozzáférés egyenlőtlenségeit tehát felváltják az oktatás belső rétegzettségén keresztül érvényesülő egyenlőtlenségek (Shavit et al. 2007).

A felsőoktatás tömegesedése szükségszerűen fokozza az intézmények funkciók és missziók szerinti horizontális differenciálódását, presztízs szerinti hierarchikus diverzitását, a színvonal csökkenését és a lemorzsolódás növekedését (Altbach 2010; Hrubos 2012; Shavit et al. 2007). Mindez nemcsak az intézményi oldalt érinti, hanem az intézményi egységekhez kapcsolódó hallgatói sokaság társadalmi összetételét is. Az egyes egységek hallgatói nem csupán eredményességüket, hanem társadalmi hovatartozásukat tekintve is eltérnek egymástól. Ez az egyenlőtlenségek horizontális, azaz egy adott képzési szinten belül érvényesülő dimenziója (Vukasovic–Sarrico 2010). Számos kutatási adat utal arra, hogy a társadalmi hátrányaik ellenére bekerülők a kisebb előnyökkel járó (ún. „üres státusokat”, azaz az elértéktelenedő szakértői, igazgatási, hivatalnoki és fehérgalléros állásokra feljogosító) képzéseket célozzák és/vagy kaphatják meg (Lipset–Zetterberg 1970; Róbert 2000; Lipset et al. 1998). Az expanzió által kitárult kapuk így tulajdonképpen az alacsonyabb rangú intézményekbe vezetik az alsóbb társadalmi rétegek leszármazottait, ami az elitintézményektől való „elterelésként” (*diversion*) is értelmezhető (Shavit et al. 2007). Lucas ezt hatékonyan fennmaradó egyenlőtlenségnek (*effectively maintained inequality*) nevezi (Lucas 2001; Vukasovic–Sarrico 2010). A jelenséget értelmezik belső exklúzióként (*internal exclusion*) is (Vukasovic–Sarrico 2010), de használatos a szegregált demokratizálás (*segregated democratization*) (Goastellec 2010) vagy a minőségi differenciálódás (*qualitative differentiation*) (Shavit et al. 2007) fogalom is. A hallgatólagosan köztudott elitintézmények továbbra is pozicionálás javaknak tekinthetőek (a hozzáférésnek magas tétje van), melyek továbbra is hozzájárulnak a kedvező családi háttérből érkezők privilégiumainak újratermeléséhez (Bourdieu–Passeron 1977; Hrubos 2012; Róbert 2000; Benjamin 2015).

A társadalmi háttér és a képzési terület összefüggéseire hasonlóan alakul a nők és férfiak oktatásban megfigyelhető horizontális szegregációja. Az oktatásban a horizontális szegregáció miatt bár csökkenő mértékben, de napjainkban is fennáll a nők hátránya, mivel ők alacsonyabb presztízsű, kisebb várható jövedelemmel bíró szakokon tanulnak. A horizontális szegregáció a felsőoktatásban alig csökkent, annak ellenére, hogy a képzésben részt vevő nők aránya folyamatosan nőtt (ez a fejlett országokban már meghaladja az 50%-ot) (Jacobs 1996; Bradley 2000; Charles–Bradley 2002; 2009; Macarie–Moldovan 2015). Az OECD-országokban a BA/BSc vagy az azokkal ekvivalens képzésekben továbbra is nagyon magas a nők aránya a pedagógusképzésben és az egészségtudományban, a férfiaké pedig a mérnöki és az informatikai területen (OECD 2019b). Fontos kiemelni azonban, hogy napjainkban a jól fizető, ám emberközpontú jogi és orvosi pályákon is valamivel magasabb létszámmal képviseltetik magukat, mint a férfiak (Pinker 2008).

A horizontális szegregáció egyik oka az eltérő szocializáció lehet. A szülők és a tanárok mást várnak el a fiúktól, mint a lányoktól (a lányoktól például jobb olvasási, a fiúktól jobb matematikai készségeket), és ez önbeteljesítő folyamatává válik: a lányok és fiúk részben ennek következtében választanak saját nemükhöz illő tanulási irányt. A szociológiai megközelítés a hagyományos nemi szerepek, sztereotípiák, valamint a társadalmi normák és értékek hatását hangsúlyozza (Jacobs 1995; Charles–Bradley 2002; Barone 2011), a racionális döntéelméleti modell (Becker 1991) szerint pedig a lányok inkább választanak olyan pályát s annak megfelelő képzéseket, melyekben jobban össze tudják hangolni a későbbi családi és munkahelyi feladataikat.

Az eltérő oktatási utak mögött állhat az is, hogy a lányok és fiúk kognitív képességei és készségei ténylegesen eltérnek. A kutatók közt vita van arról, ha ténylegesen fennállnak még ezek a különbségek, annak hátterében a biológiai különbségek, pl. az agyféltekék működésének különbségei állnak-e. Kimutatható, hogy a gyerekkori szocializáció hatással van a biológiai eltérésekre is, így végső soron ezekért a különbségekért is az eltérő szocializáció felelős (Halpern et al. 2007).

A PISA-felmérések szerint az ezredfordulón matematikából és természettudományokból a 15 éves fiúk valamivel jobban teljesítettek, bár csak az OECD-országok felében volt szignifikáns a különbség (Freeman 2004). A lányok valamivel rosszabb matematika eredményei hátterében az állt, hogy nemenként eltérő volt a matematika iránti érdeklődés és a matematikatudásukban való magabiztosság (a lányokban sztereotip félelem alakul ki a matematika iránt), összességben tehát nem a gyengébb képesség vagy a biológiai tényezők miatt teljesítettek rosszabbul (Catsambis 1994; Spencer et al. 1999; Spelke 2005).

Olvasásban és szövegértésben a lányok korábban is jobban teljesítettek, és napjainkban is előnyben vannak, bár előnyük 2018-ra 36 országban – köztük Magyarországon is – valamelyest csökkent, de ennek oka az, hogy a lányok teljesítményei romlottak, és nem a fiúk zártak fel. A legfrissebb PISA-eredmények pedig azt mutatják, hogy matematikából és természettudományokból a fiúk előnye a fejlett országok többségében már nem mutatható ki. Ennek ellenére a továbbtanulás irá-

nyát tekintve továbbra is markáns különbségek mutatkoznak, és a lányok jóval kevesebben választják a STEM¹ területeket, mint a fiúk (mindazonáltal, több nő képes rá, mint ahány választja) (OECD 2019b).

A képzési területválasztási tendenciák folyamatosan változnak. Míg régebben a jogi és közgazdasági területet is inkább férfiak választották, napjainkban már csak a matematikus, fizikus, mérnök és informatikus pályák (STEM területek) tekinthetőek „férfias” területnek. Ez a változás is azt bizonyítja, hogy a szakterület-választás nem biológiailag meghatározott (Spelke 2005). Azt, hogy napjainkban kevés nő választja a STEM-pályákat, többek közt az eltérő karrierorientáció, a szülői hatások, a pszichológiai akadályok és a társadalmi támogatás hiánya okozza (Jacobs 1996).

Dryler (1998) eredményei szerint a fiatalok elsősorban akkor választanak gender-atipikus oktatási utat, ha a szülők is gender-atipikus oktatásban vettek részt vagy ilyen területen dolgoznak. Kimutatható az is, hogy a horizontális szegregáció nagyobb az alacsony státuszú diákok körében. Seehuus (2019) szerint a kedvezőbb társadalmi háttérű diákok a nemi egyenlőség nagyobb arányú elfogadása miatt nagyobb arányban választanak atipikus oktatási utakat, emellett a kedvezőbb társadalmi háttérű nők a státuszreprodukció vagy a társadalmi mobilitás reményében is inkább választanak magas presztízsű, eddig férfiak által uralt (pl. STEM-) területeket.

A szakterület-választást kontextuális változók is befolyásolják. Charles és Bradley (2002) kimutatta, hogy a horizontális szegregáció éppen azokban az országokban nagyobb, ahol erősebb a nemi egyenlőség normáinak elfogadása (pl. skandináv országok), míg a kevésbé fejlett országokban (pl. Törökország) adott esetben több nő választ STEM képzési területet. Stoet és Geary (2018) szerint ennek háttérében elsősorban az áll, hogy a nők a szegényebb országokban, ahol a nemi egyenlőség normái kevésbé elfogadottak, elsősorban gazdasági kényszerből választanak nagyobb arányban jól fizető, eddig férfiak által uralt pályákat, miáltal csökken a nemi szegregáció (*gender equality paradox*).

Jelenthet dupla hátrányt, ha valaki hátrányos helyzetű és nő is? A férfias (leginkább STEM-területeken) kevesebb a kedvezőtlen háttérű hallgató, mint a nőies, alacsonyabb presztízsű területeken. Ennek oka lehet azonban a férfiak kisebb társadalmi mobilitása (lásd férfihátrány-hipotézis), az, hogy csak kedvezőbb háttérrel érkeznek a felsőoktatásba, és emiatt jobb a férfias karokon a társadalmi háttér (Fényes 2010; 2012; 2015).

(2) Bent maradnak-e?

A hallgatói lemorzsolódás rendkívül nehezen mérhető jelenség. Egyes munkák különbséget tesznek a perzisztencia és a retenció között. Előbbi jelentését úgy határozzák meg, mint a hallgató egyéni pályafutásának diplomaszerezéssel záruló sikerét a felsőoktatásban – függetlenül attól, hogy váltott-e intézményt –, szemben a retenció fogalmával, ami az intézmények szemszögéből tekint a jelenségre, az

intézmény melletti kitartást jelenti (St. John 2012). Az intézményi adatokból visszatekintve azonosíthatóak a tanulóiraikat töretlenül folytató hallgatók, azonban, noha az intézményi adatok segítségével ezeket összehasonlíthatjuk az intézményt elhagyókkal, a legkritább esetben rendelkezünk elegendő adattal a krízis okainak feltárására. A hallgatók egyéni kikérdezése alapján viszont megtudhatjuk, hogy a hallgatók hogyan értékelik saját diplomaszerezési kilátásaikat, mennyire bíznak a sikeres diplomaszerezésben, tanulmányaikat mennyire tartják értékesnek és hasznosnak, vagyis mennyire perzisztensek. Ebben az esetben még a tanuló hallgatókat perzisztens és nem (vagy kevésbé) perzisztens csoportokra lehet bontani.

Kutatóközpontunk az Önkéntes Lemorzsolódás Melletti Döntés Skála (*Persistence/Voluntary Dropout Decision Scale*) (Pascarella–Terenzini 1980) végzettség megszerzése iránti elköteleződésre vonatkozó állításait adaptálta, és egy négy íteimből álló Likert-skálával méri a hallgatók perzisztenciáját 2012 óta. Astin (1993) nyomán a skálában a hallgatók tanulmányainak sikeres befejezése melletti elkötelezettség mellett azt is mértük, hogy annak elérése érdekében milyen erőfeszítéseket tesznek saját bevallásuk szerint.

A perzisztens hallgatóvá válást határozottan növelik az oktatókkal fenntartott erős, multiplex kapcsolatok (Tinto 1987; Berger–Braxton 1998; Pusztai 2015), ám a szülőkkal fenntartott kapcsolatok jelentős befolyása az oktatói kontaktusok hatásánál is határozottabbnak bizonyult (Pusztai 2019).

Perzisztencia az eredményesség, a társadalmi háttér és nemek szerint

Lényeges kérdés, hogy a hallgatói perzisztencia milyen társadalmi vagy demográfiai háttérváltozókkal, illetve iskolai karrierrel áll összefüggésben. Az oktatáspolitikai és az intézmények oldaláról gyakori az a feltételezés, hogy a kevésbé perzisztens hallgatók valószínűleg nem eléggé felkészültek. A szakirodalom áttekintése alapján elmondható, hogy a kutatások során gyakran találnak összefüggést az alacsonyabb felvételi pontszám és az első tanév kudarcai között, majd a gyenge tanulmányi eredmények következményeképpen alacsony szintű perzisztencia alakul ki (Reason 2009). Az első sikeres bejutás, a kedvező vizsgaeredmények, az első évek magas átlagai viszont növelik a perzisztenciát.

Ismert tény azonban, hogy az iskolai teljesítmények különbségei mögött társadalmi egyenlőtlenségek rejtőznek. A hallgatói perzisztencia különbségei mögött is státustényezők állnak, akárcsak az elért kompetenciaszint vagy az iskolai pályafutás korábbi eredményeiben mutatkozó eltérések mögött. A helyes továbbtanulási döntés meghozatalához információkra van szükség, csakhogy az ezekhez való hozzáférés is társadalmi egyenlőtlenségeket mutat, a társadalmi-gazdasági státus összefügg az oktatási kínálat realitására épülő pályaeorientáció hiányával (Nakajima 2012). Talán ezért perzisztensebbek a téves döntések korrekciójára módot adó, rugalmasabb követelményszinttel jellemezhető és a hátránnyal belépők felzárkózását támogató intézmények hallgatói (Heublin 2014).

Mindazonáltal, a szakirodalomban általános nézet, hogy az alacsony státusú, illetve az elsőgenerációs hallgatók kevésbé perzisztensek, nem látnak maguk előtt családi mintát, ami alapján bizonyosak lehetnek abban, hogy tanulmányaik hasznosak lesznek számukra, illetve az alacsony szülői iskolázottság számos intellektuális jártasság hiányával járhat (Stinebrickner–Stinebrickner 2014; Hernandez et al. 2017). Pusztai (2017) elemzésében a magas szülői státus nem közvetlenül hatott a perzisztenciára, hanem a szelektívebb intézmények alapvetően magas státusú hallgatói bizonyultak perzisztensebbnek. A különböző demográfiai és társadalmi változók között interakciók is felléphetnek (Peltier et al. 2000).

Az anyagi jólét, a gyermekek tanulásába gazdagon befektetett családi források és a perzisztencia között többen pozitív összefüggést találtak (Alon 2011; Chen 2012). Pusztai (2017) elemzése szerint az anyagi jólét inkább mérsékelte a perzisztenciát. Ezt azzal magyaráztuk, hogy az anyagi biztonság nagyobb teret ad a kísérletező továbbtanulásnak, a válogatásnak, s ez az oka, hogy az átlagosnál előnyösebb anyagi státus csökkenti az aktuális felsőoktatási tanulmányok státusz-szerző súlyát (Pusztai 2019). A szülői kulturális tőke tehát növeli, az anyagi tőke csökkenti a perzisztenciát. Összességében, a társadalmi háttér hatása ellentmondásos. Ráadásul, ahogy azt a társadalmilag kedvezőtlen helyzetű, de eredményes reziliens hallgatóknál láthatjuk, az eredményesség képes felülmúlni a háttér hatását is (Ceglédi 2018).

A perzisztencia nem és kor függvényében is változó (Aina 2013; McNabb–Pal–Sloane 2002). Tinto (1987) felhívja a figyelmet arra, hogy az idősebb hallgatók kevésbé perzisztensek, de a nemek tekintetében vegyesek az eredmények, mivel a nem gyakran interakcióba kerül más változókkal (például az idősebb nőhallgatók kevésbé perzisztensek, vagy a nők érzékenyebbek a kedvezőtlen eredményekre és az oktatói közönyre) (Leppel 2002; Casanova et al. 2019; Reason 2009). Többen azonban megállapítják, hogy a nők elkötelezettebbek a tanulmányi cél melletti kitartásban, sőt, egyesek szerint a csökkenő lemorzsolódási trendeket a nők 1970-es évekbeli felsőoktatási belépése okozta (Wolter 2014; Pusztai 2019). Megfigyelésünk szerint a múlt századi tanulmányok inkább a nők alacsony perzisztenciáját emelték ki, míg a 2000-es évektől egyre inkább a nők előnye mutatkozott meg (St. John et al. 2001).

A nemi különbségekhez tartozik még, hogy a perzisztens hallgatók alulreprezentáltak jelen bizonyos, klasszikusan férfias területnek számító képzési területeken (pl. Science, Technology, Engineering and Mathematic). Vita folyik arról, hogy az intézményi kultúra elidegenítő hatása vagy a munkaerőpiac vonzása okozza ezeket az eltéréseket (Lassible–Gómez 2008; Maltese–Tai 2011).

Összességében megállapítható, hogy miközben a felsőoktatási lemorzsolódás több évtizede vizsgált probléma, a hallgatótársadalom jelentős átalakuláson ment keresztül. Új rizikócsoportok alakultak ki, a korábban nem tradicionálisnak nevezett csoportok ma már dominálják az intézményeket, így az egyes háttérváltozók és a perzisztencia közötti összefüggés is változásban van.

Hipotézisek

A hallgató családjának társadalmi háttere ellentmondásos befolyással bír nemcsak az eredményességére, hanem a felsőoktatási perzisztenciára is. A korábbi kutatások kimutatták, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei kevésbé perzisztensek (Stinebrickner–Stinebrickner 2014; Hernandez et al. 2017). Elsősorban a szülő felsőoktatási tanulmányi tapasztalatainak hiánya, a hosszútávú tanulmányi befektetésektől való vonakodás (azok kockázatosnak ítéltése az ő erőforrásaikhoz mérten nagy befektetéshez képest), a tanulmányi pályafutás kisebb kudarcainak túlértékelése magyarázhatja ezt (Ceglédi 2018; Bocsi et al. 2019; Tóth et al. 2019). Ugyanakkor kutatásaink szerint a kedvező családi anyagi helyzet szintén alacsonyabb szintű perzisztenciával járt együtt, amit a kedvezőbb anyagi háttérrel gyakran együttjáró „kísérletező szocializáció” jelenségével magyaráztunk (Pusztai 2019; Pusztai et al. 2019). A család kulturális tőkéje tehát pozitív, az anyagi tőke viszont negatív hatással van a perzisztenciára. Azonban a tanulmányi pályafutás során szerzett tapasztalatok is árnyalják a társadalmi státus és a perzisztencia közötti összefüggést, így például a kedvező tanulmányi eredményesség kimutathatóan növeli a perzisztenciát (Reason 2009).

H1: Kutatásunkban a korábbi eredmények alapján azt feltételezzük, hogy társadalmi háttér hatása a perzisztenciára nem lesz kimutatható (a pozitív és negatív hatások kioltják egymást), viszont a jó tanulmányi eredményesség növeli a perzisztenciát a vizsgált diákok körében.

Azonban vizsgálatunk középpontjában a reziliens diákok állnak, tehát a társadalmi háttér és az eredményesség hatásának interakciójára vagyunk elsősorban kíváncsiak a perzisztencia vonatkozásában, és ha a kedvezőtlenebb háttér magas szintű tanulmányi eredményességgel jár együtt, ez korrigálhatja a rosszabb háttér esetleges negatív hatását (Boudon 1974).

H2A: Hipotézisünk szerint – mivel a reziliens diákok többet járnak órára és szabálykövetőbbek, mint jobb háttérű társaik (lásd Ceglédi 2018) – elképzelhető, hogy elkötelezettebbek is, hogy befejezzék a képzést (azaz perzisztensebbek).

H2B: Alternatív hipotézisünk szerint viszont elképzelhető, hogy perzisztenciájuk alacsonyabb lesz, mint a jó háttérűeké. Elkötelezettségük „üresebb”, „rituálisabb”, mint a jobb háttérűeké, ami a jövőbeli reális esélyekkel (pl. üvegplafon hatás a keresetekben) való szembesüléssel hozható összefüggésbe (Ceglédi 2018; 2019).

Következő vizsgált témánk a nemi különbségek megjelenése a diákok perzisztenciájában. Az újabb kutatások általában a nők erősebb perzisztenciájáról adnak hírt a felsőoktatásban (Leppel 2002; Reason 2009; Wolter 2014; Pusztai 2019; Casanova et al. 2019). A férfiak tanulmányi terveit elemezve megfigyeltük,

hogy csak jelentősen kedvezőbb családi háttérrel vállalkoznak a hosszadalmas felsőoktatási tanulmányokra, mint a nők, mivel az anyagi státuseremtéssel kapcsolatos törekvéseik erősebbek, mint a lányoknak (Fényes 2012; 2015). Ennek következtében, valószínűleg a férfiak többen meghátrálnak a tanulmányi karrierút kisebb kudarcaitól (sikertelen vizsgák, tanulmányi idő meghosszabbodása, költségtérítéses képzésre való átkerülés), s ezért kevésbé perzisztensek. A lemorzsolódottak között végzett kutatásunkban is több férfi lemorzsolódót azonosítottunk (Pusztai et al. 2019).

H3: A fentiek alapján feltételezzük, hogy a nők a kedvezőtlenebb társadalmi hátterük ellenére perzisztensebbek, mint a férfiak.

A képzési területek között stabil különbségek vannak abban a tekintetben, hogy a nők előtt mennyire nyitottak, illetve, hogy mennyire képesek megtartani hallgatóikat. Például a STEM területeken nagyobb a lemorzsolódás veszélye, és itt több férfi tanul, mint nő (Lassible–Gómez 2008; Maltese–Tai 2011).

H4: Tanulmányunkban azt feltételezzük, hogy a nőtúlsúlyú képzési területen mind a nők, mind a férfiak perzisztensebbek, a férfítúlsúlyú képzési területen pedig mind a nők, mind a férfiak kevésbé perzisztensek.

Empíria

Adatok és módszerek

Az adatbázis egy nagymintás hallgatói kérdőíves felmérésből származik (N=2210), mely a 2018/19-es akadémiai évben került lekérdezésre. Az alapsokaságot nappali képzésben tanuló másodéves alapszakos és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók adták. A lekérdezés Kelet-Magyarország és négy szomszédos ország felsőoktatási intézményeiben zajlott (Szlovákia, Románia, Ukrajna, Szerbia²). Az intézmények kiválasztása egyrészt egy történelmi felsőoktatási térségben történt, mely a Partium nevet viseli, másrészt, a vizsgálatot Szlovákia és Szerbia hasonló intézményeire is kiterjesztettük. A szlovákiai, romániai, ukrainai és szerbiai intézmények közös vonása, hogy magyar kisebbség lakta területeken helyezkednek el (a négy országban mintegy kétmillió magyar él) (Pusztai–Márkus 2019). Az itt felsőoktatásban résztvevők nagy hányada magyar nemzetiségű, társadalmi összetételüket az alábbi sajátosságok alapján írhatjuk le: ezen hallgatók szüleinek generációja mesterségesen alacsonyan tartott kisebbségi felsőoktatási lehetőségekkel élhetett azelőtt, hogy az utóbbi évtizedekben kialakuló, anyanyelvi diplomázás lehetőségét meghozó kisebbségi egyetemek és főiskolák megjelentek, s többnyire államnyelven folytathattak (volna) felsőfokú tanulmányokat, noha az anyanyelven elérhető szakkínálatnál jóval szélesebbek voltak tanulmányi igényeik

(Kozma–Pusztai 2006; Kozma et al. 2014). Pusztai és Márkus (2019) kimutatta, hogy a szülők társadalmi státusa valamelyest kedvezőbb Szlovákiában és Szerbiában, ahol a magyar kisebbség asszimiláltabb, mint Ukrajnában és Romániában. Emellett a minta fontos további sajátossága, hogy a magyarországi megkérdezettek társadalmi státusa alacsonyabb, mint az országos átlag, ami jórészt a vonzáskörzet társadalmi összetételéből adódik.

A magyarországi intézményekben kvótás mintavételt alkalmaztunk kar, képzési terület és költségterítés szerint (N=1044). A többi ország intézményeiben véletlen mintavételre törekedtünk: hallgatói csoportok lettek véletlenszerűen kiválasztva és ezt követően teljeskörűen lekérdezve (N=1166). Az egyes országokból megkérdezettek arányát az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A minta országokénti megoszlása (N, %)

| | N | % |
|---------------------|------|-------|
| HU | 1044 | 47,2 |
| RO | 739 | 33,4 |
| UA | 189 | 8,6 |
| SK | 129 | 5,8 |
| SB | 97 | 4,4 |
| Nincs válasz | 12 | 0,5 |
| Összesen | 2210 | 100,0 |

Forrás: Persist 2020 (N=2210)

A kérdőív a hallgatói lemorzsolódás témakörét járta körbe, több megközelítésben vizsgálva a hallgató szociokulturális háttérét, középiskolai és felsőoktatási karrierútjának különböző intézményi és egyéni jellegzetességeit.

Elsőként, az eredményesség és a társadalmi háttérmutatók alapján, klaszterelemzéssel négy hallgatói csoportot határoltunk körül, majd hipotéziseink tesztelése érdekében a perzisztencia-mutatókból képzett főkomponensre mint függő változóra vonatkozó hatásokat vizsgáltuk lineáris regressziós módszerrel. A bevont magyarázó változók: a klaszterbe tartozásból képzett három dummy-változó, a nem és a képzési terület kétértékű változója. A változók bevonása – a magyarázó változók közt fellépő esetleges multikollinearitás miatt – több lépcsőben történt.

Magyarázó változók

A társadalmi háttér és az eredményesség

Korábbi kutatásaink tapasztalatai alapján a rezilienseket és kontrollcsoportjaikat a társadalmi háttér és az akadémiai eredményesség metszetében azonosítottuk.

A csoportalkotás során elsőként a hátrányok egyszerű számbavételét végeztük el. Becknek (1983) a kockázatok szélsőséges individualizálódását, a kockázatok egyéni kombinálódását valló elméletére alapozva, a reziliensigéreték azonosítása során kockázati dimenziókat vettünk sorra. A társadalmi kockázatok individualizálódása jegyében részhelyzeteket azonosítottunk. Ennek köszönhetően a reziliensek a társadalmi háttér mutatóinak többféle kombinációjával is láthatóvá válhattak. Mindez alkalmasnak bizonyult annak jelzésére, hogy mely hallgatók küzdenek leginkább származási hátrányokkal, meghagyva azt az indexképzésben rejlő lehetőséget, hogy ezek bármilyen kombinációban előállhatnak. Ezzel a felsőoktatásban jelen lévő nem tradicionális csoportok diverzitásához (Pusztai 2015; Engler 2016; Hrubos 2012; Veroszta 2010) és a többdimenziós individualizálódott hátrányos helyzet (Mayer–Müller 1971; Vukasovic–Sarrico 2010; Ceglédi 2018) koncepcióhoz leginkább igazodó mutatóra törekedtünk.

Kilenc háttérváltozóból indexet képeztünk (mindegyiket sztenderdizáltuk, hozzáadtuk az indexhez, majd az indexet újra sztenderdizáltuk). Változók: apa és anya foglalkoztatottsága (1: foglalkoztatott, 0: nem, két változó), apa és anya iskolai végzettsége (elvégzett osztályok száma, 2 változó), 14 éves kori lakóhely (1: város, 0: község, falu, tanya). Az anyagi helyzetet négy változóval mértük: két objektív (tartós fogyasztási cikkek a család és a hallgató birtokában, 0–9 értékkel a család, 0–6 értékkel a hallgató esetében), valamint két szubjektív mutatóval (a család és a hallgató szubjektív anyagi helyzete, 1–4 értékkel a hallgató, 1–5 értékkel a család esetében).

2. táblázat. A társadalmi háttérindex 9 itemének leíró statisztikái

| | |
|--|------------------------------|
| Dolgozik-e az apa | 1: igen 88,5% 0: nem 11,5% |
| Dolgozik-e az anya | 1: igen 83,9% 0: nem 16,1% |
| Az apa elvégzett osztályainak száma (6–20) | átlag= 12,66 szórás=2,54 |
| Az anya elvégzett osztályainak száma (6–20) | átlag= 12,91 szórás=2,6 |
| 14 éves kori településtípus | 1: város 62,3% 0: falu 37,7% |
| A család objektív javakkal való ellátottsága – index (0–9) ³ | átlag=5,93 szórás=2,09 |
| A család szubjektív anyagi helyzete a hallgató szerint a csoporttársakhoz viszonyítva (1–5) ⁴ | átlag=3,32 szórás=0,77 |
| A hallgató objektív javakkal való ellátottsága – index (0–6) ⁵ | átlag= 1,69 szórás=1,5 |
| A hallgató szubjektív anyagi helyzete (1–4) ⁶ | átlag=3,23 szórás=0,62 |

Forrás: Persist 2020 (N=2210)

A megkérdezettek apjának 88,5%-a, anyjának 83,9%-a dolgozott. Az apa elvégzett osztályainak száma 12,66, az anyáé 12,91 volt. 14 éves korában városlakó volt 62,3%, faluban élt 37,7%. Az anyagi helyzet összevont mutatóinak átlagértékei az alábbiak szerint alakultak: a család objektív anyagi helyzetének indexe: 5,93; a család szubjektív anyagi helyzete: 3,32; a hallgató objektív anyagi helyzetének indexe: 1,69; a hallgató szubjektív anyagi helyzete: 3,23.

3. táblázat. A sztenderdizált társadalmi háttérindex átlagai és szórásai országoként

| Ország | Átlag | Szórás | N |
|--------------|-------|--------|-----|
| Magyarország | 0,22 | 0,96 | 943 |
| Románia | -0,17 | 1,02 | 615 |
| Ukrajna | -0,31 | 1,05 | 148 |
| Szlovákia | -0,13 | 0,83 | 98 |
| Szerbia | -0,52 | 0,87 | 79 |

Forrás: Persist 2020 (N=2210)

Mivel a társadalmi háttér sztenderdizált indexértékei – a fent említett történelmi és társadalmi okok miatt – országoként nagy eltérést mutattak, a mutatót az egyes országok átlagával korrigáltuk.

Az eredményesség egy mutatóba történő tömörítéséhez felhasználtunk egy akadémiai eredményességet mérő itemsort,⁷ amelyből indexet alkottunk (átlag=2,66; szórás=2,64). Felhasználtunk továbbá egy nemzetközi kontextusban is összehasonlítható skálát, mely arra kérdezett rá, hogy milyen tanulónak tartja magát a hallgató⁸ (átlag=3,68; szórás=0,73). Az akadémiai eredményességindexet és a tanulói teljesítmény szubjektív értékelését sztenderdizáltuk, majd a kettőt összevonva egy, a teljes variancia 64,14%-át magyarázó főkomponenst képeztünk.

4. táblázat. A sztenderdizált eredményesség főkomponens átlagai és szórásai országoként

| Ország | Átlag | Szórás | N |
|--------------|-------|--------|-----|
| Magyarország | -,15 | ,94 | 803 |
| Románia | ,16 | 1,09 | 637 |
| Ukrajna | ,03 | ,89 | 141 |
| Szlovákia | -,01 | ,91 | 97 |
| Szerbia | ,17 | ,87 | 80 |

Forrás: Persist 2020 (N=2210)

A táblázatban azt láthatjuk, hogy az eredményességben a romániai intézményekben megkérdezett hallgatók rendelkeztek a legmagasabb, s a magyarországiakban tanulók a legalacsonyabb értékkel. Ez adódhat egyrészt abból, hogy az egyes országok felsőoktatási intézményrendszerei eltérnek egymástól, s ez kihat arra, hogy milyen lehet a hallgatók aktivitása pl. a kutatásokban, ösztöndíjak elnyerésében. Ugyanakkor, a képzések típusa is eltérő, hiszen a Magyarországon kívüli intézmények között felülreprezentáltak a pedagógusképzések. Az eredményességet nemzetközi összehasonlításra alkalmazható módon szerettük volna megragadni, ezért az eredményesség főkomponenst korrigáltuk az egyes országok átlagával.

Nem és képzési terület

A minta 70%-a volt nő és 30%-a férfi. A Felsőoktatási Informatikai Központ (FIR) 2018-as adatai szerint Magyarországon a felsőfokon tanuló nők aránya 55% volt (FIR 2018). A mintánkban azért lehetett több a nő, mert a Magyarországon kívüli intézményekben felülreprezentáltak voltak a pedagógushallgatók, akiknek többsége nő.

A képzési terület változónál nők által dominált képzési területnek tekintettük azokat, ahol a nők aránya 55% feletti. Idetartozott a társadalomtudományi, a pedagógiai, az egészségtudományi és a bölcsészettudományi terület, de itt szerepel az orvosi, a művészeti, a jogi, illetve a gazdasági és a közigazgatási képzés is. Mindezek összhangban vannak a magyar (FIR 2018) és a nemzetközi (Macarie–Moldovan 2015; OECD 2019b) adatokkal is. Férfiak által dominált területnek tekintettük azt, ahol a nők aránya 50% alatti. Ezek a területek az informatika-, a műszaki és a sportképzés. Végül, a nemek által kiegyensúlyozott terület (ahol a nők aránya 51–55% közötti) az agrár-, a természettudományi és a hitéleti képzés volt. Az utolsó két csoportot összevontuk elemzésünkben, és egy dichotóm képzési terület változót képeztünk. A képzési terület kétértékű változó megoszlása szerint a férfiak által dominált vagy a nemek által kiegyensúlyozott területen a diákok 26,2%-a, a nők által dominált területen pedig 73,8%-a tanul.

Függő változó

A regressziós modellekben a függő változó a perzisztencia főkomponens volt, mely 4 itemből állt (5. táblázat). A kérdéseket French és társai (2005) nyomán adaptáltuk (Pusztai 2015), a főkomponens által magyarázott variancia 56,7%.

5. táblázat. A perzisztencia főkomponens itemei (Likert-skála: 1–4, Cronbach's alpha: 0,74)

| |
|---|
| A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során. |
| Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően. |
| Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni. |
| Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon |

Forrás: Persist 2020 (N=2210)

Eredmények

Az országos átlagokkal korrigált társadalmi háttér sztenderdizált indexértéke és az eredményesség főkomponens mentén elsőként klaszteranalízist végeztünk, ahol a csoportképzés és a csoportok elnevezése során korábbi elemzéseink tapasztalataira építettünk (Ceglédi 2015; 2018).

472 hallgató került a reziliensek közé, akik eredményességüket tekintve magas, háttérüket tekintve viszont alacsony klaszterközeppontra kerülnek. Nevüket a hátrányokon való felülkerekedésről kapták (Ceglédi 2018).

A kedvező háttér alapján bejósolható jó teljesítmény 251 hallgatóra jellemző. Őket nyerteseknek nevezhetjük. Bourdieu (1978) *nyerteseknek* nevezte azokat, akik kedvező háttérrel kezdik meg pályafutásukat. Amikor korábbi tanulmányainkban a bemeneti eredményesség alapján azonosítottuk a klasztereket, a nyertesek és reziliensek nagyon hasonló eredményekkel rendelkeztek, így a két eredményes csoportként tudtuk összehasonlítani őket. Most azonban, amikor a felsőoktatáson belüli, folyamati eredményességet mérjük, azt látjuk, hogy a jó háttérű csoport kirívóan eredményes, és a rossz háttérűek kevésbé tudják utolérni őket. Mindez annak a bizonyítéka lehet, hogy a felsőoktatásban nehezebb felvenni a versenyt a társadalom legelőnyösebb csoportjával.

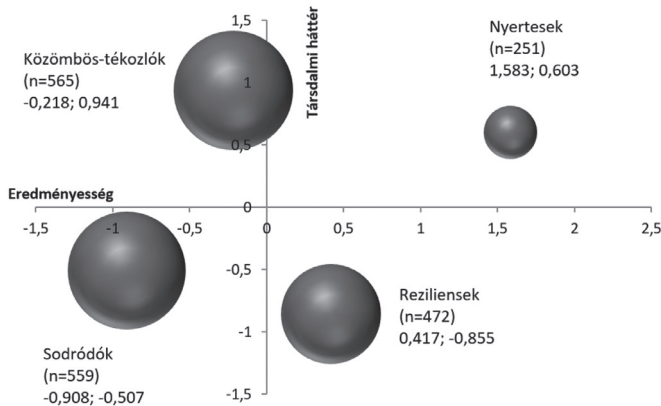
A *sodródók* (559 fő) azok a kedvezőtlen háttérűek, akik kevés eredményt tudnak felmutatni. Az ő esetükben érvényesül a társadalmi háttér bemeneti eredményességet determináló hatása. Sodródónak társadalmi háttérükkel – ez az egyik értelmezés. A másik pedig, hogy – kedvezőtlen háttérük ellenére – besodródtak a felsőoktatásba. Ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy bár a reziliensekhez képest eredménytelennek látszanak, teljesítményük így is kimagasló, hiszen hátrányaik ellenére sikeresen teljesítették középfokú tanulmányaikat, és bejutottak a felsőoktatásba. A továbbiakban a reziliensek háttér szerinti tükröként vizsgáljuk őket, mégpedig aszerint, hogy a közel azonos háttérű, de az eredményesség alapján különböző két csoport perzisztenciája között lesznek-e eltérések, s ha igen, milyenek lesznek azok.

Külön érdekesség, hogy a hátrányaikkal sikeresen megküzdő reziliensek kedvezőtlenebb háttérrel rendelkeznek, mint a sodródók. Igaz lehet tehát rájuk a reziliencia azon jellemzője, hogy a hátrányokkal való megküzdés végül pozitív hozadékkal járhat. A rizikótényezőkre úgy is tekinthetünk, mint amelyek alkalmat adnak az egyénnek, hogy megbirkózzon nehézségeivel és sikeres megküzdési stratégiákat sajátítson el. Ekkor a reziliencia nem a nehéz körülmények ellenében, hanem azok hatására alakul ki. Értelmezhetjük mindezt továbbá az úgynevezett ugródeszka jelenséggel is. Az elnevezés arra a szimbolikus hasonlóságra utal, amely a mélyre feszített ugródeszka és a mélyről induló életút között van: minél mélyebbről indul valaki, annál magasabba lendíti az ugródeszka (Ceglédi 2018).

A legnagyobb csoportot a *közömbös-tékozlók* teszik ki (565 fő), akik a felsőoktatásban többségben lévő jó háttérűek közül azok közé tartoznak, akik alig rendelkeznek eredményességi mutatókkal. Ők tehát a reziliensek teljes inverzei,

akik gyengébb teljesítménnyel vesznek részt a felsőoktatásban. Lehetséges, hogy ők azok, akik társadalmi pozíciójuk megtartása vagy a lesüllyedés elkerülése, a diploma presztízsmegtartó szerepe és annak fogyasztási értéke miatt vesznek részt a felsőoktatásban (Lipset–Zetterberg 1970). A szakirodalom a hasonló csoportokat védteleneknek (Nyüsti 2013), pozíciót veszítőknek (Miller 1960, Róbert 2002, idézi Nyüsti 2013), haszonelvű, rendszer-elitista értékcsoporttal rendelkező (Veroszta 2010) vagy az akadémiai értékekből kiábrándult hallgatóknak (Pusztai 2011) nevezi, de rokoníthatóak a „forever young” (Szabó 2012) vagy a „létezőt” hallgatói típussal is (Nyüsti–Ceglédi 2010). A párhuzamba vonás azonban óvatosan kezelendő, mivel a közömbös-tékozlók értékítéleteire csak eddigi eredményeikből következtethetünk, amely szerint alacsonyabb bemeneti eredményességgel vágnak neki a felsőoktatásnak.

1. ábra. A társadalmi háttér és az eredményesség metszetében kirajzolódó klaszterek (klaszterközpontok – grafikusán ábrázolva)



Forrás: Persist 2020 (N=2210)

Megvizsgáltuk, hogy az egyes magyarázó változók között mutatkozik-e multikollinearitás. A klasztercsoportok nem mutattak összefüggést a nőies vagy férfias képzési területtel, a nemmel azonban igen ($p=0,029$). A nők aránya klaszterenként: közömbös-tékozló 67,4%, sodródó 71,5%, nyertes 68,9%, reziliens 75,6%, átlag 71%. A nők tehát felülreprezentáltak a reziliensek, s alulreprezentáltak a közömbös-tékozlók körében. Ugyanakkor nem mondhatjuk, hogy közel teljes átfedés lenne a reziliens és a női csoport között, ezért is izgalmas a két mutató együttes vizsgálata a perzisztencia mögöttéseként. A regressziós modellben lépcsőzetes bevonással küszöböltük ki a multikollinearitást.

A továbbiakban lineáris regressziós módszerrel vizsgáltuk a klaszterekbe tartozás esélyének, a nemnek és a képzési területnek a hatását a felsőoktatási hallgatók perzisztenciájára. A klaszterek bevonása előtt a háttérindexet és az eredményesség főkomponenst külön is bevontuk a regressziós modellbe. A háttér hatása nem

volt szignifikáns, az eredményesség viszont növelte a perzisztenciát, összhangban a szakirodalommal és első hipotézisünkkel. Magyarázó változóinkat ezután három lépcsőben vontuk be.

6. táblázat. Lineáris regressziós modellek regressziós együtthatói a perzisztencia főkomponensre mint függő változóra⁹

| | model Beta (szign) | model Beta (szign) | model Beta (szign) |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <i>A klaszterek dummy-változói (ref. sodródó)</i> | | | |
| <i>Reziliens</i> | 0.174*** | 0.170*** | 0.171*** |
| <i>Nyertes</i> | 0.206*** | 0.209*** | 0.209*** |
| <i>Közömbös tékozló</i> | 0.11*** | 0.115*** | 0.114*** |
| Nem (1: férfi) | | -0.135*** | -0.127*** |
| Képzési terület (1: nőies) | | | 0.029 |
| Adj. R négyzet | 0.04 | 0.058 | 0.058 |

Forrás: Persist 2020 (N=2210)

* jelöli a 0.01 és 0.05 közötti, ** jelöli a 0.001 és 0.01 közötti, valamint *** jelöli a 0.000 alatti szignifikanciát.

A háttér és az eredményesség alapján képzett klaszterek bevonása során a nyertesek mutatták a legnagyobb perzisztenciát, őket követték a reziliensek, majd a közömbös-tékozlók. A nem és a képzési terület bevonása után a hatások nem vagy alig módosultak. A sodródókhoz képest (referencia kategória) mindhárom csoportba tartozás növelte a perzisztenciát, és a hatások szignifikánsak voltak. Perzisztenciában a két eredményes csoport felülmúlta a két kevésbé eredményes csoportot, a reziliensek megelőzték a közömbös-tékozlókat, így – első hipotézisünkkel összhangban (H1) – megállapítható, hogy a jó tanulmányi eredmény háttértől függetlenül is növeli a perzisztenciát. A két eredményes klasztert összevetve azonban előbukkannak a társadalmi különbségek, hiszen a nyertesek felülmúlták a rezilienseket, amely eredmény alapján a második hipotézisünk alternatív választát (H2B) erősíthetjük meg. Összhangban harmadik hipotézisünkkel (H3), nemek szerint a nők nagyobb perzisztenciája volt kimutatható, a nem bevonásával a klaszterek hatása nem módosult jelentősen. A képzési terület jellege (nőies vagy férfias) viszont nem hatott a perzisztenciára, tehát negyedik hipotézisünk (H4) nem teljesült. A *férfihátrány-hipotézis* (a fiúk kisebb társadalmi mobilitása) a karok nemi megoszlásának jellegétől függetlenül fennáll, a lányok háttére egyik mutatóban sem kedvezőbb. A „nőies” karokon/intézményekben a fiúk kulturális háttére a kedvezőbb, a „férfias” és „uniszex” karokon/intézményekben pedig az anyagi háttérük jobb (itt anyagi előny kell a bejutáshoz).

Következtetések és diszkusszió

A nemzetközi szakirodalom megkülönböztető fogalmat használ a képzéshez és a végzettséghez való hozzáférésre (*access to degrees*) (Goastellec 2010). Számos tényező hat arra, hogy kiből válik lemorzsolódó és ki marad bent. E tényezők sorában kiemelkedik a családi háttér és az eredményesség. A rezilienseket és kontrollcsoportjaikat két változócsoporthoz metszetében azonosítottuk: társadalmi háttér és eredményesség. A klaszterelemzés eredményeként négy csoport körvonalazódott: reziliensek (alacsony társadalmi háttér, magas eredményesség); sodródók (alacsony társadalmi háttér, alacsony eredményesség); nyertesek (magas társadalmi háttér, magas eredményesség); és közömbös-tékozlók (magas társadalmi háttér, alacsony eredményesség).

A perzisztencia háttértényezői sorában kiemeltük és részletesen elemeztük az alábbiakat: gender, valamint a képzési területek férfias-nőies jellege. Ezen tényezőket magyarázó változókként használva, lineáris regressziót futtattunk.

A társadalmi és nemi egyenlőtlenségek felsőoktatásban tapasztalt élesedéséről az alábbiakat mondhatjuk a korábbi eredmények és a jelen kutatás eredményeinek összegzése alapján. (1) A bekerülés tényében még nem kimutatható a nők hátránya, sőt, a felsőoktatásban résztvevők többsége ma már nő. A kedvezőtlen társadalmi helyzetből érkezők számára szűkebbek ugyan a kapuk, de beszélhetünk egy hátrányos helyzetű csoportról (reziliensek), akik hasonló bemeneti eredményességgel érkeznek, mint a jó háttérűek. (2) Amikor azonban azt nézzük meg, hogy hova jutnak be, már a horizontális szegregáció nyomaira bukkanhatunk mind a nőket, mind a rezilienseket illetően, ők a felsőoktatás kedvezőtlenebb helyeire jutnak be. (3) A felsőoktatáson belül eltöltött évekre vonatkozó korábbi elemzéseinkben az élesedő egyenlőtlenségek megnyilvánulásaiként értelmeztük azt, hogy egyes extrakurrikuláris eredményességi mutatókban a társadalmi hátrányokkal érkezők és a nők lemaradása egyaránt kitapintható, bár a nők esetében inkább sporadikusan fel-felbukkanó nyomokról beszélhetünk. (4) A lemorzsolódási rizikót illetően azonban a két vizsgált csoport esetében már egyértelműen eltérő eredményeket kaptunk. Bár a reziliensek perzisztenciáját illetően a sodródókhoz és a közömbös-tékozlókhoz képest felhajtó erő tapasztalható, a nyertesekkel való összevetésben megjelenik a kedvező háttérűeket preferáló üvegplafon. Mindez arra utal, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek nemcsak a felsőoktatáshoz, hanem a végzettséghez való hozzáférésre is hatnak, s a származás hatását az eredményesség sem képes teljesen lefaragni. A nőknél a lemorzsolódási rizikóban ugyanez még nem tapintható ki. Összességében, a nők esetében a fordulópont később, a munkaerőpiacon, még az anyaság előtt jelenhet meg (Combet–Oesch 2019). Kedvezőtlenebb társadalmi háttérük ellenére a nők perzisztenciája a felsőoktatásban is fennáll. Ugyanakkor a STEM-területek kisebb perzisztenciája adatbázisunkban nem mutatható ki, ami részben a várható munkaerő-piaci megtérüléssel, részben a férfihallgatók társadalmi kiválogatottságával van összefüggésben.

Mindez fontos eredmény az oktatáspolitiká számára is, hiszen a felsőoktatásba való bejutás önmagában nem képes teljes mértékben kompenzálni a származási hátrányokat. A nők esetében pedig a később megjelenő üvegplafon első mozzanatainak helyszíne a felsőoktatás.

A nemi és társadalmi egyenlőtlenségek mögöttesei sorában (hová jut be, bent marad-e) a jövőben érdemes egy harmadik tényezőt is vizsgálni: a bentlét jellegzetességeit tanulmányi és karrierépítési szempontból (mit csinálnak a hallgatóévek alatt a nők és a hátrányos helyzetűek, s ezt mennyire befolyásolja a képzési terület férfias és nőies jellege).

Megjegyzések

A kutatás a „Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban” 123847 sz. Projekt keretében, az NKFI támogatásával, a K-17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

„A TANULMÁNY AZ INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM ÚNKP-20-4-II. KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK A NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS INNOVÁCIÓS ALAPBÓL FINANSZÍROZOTT SZAKMAI TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.”



Irodalom

- Agasisti, Tommaso–Avvisati, Francesco–Borgonovi, Francesca–Longobardi, Sergio (2018): *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Aina, Carmen (2013): Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65. (4.) Pp. 437–456.
- Alexeevna, Abramova Mariya–Savitovna, Galina Goncharova–Grigor’evich, Kostyuk Vsevolod (2017): Parents’ education level and youth educational strategy. *Hungarian Educational Research Journal* 7. (4.) Pp. 46–57. doi:10.14413/HERJ/7/4/5
- Alon, Sigal (2011): Who benefits most from financial aid? The heterogeneous effect of need-based grants on students’ college persistence. *Social Science Quarterly*, 92. (3.) Pp. 807–829. doi:10.1111/j.1540-6237.2011.00793.x
- Altbach, Philipp G. (2010): Preface. Access Means Inequality. In: Goastellec, G. (Ed.): *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Rotterdam, Boston and Taipei: Sense Publishers.
- Astin, Alexander W. (1993): *What matters in college? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Stand und Klasse? – Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entscheidung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Ed.): *Soziale Ungleichheiten*, Pp. 36–74. Göttingen: Verlag Otto Schwartz und Co.

- Békés Vera (2002): A reziliencia-jelenség, avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: Forrai, G.–Margitay, T. (Szerk.): „Tudomány és történet” – Tanulmánykötet Fehér Márta tiszteletére. Budapest: Typotex. Pp. 215–228.
- Benjamin, Rodgers (2015): *Levelling the playing field from college to career*. New York: Council for Aid to Education.
- Berger, Joseph B.–Braxton, John M. (1998): Revisiting Tinto’s interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, no. 39. Pp. 103–119.
- Bocsi, Veronika–Ceglédi, Tímea–Kocsis, Zsófia–Kovács, Karolina Eszter–Kovács, Klára–Müller, Anetta–Pallay, Katalin–Szabó, Barbara Éva–Szigeti, Fruzsina–Tóth, Dorina Anna (2019): The discovery of the possible reasons for delayed graduation and dropout in the light of a qualitative research study. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 3. (1.) Pp. 27–38.
- Boudin, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing prospects on Western society*. New York: Wiley-Interscience.
- Bourdieu, Pierre–Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Beverly Hills: Sage Publications.
- Bradley, Karen (2000): The Incorporation of Woman into Higher Education: Paradoxical Outcomes? *Sociology of Education*, 73. (1.) Pp. 1–18.
- Casanova, Joana R.–Cervero, Antonio–Núñez, José Carlos–Almeida, Leonardo S.–Bernardo, Ana (2018): Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30. (4.) Pp. 408–414.
- Ceglédi, Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22. (2.) Pp. 85–110.
- Ceglédi, Tímea (2015): Resilient teacher education students. In: Pusztai, Gabriella–Ceglédi, Tímea. (Eds.): *Professional calling in higher education*, Oradea and Budapest: Partium, PPS and Új Mandátum. Pp. 61–75.
- Ceglédi Tímea (2019): Potyázók, anómiások, rituális perzisztensek és célorientált perzisztensek. A hallgatói lemorzsolódás szokatlan veszélyei. *Acta Medicinae et Sociologica*, 10. (28.) Pp. 45–62.
- Ceglédi Tímea (2018): *Ugródeszkán: Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: University of Debrecen, CHERD-Hungary.
- Çelik, Çetin (2017): Parental networks, ethnicity, and social and cultural capital: the societal dynamics of educational resilience in Turkey. *British Journal of Sociology of Education*, 38. (7.) Pp. 1007–1021. doi: 10.1080/01425692.2016.1218753
- Charles, Maria–Bradley, Karen (2002): Equal but Separate? A Cross – National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, 67. (4.) Pp. 573–599.
- Charles, Maria–Bradley, Karen (2009): Indulging Our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries. *American Journal of Sociology*, 114. (4.) Pp. 924–976.
- Chen, Rong (2012): Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Research in Higher Education*, 53. (5.) Pp. 487–505.
- Dryler, Helen (1998): Parental Role Models, Gender and Educational Choice. *The British Journal of Sociology*, 49. (3.) Pp. 375–398.
- Engler, Ágnes (2019): Non-traditional students in higher education. *Hungarian Education Research Journal*, 9. (3.) Pp. 560–564.

- Fényes Hajnalka–Ceglédi Tímea (2010): Fiúk és lányok iskolai eredményességének különbségei. In: Buda András–Kiss Endre (Szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Pp. 276–285. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
- Fényes, Hajnalka (2010a): Horizontal and Vertical Segregation in Education by Gender in the Hungarian – Romanian - Ukrainian Border Region. *Journal of Social Research and Policy*, 1. (1.) Pp. 49–68.
- Fényes, Hajnalka (2010b): School Efficiency of Boys and Girls in a Borderland Region of Hungary. *Review of Sociology*, 6. (1.) Pp. 51–77.
- Fényes, Hajnalka (2012): Gender Inequalities in Higher Education. Evidence from the “Partium” Region. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 3. (1.) Pp. 3–34.
- Fényes, Hajnalka (2015): Gender Differences in Higher Education Efficiency and the Effect of Horizontal Segregation by Gender. *Journal of Social Research and Policy*, 6. (2.) Pp. 21–42.
- French, Brian F.–Immekus, Jason C.–Oakes, William C. (2005): An examination of indicators of engineering students’ success and persistence. *Journal of Engineering Education*, 94. (5.) Pp. 419–25.
- Goastellec, Gaelle (2010): Introduction. The Complex Issue of Inequalities in, Through and by Higher Education. In: Goastellec, Gaelle XI–XVI. (Ed.): *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Rotterdam, Boston and Taipei: Sense Publishers.
- Hernández, Ana–Aguilar, Cristina–Paradell, Érica–Muñoz, Maria R.–Vannier, Louis-Charles–Vallar, Frédérique (2017): The effect of demographic variables on the assessment of cognitive ability. *Psicothema*, 29. (4.) Pp. 469–474.
- Heublin, Ulrich (2014): Student Dropout from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49. (4.) Pp. 497–513.
- Hrubos, Ildikó (2014): Horizontal diversity of higher education institutions. *Journal of the Europe an Higher Education Area*, 4. (2.) Pp. 75–94.
- Jacobs, Jerry A. (1996): Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22. Pp. 153–185.
- Kozma, Tamás–Rébay, Magdolna–Óhidy, Andrea–Szolár, Éva (2014): *The Bologna Process in Central and Eastern Europe*. Wiesbaden: Springer.
- Lassible, Gérard–Gómez, Lúcia Navarro (2008): Why do higher education students drop out? *Evidence from Spain*, 16. (1.) Pp. 89–105.
- Laurison, Daniel–Friedman, Sam (2016): The Class Pay Gap in Higher Professional and Managerial Occupations. *American Sociological Review*, 81. (4.) Pp. 668–695.
- Leppel, Karen (2002): Similarities and differences in the college persistence of men and women. *The Review of Higher Education*, 4. Pp. 433–450.
- Lipset, Seymour M.–Zetterberg, Hans L. (1970): A theory of social mobility. In: Tumin, Melvin (Ed.): *Readings on Social stratification*, New Jersey: Prentice-Hall. Pp. 435–454.
- Lipset, Seymour M., Bendix, Reinhard, and Zetterberg, Hans L. (1959): *Social mobility in industrial society*. Berkeley: University of California.
- Lucas, Samuel R. (2001): Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106. (6.) Pp. 1642–1690.
- Macarie, Felicia Cornelia–Moldovan, Octavian (2015): Horizontal and vertical gender segregation in higher education: EU 28 under scrutiny. *Managerial Challenges of the Contemporary Society*, 8. (1.) Pp. 162–170.
- Masten, Ann S.–Herbers, Janette E.–Cutuli, J. J.–Lafavor, Theresa L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counselling*, 12. (2.) Pp. 76–84.

- Maltese, Adam W.–Tai, Robert H. (2011): Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among US students. *Science Education*, 95. (5.) Pp. 877–907.
- Mayer, Karl Ulrich–Müller, Walter (1971): Progress in social mobility research? Quality and Quantity: *European Journal of Methodology*, 5. (1.) Pp. 142–155.
- McNabb, Robert–Pal, Sarmistha–Sloane, Peter James (2002): Gender differences in educational attainment: The case of university students in England and Wales. *Economica*, 69. Pp. 481–503.
- Nakajima, Mikiko A.–Dembo, Myron H.–Mossler, Ron (2012): Student Persistence in Community College. *Community College Journal of Research and Practice*, 36. (8.) Pp. 591–613.
- O’Shea, Sarah (2020): Crossing boundaries: rethinking the ways that first-in family students navigate ‘barriers’ to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 41. (1.) Pp. 95–110. doi: 10.1080/01425692.2019.1668746
- OECD (2019a): *PISA 2018 Results. Combined executive summaries* (Vol. I, II, III.). Paris: OECD Publications.
- Pascarella, Ernest T.–Terenzini, Patrick T. (1980): Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51. (1.) Pp. 60–75.
- Peltier, Gary L.–Laden, Rita–Matranga, Myrna (1999): Student persistence in college: A review of research. *Journal of College Student Retention*, 1. Pp. 357–376.
- Pinker, Susan (2008): *The Sexual Paradox: Men, Women and the Real Gender Gap*. New York: Scribner.
- Pusztai, Gabriella (2015): Pathways to Success in Higher Education. Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity. *Higher Education Research and Policy (HERP)*, 7. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Pusztai, Gabriella (2019): The role of intergenerational social capital in diminishing student attrition. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3. (1.) Pp. 20–26.
- Pusztai, Gabriella–Fényes, Hajnalka–Szigeti, Fruzsina–Pallay, Katalin (2019): Dropped-out Students and the Decision to Drop-out in Hungary. *Central European Journal of Educational Research*, 1. (1.) Pp. 31–40.
- Pusztai, Gabriella–Márkus, Zsuzsanna (2019): Paradox of assimilation among indigenous higher education students in four central European countries. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 13. (4.) Pp. 201–216.
- Reason, Robert D. (2009): Student Variables that Predict Retention: Recent Research and New Developments. *NASPA Journal*, 46. (3.) Pp. 482–501.
- Reay, Diane–Crozier, Gill–Clayton, John (2009): “Strangers in Paradise”? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43. (6.) Pp. 1103–1121.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*, 9. (1.) Pp. 79–94.
- Rodgers, Timothy (2007): Measuring Value Added in Higher Education: A Proposed Methodology for Developing a Performance Indicator Based on the Economic Value Added to Graduates. *Education Economics*, 15. (1.) Pp. 55–74.
- Sameroff, Arnold (2005): Early resilience and its developmental consequences. In: Tremblay, R. E., Barr, R. G., and Peters, R. DeV. (Eds.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Pp. 1–6.
- Seehuus, Sara (2019): Social class background and gender (a)typical choices of fields of study in higher education. *The British Journal of Sociology*, 70. (4.) Pp. 1349–1373.

- Shavit, Yossi–Arum, Richard–Gamoran, Adam (2007): Stratification in Higher Education. A *comparative study*. Stanford, California: Stanford University Press.
- St. John, Edward P.–Hu, Shouping–Weber, Jeff (2000): State Policy and the Affordability of Public Higher Education: The Influence of State Grants on Persistence in Indiana. *Research in Higher Education*, 42. (4.) Pp. 401–428.
- St. John, Edward P.–Daun-Barnett, Nathan–Moronski-Chapman, Karen (2012): *Public Policy and Higher Education: Reframing Strategies for Preparation, Access, Concepts in Higher Education*. London: Routledge.
- Stinebrickner, Ralph–Stinebrickner, Todd R. (2014): A major in science? Initial beliefs and final outcomes for college major and dropout. *Review of Economic Studies*, 81. (1.) Pp. 426–472.
- Sugland, Barbara W.–Zaslow, Martha–Nord, Christine W. (1993): Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: In: *Search of a Conceptual Framework*. Washington, DC: Child Trends, Inc.
- Tinto, Vincent (1987): *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tóth, Dorina Anna–Szemerszki, Marianna–Ceglédi, Tímea–Máté-Szabó, Barbara (2019): The different patterns of the dropout according to the level and the field of education. *Hungarian Educational Research Journal*, 9. (4.) Pp. 257–269. DOI:10.1556/063.9.2019.1.23
- Vukasović, M.–Sarrico, C. S.–Vukasović, Martina–Sarrico, Claudia S. (2010): Inequality in Higher Education: Definitions, Measurements, Inferences. In: Goastellec, G. XI–XVI. (Ed.): *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Rotterdam, Boston and Taipei: Sense Publishers.
- Waxman, Hersh C.–Gray, Jon P. –Padrón, Yolanda N. (2003): Review of research on educational resilience. *UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence*.
- Wellensiek, Sylvia Kéré (2014): *Handbuch. Resilienztraining*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Wolter, Stefan C.–Diem, Andrea.–Messer, Dolores (2014): Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education*, 49. (4.) Pp. 471–483.
- Wong, Billy–Chiu, Yuan-Li Tiffany (2019): ‘Swallow your pride and fear’: the educational strategies of high-achieving non-traditional university students. *British Journal of Sociology of Education*, 40. (7.) Pp. 868–882. DOI: 10.1080/01425692.2019.1604209

Internetes hivatkozások

FIR (2018): (accessed: 02/10/2020) <https://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhely/fir>

OECD Stat (2019b): (accessed: 15/12/2019) [https://stats.oecd.org/index.aspx?query\(id=79486](https://stats.oecd.org/index.aspx?query(id=79486)

Jegyzetek

¹ Science, Technology, Engineering and Mathematics.

² Babes-Bolyai Tudományegyetem (BBTE); Emánuel Egyetem; II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola; Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra; Munkácsi Állami Egyetem, Nagyvárad; Állami Egyetem; Partiumi Keresztény Egyetem (PKE); Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem; Selye János Egyetem; Újvidéki Egyetem; Ungvári Nemzeti Egyetem.

³ Saját lakás, családi ház, öt évnél újabb autó, plazma TV, LCD TV, asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel, táblagép, e-book olvasó, mobilinternet (telefonon vagy táblagépen), mosogatógép, klíma, okostelefon.

⁴ Az átlagosnál sokkal jobb; az átlagosnál valamivel jobb; nagyjából átlagos; az átlagosnál valamivel rosszabb; az átlagosnál sokkal rosszabb.

⁵ Saját lakás, saját ház, saját használatú személyautó, átlagnál drágább telefon (pl. iPhone), átlagnál drágább laptop/PC, tablet, e-book olvasó, lakáskassza-megtakarítás.

⁶ Mindenem megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás, étterembe járás); mindenem megvan, ami szükséges, de nagyobb kiadásokat nem engedhetek meg magamnak; előfordul, hogy a mindennapi kiadásaimat (élelem, utazás) sem tudom fedezni; gyakran előfordul, hogy nincs pénzem a mindennapi szükségletek fedezésére.

⁷ Az ítem elemei: bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba; tudományos diákköri dolgozatot írtam; OTDK-n szerepeltem; előadtam vagy posztert készítettem konferencián (OTDK-n kívül); volt vagy van demonstrátori megbízásom; van középfokú vagy szakmai nyelvvizsgám; van felsőfokú nyelvvizsgám; van anyanyelvű szakmai önéletrajzom; van idegen nyelvű szakmai önéletrajzom; évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltök vagy töltöttem be; rendelkezem tudományos publikációval; sportösztöndíjat nyertem el; művészeti ösztöndíjat nyertem el; gyakornoki ösztöndíjat nyertem el; valamilyen önálló alkotással rendelkezem (pl. program, alkalmazás, találmány, művészeti alkotás); tagja voltam vagy vagyok egyetemi/főiskolai tehetség-gondozó programnak; tagja voltam vagy vagyok szakkollégiumnak; elértem legalább egyszer a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét; doktori (PhD-, DLA-) képzésben tervezek részt venni.

⁸ A pontos kérdés így hangzott: mennyire jó tanuló Ön? Nagyon jó; jó; átlagos; se jó, se rossz; átlagnál rosszabb; nagyon rossz.

⁹ Itt és a további lineáris regressziós modellek esetén a modellek magyarázó ereje elég kicsi, de kutatásunkban nem törekedtünk teljes körű magyarázó modellek megalkotására, csak egyes kiemelt változók hatásának szignifikanciáját és hatásának irányát akartuk megvizsgálni.



Fotó/Németh István Péter

TÖRÉSVONALAK A STEM-TERÜLETEN BELÜL A STEM-TERÜLETEK EGYSÉGESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA A HALADÁSI UTAK, A NEMI ARÁNYOK, A PERZISZTENCIA ÉS AZ INTÉZMÉNYI SZELEKTIVITÁS ALAPJÁN¹

Alter Emese

Bevezetés

■ Az utóbbi évek során számos nemzetközi kutatás foglalkozott a STEM-, vagyis a természettudományi, informatikai, műszaki és matematikai képzések vizsgálatával. A fokozódó tudományos érdeklődést elsősorban gazdasági érvek indokolják. Mivel a 21. század jellegzetes kihívásainak megoldása (éghajlatváltozás, technológiai fejlődés és kielezett versenyhelyzet, elöregedő társadalmak, a fenntartható fejlődés szükségessége) megkívánja az ezeken a területeken kvalifikált humán erőforrás képzését, a STEM-szakok népszerűsítése és fejlesztése központi kérdéssé vált a felsőoktatásban. A képzett szakemberek számának növelését elsősorban az ezeken a területeken jellemző magas lemorzsolódási arányok (Maltese–Tai 2011) – tehát a hallgatók alacsony perzisztenciája (Pusztai 2018) –, valamint a STEM-képzések iránt érdeklődők diverzitásának hiánya (Dickson 2010; Chen 2013; Paksi 2013) akadályozza.

Mivel a STEM-területekkel kapcsolatban ez idáig kisszámú hazai kutatás született, jelen tanulmány célja a magyarországi és határon túli STEM-felsőoktatás jellemzőinek feltérképezése, egységességének vizsgálata, valamint a hazai trendek nemzetközi tendenciákkal való összevetésének megkezdése a PERSIST 2019 adatbázis alapján.

A STEM képzésterület sajátosságai, az idetartozó képzések kategorizációjának kérdése

A STEM mozaikszó használatának célja kettős. Egyrészt fontos, hogy olyan tudományterületeket, képzéseket foglaljon magában, amelyek fejlesztése, vizsgálata egyenes úton járul hozzá a munkaerőpiac képzett humán erőforrás iránti igényeinek kielégítéséhez, és a fent leírt kihívások megoldásához. Másrészt, az oktatáskutatás felől közelítve, elengedhetetlen, hogy lehetővé tegye egy valóban egységes jellemzők mentén leírható, hasonló problémákkal jellemezhető képzéseket magában foglaló „szuperdiszciplína” megragadását. Mivel a mozaikszót egyik oldalról a munkaerőpiac elvárásai, a másik oldalról a felsőoktatásban megjelenő nehézségek hívták életre, a STEM képzésterület meghatározásakor a témában született kutatások nem minden esetben dolgoznak azonos módszertannal.

A STEM-képzéseket három fő jellemző köti össze, teszi egységessé: a STEM-területeken képzett munkaerő iránt növekvő munkaerő-piaci kereslet (Paksi 2013; Maltese–Tai 2011); bizonyos társadalmi csoportok – pl.: a nők és az etnikai kisebbségek – alulreprezentáltsága (Dickson 2010; Chen 2013; Paksi 2013); valamint a magas lemorzsolódási arányok, a hallgatók alacsony perzisztenciája (OECD – Education at a Glance 2019).

Munkaerő-piaci igény felől közelítve STEM-területként értelmezhetőek az orvosi és egészségügyi, valamint a természettudományos képzések is, hiszen az ezeken a területeken képzett munkaerő és a kutatók a társadalom számára közvetlenül felhasználható tudást birtokolnak. Éppen ezért a mozaikszó egyik változatában (STEMM, vagyis Science, Technology, Engineering, Mathematics, Medicine) az orvosi és egészségtudományi képzések is megjelennek (Perez-Felkner 2019). Az idetartozó szakok azonban bizonyos tekintetben kevésbé hasonlítanak a szűkebb értelemben használt, de talán szélesebb körben elterjedt STEM mozaikszóval összefoglalt képzésekhez. Míg a STEM-képzésekkel kapcsolatos egyik legalapvetőbb jellemző a szakok elférfiasodása, addig az orvos- és egészségtudományi, valamint a természettudományos területekről ez nem mondható el. Az OECD adatai szerint (Education at a Glance 2019) Magyarországon a különböző STEM alapszakokon végzettek között a nők aránya az EU-átlaghoz hasonlóan alakul: a matematikai és természettudományos képzéseken 53%, az informatikai képzéseken 18%, a mérnöki képzéseken 28%, az orvos- és egészségtudományok területén pedig 86% a nők aránya, és ezek az arányok megfelelnek a nemzetközi trendeknek. Az Oktatási Hivatal Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban című kiadványának (Ódor–Huszárik 2020) adatai szerint az orvosi és egészségügyi képzések a lemorzsolódás tekintetében szintén eltérnek más STEM-területektől. Az informatikai képzési területen 49–55%, a műszaki képzéseken 40–44%, a természettudományos szakokon 47–50%, az orvos- és egészségtudományi képzési területen pedig 32–35% a lemorzsolódók aránya, míg – képzési területtől függetlenül – az összes hallgató 36–39%-a hagyja félbe tanulmányait.

A fentiek alapján elmondható, hogy a STEM-területek besorolása nem egyér-

telmú, ugyanis a STEM-specifikus jellemzők nem minden képzésterületen érvényesülnek azonos mértékben. Egyes kutatók szerint az orvos- és egészségügyi képzéseket nemcsak a fentebb bemutatott különbségek határolják el a klasszikus STEM-területektől (matematikai, informatikai és mérnöki képzések), hanem a matematikai/kvantitatív képességek relatív fontossága is (Le–Robbins–Westrick 2014). A STEM képzésterületek között megfigyelt éles határok miatt Le, Robbins és Westrick (2014) a STEM- és nem STEM képzések összehasonlításakor használt klasszifikáció során a STEM-képzéseket két csoportba osztotta: a természettudományos STEM-képzések csoportjába az orvos- és egészségügyi, valamint a természettudományos szakokat, a kvantitatív STEM-képzések közé pedig a műszaki, az informatikai és a matematikai területeket sorolták. A kutatók szerint ez a fajta besorolás lehetővé teszi a STEM-diszciplínák más képzésekkel való összevetését oly módon, hogy közben nem fedi el a különböző STEM-területek közötti különbségeket.

Az intézményi szelektivitás lehetséges különbségei

A lemorzsolódással kapcsolatos fő elméletekben rendre megjelenik az intézményi tényezők magyarázó ereje, a hallgatók lemorzsolódására gyakorolt hatása (Tinto 1993). Mivel „a szakspecifikus kultúrák sajátos valóságfelfogás, érték- és magatartásminták olyan szisztematikus rendszerét jelentik, hogy eltérő életvilágok alakulnak ki ugyanazon intézmény különböző szakjain” (Pusztai 2011: 59), feltételezhetjük, hogy a lemorzsolódást befolyásoló tényezőket nemcsak az intézmény, de az egyes szakok, tanszékek szintjén is érdemes vizsgálni. A szakirodalom a diszciplináris szocializáció (Pusztai 2011) magas lemorzsolódást magyarázó STEM-specifikus jellegzetességei között elsősorban az ezekre az oktatási intézményekre, tanszékekre jellemző hűvös intézményi klímát, az intézmények és oktatók szelektív szemléletét (Christe 2013), valamint a hallgatókkal szemben támasztott magas elvárásokat (Le–Robbins–Westrick 2014) említi.

A szelektív szemlélet a képzésre való bejutáshoz, illetve a képzés elvégzéséhez szükséges, tehát a bemeneti és kimeneti követelmények tekintetében is megjelenhet. A szelektivitás két típusa azonban ellentétes hatással van a STEM-hallgatók lemorzsolódására és perzisztenciájára. A bemeneti követelmények tekintetében érvényesülő szelektivitás növelheti a STEM-területeken tanuló és diplomázó hallgatók arányát – hiszen a magas bemeneti követelményeket támasztó szelektív intézmények jobb képességű hallgatói nagyobb eséllyel választanak STEM-képzéseket, és ezeken a képzéseken nagyobb eséllyel lesznek perzisztensek (Le–Robbins–Westrick 2014). A képzés során érvényesülő szelektív szemlélet azonban hozzájárulhat a kedvezőtlen, hűvös intézményi klíma kialakulásához, és növelheti a lemorzsolódás kockázatát (Christe 2013).

Magyarországon a STEM-képzéseken – a Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján (Statisztikai Tükör – Oktatási adatok 2018/2019) – nem azonos mértékben

érvényesül a felvételi szelektivitás. Míg a természettudományi területeken az első helyen jelentkezettek 83,8%-a, a műszaki tudományok területén 78,2%-a, az informatikai képzéseken pedig 73,5%-a nyer felvételt, addig az egészségügy és szociális gondoskodás területén 64,7% a felvettek aránya. Szintén a felvételi szelektivitás mutatója, hogy egy adott szakra, képzésre való bejutáshoz kötelező-e emelt szintű érettségit tenni.² Ebben a tekintetben Magyarországon kiemelkedően magas elvárásoknak kell megfelelniük az orvosi, gyógyszerészeti és fogorvosi képzésekre jelentkező diákoknak, ezeken a szakokon a sikeres felvételihez ugyanis biológiából és kémiából is kötelező emelt érettségit tenniük. Más képzéseken ezzel szemben 2020-ig nem szerepelt az emelt szintű érettségi a követelmények között (pl.: informatikai képzési terület), vagy szabadon választott vizsgatárgyból kellett azt teljesíteni (pl.: természettudományi képzési terület). Ezeket az adatokat a lemorzsolódási arányokkal összevetve arra következtethetünk, hogy a természettudományos, a műszaki és informatikai képzési területek esetében a felvételi szelektivitás alacsony mértékben valósul meg, így a magas lemorzsolódási arányok feltehetően az igen magas kimeneti követelményeknek tudhatók be. Az orvos- és egészségügyi képzések esetében ezzel szemben a felvetteknek jelentősen magasabb bemeneti követelményeknek kell megfelelniük, így ez az erősen szelektált, elkötelezett, magas teljesítményt nyújtó (Dinyáné Szabó–Pusztai–Szemerszki 2019) hallgatói bázis magyarázhatja az ezeken a területeken megfigyelt alacsonyabb lemorzsolódási arányokat.

A szelektív szemlélet jellemzően a hallgatók és oktatók közötti interakciók során is megnyilvánul. A kutatások szerint a STEM-területeken tanuló hallgatók gyakorta számolnak be arról, hogy oktatóikkal való kapcsolatuk ellenséges, közönyös (Christe 2013; Hámori 2018, 2020), ezek a negatív érzések pedig az alacsonyabb tanulmányi átlaggal, a hallgatók alacsony énhatékonyosságával és magabiztosságával, valamint a lemorzsolódással is kapcsolatban állnak (Micari–Pazos 2012; Vogt 2008). Ez feltehetően az oktatók szelektivitásra hajlamos szemléletmódjával áll kapcsolatban, mely szerint szerepük az, hogy képzéseikről magas szinten kvalifikált diplomások kerüljenek ki a munkaerőpiacra, mely cél elérése során a gyengébb és kevésbé motivált hallgatók lemorzsolódására egyfajta szükséges rosszként tekintenek (Kokkelenberg–Sinha 2010). Szintén a szelektivitás egyik megnyilvánulási formája a STEM-képzőhelyekre jellemző, más szakokhoz képest jelentősen magas elvárások és a szignifikánsan szigorúbb osztályozási gyakorlat együttese, ami egyaránt hozzájárulhat a magas lemorzsolódási arányokhoz. A hazai és nemzetközi szakirodalom egyaránt arról tanúskodik, hogy a STEM-képzéseken tanulóknak jelentősen nagyobb energia- és időbefektetésre van szükségük ahhoz, hogy más képzések hallgatóihoz hasonló teljesítményt nyújtsanak (Bridgeman–Pollack–Burton 2008; Hámori 2018). Ezt erősítik meg Freeman, Haak és Wenderoth (2011) eredményei is, melyek szerint a STEM alapozó kurzusokon a hallgatók egyharmada gyakran elégtelent kap. A szerzők szerint az ebből fakadó sorozatos kudarcok komoly következményekkel járhatnak, negatív emocionális és anyagi hatásaik mellett a hallgatók csúszásához vagy akár lemorzsolódásához is vezethetnek.

Kutatási kérdések és hipotézisek

Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy egységesek-e a magyar STEM-képzések a nemi arányok, a haladási utak, a hallgatók perzisztenciája és az intézményi szelektivitás tekintetében; hogyan csoportosíthatók ezek a képzések a vizsgált változók tükrében; illetve hogyan jellemezhetőek a képzések alcsoportjai a többi képzési területhez képest.

Hipotéziseinket a következőképpen fogalmaztuk meg:

H1: Az egyes STEM szakokon a hallgatók nemi arányai megfelelnek a nemzetközi és hazai szakirodalomban leírtaknak: az informatikai és műszaki képzéseket a férfiak túlsúlya jellemzi, a természettudományos képzéseken a nemi arányok kiegyenlítettek, míg az orvos- és egészségtudományi képzéseken felülreprezentáltak a női hallgatók (OECD – Education at a Glance 2019).

H2: A haladási utak a szakirodalomban leírt lemorzsolódási arányokat tükrözik: a sztenderd (államilag finanszírozott, mintatantervet követő útemmel) haladási úttal jellemezhető hallgatók aránya jelentősen magasabb az orvos- és egészségtudományi, valamint a természettudományos képzéseken, mint a mérnöki és informatikai területeken (Oktatási Hivatal 2020).

H3: Az egyes képzéseken tanulók perzisztenciája a lemorzsolódási arányoknak megfelelően alakul: a hallgatók az orvos- és egészségtudományi képzéseken jellemezhetőek a legnagyobb arányban átlagos és átlag feletti perzisztenciával, a perzisztens hallgatók aránya a természettudományos képzéseken ezekhez a területekhez képest elmarad, és a mérnöki és informatikai képzéseken a legalacsonyabb (Oktatási Hivatal 2020; Pusztai 2018).

H4: Az orvos- és egészségtudományi területek más STEM-képzésekhez képest jelentősen szelektívek. Ezekben a képzéseken a tanulók nagyobb arányban szereztek felvételi többletpontokat tanulmányi többletteljesítményükért (KSH 2019), és nagyobb arányban tanultak gimnáziumban, mint szakképzést adó középiskolában (Józsa 2018).

H5: A STEM-képzések más képzésterületekkel való összehasonlítása során a nemzetközi szakirodalomban leírt tendenciák jelennek meg. Az OECD magyarországi adatai alapján (Education at a Glance 2019) feltételezzük, hogy a kvantitatív STEM-területeket férfi-, míg a természettudományos STEM- és nem STEM-képzéseket női túlsúly jellemzi. A lemorzsolódási adatok (Oktatási Hivatal 2020) alapján feltételezzük, hogy a STEM-képzéseken a sztenderd úton haladó hallgatók aránya, illetve a hallgatók perzisztenciája (Pusztai 2018) más képzési területekhez képest alacsonyabb. Az intézményi szelektivitás tekintetében arra számítunk, hogy a természettudományos STEM-képzések hallgatói a felvételi során jelentősen nagyobb arányban szereztek tanulmányi többletpontokat (KSH 2019), illetve arra, hogy ezeken a szakokon a gimnáziumban érettségizett hallgatók nagyobb arányban képviseltetik magukat (Józsa 2018).

Módszerek

Az adatokat az SPSS 22.0 programmal elemeztük. A kutatás során a PERSIST 2019 adatbázisban³ szereplő informatikai, műszaki, orvos- és egészségügyi, valamint a természettudományos képzési területek (N = 520 fő) hallgatóit vizsgáltuk, illetve hasonlítottuk össze más képzésterületeken tanulókkal. Mivel kutatásunk a diszciplináris szocializációból fakadó különbségekre fókuszált (tehát nem az intézmények, képzőhelyek közötti különbségek, hanem a STEM-képzéseken megjelenő specifikus kihívások összehasonlító vizsgálatát célozta), minden, a PERSIST 2019 adatbázisban szereplő felsőoktatási intézmény hallgatóinak adatai elemzésre kerültek, beleértve tehát azon intézményeket is, melyekben egyes STEM szakok nem részei a képzési palettának.

Hipotéziseink tesztelése során a hallgatók nemén és képzési területén túl vizsgáltuk perzisztenciájukat, haladási útjaikat, felvételi többletpontszámaikat, valamint középiskoláik típusát. A hallgatók perzisztenciáját 4 állítás mentén mértük, melyek a tanulmányok hasznosságának megítélésére, a végzettség megszerzése iránti elkötelezettségre, a jó tanulmányi eredmények elérése iránti törekvésre, illetve az egyetemi előadásokon, szemináriumokon, gyakorlatokon való részvételre vonatkoztak. Jelen kutatás során a résztvevők mintaátlaghoz viszonyított csoportjait vizsgáltuk (átlag alatti, átlagos, átlag feletti perzisztenciával jellemezhető hallgatók). Mivel a lemorzsolódott hallgatókkal végzett korábbi kutatások során a passzív félév kérése, a költségtérítéssel finanszírozási formába való átsorolás, az időbeli túlfutás, illetve az intézmény- vagy szakváltás a lemorzsolódásban szerepet játszó rizikófaktorként jelent meg (Kovács et al. 2018), a lemorzsolódás kockázatának mutatójaként a hallgatók haladási útjait is vizsgáltuk. Ezt a változót klaszterelemzéssel hoztuk létre, melynek eredményei szerint három klasztert különböztettünk meg: a sztenderd haladási úttal jellemezhető (államilag finanszírozott, mintatantervet követő ütemmel), a csúszó-passzíváló, illetve a költségtérítéssel és intézmény- vagy szakváltó hallgatók csoportjait. A képzési-bemeneti követelmények mutatójaként a tanulmányi többleteljesítményért kapott felvételi többletpontok meglétét vizsgáltuk (közép- és felsőfokú nyelvvizsga, tanulmányi versenyen elért helyezések, OKJ-/technikusi végzettség, emelt szintű érettségi vizsga). Szintén a szelektivitás mutatójaként alkalmaztuk a hallgatók középiskolájának típusát (gimnázium/szakképzést is adó intézmény).

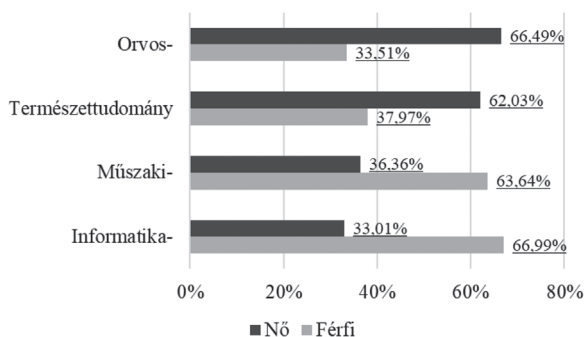
Eredmények

A műszaki, informatikai, természettudományos, valamint orvos- és egészségügyi képzések összehasonlítása

A STEM képzésterületek *nemi arányok* alapján történő összehasonlítására χ^2 próbát alkalmaztunk, ahol a teljes mintából csak a műszaki, informatikai, termé-

szettudományos, valamint orvos- és egészségtudományi képzések hallgatóinak adatait elemeztük. A kapott eredmények ($\chi^2(3) = 46,17, p < 0,001$) szerint a vizsgált képzések között jelentős különbség mutatkozik a nemek arányában. Amint az 1. ábrán látható, az informatikai, műszaki, valamint orvos- és egészségtudományi képzések esetében előzetes hipotézisünknek megfelelő eredmények születtek. Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei alapján az informatikai és műszaki szakokon a férfiak, a természettudományos, valamint orvos- és egészségtudományi képzéseken a nők vannak jelentős többségben. A természettudományos képzések esetében hipotézisünk nem teljesült, a szakirodalom alapján ugyanis azt vártuk, hogy ezeken a területeken a nők és férfiak aránya kiegyenlített, az adatok szerint azonban ez esetben is a nők bizonyultak felülreprezentálnak.

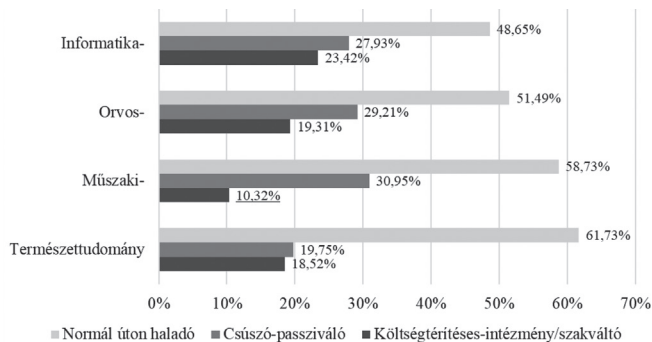
1. ábra. A nemek aránya a STEM-képzéseken



Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A haladási utak vizsgálatok kapott eredmények szerint a sztenderd haladási út a természettudományos képzések hallgatóit jellemzi a legmagasabb arányban. Őket követik a műszaki képzésterület hallgatói, majd az orvos- és egészségügyi, végül pedig az informatikai képzésterületre járók (2. ábra). Ez a különbség tendenciózusnak bizonyult: ($\chi^2(6) = 10,89, p = 0,09$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok abszolút értéke egy esetben volt magasabb kettőnél: a műszaki képzésterületen alulreprezentálnak bizonyultak a költségtérítéssel és intézmény- vagy szakváltó hallgatók. Mivel előzetes hipotézisünk szerint a tipikus haladási úttal jellemezhető hallgatók aránya az informatikai és műszaki képzésterületeken jelentősen alacsonyabb, mint az orvos- és egészségtudományi, illetve természettudományos képzések esetében, elmondható, hogy ezt a hipotézist az eredmények nem támasztották alá.

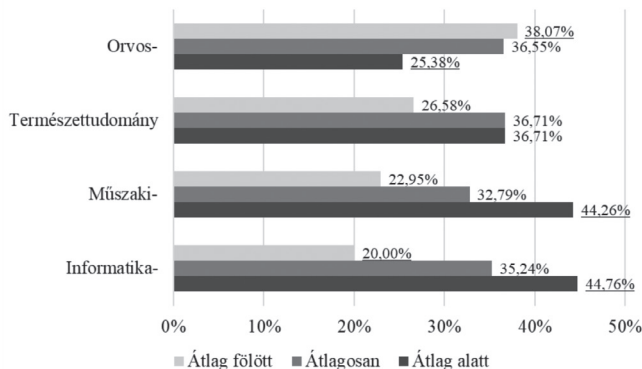
2. ábra. A haladási utak klaszterei a STEM-képzési területeken



Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A *perzisztencia* vizsgálatok az átlag alatti, átlagos és átlag fölötti perzisztenciával jellemezhető hallgatók arányát vetették össze a vizsgált képzésterületeken. A kapott eredmények szerint a négy vizsgált képzés között jelentős különbség van: ($\chi^2(6) = 2142, p = 0,002$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei alapján az orvos- és egészségtudományi képzési területen alulreprezentáltak az átlag alatti, és felülreprezentáltak az átlag feletti perzisztenciával jellemezhető hallgatók, a műszaki képzési területen alulreprezentáltak azok, akik átlag feletti perzisztenciával jellemezhetőek, míg az informatikai képzési területen az átlag alatti perzisztenciával leírható hallgatók felül-, az átlagosnál perzisztensebbek pedig alulreprezentáltak bizonyultak (3. ábra). A kapott eredmények előzetes hipotézisünknek megfeleltek.

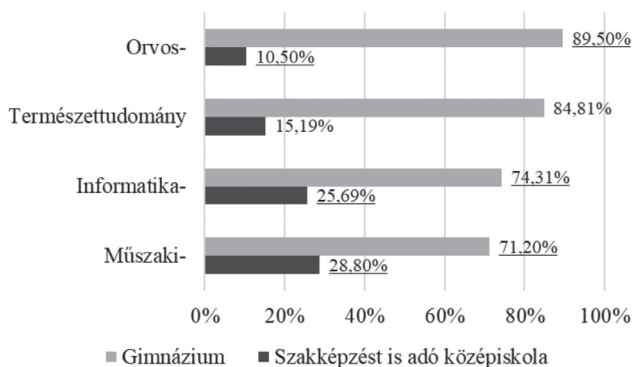
3. ábra. Az átlag alatti, átlagos és átlag feletti perzisztenciával jellemezhető hallgatók aránya a STEM-képzésterületeken



Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A *bemeneti követelményeket* két változó alapján vizsgáltuk. Elsőként a középiskola típusát (szakképzést adó intézmény/gimnázium), majd a különböző jogcímenen szerzett felvételi többletpontok meglétét elemeztük. A kapott eredmények szerint a négy vizsgált képzési terület között jelentős különbség van abban a tekintetben, hogy a hallgatók milyen típusú középiskolából érkeznek: ($\chi^2(3) = 21,18$, $p < 0,001$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok abszolút értékei alapján a szakképzést is adó intézményből érkezők az informatikai és műszaki képzéseken felül-, az orvos- és egészségtudományi területeken pedig alulreprezentáltak bizonyultak. A kétféle középiskolátípusból érkezők arányait a 4. ábra mutatja be.

4. ábra. A különböző típusú középiskolából érkező hallgatók aránya a STEM képzésterületeken



Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Ezt követően a felvételi pontszámba beszámítható tanulmányi többletpontok meglétét vizsgáltuk. A kapott eredmények szerint a tanulmányi versenyhelyezés jogcímen többletpontszámot szerzett hallgatók arányaiban jelentős különbségről beszélhetünk: ($\chi^2(3) = 10,62$, $p = 0,01$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei alapján a versenyhelyezést elért hallgatók az orvos- és egészségtudományi képzésterületen felül-, a természettudományos képzésterületen alulreprezentáltak voltak.

Azok arányában, akik az OKJ- vagy technikus végzettség beszámítása alapján többletpontszámot szereztek, szintén jelentős különbséget találtunk: ($\chi^2(6) = 76,37$, $p < 0,001$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei szerint az OKJ- vagy technikus végzettségükért többletpontot kapott hallgatók a műszaki képzéseken felül-, az orvos- és egészségtudományi képzésterületen alulreprezentáltak bizonyultak.

A középfokú komplex nyelvvizsgájukért többletpontszámot szerzett hallgatók arányainak vizsgálata ugyancsak szignifikáns eredményeket hozott: ($\chi^2(3) = 17$, $p = 0,001$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei megmutatták, hogy a középfokú nyelvvizsga felvételi pontszámába való beszámítása jelentősen nagy számú

hallgatóra volt jellemző az orvos- és egészségtudományi képzéseken, míg ezen a jogcímen az informatikai képzésterületen az átlagosnál szignifikánsan kevesebb hallgató szerzett többletpontot.

A felsőfokú komplex nyelvvizsgájukért többletpontszámot kapott tanulók arányában szintén szignifikáns különbség mutatkozott: ($\chi^2(3) = 14,22$, $p = 0,003$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei alapján a felsőfokú nyelvvizsgáért többletpontot szerzett hallgatók az orvos- és egészségtudományi képzéseken felül-, a természettudományos képzésterületen alulreprezentáltak voltak.

Az emelt szintű érettségiért pluszpontot szerzett hallgatók arányainak vizsgálatokor kapott eredmények ($\chi^2(3) = 59,87$, $p < 0,001$) szerint a vizsgált képzések között szignifikáns eltérés jelentkezett. Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei alapján az orvos- egészségtudományi képzésekre jelentkezők az átlaghoz képest jelentősen nagyobb arányban szereztek emelt szintű érettségit, míg ezen a jogcímen az informatikai és műszaki képzésterületen a hallgatóknak az átlagosnál kisebb százaléka szerzett pluszpontot.

A bemeneti követelmények vizsgálatokor kapott eredmények előzetes hipotézisünknek megfeleltek. A tanulmányi versenyen elért helyezés, a közép- és felsőfokú nyelvvizsga, valamint az emelt szintű érettségiért járó többletpontszámot szerzett hallgatók aránya az orvos- és egészségtudományi képzéseken jelentősen magasabb volt a többi STEM-képzéshez képest. Az OKJ-, illetve technikus végzettség jogcímen többletpontszámot kapott hallgatók pedig a műszaki képzéseken bizonyultak felülreprezentálnak.

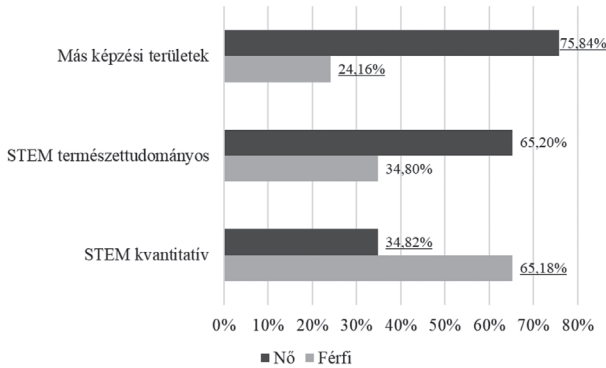
A STEM-képzések csoportjainak más képzésterületekkel való összehasonlítása

Kutatásunk elsődleges célja a STEM-képzésterületek egységességének vizsgálata, illetve egy lehetséges csoportosítás (kvantitatív és természettudományos STEM-képzések) tesztelése volt a PERSIST mintán. A továbbiakban arra a kérdésre kerestük a választ, hogyan értelmezhetőek a STEM-képzésekre vonatkozó adatok más képzésterületek kontextusában, tehát arra, hogy mennyire markánsak a STEM-területek között megfigyelt különbségek abban az esetben, ha az összehasonlításba más képzéseket is bevonunk. Mivel a fentebb kapott eredmények szerint a nemi arányok, a perzisztencia és a középiskola típusa, illetve egyes, a felvételi szelekciót mutató változók tekintetében a vizsgált képzések alapvetően követték a természettudományos–kvantitatív STEM-csoportosítást, a következő lépésben ezt a két csoportot hasonlítottuk össze a többi képzésterülettel.

A *nemi arányok* vizsgálatokor kapott eredmények szerint jelentős különbség van a három csoport között: ($\chi^2(2) = 161,98$, $p < 0,001$). Amint az 5. ábrán látható, a nemi arányok a természettudományos STEM-területek esetében a nem STEM-képzésekhez hasonló képet mutatnak, míg a kvantitív STEM-képzésekre a férfiak erőteljes túlsúlya jellemző. Az adjusztált sztenderd reziduálisok alapján elmondható

továbbá, hogy a férfiak más területeken alul-, a kvantitatív STEM-képzéseken pedig felülreprezentáltak.

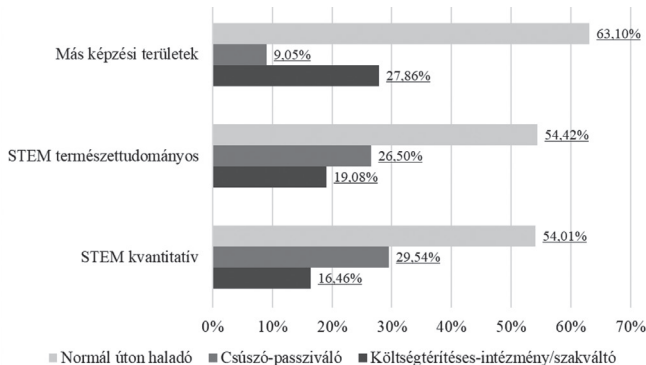
5. ábra. A nemek aránya a vizsgált csoportokban



Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A haladási utak vizsgálatokor ismét szignifikáns eredményeket kaptunk: ($\chi^2(4) = 126,21, p < 0,001$). Amint a 6. ábrán látható, a nem STEM-képzéseken a STEM-területek mindkét csoportjához képest jelentősen, közel 10%-kal magasabb a sztenderd úton haladók aránya. Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei alapján láthatjuk, hogy a STEM-képzéseket más területektől elsősorban a csúszó-passzíváló haladási úttal jellemezhető hallgatók normál úton haladó és költségtérítési-, illetve intézmény- vagy szakváltó tanulókhöz viszonyított arányai határolik el. Míg a természettudományos és kvantitatív STEM-alcsoportokra egyaránt igaz, hogy a normál úton haladók és a költségtérítési és intézmény- vagy szakváltók alul, a csúszó-passzíválók pedig felülreprezentáltak, addig a többi képzésterületen épp ellentétes tendenciát figyelhetünk meg.

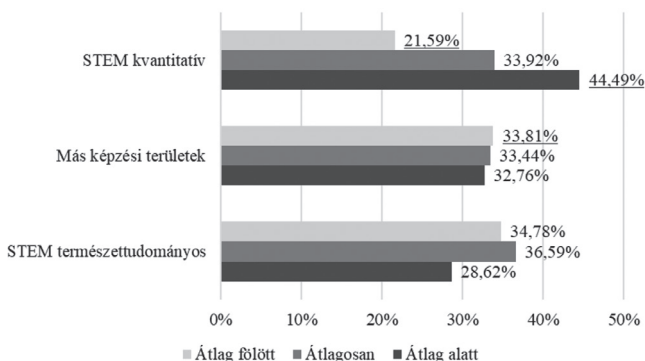
6. ábra. A haladási utak klaszterei a vizsgált csoportokban



Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A *perzisztencia* vizsgálatok kapott eredmények szerint az átlagnál alacsonyabb, az átlagos és az átlagnál magasabb perzisztenciával jellemezhető hallgatók arányában a vizsgált csoportok között jelentős különbség van: ($\chi^2(4) = 20,68$, $p < 0,001$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok alapján a nem STEM-képzéseken az átlag fölötti perzisztenciával jellemezhető hallgatók felülreprezentáltak, míg a kvantitatív STEM-képzéseken az átlaghoz képest kevésbé perzisztens hallgatók felül-, az átlagon felüli perzisztenciával leírhatóak pedig alulreprezentáltak bizonyultak (7. ábra).

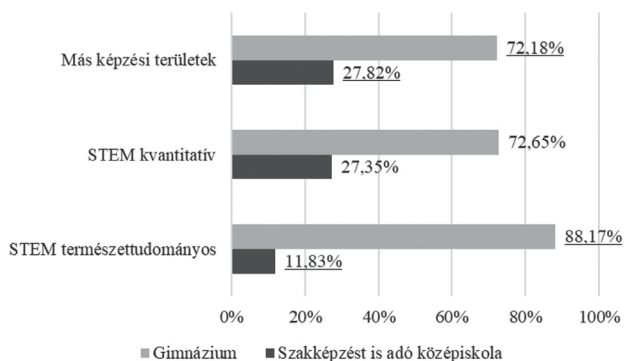
7. ábra. Az átlag alatti, átlagos és átlag feletti perzisztenciával jellemezhető hallgatók aránya a vizsgált csoportokban



Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A csoportok *bemeneti követelmények*, vagyis az intézményi szelektivitás tekintetében történő összehasonlítása ez esetben is a hallgatók középiskolájának típusa, valamint a felvételi során szerzett tanulmányi többletpontok vizsgálata mentén zajlott. A középiskola típusának vizsgálatára végzett Khi-négyzet-próba szignifikáns eredményt hozott: ($\chi^2(2) = 32,32$, $p < 0,001$). Amint a 8. ábrán látható, a gimnáziumból érkezők aránya a természettudományos STEM-területeken 16%-kal magasabb a másik két csoporthoz képest. Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei szerint a gimnáziumban érettségizettek a természettudományos STEM-képzéseken felül-, a nem STEM-képzéseken alulreprezentáltak voltak.

8. ábra. A különböző típusú középiskolából érkező hallgatók aránya a vizsgált csoportokban



Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A tanulmányi versenyhelyezésért szerzett többletpontok esetében nem találunk jelentős különbséget a három csoport között ($p > 0,05$), és az adjusztált reziduálisok abszolút értéke sem haladta meg a kettőt.

Az OKJ- vagy technikus végzettségért kapott többletpontok vizsgálata azonban szignifikáns eredményt hozott: ($\chi^2(4) = 56,84$, $p < 0,001$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei alapján a kvantitatív STEM-képzésekre járók körében felülreprezentáltak azok, akik ezen a jogcímen szereztek pluszpontokat, míg a természettudományos STEM-területeken és más szakokon ezek a hallgatók alulreprezentáltak bizonyultak.

A középfokú nyelvvizsgáért szerzett pluszpontok esetében az eredmények szerint szintén jelentős különbség van a három csoport között: ($\chi^2(2) = 65,09$, $p < 0,001$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei megmutatták, hogy a kvantitatív és természettudományos STEM-csoportokban felül-, míg a nem STEM-képzéseken alulreprezentáltak voltak azok, akik ezen a jogcímen szereztek felvételi többletpontokat.

A felsőfokú nyelvvizsgáért többletpontot kapott hallgatók arányaiban szintén jelentős különbséget találtunk: ($\chi^2(2) = 1644$, $p < 0,001$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei alapján elmondható, hogy a természettudományos STEM-területeken felül-, míg más képzéseken alulreprezentáltak azok, akik felsőfokú nyelvvizsga teljesítésével szereztek pluszpontot a felvételi során.

Az emelt szintű érettségi vizsgát teljesített hallgatók arányainak összehasonlítása szintén szignifikáns különbséget mutatott: ($\chi^2(2) = 145,22$, $p < 0,001$). Az adjusztált sztenderd reziduálisok értékei alapján a természettudományos STEM-képzéseken felül, a nem STEM-képzéseken alulreprezentáltak azok a hallgatók, akik ezen a jogcímen szereztek pluszpontokat.

A felvételi során szerzett többletpontok vizsgálatokor kapott eredmények előzetes hipotézisünkkel egy irányba mutatnak. Az adatok szerint bizonyos tanulmányi többletteljesítmények (felsőfokú nyelvvizsga, emelt szintű érettségi) jelentősen nagyobb arányban jellemzőek a természettudományos STEM-szakok hallgatóira, mint a kvantitatív alcsoport és más képzések esetében. Az OKJ- vagy technikus végzettség beszámíttatása esetében az derült ki, hogy ez a többletteljesítmény szignifikánsan gyakrabban jelenik meg a kvantitatív STEM-képzéseken, mint a másik két vizsgált csoportban.

Megvitatás

A STEM-területek egységességének vizsgálatokor kutatásunk célja a magyar STEM-képzések jellemzőinek vizsgálata, az egységesség kérdésének kibontása és egy lehetséges kategorizáció tesztelése volt. A nemzetközi szakirodalomban leírt tendenciákat a PERSIST 2019 mintán megerősítő eredmények alátámasztották a téma vizsgálatának hazai relevanciáját, a kvantitatív-természettudományos STEM-csoportosítás tesztelése pedig hozzájárulhat a hazai STEM-képzések más területekkel való összehasonlító kutatásainak módszertani megalapozásához.

A STEM-területek közé sorolható négy képzés összehasonlítása során kapott eredmények szerint a kvantitatív (informatikai és műszaki képzési területek) és természettudományos (természettudományok, orvos- és egészségtudományi szakok) csoportosítás megfelelőnek bizonyult. Az adatok szerint a két csoportba sorolható képzések hallgatóinak csoporton belüli perzisztenciája, nemi megoszlása és középiskolájának típusa hasonlóan alakul. Ezek az eredmények igazolták a kvantitatív STEM-területek elférffiasodását (OECD 2019), az ezekre a képzésekre járó hallgatók alacsony perzisztenciáját (Oktatási Hivatal 2020), a szakképzést adó középiskolákból érkező hallgatók relatíve magas aránya pedig rámutatott arra is, hogy a végzettség megszerzésével magas státus elérését lehetővé tevő informatikai és műszaki képzések a társadalmi mobilitás fontos színterei lehetnek.

A szelektivitás (bemeneti követelmények) tekintetében a kvantitatív-természettudományos STEM-csoportosítástól némileg eltérő eredményeket kaptunk. Bár az informatikai és műszaki képzések ebben a tekintetben is egymáshoz hasonlóan bizonyultak – vagyis a különböző jogcímenen többletpontot szerzett hallgatók hasonló arányban jelentek meg –, a természettudományos STEM-területek között szignifikáns eltérés jelentkezett. Míg az ezen a képzési területen tanulóknak kisebb százaléka szerzett többletpontokat, addig az orvos- és egészségtudományi képzésekre túlnyomó részben olyan hallgatók kerülhettek be, akik emelt szintű érettségivel rendelkeztek és közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgát szereztek.

Bár a képzési-kimeneti szelektivitás vizsgálatára (pl.: tanulmányi átlagok összehasonlítása) jelen kutatás keretei között nem volt lehetőség, feltételezhetjük, hogy az orvos- és egészségtudományi szakok ebben a tekintetben is eltérnek a többi STEM-diszciplínától. Erre utalnak a perzisztencia és a haladási utak vizsgálatokor

kapott, látszólag ellentmondásos eredmények, melyek szerint a két képzésterületen megfigyelt hasonló perzisztencia ellenére az orvos- és egészségügyi, valamint természettudományos képzések között – az utóbbiak javára – 10%-os különbség jelentkezett a normál úton haladók arányában. Az, hogy az orvos- és egészségügyi képzésterületen a magas bemeneti követelményeknek megfelelni képes, erősen szelektált, magas perzisztenciával jellemezhető hallgatói bázis ellenére is magas a csúszó-passzíváló és a költségtérítéses és intézmény- vagy szakváltó hallgatók aránya, azt mutatja, hogy a magas képzési követelményeknek való megfelelés kudarcra a „normál” tanulmányi előrehaladás része lehet ezekben az intézményekben. Az informatikai és műszaki képzések esetében ezzel szemben egy olyan hallgatói csoport képe rajzolódik ki, akik esetében a magas lemorzsolódást és túlfutást feltehetően az alacsonyabb perzisztencia magyarázza. A haladási utak vizsgálatok kapott eredmények szerint a műszaki képzések az informatikai területhez képest negatívabb képet mutatnak, amellet ugyanis, hogy ezeken a szakokon kisebb arányú volt a normál úton haladók aránya, a költségtérítéses és intézmény- vagy szakváltó hallgatók is alulreprezentáltak voltak. Mivel a tanulmányok költségeinek vállalása utalhat a végzettség megszerzése iránti elkötelezettségre, az intézmény- vagy szakváltás pedig a hibás pályaválasztás korrekciójának adaptív módja lehet, az, hogy a műszaki képzéseken a nem tradicionális haladási úttal leírható hallgatók túlnyomó többségét a csúszó-passzíváló adták, egy kudarcok hatására sodródó, kevésbé aktív hallgatói csoportról ad képet.

Mivel az utóbbi két területen felülreprezentáltak voltak a szakképzést adó középiskolában érettségizett hallgatók, és a legtöbb teljesítmény tekintetében alulreprezentáltak azok, akik a felvételi során többletpontot szereztek a sztenderd úton haladók aránya pedig a természettudományos STEM-képzésekhez hasonlóan, relatíve alacsonyan alakult, feltételezhető, hogy a kisebb mértékű intézményi szelektivitás hatására az informatikai és műszaki szakokra olyan hallgatók is bekerülnek, akiknek akadémiai felkészültsége elmarad a követelmények teljesítéséhez szükséges szinttől. Bár a természettudományos és közismereti tárgyak szakmai foglalkozásokkal szemben történő háttérbe szorulása a szakgimnáziumi tantervben az akadémiai felkészültség tekintetében hátrányt jelenthet az ilyen intézményekben érettségizettek számára, valószínűsíthető, hogy azon hallgatók, akik az egyetemi képzéshez hasonló területen szerzett OKJ- vagy technikus végzettségüket számíttatták be felvételi pontszámukba, releváns szakmai tapasztalattal rendelkeztek. Bár ez a szakmai tapasztalat előnyt jelenthet felsőfokú tanulmányaik során, Bócsi (2020) egyetemi oktatókkal folytatott interjú kutatásának eredményei mégis arra utalnak, hogy – feltehetően – ezekkel az előnyökkel szemben a gyengébb akadémiai felkészültség negatív hatásai bizonyulnak jelentősebbnek. Az idézett tanulmányában arra mutat rá, hogy a magas presztízsű képzőhelyeken, ahol a lemorzsolódás nem jár az évfolyam megszűnésével, az intézmények nem kényszerülnek arra, hogy a kevésbé felkészült hallgatókat felzárkóztassák, lemorzsolódásukat megakadályozzák. Mivel ezekben a szelektív intézményekben a relatíve kevésbé felkészült hallgatók is képesek voltak megfelelni az igen magas bemeneti követelményeknek,

feltételezhető, hogy a kimeneti szelektivitás hatására számos tehetséges hallgató kerül ki a felsőoktatásból anélkül, hogy végzettséget szerezne. Ezzel szemben a kis létszámú intézményekben, melyeknek nincs lehetősége nagyfokú szelekcióra, az oktatók arról számoltak be, hogy a hallgatók egyre gyengébb akadémiai felkészültsége miatt új oktatási gyakorlatok bevezetésére volt szükség (középiskolai tantárgyak pótlása nullakredites kurzusok során; tanulásmódszertani kurzusok; stb.). Bár ezek a gyakorlatok számos esetben hozzájárulhatnak a hallgatók felsőoktatásban maradásához, az órai tananyag mennyiségének és tartalmának a hallgatók hiányos ismereteihez igazítása bizonyos esetekben minőségromlással járhat együtt, mely folyamat a STEM-képzésekre fókuszálva éppen a magasan kvalifikált szakemberek képzését akadályozhatja meg.

A STEM-alcsoportok más képzésekkel való összehasonlítása során a nemi arányok, a perzisztencia és a szelektivitás tekintetében kapott adatok egyaránt megerősítették a STEM-képzések csoportosításának szükségességét. Eredményeink szerint a jelentős férfitúlsúly és a hallgatók alacsony perzisztenciája elsősorban a kvantitatív STEM-képzések sajátossága. Az intézményi szelektivitás mutatói alapján éppen ellentétes mintázat rajzolódott ki, ekkor ugyanis a természettudományos STEM-képzések tértek el a másik két vizsgált csoporttól. A természettudományos STEM-képzések a hallgatók középiskolájának típusa és a hallgatók által különböző jogcímen szerzett felvételi többletpontok alapján egyaránt szelektívebbnek bizonyultak a kvantitatív STEM-képzéseknél és más képzési területeknél. Az OKJ- vagy technikus végzettség beszámíttatásának tekintetében ebben az esetben is azt találtuk, hogy ezen a jogcímen a kvantitatív STEM-képzések hallgatói szereztek a legnagyobb arányban többletpontokat. A STEM-képzések két alcsoportja egy esetben, a haladási utak tekintetében mutatott hasonlóságot. Az eredmények szerint a sztenderd úton haladók aránya mind a természettudományos, mind a kvantitatív STEM-képzéseken jelentősen elmarad más területekhez képest.

Limitációk és konklúzió

Bár jelen kutatás fontos, a meglévő szakirodalomban foglaltak továbbgondolására és a magyar STEM-képzések szisztematikus vizsgálatának megkezdésére alkalmas eredményeket hozott, a kapott adatokat csak bizonyos limitációk figyelembevételével értelmezhetjük. Mivel kutatásunk keretei között nem volt lehetőség egyes változók (elsősorban a kimeneti követelmények) vizsgálatára, az eredmények értelmezésekor csupán hipotetikus következtetések megfogalmazására volt lehetőség. Jelen tanulmány fókuszán kívül esett továbbá, s így nem volt lehetőség a magyarországi és határon túli képzések összehasonlítására, illetve a különböző társadalmi háttérű, valamint a férfi és női hallgatók haladási útjainak és perzisztenciájának összehasonlítására – ezek a változók pedig szignifikáns befolyással lehetnek a bemutatott eredményekre.

Összességében elmondható, hogy kutatásunk eredményei szerint a Le, Robbins és Westrick (2014) cikkében szereplő természettudományos–kvantitatív csoportosítás a magyarországi STEM-képzések esetében is helytállóan bizonyult. A STEM-képzések egymással való összevetése során kiderült, hogy az említett alcsoportok csoporton belül a legtöbb tekintetben egymással mutatnak hasonlóságot, míg a két alcsoport között jellemzően éles határok voltak megfigyelhetőek. A természettudományos és kvantitatív STEM-képzések más képzésterületekkel való összehasonlítása lehetővé tette, hogy ezeket az eredményeket nagyobb kontextusban értelmezzük. Ennek során bebizonyosodott a STEM-en belüli bontás szükségessége, ugyanis olyan STEM-képzések közötti különbségekre is felfigyeltünk, melyekre a STEM-képzések homogén csoportként való kezelése mellett történő összehasonlítás nem világított volna rá.

A fenti csoportosítás alkalmazása mellett végzett összehasonlítások megmutatták, hogy bár a sztenderd úton haladók arányaiban hasonlóak, a kvantitatív és természettudományos STEM-képzéseket eltérő rizikófaktorok jellemzik, így a magas lemorzsolódási arányok kezelése a két csoportban különböző stratégiák mentén valósítható meg. Míg a természettudományos STEM-képzéseken a hallgatók perzisztenciája nem bizonyult alacsonynak, esetükben a reális követelmények állítása, a képzés átstrukturálása segítheti a hallgatók bennmaradását, az időbeli túlfutások arányának csökkentését. A kvantitatív STEM-képzések hallgatóinak perzisztenciája ugyanakkor alacsonynak bizonyult, a szakképzést adó középiskolából érkező hallgatók relatíve magas aránya pedig esetükben gyengébb akadémiai felkészültséggel is együtt járhat. Éppen ezért a kvantitatív STEM-képzéseken a lemorzsolódás kezelése elsősorban megfelelő alapozó-bevezető kurzusok segítségével lehetséges, melyek által a szükséges ismeretek és készségek elsajátítása, illetve a perzisztenciát gyengítő tanulmányi kudarcok elkerülése is lehetségessé válhatna.

Irodalom

- Bocsi Veronika (2020): Hallgatói szocializáció – oktatói szemmel. *Különleges Bánásmód*. 6 (2.) Pp. 19–33.
- Christe, Barbara (2013): The Importance of Faculty-Student Connections in STEM Disciplines: A Literature Review. *Journal of STEM Education*, 14. (3.) Pp. 22–26.
- Dickson, Lisa (2010): Race and Gender differences in college major choice. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 627. (1.) Pp. 108–124.
- Chen, Xianglei (2013): *STEM Attrition: College Students' Paths Into and Out of STEM Fields (NCES 2014-001)*. Washington: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Dinyáné Szabó Marianna–Pusztai Gabriella–Szemerszki Marianna (2019): Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, 160. (21.) Pp. 829–834.
- Freeman, Scott–Haak, David–Wenderoth, Mary Pat (2011): Increased Course Structure Improves Performance in Introductory Biology. *CBE – Life Sciences Education*, 10. (2.) Pp. 175–186.

- Hámori Ádám (2018): A műszaki képzési terület hallgatóinak szociális jellemzői. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 2. (3.) Pp. 2–6.
- Hámori Ádám (2020): Az informatika képzési terület hallgatóinak szociális jellemzői. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 4. (1.) Pp. 12–24.
- Józsa, Gabriella (2018): Lemorzsolódási kockázatok a felsőoktatásba kerülés előtt. *Educatio*. 27 (4.) Pp. 700–710.
- Kokkelenberg, Edward C.; Sinha Esha (2010): Who succeeds in STEM studies? An analysis of Binghamton University undergraduate students. *Economics of Education Review*, 29. (6.) Pp. 935–946.
- Kovács, Klára–Ceglédi Tímea–Csók Cintia–Demeter–Karászi Zsuzsanna–Dusa Ágnes Réka–Fényes Hajnalka–Hrabéczy Anett–Kocsis Zsófia–Kovács Karolina Eszter–Markos Valéria–Máté–Szabó Barbara–Németh Dóra Katalin–Pallay Katalin–Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina–Tóth Dorina Anna–Váradi Judit (2019): *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Oktatókutatók Könyvtára, 6. Debrecen: CHERD-H.
- Központi Statisztikai Hivatal (2019): *Statisztikai Tükör – Oktatási adatok*, 2018/19. Budapest: KSH.
- Le, Huy–Robbins, Steven B.–Westrick, Paul (2014): Predicting student enrollment and persistence in college STEM fields using an expanded P-E fit framework: a large-scale multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 99. (5.) Pp. 915–947.
- Maltese, Adam V.–Tai, Robert H. (2011): Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among US students. *Science Education Policy*, 5. (5.) Pp. 877–907.
- Mícarí, Marina–Pazos, Pilar (2012): Connecting to the Professor: Impact of the Student–Faculty Relationship in a Highly Challenging Course. *College Teaching*, 60. (2.) Pp. 41–47.
- OECD (2019): *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oktatási Hivatal (2020): *Lemorzsolódási Vizsgálatok a felsőoktatásban – Összefoglaló tanulmány*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Paksi Veronika (2013): Miért kevés a női hallgató a természet- és műszaki tudományi képzésekben? Nemzetközi kitekintés a „szivárgó vezeték” metaforára. *Replika*, 2013. (4.)–2014. (1.) Pp. 109–132.
- Perez-Felkner, Lara (2018): Conceptualizing the field: Higher education research on the STEM gender gap. *New Directions for Institutional Research*, 2018. (179.) Pp. 11–26.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig: Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2018): Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In: Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. Pp. 109–128.
- Tinto, Vincent (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vogt, Christina M. (2008): Faculty as a critical juncture in student retention and performance in engineering programs. *Journal of Engineering Education*, 97. (1.) Pp. 27–36.

Jegyzetek

¹ A kutatás a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

² Bár a 2020/21-es tanévben felvételizett diákoknak a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet 23. § (3) bekezdése értelmében a sikeres felvételihez legalább egy tárgyból kötelező emelt szinten érettségizniük – tehát minden képzési területen nagyobb mértékű felvételi szelekcióval kell számolni –, a jelenleg egyetemi képzésben részt vevő hallgatókra ez a szabály még nem vonatkozott. Ennek következtében alább a korábbi szabályozás alapján tekintjük át a szelektivitásnak ezt az aspektusát.

³ Az adatok egy 2018/19-es tanévben felvett, nagymintás hallgatói adatbázisból származnak (N=2199). Az adatfelvétel az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb felsőoktatási régiójában, Magyarország keleti régiójában, valamint Európa négy keleti, illetve délkeleti országának (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia) felsőoktatási intézményeiben történt. A magyarországi minta (N=1034) kvótás és a karokra, a képzés területére valamint a finanszírozási formára reprezentatív. A határon túli intézményekben törekedtünk a valószínűségi mintavételre, és a hallgatókat csoportosan egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük fel, ahol teljes körűen kérdeztük le őket (N=1165). A mintában nappali munkarendű, másodéves BA/BSc másod- vagy harmadéves, osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek.



Fotó/Németh István Péter

HALLGATÓI EREDMÉNYESSÉG SEKTORKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSBAN¹

Demeter-Karászi Zsuzsanna–Pusztai Gabriella

Bevezetés

■ A felsőoktatási hallgatók eredményességével foglalkozó hazai kutatások már bemutatták, hogy milyen társadalmi háttérrel, iskolai pályafutással jutnak a felsőoktatásba, valamint alátámasztották, hogy különbség fedezhető fel a különböző fenntartású intézmények hallgatói között (Szemerszki 2006; Pusztai 2011). Különböző munkák (Pusztai 2004; Bacskai 2012; Frigy 2012; Inánty-Pap 2018) rámutattak arra is, hogy az egyházi intézmények – kulturálisan és társadalmilag heterogén tanulótársadalmat befogadva, ugyanakkor az intézményi közegekben stabil értelmező közösséget létrehozva – támogató elemként tűnnek fel a hátrányos helyzetű tanulók és hallgatók tanulmányi eredményességében mind az iskolák, mind pedig a felsőoktatási intézmények esetében. Ezzel ellentétben a nagyobb hallgatószámot befogadó intézmények kultúrája a hátrányos helyzetű hallgatókra akár direkt negatív hatást is képes gyakorolni (Pusztai 2011). Az intézményi hatás kutatás több évtizedes eredményeit rendszerező enciklopédia szerint a kutatások egybehangzó következtetése, hogy *a vallásos szellemű felsőoktatási intézmények elsősorban azáltal segítik hallgatóik eredményességét, hogy az intézményi kultúra pozitívan hat a morális tudatosságra, az elkötelezett munkavégzésre, s ez még a hallgatói kompetenciamérés érvelési feladatainak megoldása során is előnyt jelent számukra.* (Pascarella–Terenzini 2005).

A felsőoktatási hallgatói eredményesség igen sokrétű lehet. Attól függően, hogy milyen mutatók mentén vizsgáljuk, megkülönböztethetünk belépési, ta-

nulmányok közben megmutatkozó és kilépéskori, valamint társadalmi státustól, képzésterülettől és szaktól függő eredményességet (Pusztai 2017). Általában véve azonban a kutatók többsége a hallgatói siker vizsgálatokor a hallgatók egyetemre jutási és diplomaszerezési arányait veszik figyelembe (Tinto 1975), ám feltevődik a kérdés, hogy a hallgatói eredményességről beszélve vizsgálhatjuk-e kizárólag a két végpontot, tudván, hogy egy többdimenziós fogalommal állunk szemben. Nemzetközi szakirodalmi adatokból ismeretes, hogy a kampuszhoz való tanulmányi és társas kötődés, vagy másképpen kifejezve, az intézményi és a hallgatói interakciók hozzájárulnak a hallgatói eredményességhez. Éppen ezért – a belépésen és a diplomaszerezésen túl – fontosnak véljük a hallgatók fejlődését, elégedettségét, hovatartozás-érzését és elkötelezettségét is vizsgálni. Hazai viszonylatban először négy dimenzió mentén vizsgálták a hallgatói eredményességet, melybe a tudásszerző tanulmányi orientáció, a tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos morális integritás, a többletmunkára való hajlandóság és az intézményi szereppartnerrekbe vetett bizalom tartozott (Pusztai 2011).

A fogalom komplexitására tekintettel, a komplex eredményességi mutató később hatdimenzióssá bővült (Pusztai 2017). Az első dimenzió a tanulmányok melletti kitartást, az elköteleződést (*persistence*) foglalja magában. A második dimenzió a morális tudatosság (*integrity*), a harmadik a tanulmányokkal való törődés (*engagement*), a negyedik az önművelés, a jövőre vonatkozó élethosszig tartó tanulás tervezését (*adaptivity*) öleli fel. Az ötödik dimenzió az élet értelmének (*meaning of life*) kereteit vizsgálja a hallgató életében, és végül de nem utolsó sorban, a hatodik dimenzió a társadalmi felelősséget (*social responsibility*) képviseli, mivel ezek együttvéve a potenciális eredményesség prediktorai lehetnek (Pusztai 2017). Hasonló, összetett fogalom jelenik meg a nemzetközi szakirodalomban az amerikai országos elkötelezettség-mérésben (National Survey of Student Engagement), amely elsőéves, illetve végzős évfolyamok hallgatóit vizsgálja. A fogalom alapkoncepciójának megalkotóját az a cél vezette, hogy – túllépve a felsőoktatási évek alatti karakterfejlődésre koncentráló korábbi kutatásokon – a hallgatói magatartást mérje, s választ keressen arra a kérdésre, hogy milyen intézményi kultúra és körülmények segítik elő jobban a diákok fejlődését (Kuh–Umbach 2004). Ez a vizsgálat négy területre koncentrált: a tanulmányi célú tevékenységekre fordított erőfeszítésre; a tanulmányokat kiegészítő, gazdagító tevékenységekben való részvételre; a saját fejlődés percepciójára; és az egyetemi környezettel való elégedettségre. A NSSE eredményei igen népszerűek, és a mérőeszközt számos intézmény alkalmazta és hasznosnak találta, Schreiner (2010) azonban – a felsőoktatási eredményesség fogalmát a pozitív jövőszemlélet pszichológiai mozzanataival gazdagítva – az elégedettség dimenziót egy úgynevezett további elemmel, a boldogulás-kvócienssel (*Thriving Quotient*) egészítette ki (Schreiner 2010). A boldogulás-kvócienszt több tucat intézményben mérték. Az elemzés során öt mutató emelkedett ki, melyek alkalmasnak bizonyultak a hallgatói perzisztencia és a jó tanulmányi átlag előrejelzésére, valamint az intézményi eredményesség bizonyításra (Yates 2017). A boldogulás-kvóciens öt tényezője: felsőoktatási társas

kapcsolatok (*social connectedness*), a tanulmányokhoz fűződő pozitív szemlélet (*positive perspective*), a tanulmányokkal kapcsolatos eltökéltség (*academic determination*), a hallgatótól a különböző társakért érzett felelősség (*diverse citizenship*); elkötelezett tanulás (*engaged learning*) (Schreiner 2010). Shreiner boldogulás-konceptiója a hallgatói eredményesség holisztikus szemléletének alkalmazását sürgeti: a boldogulás ebben az értelemben a hallgató intellektuális, szociális és érzelmi elkötelezettségét jelenti az intézmény és a tanulmányai iránt (Curry 2017). A gondolatot, hogy – a hallgatói visszajelzések elemzésével és a hallgatókat támogató szervezeti egységek létrehozásával – a felsőoktatási intézmények többféleképpen támogathatják a hallgatói eredményességet, konszenzus övezi (Curry 2017). Astin és szerzőtársai (2011) úgy vélik, hogy a felsőoktatásban a spiritualitás/vallásosság teszi lehetővé, hogy megfelelően reagáljanak a felsőoktatási évek kihívásaira, a stresszes impulzusokra, és céltudatosan haladjanak tovább. Sarah Yates (2017) disszertációjában megerősíti Astin és társainak az egyéni vallásosság jótékony hatásaira vonatkozó tézisét, ugyanis a boldogulás-kvóciens használva vizsgálta egy egyházi intézmény doktorandusz hallgatóinak boldogulását a nemzetközi adatokhoz viszonyítva. Eredményei azt mutatták, hogy az egyházi intézmény doktoranduszai a boldogulás-kvóciens mind az öt mutatójában magasabb átlagértékeket produkáltak, mint a nemzetközi átlag. A résztvevők értékelése szerint a tanulmányaik spirituális légköre szignifikáns pozitív hatást gyakorolt a boldogulás-kvóciens összes mutatójára (Yates 2017).

Összességében elmondható, hogy a felsőoktatási eredményesség fogalma még mindig kevésbé tisztázott, mérése több módon és számtalan mérőeszközzel lehetséges. Egyes kutatók negatív oldalról közelítik meg, ebben az esetben a hallgatói sikertelenség, a bukás, a lemorzsolódás jelenti a viszonyítási pontot, míg mások a siker, az elkötelezettség irányából közelítve, pozitív mutatókat igyekeznek azonosítani. Tanulmányunkban többnyire pozitív irányból közelítjük meg az eredményességet, melyet háromféle módon, az elkötelezettség, az eredményesség és a haladási utak skálák segítségével mértünk. Kutatásunk első eredményei szerint az egyházi és nem egyházi szektorok, valamint a vallásos és nem vallásos hallgatók között különbség mutatható ki a demográfiai mutatókban, a hallgatói vallásosságban, a társadalmi státusban és a tanulmányi pályafutásban is (Demeter-Karászi-Pusztai 2020). Ezen eredményekre építve jelen tanulmányban az eredményesség, a tanulmányok mellett való elköteleződés, valamint a haladási utak szektorközi, illetve vallásos önbesorolás szerinti összehasonlítására vállalkoztunk. Mivel az egyházi szektorban a hallgatók társadalmi összetétele kedvezőtlenebb volt, elsősorban arra számítottunk, hogy a fent említett eredményességi mutatók szerint az egyházi intézmények hallgatói nem lesznek előnyben a nem egyházi szektor hallgatóihoz képest.

Az empirikus kutatásról

Empirikus elemzésünkben a CHERD-H PERSIST 2019 adatbázisának releváns almintáját használjuk fel (N=922) a felsőoktatási pályafutás, az intézményi hatás, valamint a társadalmi háttér és vallásosság dimenziókat vizsgálva. Az egyházi és állami felsőoktatási intézmények hallgatóinak szektorközi összehasonlítására intézménypárokat alkottunk. Az intézménypárok kiválasztásánál a beiskolázási térség, valamint a képzési profil hasonlóságára törekedtünk. Az elemzett almintába Magyarország és Románia egy-egy határmenti régiójából az állami és nem állami felsőoktatási intézmények azon hallgatói kerültek, akik a két szektor azonos képzési területein tanultak. A nem állami intézmények a két országban jogilag eltérő kategóriákat alkothatnak, de kutatásunkban az egyházi működtetés (kontroll) alatt álló intézményekkel foglalkozunk, s az egyházi működtetésű intézményeket neveztük a továbbiakban egyházi intézményeknek. Ezek a Debreceni Hittudományi Egyetem, a Szent Atanáz Görögkatolikus Főiskola, valamint a romániai Partiumi Keresztény Egyetem és az Emanuel Egyetem. Ezeket vetettük össze az állami felsőoktatási intézményekkel, melyek a Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Egyetem és a Nagyvárad Állami Egyetem. Annak érdekében, hogy a két szektort reprezentáló minta összehasonlítható legyen, a hallgatói minta kiválasztásakor figyelembe vettük a képzésterületeket is. Megállapítottuk, hogy a hallgatók a képzésterületek ECD (1997) osztályozása szerint milyen arányban oszlanak meg az egyházi szektor intézményeiben, majd ennek megfelelő összetételű almintát választottunk ki az állami szektor intézményeiből is.

Mindezek tekintetében a kutatási minta a következőképpen alakult. Az intézmény fenntartója szerint a hallgatók 57%-a jár nem egyházi felsőoktatási intézménybe, míg 43% jár egyházi felsőoktatási intézménybe. A magyarországi, nem egyházi almintában a Debreceni Egyetem releváns területen tanuló hallgatói 69,8%, a Nyíregyházi Egyetemé 15,8%, a romániai Nagyvárad Állami Egyetemé pedig 14,4%-os arányban jelennek meg a mintában. Az egyházi intézményi almintában a Debreceni Református Hittudományi Egyetem tanulói 26%-ban, a Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola hallgatói 7,1%-ban, a romániai Partiumi Keresztény Egyetem diákjai 39,4%-ban, valamint szintén a romániai Emmanuel Egyetem hallgatói 27,5%-ban jelennek meg. A kutatási minta általános jellemzői továbbá azt a törekvést is tükrözik, hogy az egyházi és nem egyházi almintáknak képzésterületi összetétele feleljen meg egymásnak. A mintába bekerült hallgatók 28,9%-a pedagógusképzésben, 26,8%-a gazdaságtudományi, 12,6%-a társadalomtudományi, 12,4%-a bölcsészettudományi, 10,1%-a informatikai, 5,6%-a művészeti, és végül, de nem utolsó sorban, 3,7%-uk hitéleti képzésen végzi tanulmányait. Habár a két szektorban azonos képzési területek kerültek kiválasztásra, mégis számolhatunk különbségekkel, a képzésterületi lista első helyeit különböző területek foglalják el a szektorokban. Míg az egyházi felsőoktatási intézményekben a legtöbben pedagógusképzésben (32,8%), gazdaságtudományi képzésben (25,3%), bölcsészettudományi képzésben (13%), valamint hitéleti képzésben (9,3%) tanulnak,

addig a nem egyházi intézményekben a hallgatók 27,5%-a gazdaságtudományi, 25,5%-a pedagógus, 16,4%-a társadalomtudományi, 15,3%-a pedig informatikai képzési területen végzi tanulmányait (Demeter-Karászi–Pusztai 2020).

Hipotézisek

Tanulmányunkban a következő kérdésekre keressük a választ: észlelhető-e eltérés a különböző szektorok hallgatói között a tanulmányokkal kapcsolatos elkötelezettség, az eredményesség és tanulmányi haladási utak tekintetében? Érvényesül-e a vizsgált hallgatók körében a szülői iskolázottság szerinti egyenlőtlenség, amikor ezeket az eredményességi mutatókat vizsgáljuk? Kitapintható-e a szektorhatás valamilyen formában? A feldolgozott szakirodalom, valamint kutatási kérdéseink alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1A: Mivel a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételeztük, hogy elkötelezettebbek, mint az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói.

H1B: Mivel a nem vallásos hallgatók előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételeztük, hogy elkötelezettebbek, mint a vallásos hallgatók.

H2A: Mivel a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételeztük, hogy eredményesebbek, mint az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói.

H2B: Mivel a nem vallásos hallgatók előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételeztük, hogy eredményesebbek, mint a vallásos hallgatók.

H3A: Mivel a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételeztük, hogy a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatóinak felsőoktatási haladása sztenderdebb, közülük többen tartoznak a normál haladási úthoz, mint az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói.

H3B: Mivel a nem vallásos hallgatók előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételeztük, hogy a nem vallásos hallgatók felsőoktatási haladása sztenderdebb, közülük többen tartoznak a normál haladási úthoz, mint a vallásos hallgatók.

H4: Mivel korábbi kutatások szerint a vallásosság képes kompenzálni a családi háttér egyes kedvezőtlen vonásait, feltételeztük, hogy a vallásosság ebben a mintában is önálló tényezőként, pozitívan képes módosítani az alacsonyabb státusú szülők gyermekeinek eredményességét.

Hipotéziseinket a következő változók felhasználásával vizsgáltuk. Az eredményességet háromféle módon mértük. Az első az elkötelezettség-skála, melynek Cronbach-féle alfája magas megbízhatóságú volt (0,75), azonban – kontingenciatablázatban és Khi-próba alkalmazásával – indokoltnak tartottuk az elkötelezettség

mind a tíz mutatóját egyenként is megvizsgálni, majd indexet építettünk belőlük és dichotomizáltuk. Az elkötelezettséghez hasonlóan, másodikként az eredményesség skálát néztük (Cronbach Alpha 0,73), ahol szintén megvizsgáltuk a tizennyolc eredményességi mutatót külön-külön, majd indexet készítve dichotomizáltuk. Végül, harmadikként, a haladási utak–klasztereket vizsgáltuk meg, melyből szintén kétértékű változót hoztunk létre.

Az intézményfenntartó és a vallásosság esetében szintén kétértékű változót hoztunk létre, melynek során az egyházi és a nem egyházi, valamint a vallásos és inkább nem vallásos változókat különítettük el. Mivel a felsőoktatási kutatások rámutattak az eredményesség és az intézményi integráció szoros összefüggésére, az intézményi beágyazottság mérésére kapcsolathálózati mutatókat alkalmaztunk, melyek egyike a kortársakhoz (hallgatótársakhoz) fűződő kapcsolatokat foglalta magában, a másik pedig az oktatók felé irányuló kötések jellemezte.

A tanulás melletti elkötelezettség mutatói

Az elkötelezettség egyfajta eredményességi mutató, sokan azonban feltételes változócsoporthoz tartják, mert nem garantálja az azonnal mérhető eredményeket, hanem egyfajta kedvező attitűdöt tételez fel a hallgató részéről. Elemzésünkben a tanulás melletti elkötelezettség mutatóit logisztikus regressziós módszerrel vizsgáltuk, bevonva a vallásosság és a szektorhoz tartozás háttértényezőit. Ezek az összehasonlítások nem alkalmasak a holisztikus oksági viszonyok feltárására, csupán ezt a két döntő tényezőt kívántuk összemérni.

A vallásosság és a szektorközi eltérés ugyanannyi mutató eltérését magyarázza szignifikánsan. Eredményeink szerint a vallásos hallgatóknak szignifikánsan nagyobb volt az esélye arra, hogy hasznosnak találják tanulmányaikat, ugyanakkor elkötelezettebbek is legyenek azok befejezését illetően. Az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatóinak szintén nagyobb esélyük volt hasznosnak tartani az általuk folytatott tanulmányokat, mint a nem egyházi intézmények hallgatóinak, továbbá szignifikánsan nagyobb arányban vettek részt az előadásokon.

1. táblázat. A vallásosság és a szektorközi összehasonlításban vizsgált elkötelezettség mutatói

| ENGAGEMENT | Vallásos/inkább nem vallásos | Egyházi/nem egyházi |
|---|------------------------------|---------------------|
| A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során | 1,74** | 149* |
| Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően | 1,95** | NS |
| Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni | NS | NS |
| Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon | NS | NS |
| Képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna | NS | NS |
| Időben befejezem a dolgozatokat/tanulmányokat, melyeket a tanárok kérnek az előadásokra/szemináriumokra | NS | NS |
| Fel tudok készülni a vizsgákra | NS | NS |
| Képes vagyok figyelni az órákon | NS | NS |
| Általában részt veszek az előadásokon | NS | 443*** |
| Általában részt veszek a szemináriumokon/gyakorlatokon | NS | NS |

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$, NS $p > 0,05$

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

Az eredményesség mutatói

Eredményességmérésünk második mutatójaként az eredményesség-skálát vizsgáltuk meg vallásosság szerinti, illetve szektorközi bontásban. Eredményeinkből jól látható, hogy a szektorközi összehasonlítás több mutató eltérését magyarázza szignifikánsan, mint a vallásosság szerinti. Elmondható tehát, hogy az egyházi fel-

sőoktatási intézmények hallgatóinak nagyobb esélyük van tudományos diákköri konferenciára dolgozatot írni és azon szerepelni, elérni a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét, magyar nyelvű szakmai önéletrajzzal rendelkezni és sportösztöndíjat nyerni, ugyanakkor kevesebb esélyük van más konferenciákon részt venni, és jövőbeni terveik között kevésbé szerepel a doktorképzésben való továbbtanulás. Ezzel ellentétben, a vallásosság kevesebb mutató eltérését magyarázza szignifikánsan. Adatainkból látható, hogy a vallásos hallgatóknak van nagyobb esélye országos tudományos diákköri konferencián szerepelni, viszont ugyanezen hallgatók esélye kevesebb, amikor a felsőfokú nyelvvizsgával való rendelkezést vizsgáljuk.

2. táblázat. A vallásosság és a szektorközi összehasonlításban vizsgált eredményesség mutatói

| SUCCESS | Vallásos/inkább nem vallásos | Egyházi/nem egyházi |
|--|------------------------------|---------------------|
| Bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba | NS | NS |
| TDK-dolgozatot írtam | NS | 1,82* |
| OTDK-n szerepeltem | 1,93* | NS |
| Előadtam vagy poszttert készítettem konferencián | NS | 0,45*** |
| Volt középfokú vagy szakmai nyelvvizsgám | NS | NS |
| Van felsőfokú nyelvvizsgám | 0,65* | NS |
| Van magyar nyelvű szakmai önéletrajzom | NS | 2,21*** |
| Van idegen nyelvű szakmai önéletrajzom | NS | NS |
| Évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltök vagy töltöttem be | NS | NS |
| Rendelkezem tudományos publikációval | NS | NS |
| Sportösztöndíjat nyertem el | NS | 2,23* |
| Művészeti ösztöndíjat nyertem el | NS | NS |
| Gyakornoki ösztöndíjat nyertem el | NS | NS |
| Valamilyen önálló alkotással rendelkezem | NS | NS |
| Tagja voltam vagy vagyok egyetemi/főiskolai tehetséggondozó programnak | NS | NS |
| Tagja voltam vagy vagyok szakkollégiumnak | NS | NS |
| Elértem legalább egyszer a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét | NS | 2,19** |
| Doktori képzésben tervezek részt venni | NS | 0,252*** |

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$, NS $p > 0,05$

Összességében megállapítható, hogy az eredményességet mérő mutatóinkra leginkább az intézményi szektor hatása gyakorol befolyást, ám néhány mutató ese-

tén a vallásosság hatása is megmutatkozik. Elmondható az is, hogy a szektorközi összevetés eredménye megosztva mutat kedvező képet a két szektorról.

A hallgatók haladási útja

A felsőoktatási intézmények hallgatóinak haladási útja igen változatos képet mutat. A hallgatói lemorzsolódást vizsgáló, korábbi kutatási eredményünk (Kovács et al. 2019) arról árulkodott, hogy a hallgatói pályafutás sokszínű, a normál haladási úttól sok esetben eltérő lehet. Számos haladási problémát ismerhetünk, melyek néhol igen közel állnak egymáshoz, ezért klaszterelemzéssel megvizsgáltuk a jól elkülöníthető haladási típusokat. Egy korábbi elemzésben három haladási út vált elkülöníthetővé. Az egyik – egy vagy több költségtérítéses félévvel tarkított – haladási út, melyre gyakran még az intézmény- és/vagy szakváltás is jellemző, a második típus a csúszó-passzíváló haladástípus, s a harmadik csoportba tartoznak a sztenderd útvonalon haladók (Pusztai–Szigeti 2021). Eredményességi vizsgálatunk harmadik mutatójaként megvizsgáltuk a hallgatók haladási útját szektorközi, illetve vallásosság szerinti bontásában.

Eredményeinkből jól látható, hogy mind az egyházi, mind a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatóinak haladási útja igen változatos. Az egyházi intézményekben a normál úton haladó hallgatók felülreprezentáltak (Adj. Resid. = 8,8), ezzel ellentétben a nem egyházi felsőoktatási intézményekben a költségtérítéses, intézmény- és/vagy szakváltó hallgatók mutattak felülreprezentáltságot (Adj. Resid. = 8,3). Adataink alapján megfigyelhető továbbá a normál úton haladó vallásos hallgatók felülreprezentált túlsúlya (Adj. Resid. = 34), az inkább nem vallásosak közül szintén magasabb arányban találjuk a normál úton haladókat (524%), ám arányuk nem felülreprezentált.

3. táblázat. A hallgatók haladási útja szektorközi összehasonlításban

| HALADÁSI UTAK | Egyházi | Nem egyházi |
|--|--------------|--------------|
| Költségtérítéses – intézmény/szakváltó | 12,4% | <u>36,7%</u> |
| csúszó-passzíváló | 11,1% | 15,4% |
| Normál úton haladó | <u>76,5%</u> | 47,9% |

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

4. táblázat. A hallgatók haladási útja a vallásossági mutatók szerint

| HALADÁSI UTAK | Inkább nem vallásos | Vallásos |
|--|---------------------|----------|
| Költségtérítéses – intézmény/szakváltó | 33,3% | 22,7% |
| csúszó-passzíváló | 14,2% | 13,2% |
| Normál úton haladó | 52,4% | 64,1% |

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

Eddigi elemzéseink összegzéseként láthattuk, hogy mind a szektorközi, mind pedig a vallásosság hatást gyakorol, hol kisebb, hol pedig nagyobb mértékben az általunk vizsgált eredményességi mutatókra, viszont indokoltnak tartjuk megvizsgálni az eredményességi mutatókat további háttértényező bevonását követően. Ezért a szektorközi bontás, a demográfiai jellemzők, a társadalmi státusz, a vallásosság, illetve az intra- és intergenerációs kapcsolathálózati változók bevonásával logisztikus regressziós elemzést végeztünk.

Többváltozós elemzések a szektorok összehasonlítására

A korábban bemutatott tanulmányi elkötelezettséget vizsgáló indikátorokból összevont mutatót hoztunk létre, mellyel a következőkben a tanulmányi elkötelezettséget mérjük. Bináris logisztikus regressziós módszer segítségével megvizsgáltuk, hogy egymás kontrollja alatt hogyan alakul a háttérváltozók hatása a tanulmányi elkötelezettségre. A háttérváltozókat blokkokban vontuk be. Első körben mindenütt a szektort képviselő változót, mert el akartuk különíteni azokat a tényezőket, amelyek szintén befolyásolják a hallgatók teljesítményét, de ugyanakkor szupresszorként hatnak egymásra. A további blokkokban a demográfiai háttér, a társadalmi háttér, a vallásosság, illetve a kapcsolatháló változóit vontuk be. Adatainkból látható, hogy az egyházi / nem egyházi felsőoktatási intézmények szektorközi bontása, a nem, a településtípus, valamint az intragenerációs kortárs kapcsolatok bizonyultak szignifikáns hatásgyakorlóknak, melyek szignifikánsak is maradtak a többi háttérváltozó bevonását követően.

Elmondható tehát, hogy az egyházi felsőoktatási intézmények kisebb városokból, falvakból érkező és átlagon felüli kortárs egyetemi kapcsolatokkal rendelkező női hallgatói bizonyultak leginkább elkötelezettnek a tanulmányaikat illetően. A további bevont háttérváltozók nem mutattak szignifikáns összefüggést, így nem befolyásolják a hallgatók tanulás melletti elkötelezettségét.

5. táblázat. A háttérváltozók hatása az elkötelezettsége

| ENGAGEMENT | 1. lépcső | 2. lépcső | 3. lépcső | 4. lépcső | 5. lépcső |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Egyházi foi. (ref. állami foi.) | 1,72 *** | 1,62 ** | 1,60 * | 1,60 * | 1,50 * |
| Nő (ref. férfi) | | 1,81 *** | 1,81 *** | 1,81 *** | 1,88 *** |
| Többségi (ref. kisebbségi) | | 1,39 NS | 1,43 NS | 1,43 NS | 1,24 NS |
| Magyarország (ref. Románia) | | 0,73 NS | 0,67 NS | 0,67 NS | 0,71 NS |
| Diplomás apa (ref. nem diplomás) | | | 1,05 NS | 1,05 NS | 1,01 NS |
| Diplomás anya (ref. nem diplomás) | | | 1,18 NS | 1,18 NS | 1,16 NS |
| Nagyváros (ref. kisebb város) | | | 0,60 *** | 0,60 *** | 0,63 ** |
| Anyagi helyzet átlagos (ref. átlagon aluli) | | | 1,49 NS | 1,49 NS | 1,57 NS |
| Vallásos (ref. nem vallásos) | | | | 0,99 NS | 0,97 NS |
| Oktatói kapcsolat (ref. átlagon aluli) | | | | | 1,35 NS |
| Kortárs kapcsolat (ref. átlagon aluli) | | | | | 1,42 * |
| Constant | 1,38 *** | 0,88 NS | 0,66 NS | 0,66 NS | 0,50 NS |

*p<=0,05, **p<=0,01, *** p<=0,001, NS p>0,05

Az eredményességet igazoló indikátorokból egy összevont mutatót, indexet, készítettünk, mellyel a továbbiakban az eredményességet az átlagok mentén dichotomizálva mértük. Az eredményességet mérő kétértékű változót különböző háttértényezők vizsgálatával elemeztük, bináris logisztikus regressziós módszerrel. A táblázatunkban látható, hogy az első szektor változó és a második lépcsőben bevont nem változó nem befolyásolták az eredményességet, tehát nem mutatható ki az egyházi és nem egyházi felsőoktatási intézmények, valamint a férfiak és nők eltérő esélye az eredményességre. Ezzel ellentétben azonban ugyancsak a második lépcsőben bevont többségi/kisebbségi, valamint az ország háttérváltozók szignifikáns hatást mutattak az eredményességre, mely hatás szignifikáns maradt az egyéb háttértényezők bevonását követően is. Az 5. lépcsőben bevont oktatói kapcsolat változó is szignifikánsnak bizonyult, azon hallgatók eredményessége kiemelkedő, akik átlagon felüli oktatói kapcsolattal rendelkeznek.

6. táblázat. A háttérváltozók hatása az eredményességre

| SUCCESS | 1. lépcső | 2. lépcső | 3. lépcső | 4. lépcső | 5. lépcső |
|---|-------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Egyházi foi. (ref. állami foi.) | 0,94 NS | 0,75 NS | 0,80 NS | 0,82 NS | 0,70 NS |
| nő (ref. férfi) | | 0,89 NS | 0,93 NS | 0,94 NS | 1,06 NS |
| Többségi (ref. kisebbségi) | | 3,13 *** | 3,28 *** | 3,37 *** | 2,46 *** |
| Magyarország (ref. Románia) | | 0,29 *** | 0,27 *** | 0,27 *** | 0,32 *** |
| Diplomás apa (ref. nem diplomás) | | | 1,15 NS | 1,15 NS | 1,08 NS |
| Diplomás anya (ref. nem diplomás) | | | 1,37 NS | 1,37 NS | 1,40 * |
| Nagyváros (ref. kisebb város) | | | 1,21 NS | 1,20 NS | 1,31 NS |
| Anyagi helyzet átlagos (ref. átlagon aluli) | | | 0,90 NS | 0,90 NS | 1,02 NS |
| Vallásos (ref. nem vallásos) | | | | 0,91 NS | 0,83 NS |
| Oktatói kapcsolat (ref. átlagon aluli) | | | | | 3,04 *** |
| Kortárs kapcsolat (ref. átlagon aluli) | | | | | 0,90 NS |
| Constant | 0,67 *** | 0,67 NS | 0,51 NS | 0,54 NS | 0,36 * |

*p<=0,05, **p<=0,01, *** p<=0,001, NS p>0,05

Amint a táblázat mutatja, elmondható, hogy a vizsgált hallgatóknak akkor nagyobb az esélyük eredményesebbé válni, ha Romániában élnek, a többséghez tartoznak és átlagon felüli oktatói kapcsolathálót tudhatnak magukénak. Vagyis, szemben az elkötelezettséggel, amit az egyházi intézménybe járás kifejezetten támogatott, amikor a rejtőzködő háttérváltozók bevonásával vizsgáldtunk, az eredményesség esélyét sem a szektor, sem a vallásosság nem növelte.

A haladási utak klasztercsoportból ugyancsak egy kétértékű változót hoztunk létre, ahol az egyik csoportba kerültek a normál úton haladók, akik nem passzívtartottak, nem csúsztak a mintatantervhez képest, nem kényszerültek fizetéses képzésbe, s így pozitív kilátásokkal rendelkeznek tanulmányi haladási útjukat illetően. A normál úttól eltérő csoportba tartoznak a csúszó-passzívaló, valamint a költségtérítéses, intézmény- és/vagy szakváltó hallgatók. A következőkben az említett kétértékű haladási út változó értékeit befolyásoló háttérváltozókat vizsgáljuk bináris logisztikus regressziós módszerrel.

A haladási utak összevont változóra a hatótényezők közül szignifikánsan hat a felsőoktatási intézmények szektorközi bontása (egyházi/nem egyházi felsőoktatás intézmény), az ország (Magyarország/Románia) és a településtípus (nagyváros/kisebb város).

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

7. táblázat. A háttérváltozók hatása a hallgatók haladási útjára

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

*p<=0,05, **p<=0,01, *** p<=0,001, NS p>0,05

Összességében elmondhatjuk, hogy leginkább a magyarországi egyházi felsőoktatási intézmények kisebb településről érkező hallgatói esélyesek a normál úton haladásra, a nem, a többségi lét, a szülők iskolázottsága, az anyagi helyzet, az individuális vallási önbesorolás és az egyetemi intra- és intergenerációs kapcsolatok nem befolyásolják a hallgatók normál úton haladását.

Megtárgyalás

Korábbi kutatásaink megerősítették (Demeter-Karászi-Pusztai 2020), hogy a vizsgált intézmények a főváros és annak vonzáskörzetétől eltérő perifériás vidékről toborozzák hallgatóikat, s a demográfiai szempontból speciális, társadalmi háttérváltozók mentén hátrányosabb helyzetű diákokkal számolhatnak. Az ugyanitt olvasható adatok szerint határozottan erősebb vallásos beállítódás jellemző a térség egyházi felsőoktatási intézményeinek hallgatóira, akik többnyire világnézetükkel azonos intézményt választanak a továbbtanulásra. Korábbi eredmények alátámasztották, hogy a nők, az idősebbek, az alacsonyan iskolázottak és a kisebb települések lakói bizonyulnak vallásosabbnak, s ezzel összefüggésben felvetődik a kérdés, hogy vajon mennyire eredményesek, s milyen tényezők növelik körükben az eredményessé válás esélyét.

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

További mutatókat vizsgálva az eredményesség kapcsán más képet látunk kirajzolódni. Az eredményességet leginkább a kisebbség/többség, az ország és az oktatói kapcsolatokra vonatkozó háttértényezők befolyásolták, az általunk és a korábbi kutatási eredmények alapján elvárt szülői iskolázottság nem, tehát a vizsgált hallgatói kör esetében a szülők iskolázottsága nem növelte az eredményesség esélyét. Az eredmények szerint a származási egyenlőtlenségek miatt már nagyobb szakadékot kellene áthidalni az intézményeknek a siker felé, ami az általunk vizsgált régióban eredményeink alapján nem sikerül, vagy elképzelhető, hogy más, nem mért eredményességi dimenziók bevonása lenne ehhez szükséges.

Végül, a harmadik eredményességi mutatóként alkalmazott haladási utak változóira a szektorközi bontás, illetve az ország háttérváltozói gyakoroltak szignifikáns hatást, a szülők iskolázottsága ebben az esetben sem növelte a hallgatók normál úton haladásának esélyét. Az egyházi intézmények hallgatóinak nagyfokú

esélyét a normál úton haladásra azzal magyarázzuk, hogy a normál haladás támogatása az intézményeknek a hallgatók megtartását támogató, s a hallgatóbarát mintatervet és szabályozást alkotó hozzáállásában gyökerezik. Ennek oka az intézmények relatíve előnytelen versenyhelyzete, mérete, de kétségtelen, hogy az intézményvezetés és az oktatói kar szupportív, nem szelektív attitűdje is markáns vonása a szektornak.

Összegzés

Tanulmányunk célja a felsőoktatási hallgatók eredményességének vizsgálata szektorközi és vallásosság szerinti összehasonlításban. Adatelemzéseink összegzése során az eredményességet illetően az általunk vizsgált perifériás régiókban igen változatos kép rajzolódott ki. A feldolgozott szakirodalmi adatokra és korábbi kutatási eredményekre támaszkodva feltételeztük, hogy az eredményesség különböző mutatói mentén különbség mutatható ki az egyházi és a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói között, főként társadalmi státusbeli különbségekkel magyarázva azt. Hipotéziseink, melyek ezen feltételezéseinkre irányultak, nem igazolódtak be, ugyanis a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói a társadalmi státusbeli háttérváltozók mentén nem bizonyultak esélyesebbnek sem az elköteleződésre, sem az eredményességre, sem pedig a normál úton haladásra. Ezzel ellentétben viszont az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatóinak nagyobb esélyük van az elköteleződésre, az eredményességre, valamint a normál úton haladásra, mint a nem egyházi intézményekbe járó hallgatótársaiknak, ám a társadalmi státusra vonatkozó háttértényezők őket sem támogatták szignifikánsan. Összességében elmondhatjuk, hogy szektorközi összehasonlításra vállalkozó elemzésünk során az eredményesség komplex összetételét fedezhettük fel, melyre az jellemző, hogy egyes dimenzióit különböző háttértényezők tartják befolyásuk alatt.

Irodalom

- Astin, A. W. – Astin, H. S. – Lindholm, J. A. (2011): Assessing Students' Spiritual and Religious Qualities. *Journal of College Student Development*, 52. (1.) 39-61. doi:10.1353/csd.2011.0009.
- Bacsikai Katinka (2012): Egyházi iskolák eredményessége a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In: Földvári Mónika–Nagy Gábor Dániel (Szerk.): Vallás a keresztény társadalom után. *Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Szeged: Belvedere Meridinále.
- Curry, Theresa A. (2017): *Thriving to survive: Examining spirituality as a strategy for coping and perseverance among Christian college students at an urban public college*. Doctoral dissertation.
- Demeter-Karászi Zsuzsanna–Pusztai Gabriella (2020): Hallgatói rekrutáció szektorközi összehasonlításban. *PedActa*, 10. (1.)
- Frigy, Szabolcs (2012): Az iskola hozzáadott értéke a társadalmi mobilitás tükrében. *Magiszter*. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2012/tel/2.pdf>

- Kovács Klára és munkatársai (2019): Lemorzsolódott hallgatók 2018. Debrecen: Szerzők 2019. CHERD-H 2019.
- Kuh, George D.–Umbach, Paul D. (2004): College and Character: Insights from the National Survey of Student Engagement. *New Directions for Institutional Research*, 122.
- Pascarella, E. T.–Terenzini, P. T. (2005): *How Collage Affects Students. A Third decade of research.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kézíg.* Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón.* Budapest: Gondolat.
- Pusztai Gabriella (2017): A felsőoktatás értéke az audit-társadalomban. *Magyar Tudomány*, 178.(11.)
- Pusztai G.–Szigeti F. (2021): *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban.* Debrecen: CHERD.
- Schreiner, L. A. (2010): The „Thriving Quotient”: A new vision for the student success. *About Campus*, 15. (2.) Pp. 2–10.
- Szemerszki, Mariann (2006): A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatók. *Educatio Füzetek.* <http://mek.oszk.hu/09800/09827/09827.pdf>
- Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45. (1.) Pp. 89–125.
- Yates, Sarah J. (2017): *Surviving of thriving? A study of engaged learning, academic determination, social connectedness, positive perspective, and spirituality of doctoral students in a private Christian University.* Doctoral dissertation.

Jegyzet

¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

HALLGATÓI ÉS KÉPZÉSI PROFILOK ORSZÁGOS ÖSSZEHOSONLÍTÁSA¹

Tóth Dorina Anna

Bevezetés

■ Az 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati programba bekapcsolódva rámutattunk a lemorzsolódás rizikótényezőire (ld. Kovács et al. 2019), melyek a következők voltak: passzív félév(ek); informatika és természettudományi képzési területek; költségtérítéses és önköltséges finanszírozási módok; a nyelvvizsga hiánya; levelező tagozat. Továbbá, a férfiak nagyobb veszélynek vannak kitéve a lemorzsolódásnak, tekintettel a „férfias” szakmákra, melyek nagy része a fent említett rizikós képzési területekhez tartozik. Nemcsak rizikó-, hanem védőfaktorokat is azonosítottunk. A felsőoktatásban maradás esélye növekedik, ha a hallgató nőnemű; kollégiumban él; nyelvvizsgája van; művészeti, vagy bölcsész területeken tanul; jó kapcsolatot ápol oktató(i)val.

Korábbi, lemorzsolódást vizsgáló kutatásaink (Kovács et al. 2019; Tóth 2018; Tóth et al. 2019) egyik – jelen kutatásunk szempontjából – kiemelkedően fontos eredményeként könyvelhetjük el, hogy a hallgatói–oktatói kapcsolattartás minősége hatással bír a hallgatók egyéni döntéseire: tanulmányai folytatására vagy annak megszakítására. Eszerint „minél többet beszél a hallgató személyesen az oktatóval, annál inkább befejezi tanulmányait”. Vajon magától értetődő-e az a következtetés, hogy az alacsonyabb létszámú, vidéki karokon, kihelyezett (v. székhelyen kívül folyó) képzésekben kisebb mértékű a hallgatói lemorzsolódás, mint az egyetemek nagy létszámú székhelyén? Előbbi intézményekben az alacsonyabb hallgatói létszám lehetőséget ad az ott oktatóknak arra, hogy személyes kapcsolatot építsenek ki a hallgatókkal. Ezzel szemben a nagy létszámú kép-

zések gyakran elszemélytelenednek, az oktatókra jutó hallgatói létszám irreálisan magas ahhoz, hogy az oktatók mélyebb kapcsolatot építsenek ki a hallgatókkal, néhány esetben a nevüket sem tudják. Korábbi eredményeinket vizsgálva felmerül a kérdés, hogy van-e különbség a felsőoktatási intézmények székhelyén és kihelyezett képzésein tanulók felsőoktatási pályafutásában. Tanulmányunkban erre keressük a választ.

A felsőoktatás harmadik missziója

Az egyetemek mind a társadalmi, mind a gazdasági innovációk előállításának és terjesztésének meghatározó intézményei. Ezek az intézmények már a középkorban nagy szerepet játszottak az európai fejlődésében (Horváth 1999). Az egyetemek szerepvállalásának súlypontjai folyamatosan változtak az idők során, eredményeképpen az oktatás (első misszió) feladatai kiegészültek a tudományos kutatással (második misszió), majd megjelent a tudás gazdasági hasznosításának (a harmadik missziót jelentette kezdetben) lehetősége, igénye. A harmadik misszió számos küldetésre utal tehát, melyek körei folyamatosan változnak és bővülnek. A harmadik misszió valójában mindig jelen volt az egyetemek életében, azonban sokkal nagyobb súly helyeződött az első és második missziókra: az oktatásra és a kutatásra.

A harmadik misszió más-más formában lehet jelen a felsőoktatásban a felsőoktatási intézmény tevékenységrendszerétől függően. Az alapvetően képzési programokra fókuszáló felsőoktatási intézmények esetében leginkább a piaci igényekre gyorsan reagáló képzések, programok tesznek eleget a harmadik missziós feladatoknak. A kutatásokra fókuszáló intézmények esetében diverzifikáltabb tevékenységrendszer jellemzi a harmadik missziót. A harmadik misszióknak azonban intézménytípustól függetlenül vannak közös céljai, ilyen az intézmények társadalmi felelősségvállalása, az új tudás, ismeretek, kompetenciák megteremtése és átadása a gazdasági szereplők részére (Bángi–Magyar et al. 2010).

„A felsőoktatási intézményeknek a regionális fejlődéshez való hozzájárulása olyan téma, amely egyre nagyobb figyelmet vonzott az elmúlt években. Az intézményektől egyre inkább elvárják, hogy ne csak oktassanak és kutassanak, hanem aktív szerepet játszanak a régió gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődésében. Hogy milyen mértékben képesek ezt a szerepet a felsőoktatási intézmények betölteni, abban szignifikáns szerepet játszanak az intézmények és a befoglaló régió jellemzői, valamint a politikai keretek.” (Arbo–Benneworth 2007: 7) A felsőoktatás és a gazdaság kapcsolata sokrétű és összetett, mely kapcsolat az egyetem és a (szűkebb-tágabb) régió interakciójában realizálódik. A nemzetközi elemzések arra mutatnak rá, hogy az egyetemek komoly szerepet tölthetnek be térségük versenyképességének javításában, és fontos aktorai lehetnek a helyi gazdaságfejlesztésnek. Porter (2007) ebben a regionális gazdasági fejlesztésben a felsőoktatásnak a következő szerepeit azonosítja: munkáltató, vásárló, munkaerő-fejlesztő, technológia-transzformátor és inkubátor.

A felsőoktatási intézmény összetett hatást gyakorol a régióra: formálja a közösséget, előmozdítja az infrastrukturális változásokat, s kihat a gazdasági életre is (Chatterton–

Goddard 1999). A hallgatókhoz közelebbi, földrajzilag könnyebben hozzáférhető képzések növelik a hallgatói motivációt a képzésekben való részvételre. A távolabbi képzések esetén pedig fontos kiemelni a nagyobb anyagi ráfordítás (lakhatás, utazás, étkezés, egyéb járulékos költségek) és a személyi költségek (ismeretlen környezet, elszakadás a családtól, barátoktól) szükségességét. A hátrányos helyzetű potenciális hallgatóknak az anyagi ráfordítás igénye önmagában is ellehetetleníti a képzésekhez való hozzáférést (Forray–Híves 2005).

A közösségi felsőoktatási képzési központok mind a felsőoktatási stratégia, mind a nemzeti felsőoktatásról szóló törvényben foglaltak alapján arra hivatottak, hogy – a hátrányos helyzetű, leszakadó régiók versenyképességének javításán túl – a régióban élő, hátrányos helyzetű fiatalokat bevonzzák a felsőoktatásba. Ezzel megteremthetik számukra az esélyt a felsőoktatásban való részvételre, s megalapozzák „helyüket és szerepüket” a munkaerőpiacon. Az induló képzések között az államilag finanszírozottakon túl van önköltséges forma is. A hallgató felvételi teljesítményén és az intézményi kapacitásokon múlik, hogy melyik finanszírozási formába kerül a hallgató. Amennyiben a hallgató hátrányos helyzetű, úgy könnyen lehet, hogy alacsony pontszámot visz magával a felsőoktatásba, így nagyobb valószínűséggel kerülhet költségtérítéssel képzésbe.

Magyarországon a székhelyen kívül működő felsőoktatási intézmények az elmaradott régiókban vállalhatnak nagy szerepet: diákokat, tanárokat, kutatókat vonzanak a térségbe. Az oktatók, kutatók tudást termelnek, ami a diplomával munkaerőpiacra lépő végzettek által direkt módon is bekerül a gazdaságba – vélhetően a lokális gazdaság, munkaerőpiac (cégek, vállalatok, helyi érdekek) igényei formálják a képzés profilját, tartalmát.

A regionalitás legfontosabb nemzetközi esetei

A regionális egyetem vagy főiskola a kontinentális európai oktatási rendszerek egyik meghatározó intézményfejlődési iránya. A regionalizmus a felsőoktatás tömegesedésére adott válasza a konzervatív és a jóléti (szocialista és baloldali) kormányzatoknak. Megfigyelhető, hogy az előbbi kormányzatok megerősítették – vagy létrehozták – a duális (egyetemi-főiskolai képzési programok) rendszerét, míg utóbbi kormányok komprehenzív főiskolák létrehozásával és felsőoktatás-politikai reformok bevezetésével kísérleteztek (Kozma 2004).

A felsőoktatás tömegesedésének hatására a hallgatói elvárások is átrendeződtek. Az intézményválasztáskor már nemcsak a hírnév, a presztízs dominált, hanem az intézmény távolsága a lakóhelytől, a megfelelő elérhetőség és a képzési kínálat, minőség is fontos tényezővé váltak. Az intézményválasztásra egyre inkább a lakóhelyhez közel kerül sor. (Rechnitzer 2009).

A szakirodalom alapján a székhelyen kívüli képzésekhez és a felsőoktatási képzési központokhoz hasonló nemzetközi intézmények három csoportba sorolhatóak. Az első csoportba amerikai közösségi főiskolák tartoznak, melyeknek fő célja a felzárkóztatás és alapvető ismeretek átadása a leginkább hátrányos helyzetű hallgatóknak. A második csoportba a szakfőiskolák tartoznak, közülük modellként emeltük ki a németországi

intézményeket. A szakfőiskolák képzési profilja harmonizál a munkaerő-piaci szükségletekkel, egyes esetekben duális² képzésben tanulnak a hallgatók, ezzel is elősegítve az elhelyezkedésüket a munkaerő-piacon. A harmadik csoporthoz olyan felsőoktatási intézmények, kurzusok tartoznak, melyek részképzéseket és továbbképzéseket kínálnak felnőtteknek, tipikusan ilyen részképzéseket kínál az angol further education. A vizsgált képzések mindhárom csoporttal viselnek közös vonásokat: céljaiban leginkább a szakfőiskolákkal, küldetésében a közösségi főiskolákkal, rekrutációs bázisát tekintve pedig a felnőttképzést és a lifelong-learning szemléletet előtérbe helyező intézményekkel és képzési programokkal egyezik meg. Mindezek mellett fontos kiemelni, hogy a közösségi felsőoktatási képzési központokra mint a hazai felsőoktatás harmadik missziójának új fejleményére tekintünk, melyek a magyarországi felsőoktatási intézményhálózathoz csatlakozva az ország leszakadó, hátrányos helyzetű vidékeit lefedik, ezáltal lehetőséget adva a vidéken élő (esetleg hátrányos helyzetű) potenciális hallgatóknak a felsőoktatásban való részvételre.

Közösségi főiskola (Community College)

A community college, azaz a közösségi főiskola modellje Amerikában született 1900 környékén. A közösségi főiskola a felsőoktatási intézményekhez tartozik, az alapkonceptiójának elsődleges célja a felsőoktatás hálózatának növelése volt oly módon, hogy ezeket az intézményeket vidékre telepítették. Napjainkban az amerikai hallgatók közel 50%-a ilyen főiskolákon (is) tanul (Dobbins 2008). Az amerikai oktatási rendszerben a közösségi főiskolák tehát nagy súllyal szerepelnek. Minden közösségi főiskola szerződésben áll egy egyetem mellett egy gazdálkodó szervezettel, ezzel céljuk a szakképzés minőségének növelése. A közösségi főiskola integrálja a tudományos és a szakmai oktatást (Márkus 2002). Alapvetően felzárkóztató, hátrányokat kompenzáló és gazdasági funkciója van, azonban nem mindig volt ilyen egyértelmű a felsőoktatásban betöltött szerepe (Grubb et al. 1997). A diákok e főiskola elvégzése után – amennyiben vannak továbbtanulási ambícióik – főiskolákon, illetve egyetemen folytathatják tanulmányaikat.

A közösségi főiskolák az európai országokban is megjelentek. Az európai országokban, ahol közösségi főiskolák alakultak (Írországból, Dániában többek között), általánosságban a régió gazdasági szempontjaihoz alkalmazkodva előremozdítják a meglévő ágazatok modernizációját és a helyi ipari ágazatok munkaerő-igényét elégítik ki (Rubin–Autry 1998). Tehát a közösségi főiskola a regionális fejlődés egyik mozgatórugója. Minden közösségi főiskolának megvan a lehetősége arra, hogy működésével pozitívan hasson a régiója gazdaságára, azonban ehhez elengedhetetlen a közösségi támogatás. Rubin és Autry két elemét hangsúlyozza a közösségi főiskola fejlődést támogató működésének: a megfelelő állami finanszírozást és a felismerését az állam részéről, hogy a közösségi főiskola képes fejleszteni a gazdaságot (Rubin–Autry 1998). Fontos megjegyeznünk, hogy Rubin és Autry a vidéki, kisebb létszámú főiskolákról írt, a vidéki főiskolák esetében fontos leginkább az „életben tartó” állami támogatás.

A gazdasági szerep mellett a közösségi főiskola hátránykompenzáló funkciója igen jelentős. A demokratikus polgári társadalmakban alapvető oktatáspolitikai célkitűzés a társadalmi hátrányok mérséklése, a felzárkóztatás. A közösségi főiskolák küldetése lényegében az, hogy mindenkinek biztosítsák a felsőoktatáshoz való hozzáférést a nyitott, vidéken is elérhető intézményekkel. Az intézmények jelszava – ami szinte minden főiskola honlapján szembeötlő – a következő: „Opportunity for all” (*American Association of Community Colleges*). Jelmondatából is tükröződik a befogadó szemlélet. Nemcsak lehetőséget biztosít a felsőoktatásba lépésre, hanem egyfajta hidat is képez az egyetemekhez, de a munka világába is. Ez a közvetítő funkció jól kivehető a képzések tartalmából és formájából is, hiszen rövid idejű szakképzést és olyan tréningeket is tartalmaz a programjuk, melyekért nem jár kredit, csupán kompetenciákat és készségeket fejleszt.

Az intézmények elhelyezkedéséről elmondható, hogy nagyobb tömbökben az ország keleti és nyugati partján találhatóak. Az Amerikai Egyesült Államok északi és keleti körzetében az egykor virágzó nehézipar az 1960-as évek óta hanyatlóban van, helyette a csúcstechnológia dominál ezekben az államokban. A csúcstechnológia telephelyei főleg az egyetemekhez közeli kertvárosok, ahol magasan kvalifikált munkaerő él. Az ország nyugati részére jellemző a folyamatosan fejlődő gazdaság, ami vonzza a vállalkozókat e térségbe, illetve a magas bérek vonzzák az alkalmazottakat is (Jeney et al. 2013).

Összegezve elmondható a közösségi főiskolákról, hogy alapvetően két főbb célt szolgálnak: az egyik a felzárkóztatás, a munkaerő-piaci beilleszkedés előmozdítása ezáltal. A másik funkciója pedig a felnőttképzés és a felsőoktatásra történő felkészítés.

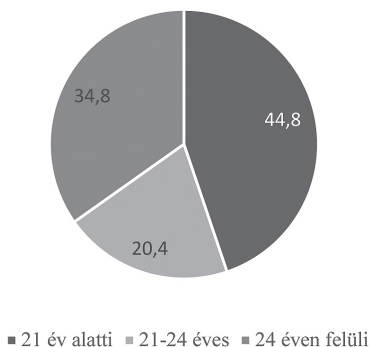
Further education college

A further education intézményrendszere Angliában vált elterjedtté. Egyes kutatók szerint már az 1950-es, 1960-as években a felsőoktatás része volt, míg mások a gyors tömegesedés eredményének tulajdonítják létrejöttét 1980 és 1990 között. A tömegesedés megnyitotta a franchise együttműködések útját. Az ilyen együttműködések lényege az volt, hogy egy-egy kurzus megtartásához a felsőoktatási intézmény biztosította az oktatói gárdát, esetleg a helyszínt is a szerződő félnek (szervezetnek, cégnek, stb.) ezzel biztosítva a friss információ, új technológiák és tudás átadását (Parry 2012). A further education magyar nyelvbe történő interpretálása nem könnyű feladat. Szó szerinti fordításban jelent továbbképzést, egyéb képzést is. Az Oktatási Hivatal glosszáriumában a further education jelentése a „kötelező oktatás 16 évnél idősebb tanulók számára (idetartozik a szakképzés és sixth-form college képzései is)” (Király 2013: 5). A *six-form college* „iskolatípus az alapszintű (GCSE) érettségit megszerzett, egyetemen/főiskolán továbbtanulni szándékozó tanulók számára, amely már csak a felvételihez szükséges, ún. *Advanced Level* vizsgákra való felkészítésre koncentrálnak” (Király 2013: 6). Tehát a meghatározások alapján a further education olyan képzéseket jelent, melyek magukba foglalják egyrészt a szakképzést, másrészt az egyetemre, főiskolára felkészítő képzéseket is. A further education a középfokú oktatási intézmények befejezése után következik.

A further education képzései megkerülhetetlenek azoknak a diákoknak, akik a felsőoktatásba szeretnének bekerülni a későbbiekben. Amikor a diák betölti a 16. életévét, 2 évig tartó further education képzésben vesz részt, ahol választania kell: akadémiai oklevelet, vagy szakmát szerezhet. A further education képzéseiről összességében elmondható, hogy hidat képez a középfokú és a felsőfokú tanulmányok között, segíti az átmenetet.

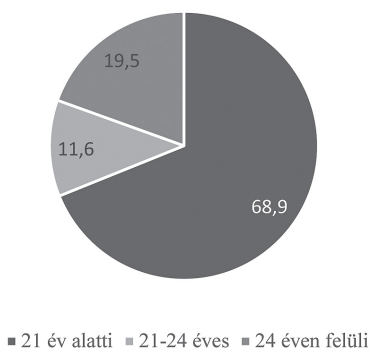
A further education szemléletmódja a felsőoktatásba is begyűrűzött, s létrejöttek a 19. század végén a „továbbképző főiskolák”, a *further education college*-ok (a továbbiakban: FEC-ok). A further education collegeban rendszerint rövid idejű képzési programokra jelentkezhetnek a hallgatók, melyeket nagyobb egyetemek, főiskolák indítanak az intézményben, de lehetőség van alap-és mesterszintű diplomát is szerezni a further education collegeban.³ A further education college a felsőoktatási rendszer (*tertiary*) része, minden 12. hallgató FEC-ban tanul. Ez nagyjából az összes hallgató 8%-át teszi ki. A FEC hallgatóinak 60%-a részidős képzésben vesz részt, s a hallgatók 55%-a tanulmányaival egyidejűleg teljes állásban dolgozik. Parry (2012) kutatási jelentéséből az is kiderült, hogy a FEC alapképzéseiben részt vevő hallgatók (akik BA/BSc diplomát szereznek) többnyire nappali tagozatosak, s a magasabb szintű diplomát szerző hallgatók között találjuk az esti, illetve részidős képzések hallgatóit. A FEC képzési kínálata sokszínű, általánosan jellemzi a rugalmasság, a munkaerő-piachoz való gyors alkalmazkodás. A felsőoktatáspolitikai felismerte az FEC szerepét és fontosságát az oktatási rendszerben, azonban a „nagy” egyetemek, főiskolák nem tekintik versenytársnak an FEC intézményeit (Parry 2012).

1. ábra. Az FEC hallgatóinak megoszlása kor szerint



Forrás: Higher Education Funding Council for England (HEFCE), 2015

2. ábra. Angol felsőoktatási intézmények (HEI) hallgatóinak megoszlása kor szerint



Forrás: HEFCE, 2015

2015-ben a tipikus hallgatói életkorban lévők inkább vettek részt egyetemi, főiskolai képzésekben. A FEC-ok hallgatói bázisára jellemző a 24 éven felüli hallgatók túlsúlya (ld. 1. ábra). 2017-re csökkent a 21 éven aluliak részvételi aránya a FEC képzéseiben, míg a 24 éven felüliek aránya növekedett. Az összes résztvevő megoszlása korcsoportok szerint a következőképpen alakult:

1. a 16–18 évesek teszik ki a further education képzésekben tanulók 24%-át;
2. a 19–24 évesek a 19%-át;
3. a 24 éven felüli hallgatók pedig a maradék 56%-át (Hupkau–Ventura 2017).

Összevetve az angol egyetemekkel, főiskolákkal a FEC-okat elmondható, hogy vonzáskörzete leginkább a régiójának határáig nyúlik, a hallgatók 82,7%-a érkezik az intézmény közvetlen régiójából. Előfordul az is, hogy az országból az intézménytől távolabb fekvő régiókból is érkeznek hallgatók a FEC intézményébe, de ez csupán a hallgatók 14,5%-ára jellemző. Megjelennek az intézményekben európai és nem európai országok hallgatói is, ők a FEC hallgatóságának nagyjából 2%-át jelentik. A felsőoktatási intézményekre jellemző az, hogy közeléből lépnek be a hallgatók, azonban ezek az intézmények jelentősen nagyobb vonzáskörzettel bírnak, mint a FEC intézményei.

2018-ban 273 college működött az Egyesült Királyságban, ebből 183 általános képzést nyújtó FEC, 64 sixth-form college, a többi college pedig valamilyen speciális (pl. művészeti) képzési területet ölel fel (Further education colleges in UK).

Összességében elmondható, hogy a fiatalok (16–18 évesek) inkább általános (sixth-form) képzésben vesznek részt és inkább nappali munkarendű képzésben tanulnak tovább egyetemeken, főiskolákon. Azonban az idősebb korosztály (24 éven felüliek) – a nem tipikus hallgatói korban lévők – potenciális rekrutációját képezik a FEC-oknak, ahol részdíós képzésben tanulnak, s a munkaerőpiac szereplői is egyszerre, ráadásul fontos

kiemelnünk a FEC híd szerepét a közoktatás és a felsőoktatás között. A FEC vonzáskörzete jellemzően az intézmény közvetlen környezetére, régiójára terjed ki. A FEC-képzések elterjedését és hálózatosodását a felsőoktatás tömegesedése mozdította elő – azonban a kutatók véleménye megoszlik a FEC megjelenésének idejéről.

Szafőiskola

A német felsőoktatás hagyományai és szerkezete sok tekintetben hasonló a magyar felsőoktatási rendszerhez. A Bologna-reform után a középfokú oktatási rendszer változatlan maradt, azonban a felsőoktatásban néhány változás zajlott le a bevezetést követően. A változás az európai felsőoktatási térség rendszeréhez való illeszkedést szolgálta. A legtöbb beavatkozás a felsőfokú szakképzés területén történt, ahol a Fachhochschule (szafőiskola) intézményének célját és működésének elveit kellett megfogalmazni (Weiss–Steininger 2013).

Németországban a felsőoktatási intézményeket három nagy csoportba oszthatjuk, ezek a következők:

1. *Fachhochschulen* (szafőiskolák): alap-és mesterképzést biztosítanak főként mérnöki, üzleti, gazdasági és mezőgazdasági területeken. A képzés során a gyakorlatnak van a legnagyobb szerepe. Ide tartoznak a felsőfokú szakképzést nyújtó intézmények, a Fachschule-k és a Fachakademie-k.
2. *Egyetemek és főiskolák* (pedagógiai, teológiai és műszaki főiskolák): közös jellemzőjük ezen intézményeknek, hogy (a szafőiskolákkal ellentétben) lehetőségük van doktori képzést adni.
3. *Zenei és művészeti főiskolák*: ezekben az intézményekben majdnem az összes művészeti szakot oktatják, míg más típusú intézményekben csak egy-két zenei/művészeti szakot indítanak.
4. *Egyéb felsőoktatási intézmények*: ide tartoznak a szövetségi véderő egyetemei és a közigazgatási szafőiskolák (Nemzetközi helyzetkép 2013).

A német Fachhochschule intézménye (a továbbiakban szafőiskola) 1970 óta van jelen az oktatási rendszerben, felsőfokú oktatási intézménynek minősülnek, ISCED 5A és ISCED 5B szintű képzések folynak az intézményben. A diákoknak lehetőségük van a gimnázium/szakiskola/szakközépiskola után belépni a szafőiskolákra. A szafőiskolai képzések hossza 3,5–4 év (a duális képzések hossza 2–3 év), melynek jelentős hányadát a gyakorlati képzés adja a szerződésben álló cégeknél, szervezeteknél. A képzés befejeztével úgynevezett szafőiskolai diplomát kapnak, ez felsőfokú végzettséget jelent, egyenértékű a BSc/BA diplomákkal. A szafőiskolák mesterképzéseket is folytatnak, így lehetőség van MSc/MA szintű diploma megszerzésére is⁴. Az egyetemi képzések mellett a szafőiskolák otthont adnak (mérnöki, üzleti és gazdasági jellegű) továbbképzéseknek is (Nemzetközi helyzetkép 2013).

Schomburg (2000) tanulmányában a szakfőiskolák hallgatói rekrutációját vizsgálta. A szerző vizsgálata alapján 1995-ben átlagosan 20,6 évesen léptek be a szakfőiskolákba a hallgatók és 23,1 éves korukig tanultak ott. Ebből kitűnik, hogy a hallgatók többsége nem tipikus korban lévő hallgató, hanem idősebbek. Ez azt is jelentheti, hogy a középiskola befejeztével sokan 1–2 évig dolgoztak, majd a munkaerőpiacról érkeztek a képzésekre. 2000-re a végzés átlagéletkora jelentősen megnőtt: 28 évesen léptek ki a hallgatók a szakfőiskolákról. Mivel a képzés hossza változatlan maradt, ez az egyre több későbbi belépést jelenti. A 2000-es években kb. 500 000 hallgató tanult a szakfőiskolákban, jellemzően mérnöki, üzleti és gazdasági tanulmányokat folytattak és folytatnak a szakfőiskolákban napjainkban is (Schomburg 2000). A képzési kínálat az intézmények iparvidék és nagyváros (Ruhr-vidék és Saar-vidék) orientáltsága miatt alakulhatott ki.

Összegzésként elmondható a németországi szakfőiskolákról, hogy a gyakorlatorientált felsőfokú képzéseikkel a gazdasági-és ipari diplomás szakemberek kinevelése a legfőbb céljuk. Ezt a célt, szakember-igényt pedig a német iparvárosok köré kialakított intézményhálózattal szolgálja.

Nem tradicionális hallgatók

A nyugat-európai és főleg az amerikai megközelítés az általános magyar értelmezésnél sokkal tágabb kontextust ad az átlagtól eltérő hallgatók értelmezésének az amerikai szakirodalomból származó *nem tradicionális* hallgató fogalmával. Meglehetősen „gumi-jellegű” a fogalom, hiszen az amerikai szakirodalomban gyakran a részidős képzésekre járó hallgatókat is a nem-tradicionális jelzővel illetik, családi háttértől függetlenül. Ennek ellenére inkább azokat a hallgatókat tekintjük nem-tradicionális hallgatóknak, akik nem szokványos, a többségitől eltérő társadalmi rétegekből származnak (Tózsér 2012). A bemutatott nemzetközi intézmények hallgatóinak többsége nem tradicionális hallgató.

A nem tradicionális hallgatókat a magasabb életkorral is jellemezhetjük. Horn és Caroll (1996) szerint léteznek olyan dimenziók, amelyekben általános és meglehetősen nagy az eltérés a nem-tradicionális (24 éven felüli) és a tradicionális hallgatók között. Ezek alapján általánosan igaz a (24 éven felüli) nem tradicionális hallgatókra a „gazdasági önállóság”, részidőben foglalkoztatottak/teljes munkaidős állásuk van, munkahelyüktől függenek. A szerzők három főbb jellegzetes jegyet fogalmaztak meg a nem tradicionális hallgatók azonosítására, ezek a következők voltak:

1. beiratkozási szokások,
2. pénzügyi és családi státusz,
3. középiskolai érettségi eredmény (Horn–Caroll 1996).

Knowles (1974) további jellemzőket rendelt a nem tradicionális, felnőtt hallgatókhoz:

1. önmenedzselésben jók, saját maguk urai,
2. olyan mély tapasztalatokkal érkeznek az akadémiai világba, melyek hozzájárulnak kritikai gondolkodásmódjuk kialakulásához és fejlődéséhez,
3. készek a tanulásra, önkéntesen érkeznek tanulni, fejlődni és tanulni akarnak,

4. feladat- és célorientáltak, eltérnek a motivációik a tradicionális hallgatókétól (Knowles 1974).

A nem tradicionális hallgatókat leggyakrabban a felsőoktatásba való belépéskor számított életkorával szokták azonosítani, eszerint a 24–25 évnél idősebb hallgatók nem tradicionális hallgatók. Az életkori változót azonban helyettesíteni (vagy megerősíteni) lehet néhány olyan életkörülménnyel, élethelyzettel, amelyben a hallgatónak már családja, vagy (teljes munkaidős) munkahelye van.⁵

A felsorolt plusz tapasztalat, készségek és képességek, erős motiváció ellenére azonban ezek a nem-tradicionális hallgatók veszélyeztetettek a lemorzsolódás tekintetében. Az erre vonatkozó tanulmányok (Andres–Carpenter 1997; Sandler 1999; Weldman 1985) a lemorzsolódás legfőbb okának az akadémiai környezetbe való integrálódás sikertelenségeit tartják. Szerintük a legnagyobb kihívást a beilleszkedés jelenti ezeknek a hallgatóknak és elsősorban az oktatók feladata lenne az, hogy elősegítsék az integrálódást (Kenner–Weinerman 2011).

Módszer és alapsokaság

Kutatásunkhoz a Felsőoktatási Információs Rendszer (a továbbiakban: FIR) adatbázisát használjuk, melyet az Oktatási Hivatal bocsátott rendelkezésünkre anonimizálva. A FIR egy olyan központi elektronikus nyilvántartás, amely a felsőoktatásban részt vevő összes hallgató előmenetelét és felsőoktatási tanulmányi adatait tartalmazza, mint a felsőfokú tanulmányok megkezdésének és lezárásának éve és oka, a hallgató lakóhelyére vonatkozó adatok, tanulmányi előmenetelére, aktív és passzív éveinek számára, a már megszerzett nyelvvizsgára, a képzés finanszírozására, szintjére és munkarendjére vonatkozó adatok.

Az alapsokaságot az alapképzéseken 2010 szeptemberében felsőfokú tanulmányait megkezdő, újonnan felvett hallgatók teszik ki. Az adatbázis a 2017/2018-as tanév második félévéig tartalmazza a hallgatók tanulmányi adatait, így a 2010-ben tanulmányaikat megkezdők esetében összesen 14 féléven keresztül követhetjük a felsőoktatási életutat. Kutatásunkban a lemorzsolódás vizsgálatokor fontos szempont, hogy a vizsgált időintervallum túlnyúljon az adott szak képzési idején, hiszen így kaphatunk viszonylag megbízható képet a már lezárt tanulmányokról és a lemorzsolódásról. A képzés során a hallgatónak lehetősége van ugyan a halasztásra, azonban a félévek egybefüggő szüneteltetése alapesetben nem haladhatja meg a két félévet, jóllehet akadnak törvényi kivételek. A lezárt képzéseket a FIR-rendszerben minden esetben jelölik és a lezárás okát is rögzítik. Ily módon beazonosíthatók a még folyamatban lévő képzések, továbbá a tanulmányaikat sikeresen lezárók illetve a lemorzsolódók köre.

1. táblázat. Az alapsokaság megoszlása korcsoportok szerint

| | | | Életkor | | | Összesen |
|----------------------------|------------------|---|--------------|-----------------|----------------|---------------|
| | | | 21 év alatti | 21–24 év között | 24 éven felüli | |
| Intézmény/ képzés helye | Székhelyen | N | 29765 | 5777 | 6561 | 42103 |
| | | % | 70,7% | 13,7% | 15,6% | 100,0% |
| | Székhelyen kívül | N | 3471 | 1020 | 1495 | 5986 |
| | | % | 58,0% | 17,0% | 25,0% | 100,0% |
| Összesen | | N | 33236 | 6797 | 8056 | 48089 |
| | | % | 69,1% | 14,1% | 16,8% | 100,0% |

FIR alapján saját szám.

A 2010 szeptemberében felvett hallgatók többsége a felsőoktatási intézmények székhelyén tanul, azonban jelentős a székhelyen kívül tanulók aránya (12,4%) is. A fenti táblázat igazolja, hogy nem elhanyagolható ez a hallgatói bázis. Kirajzolódik egy atipikus életkorban lévő, non-tradicionális hallgatói profil a székhelyen kívül.

2. táblázat. Az alapsokaság megoszlása nem szerint

| | | | Hallgató neme | | Összesen |
|----------------------------|------------------|---|---------------|--------------|---------------|
| | | | nő | férfi | |
| Intézmény/ képzés helye | Székhely | N | 22010 | 20093 | 42103 |
| | | % | 52,3% | 47,7% | 100,0% |
| | Székhelyen kívül | N | 4017 | 1969 | 5986 |
| | | % | 67,1% | 32,9% | 100,0% |
| Összesen | | N | 26027 | 22062 | 48089 |
| | | % | 54,1% | 45,9% | 100,0% |

FIR alapján saját szám.

A hallgatók nemi megoszlása is kihathat a felsőoktatási pályafutásra, lemorzsolódásra. A 2. táblázatból kivehető, hogy a székhelyen kívüli képzések hallgatóinak 2/3-a nő, míg a székhelyeken közel fele-fele arányban találunk női és férfi hallgatókat.

További elemzéseinkben a korábbi eredményeinket teszteljük egy speciális, nem-tradicionális hallgatói közegeen: a kihelyezett képzések hallgatóinak felsőoktatási pályáját hasonlítjuk össze a székhelyeken folyó képzésekben résztvevőkével, fókuszálva a lemorzsolódásra. Hipotézisünk az, hogy a székhelyen kívüli képzések hallgatóinak tanulmányi eredményessége és pályafutása eltér a székhelyen tanuló hallgatókétól: kisebb mértékű lemorzsolódással és jobb tanulmányi eredményekkel jellemezhetőek a székhelyen kívüli képzésekben tanuló hallgatók. Ezt a hipotézisünket egy országos lemorzsolódás-kutatás eredményei mentén állítottuk fel, melynek eredményei rámutatnak a hallgatói-oktatói

kapcsolattartás lemorzsolódást befolyásoló erejére. Eszerint „minél többet beszél a hallgató személyesen az oktatóval, annál inkább befejezi tanulmányait”. A személyes(ebb) kapcsolattartásra pedig a kis létszámú képzésekben (tipikusan a nem székhelyeken folyó, vagy kihelyezett képzésekben) adott erre a lehetőség. A felsőoktatási tanulmányi utak bemutatásához kétváltozós elemzéseket végzünk, keresztábrát, Khi-négyzetpróbát.

Az adatbázis nem alkalmas arra, hogy a hallgatók családi hátterét megismerjük, azonban feltételezzük, hogy a nem tipikus hallgatói életkor többnyire azzal jár, hogy a székhelyen kívül tanuló hallgatóknak családjá, munkája, idősebb (esetleg ápolásra szoruló) szülei vannak. Így nemcsak tanulmányaikra koncentrálnak, hanem egyéb elköteleződések is lehetnek. Ezzel azonban jelenlegi kutatásunkban nem foglalkozunk annak ellenére, hogy a nemzetközi irodalomban érintettük a témát.

Eltérések és hasonlóságok a képzési és hallgatói profilokban

Kutatásunk első eredményei a képzési profilok eltéréseire mutatnak rá. A 3. táblázatban a képzési területek láthatók, lényegében megmutatja, milyen képzéseket helyeztek székhelyen kívülre, s melyik területen tanulnak legtöbben. A székhelyen kívüli képzéseket vizsgálva jelentős számban tanulnak a hallgatók gazdaságtudományi, társadalomtudományi, agrár, bölcsészettudományi képzési területeken. A társadalomtudományi képzési terület népszerűbb a székhelyeken kívül, ahogyan az agrár és a bölcsészettudományi képzési területek is. Székhelyen kívül semmilyen formában nem működik a művészeti képzési terület. Fontosnak tartjuk kiemelni azt is, hogy orvosi képzés sem működik székhelyen kívül, azonban az egészségtudományi szakok megjelennek a kihelyezett képzéseken.

3. táblázat. Képzési területek székhelyen és székhelyen kívüli

| | | Intézmény/képzés helye | | | Összesen |
|-------------------|--------------------------------|------------------------|-------------------|---------------|--------------|
| | | Székhely | Székhelyen kívüli | | |
| képzési terület | Agrár | N | 1683 | 956 | 2639 |
| | | % | 4,0% | 16,0% | 5,5% |
| | Államtudomány | N | 1695 | 40 | 1735 |
| | | % | 4,0% | 0,7% | 3,6% |
| | Bölcsészettudomány | N | 4423 | 943 | 5366 |
| | | % | 10,5% | 15,8% | 11,2% |
| | Gazdaságtudományok | N | 9405 | 1145 | 10550 |
| | | % | 22,3% | 19,1% | 21,9% |
| | Hitéleti | N | 609 | 49 | 658 |
| | | % | 1,4% | 0,8% | 1,4% |
| | Informatika | N | 3658 | 22 | 3680 |
| | | % | 8,7% | 0,4% | 7,7% |
| | jogi | N | 571 | 0 | 571 |
| | | % | 1,4% | 0,0% | 1,2% |
| | Műszaki | N | 8184 | 518 | 8702 |
| | | % | 19,4% | 8,7% | 18,1% |
| | Művészet | N | 538 | 0 | 538 |
| | | % | 1,3% | 0,0% | 1,1% |
| | Művészetközvetítés | N | 334 | 51 | 385 |
| | | % | 0,8% | 0,9% | 0,8% |
| | Orvos- és egészségügy-tudomány | N | 1427 | 495 | 1922 |
| | | % | 3,4% | 8,3% | 4,0% |
| | Pedagógusképzés | N | 1992 | 526 | 2518 |
| | | % | 4,7% | 8,8% | 5,2% |
| | Sporttudomány | N | 952 | 94 | 1046 |
| | | % | 2,3% | 1,6% | 2,2% |
| | Társadalomtudomány | N | 3495 | 1028 | 4523 |
| | | % | 8,3% | 17,2% | 9,4% |
| Természettudomány | N | 3137 | 119 | 3256 | |
| | % | 7,5% | 2,0% | 6,8% | |
| Összesen | N | 42103 | 5986 | 48089 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

FIR alapján saját szám. (Chi²=,000)

A FIR-adatbázis egyénekenként, félévenként tartalmazza a hallgatók felsőoktatási tanulmányainak finanszírozási formáját (is). Megvizsgáltuk, hogy az intézmény/képzés helye

szerint milyen finanszírozási formában tanultak, továbbá hogy történt-e változás a finanszírozás módjában (ld. 4. táblázat). A hallgatók több mint fele végig államilag finanszírozott képzésben tanult a székhelyeken, székhelyen kívül a hallgatóknak csupán 42%-a volt végig államilag finanszírozott képzésben. A különbség más finanszírozási módban azonban jelentős: a székhelyen a hallgatók közel 28%-a, székhelyen kívül a hallgatók több mint 41%-a végig költségtérítéses volt. Az okokat keresve gondolunk arra, hogy az államilag támogatott féléveik elfogytak a székhelyen kívül tanulóknak, vagy levelező tagozaton (ami jellemző a székhelyen kívüli képzésekre) kizárólag költségtérítéses formában indítottak képzéseket. A képzés munkarendjét is megvizsgáltuk: a székhelyen tanulók 20,3%-a, a székhelyen kívül tanulók 36,7%-a tanult levelező tagozaton.

4. táblázat. A finanszírozás módja, a finanszírozás változása

| | | | Intézmény/képzés helye | | Összesen |
|---------------------------------|--|---|------------------------|------------------|---------------|
| | | | Székhely | Székhelyen kívül | |
| Finanszírozás váltáskategóriája | Végig állami | N | 2 1626 | 2540 | 24 166 |
| | | % | 51,4% | 42,4% | 50,3% |
| | Végig költségtérítéses | N | 11694 | 2478 | 14 172 |
| | | % | 27,8% | 41,4% | 29,5% |
| | Kezdés: állami, később: költségtérítés | N | 5653 | 459 | 6 112 |
| | | % | 13,4% | 7,7% | 12,7% |
| | Kezdés: költségtérítés, később: állami | N | 3 130 | 509 | 3 639 |
| | | % | 7,4% | 8,5% | 7,6% |
| Összesen | | N | 42 103 | 5986 | 48 089 |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

FIR alapján saját szám. (Chi²=,000)

A passzív félév egy hallgató felsőoktatási pályafutásában törést jelent, mi több, rizikófaktor jelöl a lemorzsolódásban. A székhelyen kívül tanulók több mint 10%-a passzívált 3 vagy több félévet (ld. 5. táblázat). A székhelyen tanulók 72%-ának egy passzív féléve sem volt. A székhelyen kívül tanulók életkorával és munkahelyi, családi elköteleződésével magyarázható, hogy a hallgatók 1/3-a nem tudják folytatólagosan elvégezni a féléveket, szükségük van egy-egy félévre, vagy évre.

5. táblázat. Passzív félévek száma ($\chi^2=,000$)

| | | | Intézmény/képzés helye | | Összesen |
|---------------|-------------------|---|------------------------|-------------------|---------------|
| | | | Székhely | Székhelyen kívüli | |
| Passzív félév | Nem volt | N | 30034 | 4072 | 34106 |
| | | % | 71,3% | 68,0% | 70,9% |
| | 1–2 félév | N | 8602 | 1275 | 9877 |
| | | % | 20,4% | 21,3% | 20,5% |
| | 3 vagy több félév | N | 3467 | 639 | 4106 |
| | | % | 8,2% | 10,7% | 8,5% |
| Összesen | | N | 42103 | 5986 | 48089 |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

FIR alapján saját szám.

A két hallgatói bázis szinte azonos arányban morzsolódott le a képzésekből. Minden 3. hallgató lemorzsolódott (ld. 6. táblázat). A lemorzsolódás oka gyakran nem derül ki, azonban az okok között nagymértékben megjelent a tanulmányi nehézségek által történő lemorzsolódás: székhelyen a hallgatók 10,7%-ának, székhelyen kívül a hallgatók 9,6%-ának voltak tanulmányi nehézségei, melyek miatt megszakította tanulmányait. A nem lemorzsolódók között vannak azok a hallgatók is, akik az adatbázis készítésének idején (2017-ben) még nem végeztek, folytatták tanulmányaikat, mindkét hallgatói bázis 9,6%-a csúszik a képzésben.

6. táblázat. Lemorzsolódott hallgatók aránya

| | | | Intézmény/képzés helye | | Összesen |
|-------------------|---------------------|---|------------------------|-------------------|---------------|
| | | | Székhely | Székhelyen kívüli | |
| Lemorzsolódott-e? | Nem morzsolódott le | N | 29053 | 4161 | 33214 |
| | | % | 69,0% | 69,5% | 69,1% |
| | Lemorzsolódott | N | 13050 | 1825 | 14875 |
| | | % | 31,0% | 30,5% | 30,9% |
| Összesen | | N | 42103 | 5986 | 48089 |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

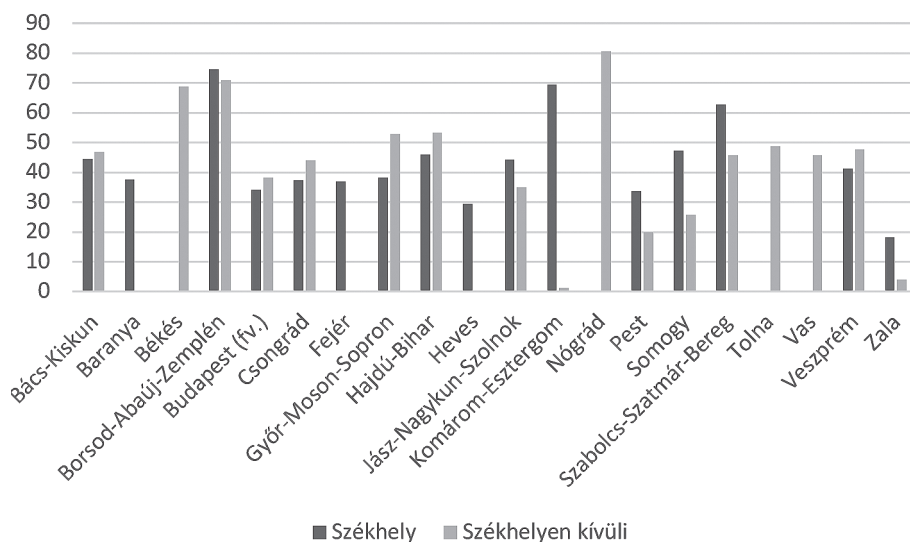
FIR alapján saját szám.

A nemzetközi irodalomban azt találtuk, hogy a nem tipikus hallgatói életkorban lévők jellemzően lakóhelyük földrajzi közelükben választanak felsőoktatási intézményt, képzést. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a székhelyen kívül tanulóakra igaz-e a fenti megállapítás, van-e eltérés az intézményválasztás preferenciájában a két hallgatói bázis között. Azt vizsgáltuk meg, hogy a hallgatók lakóhelyének megyéjével azonos-e a felsőoktatási intézmény/képzés megyéje.

A 3. ábrán látható, hogy az adott lakómegyékből a hallgatók hány százaléka tanul tovább a megyéjében. A székhelyen kívül tanulók nem különböznek az intézmény földrajzi elérésének tekintetében. Mindkét hallgatói bázisról elmondható, hogy ott tanulnak tovább nagyobb arányban a saját megyében, ahol széles képzési kínálattal rendelkező felsőoktatási intézmény működik.

Azonban azokban a megyékben, ahol nem működik felsőoktatási intézmény székhelyként, de székhelyen kívüli képzés működik (tehát a megyében nincs jelen más felsőoktatási képzési lehetőség), ott rendkívül magas a székhelyen kívül továbbtanulók aránya a saját lakóhelye szerinti megyében. Ezt látjuk a gyakorlatban Békés (68,7%), Nógrád (80,5%), Tolna (48,8%) és Vas (45,8%) megyékben. Ezekben a megyékben a székhelyen kívül tanulók esetében talán elmondható, hogy nem vállalják az utazással járó többletköltséget és többletidőt, amely egy másik megyébe történő utazással járna.

3. ábra. Lakóhely szerinti továbbtanulás (%)



FIR alapján saját szám. NS

Összegzés

Eredményeink összegzéseként megállapítható, hogy a hazai székhelyen kívüli képzések hallgatóinak 25%-a atipikus életkorban lévő hallgató, idősebbek a székhelyeken tanuló hallgatóknál. Több nő tanul székhelyen kívül, ami a lemorzsolódás tekintetében protektorként működne, azonban a lemorzsolódás ezeken a képzéseken is magas, a hallgatók 1/3-a szakítja meg tanulmányait.

A finanszírozás tekintetében azonosíthatók különbségek, a székhelyen kívül tanulók között nagyobb arányban jelennek meg a képzés egésze alatt költségtérítéssel rendelkező hallgatók,

s azok is, akiket költségtérítéses formáról a tanulmányok során államilag finanszírozott helyekre vettek át. A finanszírozási mód mögött állhat az, hogy a székhelyen kívül folyó képzések többsége levelező tagozaton indul.

A székhelyen kívüli hallgatók nem minden esetben tanulnak a közvetlen földrajzi közelükben, ebben a tekintetben nem tudunk különbségeket azonosítani a székhelyen tanulók hallgatói bázisával összevetve. Azokban a megyéinkben azonban, ahol nem működik önálló felsőoktatási intézmény, rendkívül magas azoknak a székhelyen kívül hallgatók aránya, akik továbbtanulnak saját lakómegejükben.

Irodalom

- Andres, L.–Carpenter, S. (1997): *Today's higher education students: Issues of admission, retention, transfer, and attrition in relation to changing student demographics*. Vancouver: Centre for Policy Studies in Education, University of British Columbia.
- Arbo, P.–Benneworth, P. (2007): Understanding the regional contribution of higher education institutions: *A literature review*. OECD Education Working Papers.
- Báncsi-Magyar A.–Farkas K.–Vilmányi M.–Bálint J.–Halász G.–Gábor A.–Hodász A.–Hosznayk A. (2010): *AVIR Kézikönyv*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Chatterton, P.–Goddard, J. (1999): *Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities*. <http://www.paulchatterton.com/wp-content/uploads/2009/05/e-and-p-d-goddard-and-chatterton-reg-dev-agencies-and-unis.pdf>
- Dobbins, J. J. (2008): *A State-wide Examination of Governance Practices of Community College Trustees*. Michigan: ProQuest LLC.
- Forray R. Katalin–Híves Tamás (2005): *Regionalitás és felsőoktatás*. Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. http://www.forraykatalin.hu/doski/Regionalitas_Felsokt.pdf
- Further education colleges in UK. <https://www.aoc.co.uk/about-colleges/research-and-stats/key-further-education-statistics>
- Grubb, W. N.–Bawdy, N.–Bell D.–Bragg, D.–Russain, M. (1997): *Workforce, economic and community development: The changing landscape of the "entrepreneurial" community college*. MDS-1094. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
- HEFCE <http://www.hefce.ac.uk/analysis/maps/lg/>
- Horn, L. J.–Caroll, D. C. (1996): *Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and Persistence and Attainment Among 1989–90 Beginning Postsecondary Students*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Horváth Gyula (1999): Kutatás, felsőoktatás és regionális átalakulás. Az innováció szerepe a regionális fejlődésben. *Magyar Tudomány*, 44. (4.) Pp. 447–458.
- Hupkau, C.–Ventura, G. (2017): Further Education in England: Learners and Institutions. *Briefing Note*. <http://cver.lse.ac.uk/textonly/cver/pubs/cverbrf001.pdf>
- Jeney L.–Kulcsár D.–Tózsá I. (2013): *Gazdaságföldrajzi tanulmányok közgazdászoknak*. Budapest: Gazdaságföldrajz és Jövőkutatás Tanszék, Budapesti Corvinus Egyetem.
- Kenner, C.–Weinerman, J. (2011): Adult Learning Theory: Applications to Non-Traditional College Students. *Journal of College Reading and Learning*. 41. (2.) Spring, Pp. 87–95.
- Kenner, C.–Weinerman, J. (2011): Adult Learning Theory: Applications to Non-Traditional College Students. *Journal of College Reading and Learning*. 41. (2.) Spring, Pp. 87–95.
- Király Zsolt (2013): *Tanártovábbképzés Angliában*. Oktatási Hivatal, kutatási jegyzet.

- Knowles, M. S. (1974): Human resources development in OD. *Public Administration Review*. 34. (2.) Pp. 115–123.
- Kovács Klára et al. (2019): *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen: CHERD.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Márkus Edina (2002): *Community College az amerikai szakirodalomban*. <http://terd.unideb.hu/doc/markuse.pdf>
- Nemzetközi helyzetkép, 2013. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_modszertani_2013/dpr_modszertan_fejlesztés_nki_helyzetkep_2013.pdf
- Parry, G. (2012): *Understanding Higher Education in Further Education Colleges*. London: BIS Research Paper Number 69.
- Porter, M. E. (2007): *Colleges and Universities and Regional Economic Development: A Strategic Perspective*. Presentation at the Aspen Symposium, Forum for the Future of Higher Education. Cambridge. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ff0710s.pdf>
- Rechnitzer János (2009): A felsőoktatás térszerkezetének változása és kapcsolata a regionális szerkezettel. *Educatio*. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/1318
- Sandler, M. (1999): *A structural model of student integration, finances, behavior, and career development: An elaborated framework of attitudes and persistence*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, TX.
- Schomburg, H. (2000): Higher Education and Graduate Employment in Germany. *European Journal of Education*, Vol. 35. No. 2.
- Tóth Dorina Anna (2018): Elbukni a rajt után – Továbbtanulás és lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen a képzési területek tükrében. In: Pusztai G.–Szigeti F. (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. Pp. 225–238.
- Tóth, Dorina Anna–Szemerszki, Mariann–Ceglédi, Tímea–Máté-Szabó, Barbara (2019): The different patterns of the dropout according to the level and the field of education. *Hungarian Educational Research Journal*, 2019, Vol. 9. (2.) Pp. 257–269
- Tózsér Zoltán (2012): A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*, 12. (1.) Pp. 89–94.
- Weiss, F.–Steininger, H. (2013): Educational family background and the realisation of educational career intentions: participation of German upper secondary graduates in higher education over time. *Higher Education*, Vol. 66. No. 2. Pp. 189–202.
- Weldman, J. C. (1985): *Retention of nontraditional students in postsecondary education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL.

Jegyzetek

- ¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.
- ² Az itt szereplő duális felsőoktatási képzés főleg a német felsőoktatásban megjelenő képzési forma, ami a felsőoktatási képzés erős gyakorlatorientációját és a gazdasági szféra szereplőinek a képzésbe való bevonását jelenti.
- ³ <http://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm>
- ⁴ Fachhochschulen in Germany. Federal Ministry of Education and Research, BMBF Publik, 2002.
- ⁵ National Center for Education Statistic (<https://nces.ed.gov/pubs/web/97578e.asp>)

A TANULÁSI NEHÉZSÉGET TAPASZTALÓ HALLGATÓK JELLEMZŐI¹

Hrabéczy Anett

Bevezetés

■ A felsőoktatási expanzió eredményeképpen a nem tradicionális hallgatók igen széles köre előtt nyíltak meg az egyetemek (Kozma 2004; Attewell et al. 2007; Harper–Quaye 2009; Lombardi et al. 2013; Pusztai–Szabó 2014; Pusztai 2015; Ndlovu 2019), s ezzel a hallgatói összetétel nem csupán a társadalmi hovatartozás, de a különböző képességek, kompetenciák mentén is diverzifikálódott. Ezáltal a hallgatói társadalom motiváció, előzetes felkészültség és tanulási képességek szempontjából igen heterogén, s ez a jelenség a felsőoktatásból történő lemorzsolódás arányait is megváltoztatta (Varga 2010; Pusztai 2011; Fenyves et al. 2017; Molnár–Csapó 2019; Hódi–Tóth 2019). Nem elegendő tehát a hozzáférés kiszélesítése, a bejutást követően a tanulmányi előrehaladás és az eredményesség szintén kiemelt szerepet játszik a felsőfokú végzettségűek arányának alakulásában (Nakajima et al. 2012). Esélyegyenlőség szempontjából a felsőoktatás expanziója igen jelentős előrelépésnek tekinthető, a nem megfelelő segítségnyújtás és az elégtelen kompenzáció azonban a lemorzsolódási arányok növekedéséhez vezethet (Szemerszki 2018). Amellett, hogy a felsőoktatás a lemorzsolódás következtében nem képes a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére, a kutatások további problémaként említik, hogy az érettségi vizsga, valamint a felsőoktatási felvételi pontszámítási rendszerének komplexitása nem teszi lehetővé, hogy a jelentkezők felsőoktatási tanulási alkalmasságukról, valamint saját képességeikről reális képet kapjanak. Nem kapnak továbbá objektív segítséget a számukra megfelelő szak és intézmény kiválasztásában sem (Hódi–Tóth 2019). Ebből kifolyólag feltételezhető, hogy a hallgatók olyan nehézségekkel szembesülnek, mely nehézségek a köznevelésben töltött évek során a tananyag mennyiségi és minőségi eltérései következtében, valamint a szükséges vagy elégséges tanulási módszerek

különbségei miatt a felsőoktatási tanulmányok megkezdéséig rejtve maradtak vagy nem jelentkeztek. A felsőoktatásban felszínre kerülő, korábban nem létező vagy rejtőzködő nehézségek hátterében nem egyszerűen a fejletlenebb kompetenciaterületek állnak, ezek összefügghetnek az egyén társadalmi státusából fakadó eltérő aspirációkkal, a kulturális tőkével, a reális pályaválasztással és az egyén tanulmányai iránti elköteleződéssel (Bean 1985; Bennett 2003). Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy felsőoktatási tanulmányaik során kik érzékelik magukon a tanulási nehézség jeleit, és ezen hallgatók milyen társadalmi háttérrel, pályaválasztási motívumokkal jellemezhetőek.

A tanulási nehézség és a kompetencia kérdésköre a korábbi kutatásokban

A kutatások a teljesítménybeli különbségek és a tanulási nehézségek tapasztalása mögött a hallgatók olvasási és szövegértési, valamint matematikai és természettudományos képességeinek különbségét látják, ami pedig a tanulmányok sikeres elvégzésének és a munkaerőpiacra történő belépésnek minden hallgató esetében előfeltétele (Thorn 2009; OECD 2013; Hódi–Tóth 2019; Molnár–Csapó 2019). Jelen tanulmány az olvasási-szövegértési nehézségek és a tananyagfeldolgozás során fellépő nehézségek aspektusából igyekszik megragadni a felsőoktatási eredményesség kérdéskörét, amely egyike az alapvető információfeldolgozó készségeknek (OECD 2013; Hódi és Tóth 2019; Molnár és Csapó 2019). A szövegértési képességek felsőoktatási hallgatókat érintő vizsgálatával számos kutatás foglalkozik hazai és nemzetközi szinten egyaránt, azonban ezen vizsgálatok a felsőoktatásban tapasztalható alacsony eredményekre nem feltáratlan tanulási nehézségekként, hanem fejlesztendő kompetenciaterületekként tekintenek (Thorn 2009; OECD 2013; Hódi–Tóth 2019; Molnár–Csapó 2019). A különböző kompetenciákat a köznevelés során számos alkalommal mérik általános és középiskolás korban (OECD 2013, Hódi–Tóth 2019), azonban a továbbtanulást közvetlenül megelőző mozzanatban, a középiskola utolsó évfolyamán ez már nem történik meg. Alapvetően a felsőoktatásban sem bevett gyakorlat a különféle kompetenciák mérése, találkozhatunk azonban olyan kutatási eredményekkel, amelyek alapján már történnek ilyen irányú törekvések (Fenyves et al. 2017; Molnár–Csapó 2019; Hódi–Tóth 2019). Hódi és Tóth 2019-es vizsgálatában, melynek során elsőéves hallgatók szövegértését vizsgálták, eredményeiket összevetve a magyar érettségi eredményeivel arra lettek figyelmesek, hogy az általuk felvett szövegértési teszt eredményei és az érettségi eredmények között csupán gyenge vagy közepes korreláció tapasztalható, s a különböző szintű érettségi vizsgák közül a középszintű érettségi mutat gyengébb összefüggést (Hódi–Tóth 2019). Ezen eredmény alátámasztani látszik azt a szakirodalomban olvasható állítást, mely szerint az érettségi vizsga nem nyújt objektív képet a hallgató számára saját képességeiről és alkalmasságáról. A nemek között szignifikáns különbséget tapasztaltak, mely eredmények alapján ugyan nem kiemelkedő mértékben, de a férfi kitöltők rosszabb eredményeket értek el, mint a nők. Vizsgálatainkban azonban igen kevesen teljesítettek az átlagnál egy szórással rosszabbul, ezért kevés esélyt látnak arra, hogy a vizsgált hallgatók a lemorzsolódás szempontjából szövegértési nehézségek miatt kerülnének kedvezőtlen helyzetbe (Hódi–Tóth 2019).

A kompetencián túl

A felsőoktatást megelőzően rejtve maradt nehézségek nem csupán egy esetleges fejletlenebb szövegértési képességet jelenthetnek, hanem esetenként akár komolyabb tanulási nehézségeket, tanulási zavarokat is, amelyek objektív mérőeszközök hiányában további nehézségeket eredményezhetnek. A kompetenciamérések ezen képességeket úgy értelmezik, hogy az egyén – megfelelő fejlettsége esetén – a társadalom által elvárt és meghatározott nyelvi alakok egységének hatékony alkalmazásával részt képes venni a mindennapi életben (Thorn 2009; OECD 2013). Az OECD által elemzett 2012-es PISA-tesztek adatai alapján megállapításra került, hogy a szövegértési képesség oly mértékben meghatározója az egyén későbbi gazdasági termelékenységének, munkaerő-piaci esélyeinek, egészségi állapotának és általános bizalmának, hogy annak hatása iskolai végzettségétől, szakmájától és munkatapasztalatától függetlenül is érvényesül (OECD 2013). Akkor beszélhetünk tanulási nehézségekről, súlyosabb esetekben akár tanulási zavarról, ha az erre való képesség olyan mértékű korlátokba ütközik, hogy a mindennapi élethez vagy éppen a tanuláshoz szükséges tevékenységeit nem képes megfelelően elvégezni, (Tánczos 2006, Dávid 2015). Vita tárgyát képezheti azonban azon egyének tanulási zavarral való diagnosztizálása, akik esetében a köznevelés éveiben egyáltalán nem merült fel (vagy megfelelő információ, vagy a probléma komolyabb érzékelésének hiányában) a tanulási zavar lehetősége.

Hazánkban elsőként Pusztai (2019) végzett elemzést a feltételezett vagy rejtett olvasási és szövegértési nehézségekre vonatkozóan. 605 fő lemorzsolódott hallgatót vizsgált, s közöttük mintegy 30% volt azok aránya, akik olvasási, szövegértési nehézségekkel küzdöttek. A válaszok alapján ezen nehézségek a tankönyvek és jegyzetek feldolgozásában, valamint az olvasott szöveg megértésében nyilvánultak meg. Az ebből fakadóan lemorzsolódott hallgatókat tekintette olyan személyeknek, akik fel nem fedezett tanulási nehézséggel küzdenek, s mely probléma a köznevelésben a más területeken kiemelkedő képességek kompenzáló hatása miatt nem tudott felszínre törni, azonban a felsőoktatásban – a megnövekedett követelmények hatására – már megmutatkozott (Pusztai, 2019).

Az általa vizsgált lemorzsolódott hallgatói csoportról elmondható, hogy felülreprezentáltak jelentek meg körükben a férfiak annak ellenére, hogy a lemorzsolódás egyébként is a férfiakat veszélyezteti jobban (Pusztai, 2019). Korábbi eredmények szintén igazolták a férfiak alacsonyabb teljesítményét a szövegértési teszteken (Hódi–Tóth 2019), valamint nem szabad elfelejtkeznünk arról sem, hogy a napjainkban növekvő létszámú sajátos nevelési igényű tanulói populáción belül a tanulási zavarokkal küzdők legnagyobb hányada szintén férfi (KSH 2019). Jellemzően nem érkezik alacsony státusú családból, valamint a család tanuláshoz való viszonya sem tért el negatív irányba a többi vizsgált hallgatóhoz viszonyítva. Szüleik számára fontos volt a tanulás, jellemző volt továbbá, hogy időt és energiát egyaránt fektettek gyermekeik tanulmányaiba, s az elvárásaik sem voltak alacsonyabbak a többi hallgató felé támasztott szülői elvárásokhoz viszonyítva (Pusztai 2019). Ezen eredményből arra következtethetünk, hogy a vizsgált hallgatók tanulási nehézségei nem a családjuk társadalmi státusának és kulturális tőkéjének függvénye,

hanem konkrét képességbeli sajátosságok okozzák nehézségeiket. A tanulási zavarok következményeiként gyakran felmerülő problémák között tartja számon a szakirodalom az információk és tananyagok lassabb feldolgozását és annak nehezítettségét, valamint a koncentráció során megjelenő nehézségeket (Tánczos 2006; Dávid 2015), mely tényezők a vizsgált hallgatók esetében az elemzés során egyértelműen megjelentek. Vizsgálatuk során a lemorzsolódott hallgatókból klaszterelemzéssel négy csoportot alakítottak: az anyagi okok és munkavállalás miatt lemorzsolódóak, a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódóak, a többféle okot megjelölők, valamint a felsőoktatásban, képzésben csalódók csoportját. Az eredmények azt mutatták, hogy a rejtett vagy feltételezett tanulási nehézséggel küzdő hallgatók a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódók csoportjában jelentek meg felülreprezentáltak. Ez egyértelműen mutatja a probléma súlyosságát (Pusztai 2019).

Ismertlen mértékben ugyan, de előforduló jelenség, amikor egy egyén sajátos nevelési igénye, tanulási problémája nem, vagy csak igen későn kerül felfedezésre. 2019-es tanulmányában Hrabéczy az ebből fakadó nehézségekre mutat rá, melynek eredménye szerint a felsőoktatási előmenetel szempontjából kritikus szerepet játszik a sajátos nevelési igények felderítésének konkrét ideje. Interjúk kutatásának eredményei alapján azon válaszadók, akiknek csupán idősebb életkorukban derült sajátos nevelési igényük, nem lettek időben felvértezve azon képességekkel, stratégiákkal, amelyekkel nehézségeiket hatékonyan tudták volna kompenzálni, valamint fejlesztésben sem részesültek, s ezen hiányosságuk a felsőoktatásból történő lemorzsolódásuk során kiemelt szereppel bírt (Hrabéczy 2019).

A felsőoktatásban tanuló korosztály esetében a tanulási zavarok klasszikus ismertetőjegyeit az „Association on Higher Education and Disability” a következőképp írja le. Ezt az életkort továbbra is a lassú olvasási tempó jellemzi, valamint az egyén változó mértékben képes megérteni és megjegyezni az általa olvasottakat. Problémát jelent továbbá a lényeg kiemelése, az új szavak és kifejezések beépítése a szókészletbe, s nehézséget jelent az egyén számára, ha hosszú ideig kell olvasnia (Tánczos 2006; Dávid 2015). Ezen jellegzetességek alapján feltételezhető, hogy a felsőoktatásban töltött évek során megjelenő tanulási problémák akár addig fel nem fedezett tanulási nehézséget, súlyosabb esetben tanulási zavart is jelenthetnek, amely adekvát segítség hiányában komoly rizikót jelent a hallgatói lemorzsolódás szempontjából.

A tanulmányi teljesítmény és a pályaválasztás összefüggései a korábbi kutatásokban

A korábbi kutatások a felsőoktatási lemorzsolódás jelenségét az expanzió következtében kialakuló, egyetemeken belüli társadalmi egyenlőtlenségekkel hozzák összefüggésbe, így az alacsonyabb társadalmi státusú hallgatók bejutási arányának megváltozásával, s ezen hallgatók alacsonyabb tanulmányi teljesítményével, eredményességével (Hrubos 2012; Veroszta 2012; Szemerszki 2012; 2015; Csók et al. 2018). A felsőoktatás kiszélesedésének hatására a hallgatók nem csupán társadalmi státus és képességek alapján diverzifikálódtak, hanem továbbtanulási motivációik alapján is (Fábri–Roberts 2004;

Csók et al. 2018). A családi, társadalmi és iskolai háttér tekintetében olyan hallgatók is megjelentek a felsőoktatásban, akiknek a felsőoktatás rendszeréről, a továbbtanulásról csak igen szűk információk állnak rendelkezésükre (Fábri–Roberts 2004; Pusztai 2011). A felsőoktatás elit szakaszában a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek szélesebb körű tudás volt birtokában a felsőoktatási rendszerről. Tinto (1993) és Astin (1984) elméletei arra mutattak rá, hogy a kiterjedő felsőoktatásban viszont a hallgatók egy része nehezebben integrálódik a felsőoktatási intézmények közegébe, mindez pedig alacsonyabb fokú elköteleződést és perzisztenciát eredményez (Nakajima et al. 2012). Az információhoz való hozzáférés társadalmi különbségei tehát bizonyítottan alacsonyabb perzisztenciához vezetnek a hibás pályaválasztási döntési mechanizmusokon keresztül, hiszen ezen esetekben az egyének és szüleik nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel a társadalmi-gazdasági környezetükről, s amelyre építhető pályaorientációra így nem kerülhet sor (Nakajima et al. 2012; Pusztai 2018). Noha számos korábbi kutatás világított rá arra, hogy a családok bevonása pozitív lehet az egyén felsőoktatási pályafutása során (Jimerson 2000; Parr–Bonitz 2015; Bocsi et al. 2018), az információhoz való hozzáférésre vonatkozó eredmények tükrében feltételezhető, hogy a szűkebb információval rendelkező alacsonyabb státusú családok erős befolyása a pályaválasztásra további akadályokat állíthat az egyének elé, hiszen megfelelő információforrások nélkül a család nem tudja adekvát módon segíteni a pályaválasztást.

A kutatások alapján egyértelmű, hogy a perzisztencia és a tanulmányok elszánt folytatása, valamint az előzetes és a felsőoktatási tanulmányi eredmények összefüggenek a státustényezőkkel (Reay et al. 2009; Ceglédi et al. 2016; Pusztai 2018). A tanulmányok melletti nagyfokú elköteleződés, intézményi bevonódás pedig kritikus eleme magának a tanulási folyamatnak is (Bloom 1974; Gagne 1977; Fisher et al. 1980; Astin 1984). Így tehát a perzisztenciára nem csupán az elköteleződés, erőfeszítésre való hajlandóság szintjén hatnak a státustényezők, hanem a tananyagfeldolgozás folyamatát, minőségét is nagymértékben befolyásolhatják. A főbb nemzetközi trendekkel szemben azonban a hazai kutatásokban visszatérő elem a magasabb státusúak felsőoktatási eredménytelensége, szkepticismusa, csalódottsága, integritásának megingása (Pusztai 2011; Kovács et al. 2019). Jelen tanulmányban – a tanulási problémával rendelkező hallgatók jellemzőit keresve – ennek az összefüggésnek a fennállását és magyarázatát kívánjuk ellenőrizni.

Hipotézisek

Fábri és Roberts (2004) alapján azt feltételezzük, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók alacsonyabb társadalmi státussal jellemezhetőek. Több kutatás igazolta, hogy az alacsonyabb társadalmi státus, a rosszabb anyagi helyzet, valamint a szülők alacsonyabb iskolai végzettsége negatívan hat a tanulmányi előmenetelre és arra, hogy az egyén és családja milyen mennyiségű és minőségű információval rendelkezik a továbbtanulást illetően.

Mivel a családi háttér erőteljes hatását feltételeztük, további hipotézisünk, hogy a vizsgált hallgatók pályaválasztásában a szülők befolyásának kiemelkedő szerepe van, ám esetükben negatív hatást hisszük. Pusztai (2019) alapján azt feltételezzük, hogy a szülők

szerepe egyaránt kiemelkedő lesz mind a pályaválasztás, mind a tanulmányokkal kapcsolatos attitűdök tekintetében.

Feltételezzük továbbá, hogy a vizsgált hallgatók az átlagosnál alacsonyabb perzisztenciával jellemezhetőek. Felvetésünk alapján a tanulási nehézséget jelző hallgatók alacsony társadalmi státusukból kifolyólag kevesebb információval rendelkezhetnek a felsőoktatásról, minek következtében hibás pályaválasztási döntést és alacsony tanulmányuk iránti elkötelezettséget feltételezünk, ami negatívan hat tanulmányi előmenetelükre.

Módszerek

Az adatok a CHERD-Hungary által 2018/19-es tanévben felvett, nagymintás hallgatói adatbázisból származnak. Az adatfelvétel az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkelembb felsőoktatási régiójában történt. A kutatás Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben, valamint négy további felsőoktatási intézményeiben² folyt. Jelen tanulmány a magyarországi minta elemzését tűzte ki célul (N=1045), amely kvótás, és a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára reprezentatív. A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc-képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek.³

A tanulási nehézséget jelző hallgatókat a nehézséggel nem rendelkező hallgatókkal hasonlítottuk össze. Az erre a célra létrehozott változóban a tanulási nehézséget jelző hallgatók csoportját azon kérdésekre adott válaszok mentén alakítottuk ki, amelyek alapján a hallgató saját bevallása szerint nehezen tud tankönyveket, jegyzeteket feldolgozni, és problémát jelent számára, hogy megértse, mit olvas. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy míg a legtöbb kutatás képességmérő tesztek segítségével állapítja meg az egyének különböző képességeinek, kompetenciáinak szintjét, jelen kutatásban a válaszadó önjelentésére, a probléma fennállásának percepciójára hagyatkozunk. Módszertanilag mindent az indokolja, hogy míg a képességmérő tesztek konkrét, számszerűsíthető eredményeket szolgáltatnak arról, hogy a tesztfelvétel pillanatában az egyén milyen szinten volt képes teljesíteni (amely teljesítményt számos külső és belső tényező befolyásolhatja), addig az egyén szubjektív megítélése saját képességeiről már összegezve tartalmazza korábbi és jelenlegi tapasztalatait képességeivel és nehézségeivel kapcsolatban.

Az így létrehozott változó alapján a következő két csoport került kialakításra, s őket hasonlítottuk össze társadalmi és családi háttértényezők és pályaválasztási motívumok alapján:

- A saját tapasztalatuk és bevallásuk alapján tanulási nehézséget jelző hallgatók (a továbbiakban tanulási nehézséget jelző hallgatók) (N=325)
- Saját bevallásuk alapján tanulási nehézséggel nem küzdő (a továbbiakban nehézséget nem tapasztaló) hallgatók (N=720)

Eredmények

Kutatásunkban tehát azon hallgatókat vizsgáltuk, akik válaszaik és saját bevallásuk alapján tanulási nehézséget jeleztek, és őket hasonlítottuk össze azon hallgatókkal, akik nem rendelkeznek ilyen jellegű nehézségekkel. Az adatbázis 1045 fős mintájának 31,1%-a rendelkezik saját bevallása alapján tanulási nehézségekkel. A vizsgálat során először feltártuk a célcsoport tanulmányi jellemzőit, ezt követően néztük meg a társadalmi háttérre és pályaválasztásra vonatkozó összefüggéseket.

Perzisztencia

A tanulmányi eredményességet elsőként a válaszadók szubjektív megítélése alapján vizsgáltuk meg. Az 1. táblázat alapján jól látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók valamennyi esetben az átlagosnál rosszabbnak ítélik meg saját tanulmányi eredményeiket. Ezen válaszok esetében természetesen nincs objektív képünk a konkrét tanulmányi eredményekről, ami alapján összehasonlíthatnánk a válaszokat a ténylegesen elért eredményekkel, képet kaphatunk azonban a hallgatók önértékeléséről, ami összefüggésbe hozható az alulteljesítéssel. Fontos tényező, hogy tanulmányait illetően a tanuló akár a tanulási zavarok és nehézségek ellenére is kompetens személynek tekinthető (Kőrössy 1997).

1. táblázat. Tanulmányi eredményesség (Khi–négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (%), $N=1045$)

| | | Szülei vé- leménye alapján | Saját vé- leménye alapján | Oktatói vé- leménye alapján | Hallgató- társai vé- leménye alapján | Jegyei alapján |
|--|--|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---|-------------------|
| Nehézséget nem tapasztaló | Átlagos vagy rossz- szabb | 23,1% | 41,5% | 37,6% | 39,3% | 36,8% |
| | Átlagosnál jobb | <u>76,9%</u> | <u>58,5%</u> | <u>62,4%</u> | <u>70,7%</u> | <u>63,2%</u> |
| | Összesen | 669 | 694 | 587 | 650 | 695 |
| Tanulási nehé- zséget jelző | Átlagos vagy rossz- szabb | <u>33,5%</u> | <u>51%</u> | <u>49,2%</u> | <u>38,3%</u> | <u>46,7%</u> |
| | Átlagosnál jobb | 66,5% | 49% | 50,8% | 61,7% | 53,3% |
| | Összesen | 314 | 314 | 275 | 299 | 316 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A 2. táblázat alapján látható, hogy a különböző, tanulmányok alatt felmerülő nehézségek milyen mértékben jelennek meg a vizsgált hallgatók tanulmányai során. A

nehézségek esetében rákérdeztünk azon problémák jelenlétére, amelyek az időbeosztásra, a tananyaghoz és információkhoz való hozzáférésre, a tanulásra, az oktatókkal és hallgatókkal való együttműködésre vonatkoznak, valamint az egyéb tanulmányok során felmerülő adminisztratív és anyagi problémákra, mint például a költéstérítéses képzésbe történő átsorolás. Ezen 22 rizikótényezőből indexet hoztunk létre, majd létrehoztuk az átlag alatti és átlag feletti számú rizikótényezővel rendelkező hallgatók csoportjait. Várakozásunknak megfelelő eredmény, hogy míg a nehézséget nem tapasztaló hallgatók többségében átlag alatti számú rizikótényezőt tapasztaltak tanulmányaik során, a tanulási nehézséget jelző hallgatók az átlag feletti számú rizikótényezővel való találkozás esetében erősen felülreprezentáltak jelennek meg. Rizikótényezőkné tekintettük azokat a problémákat, amelyeket a hallgatók nehézségként azonosítottak felsőoktatási tanulmányaik során, tekintet nélkül arra, hogy ezek mennyire szorosan függtek össze a szűkebb értelemben vett tanulási tevékenységgel.

2. táblázat. A vizsgált hallgatók megoszlása a rizikótényezők gyakoriságának átlaga alapján (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , $N=913$)

| | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Átlag alatti számú rizikótényező | 62,8% | 36,2% |
| Átlag feletti számú rizikótényező | 37,2% | 63,8% |
| Összesen | 642 | 271 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Megvizsgáltuk, hogy a tanulási problémát jelzők körében hogyan alakul a lemorzsolódás közelébe kerülők aránya. Azt tapasztaltuk, hogy körükben felülreprezentáltak azok aránya, akik kerültek már ilyen helyzetbe (3. táblázat). Amennyiben a potenciális túlfutókat, tehát azokat vizsgáljuk, akik egy vagy több félétet fognak csúszni a kurrikulumban tervezett tanulmányi időtartamhoz képest, a tanulási nehézséget jelző hallgatók szintén felülreprezentáltak jelennek meg. Míg a nehézséget nem tapasztaló hallgatók csupán ötöde jellemezhető potenciális túlfutóként, addig a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében a csoport harmada már annak számít (3. táblázat).

3. táblázat. Lemorzsolódási rizikó és a potenciális túlfutók aránya (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , $N=1037$)

| | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|---|---------------------------|---------------------------|
| Került már lemorzsolódási rizikós helyzetbe | 42,9% | 53,7% |
| Potenciális túlfutó | 21,5% | 35,2% |
| Összesen | 716 | 321 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A vizsgálat során a kutatók a hallgatók három csoportját különítették el a haladásuk üteme és jellemzői szerint: a korrigáló-költségtérítéses, a csúszó-passzíváló, valamint a normál úton haladó hallgatók csoportját (Pusztai 2020). Adataink azt mutatják, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelen a csúszó-passzíváló csoportban, s alulreprezentáltak a normál úton haladók között (4. táblázat).

4. táblázat. Haladási utak (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (%), $N=1045$)

| | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|---|---------------------------|---------------------------|
| Költségtérítéses-intézmény/szakváltó | 18,6% | 19,7% |
| Csúszó-passzíváló | 19,3% | <u>31,1%</u> |
| Normál úton haladó | <u>62,1%</u> | 49,2% |
| Összesen | 720 | 325 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Társadalmi, gazdasági háttér, rekrutáció

A tanulási problémák vizsgálatakor sem tekinthetünk el annak vizsgálatától, hogy a jelenséget mely demográfiai és társadalmi csoportokban tapasztalják gyakrabban. A nemek megoszlását vizsgálva, az 5. táblázat alapján látható, hogy ugyan alacsonyabb a férfiak aránya a tanulási nehézséget jelző hallgatók között, mégis felülreprezentáltak jelennek meg körükben. 2019-es kutatásában Pusztai lemorzsolódott hallgatókat vizsgált, s esetükben az olvasási és szövegértési nehézségekkel rendelkezők között is felülreprezentált volt a férfiak aránya, annak ellenére, hogy a lemorzsolódás egyébként is a férfiakat veszélyezteti jobban.

5. táblázat. Nemi megoszlás (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (%), $N=1045$)

| | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|-----------------|---------------------------|---------------------------|
| Férfi | 36,8% | <u>44,4%</u> |
| Nő | <u>63,2%</u> | 55,6% |
| Összesen | 702 | 315 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Miközben a szülők iskolázottsága és a tanulmányi eredményesség szinte minden közös felsőoktatási kutatásban szoros összefüggést mutat, adataink szerint a tanulási nehézsé-

séget jelző hallgatók nem az alacsonyabb iskolázottságú szülőktől származnak. A vizsgált hallgatói csoportok között a szülők iskolai végzettségének tekintetében kizárólag az anya legmagasabb befejezett iskolai végzettsége hozott szignifikáns eltérést. A 6. táblázat alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók körében felülreprezentált az alapfokú vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező anyák aránya, s alulreprezentáltak jelennek meg azok, akik esetében az anya érettségizett. Mindezekkel szemben azonban nem várt eredmény, hogy igen magas a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya is.

6. táblázat. Anya legmagasabb befejezett iskolai végzettsége
(Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , N=1045)

| | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|----------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Alapfokú vagy alacsonyabb | 3,3% | <u>6,6%</u> |
| Szakmunkás | 15,7% | 13,3% |
| Érettségi | <u>40,0%</u> | 32,9% |
| Felsőfokú | 41,0% | 47,2% |
| Összesen | 702 | 316 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A válaszadók relatív anyagi helyzetét és a haladási utakat összevetve, a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében szignifikáns összefüggéseket kaptunk. A 7. táblázat alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatókat vizsgálva a költségtérítési és képzésváltók között található az átlagosnál jobb anyagi helyzetben élő hallgatókat. A csúszó-passziváló hallgatók az átlagosnál rosszabb anyagi helyzetben élők között vannak felülreprezentáltak. Az eredményeket látva felmerülhet az a feltételezés, mely szerint a tanulási nehézséget jelző hallgatók két csoportja különíthető el, egy magas társadalmi státusú családi háttérrel rendelkező és egy alacsony társadalmi státusú csoport, amely két csoport pályaválasztását és tanulmányi előmenetelének okait tekintve is különbségek lehetnek.

7. táblázat. Relatív anyagi helyzet és haladási utak a tanulási nehézséget jelző hallgatók körében
(Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , N=1045)

| | Költségtérítési-intézmény/ szakváltó | Csúszó-passziváló | Normál úton haladó |
|---|---|-------------------|--------------------|
| Átlagosnál rosszabb anyagi helyzet | <u>44,1%</u> | 30,9% | 35% |
| Átlagos anyagi helyzet | 46,6% | 51,1% | <u>56,8%</u> |
| Átlagosnál jobb anyagi helyzet | 9,3% | <u>18,1%</u> | 8,2% |
| Összesen | 193 | 133 | 449 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Megjegyzés: Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Pályaválasztás

A felsőoktatásba történő belépés esetén vizsgálható, hogy a hallgatók milyen többletpontokat igényeltek a jelentkezés során. A különböző többletpontok esetében (amelyek igényelhetőek előnyben részesítés jogcímen fogyatékoság megléte esetén, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet, valamint gyermekgondozás miatt, többleteljesítmény esetén technikai végzettség meglétéért, sportversenyen való teljesítményért, tanulmányi versenyhelyezésért, közép- és/vagy felsőfokú komplex nyelvvizsga teljesítéséért, emelt szintű érettségéért) külön vizsgálva egyedül a fogyatékoságért kapott többletpont esetében kaptunk szignifikáns különbséget. Ebben az esetben a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelentek meg, azonban a fogyatékoságért többletpontot szerzők száma a teljes mintán mindössze 12 fő. Ezt követően az igényelhető többletpontok alapján 4 csoportot képeztünk, melyek a 4. táblázat alapján láthatók. Megkülönböztettük azokat a hallgatókat, akik a felvételi során egyáltalán nem igényeltek többletpontot, azok csoportját, akik előnyben részesítés jogcímen, akik többleteljesítmény jogcímen, valamint azokat, akik mind a két jogcímen igényeltek többletpontot. A 8. táblázat alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg azok között, akik egyáltalán nem igényeltek többletpontot, s alulreprezentáltak azok között, akik kizárólag többleteljesítményért igényelték a többletpontokat. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a vizsgált hallgatók a köznevelésben töltött évek során nem mutattak sem nehézségeket, sem kiemelkedő eredményeket, vagyis a tanulási nehézségek ebben az esetben a köznevelési évek során feltehetőleg rejtve maradtak, vagy más tényezők kompenzálták a nehézséget, ami a felsőoktatási tanulmányok során felszínre tört.

8. táblázat. Többletpontot igénylők aránya a többletpontok típusa szerint (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , $N=1045$)

| | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|--|---------------------------|---------------------------|
| Nem igényelt többletpontot | 36,8% | <u>46,8%</u> |
| Előnyben részesítésért igényelt | 2,3% | 1,8% |
| Többleteljesítményért igényelt | <u>53,9%</u> | 44,3% |
| Mindkettő | 7,0% | 7,1% |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A pályaválasztás motívumai esetében többek között vizsgáltuk az egyén társas környezetéhez kötődő pályaválasztási motívációkat. A 9. táblázat szemlélteti, mely eredmények bizonyultak szignifikánsnak. A pedagógusok, a barátok és a pályaválasztási tanácsadó hatásának esetében nem találtunk különbséget. A 9. táblázatot szemlélve azonban látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelentek meg azok között, akik visszatekintve úgy emlékeznek, hogy szüleik elvárásainak és taná-

csainak megfelelően, valamint testvérük példája alapján választottak pályát maguknak, s alulreprezentáltak azok körében, akik a saját elképzeléseik alapján választottak pályát. Ezek az eredmények a család erősebb pályaválasztási szerepvállalására vallanak, bár természetesen a retrospekció lehetőséget ad arra, hogy a tanulmányi nehézségekért a hallgató magáról elhárítsa az egykori döntés miatti felelősséget. Ugyanakkor tény, hogy az iskolázottabb szülők gyermekei kimagasló arányban követték szüleik tanácsát, ami nem meglepő, hiszen általános kutatási tapasztalat, hogy a magas státusú szülők körében nagyobb a koncepciózus és ambíciózus továbbtanulási terveket kovácsoló szülők aránya.

9. táblázat. A pályaválasztást meghatározó személyek
(Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , N=1045)

| | Nehézséget nem tapasztaló | | | Tanulási nehézséget jelző | | |
|-----------------|--------------------------------------|------------------------|------------------------------|--------------------------------------|------------------------|------------------------------|
| | Szülei elvárásait, tanácsait követte | A saját feje után ment | Testvére(i) példáját követte | Szülei elvárásait, tanácsait követte | A saját feje után ment | Testvére(i) példáját követte |
| Nem | 73,5% | 19,9% | 95,8% | 66,8% | 29,8% | 92,9% |
| Igen | 26,5% | 80,1% | 4,2% | 33,2% | 70,2% | 7,1% |
| Összesen | 720 | 720 | 720 | 325 | 325 | 325 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A pályaválasztást befolyásoló tényezők esetében a két csoport között három ponton tapasztalhatunk szignifikáns különbségeket. A 10. táblázatban látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak szerepelnek azok között, akik családi hagyományt követve jelentkeztek az általuk választott képzésbe, és alulreprezentáltak jelentek meg azok között, akik hivatáskereső vagy tudásgyarapítás céljából választottak képzést. A családi hagyomány követése a magasabban iskolázott szülők gyermekeit felülreprezentáltan jellemzi, ez az eredmény a családi aspirációk jelentősebb befolyására vall a vizsgált hallgatók pályaválasztása tekintetében. Az eredmények alapján elmondható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók körében nagyobb eséllyel találhatunk olyan hallgatókat, akik merész családi ambíciók és családi tradíciók megvalósítói.

10. táblázat. Pályaválasztási motivációk (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , N=1045)

| | Nehézséget nem tapasztaló | | | Tanulási nehézséget jelző | | |
|-----------------|----------------------------|---------------|-------------------|----------------------------|---------------|-------------------|
| | Családi hagyomány követése | Hivatáskereső | Tudás gyarapítása | Családi hagyomány követése | Hivatáskereső | Tudás gyarapítása |
| Nem | 76,8% | 12,8% | 9,2% | 68,8% | 18,9% | 15,8% |
| Igen | 23,2% | 87,2% | 90,8% | 31,3% | 81,1% | 84,2% |
| Összesen | 702 | 709 | 714 | 320 | 322 | 322 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Mindez értékelhető úgy is, hogy a tanulmányok melletti kitartás gyengeségét, az alacsony perzisztenciát az okozza, hogy a hallgató nem az általa áhított, vagy a képességeinek és érdeklődésének megfelelő szakra kerül be a felsőoktatásba, s így az inadekvát pályaválasztás növeli a lemorzsolódási rizikót (Bean 1980; 1985; Tinto 1975; 1993; Bennett 2003; Csók et al. 2018; Kovács et al. 2019). Lényeges kérdés tehát, hogy a vizsgált célcsoport esetében kimutatható-e az összefüggés a pályaaorientáción túl a választott képzés iránti elköteleződéssel és elégedettséggel.

A 11. táblázat szemlélteti, hogy a célcsoportban hogyan alakul azok aránya, akik nem az általuk látogatott szakra szerettek volna bekerülni, valamint akik esetében a bekerülést követően derült ki a választott szak iránti érdektelenség.

11. táblázat. A látogatott szak iránti érdeklődés – milyen mértékben igazak a válaszadóra a következő állítások (Khi–négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (% , N=1042)

| | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|---|---------------------------|---------------------------|
| Célt tévesztett szakválasztás | 16,30% | <u>26,20%</u> |
| A gyenge illeszkedés percepciója | 9,30% | <u>18,20%</u> |
| Összesen | 718 | 324 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A 11. táblázat alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg azok között, akik nem az általuk jelenleg látogatott szakra szerettek volna bekerülni, valamint azok között, akikről a bekerülés után derült ki, hogy az adott szak nem érdekli őket. Ez az eredmény összhangot mutat azokkal, amelyek alapján a vizsgált hallgatók pályaválasztását saját érdeklődésük jóval kevésbé határozta meg, mint azokét, akiknek nincsenek nehézségeik. A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy a válaszadók jelenlegi tapasztalataik birtokában jelentkeznének-e újra a felsőoktatásba, és ha igen, ugyanazt a szakot vagy intézményt választanák-e, amelyben jelenleg tanulnak. Ennek eredményeit a 12. táblázat szemlélteti.

12. táblázat. Felsőoktatásba történő jelentkezés hajlandósága a jelenlegi tapasztalatok függvényében (Khi–négyzet-próba, $*p \leq 0,05$), (% , N=1045)

| | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|---|---------------------------|---------------------------|
| Nem, nem jelentkeznék | 6,1% | 7,7% |
| *Igen, ugyanoda jelentkeznék | <u>75,4%</u> | 57,5% |
| *Igen, más intézménybe és/vagy szakra jelentkeznék | 21,3% | <u>37,2%</u> |
| Összesen | 720 | 325 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A 12. táblázat adatai alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók felülreprezentáltak jelennek meg azok között, akik jelenlegi tapasztalataikat figyelembe véve már másik intézménybe vagy másik szakra jelentkeznének, és alulreprezentáltak jelennek meg azok között, akik ugyanoda jelentkeznének, ahol jelenleg tanulnak. Nem találtunk szignifikáns eltérést azonban azok között, akik jelenlegi tapasztalataik alapján egyáltalán nem jelentkeznének a felsőoktatásba. Mindezeket összevetve megállapíthatjuk, hogy a vizsgált hallgatók valószínűsíthetően nem tartják magukat érdemtelennek a felsőoktatásra, és érdeklődésük is a diplomaszerezés felé irányul. Saját válaszaik alapján azonban olyan képzésekben vesznek részt, amelyekben csalódtak, kiábrándultak vagy a tanulási nehézségek vették el kedvüket, s ami a korábbi kutatási eredmények alapján komoly hatással lehet a hallgatói eredményességre, perzisztenciára (Kovács et al. 2019).

Képzési terület szerint nincs szignifikáns eltérés a két csoport között, vagyis a tanulási nehézségek jelentkezése nem képzésspecifikus, így a hallgatók gyengébb teljesítménye nem csupán a különböző képzési területek, szakok sajátosságainak tudható be. Azonban a képzésterületeket az állami finanszírozásban maradáshoz elegendő kreditszám és tanulmányi átlag szerint az oktatáspolitikai osztályozta. Megvizsgáltuk, hogy a klasszifikáció szerint könnyebbnek vagy nehezebbnek ítélt képzésekben a tanulmányi nehézséget jelentő hallgatók körében hogyan alakul a hallgatók aránya a szülők iskolázottsága szerint. A 13. táblázat adatai azt mutatják, hogy az ún. könnyebbnek ítélt szakokon a legalacsonyabb iskolázottságú anyák gyermekeinek aránya nagyobb, míg a nehezebb képzésekben a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei jelentősen többen vannak.

13. táblázat. Szakválasztás a szak nehézsége és az anya legmagasabb befejezett iskolai végzettsége függvényében (Khi–négyzet-próba, * $p \leq 0,05$), (% , $N=1018$)

| | | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|---|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Oktatáspolitikailag könnyebbnek ítélt szakon tanul | Alapfokú vagy alacsonyabb | 3,9% | <u>10,3%</u> |
| | Szaktanácsadó | 17,5% | 12,1% |
| | Érettségi | 41,8% | 42,2% |
| | Felsőfokú | 36,8% | 35,3% |
| | Összesen | 285 | 116 |
| *Oktatáspolitikailag nehezebbnek ítélt szakon tanul | Alapfokú vagy alacsonyabb | 2,9% | 4,5% |
| | Szaktanácsadó | 14,4% | 14,0% |
| | Érettségi | <u>38,8%</u> | 27,5% |
| | Felsőfokú | 43,9% | <u>54,0%</u> |
| | Összesen | 417 | 200 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Hogy pontosabb képet kapjunk a vizsgált hallgatók által látogatott képzésekről és azok piacképességéről, megvizsgáltuk a társadalmi státusz és a tanulási nehézségek meg-

jelenésének kapcsolatát a hallgatók által látogatott szakok lemorzsolódási rizikójával összefüggésben, valamint azzal, hogy a vizsgált hallgatók által látogatott szakok elvégzését követően a pályakezdők milyen nettó keresettel számolhatnak.

A szakok lemorzsolódási rizikójára vonatkozó változót dichotomizáltuk, így hoztuk létre az átlag alatti és átlag feletti lemorzsolódási rizikóval jellemezhető szakra járó hallgatók két csoportját. A 14. táblázat adatai szerint az átlag alatti lemorzsolódási rizikóval jellemezhető képzéseken az alacsony iskolázottságú anyák gyermekei között jelennek meg felülreprezentáltan a tanulási nehézséget jelző hallgatók. Az átlag feletti lemorzsolódási rizikójú képzések esetében szignifikáns összefüggést nem láthatunk, elmondható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók alulreprezentáltak jelennek meg az érettségi-vel rendelkező anyák gyermekei körében, miközben arányuk a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák körében jóval magasabb.

14. táblázat. A képzések lemorzsolódási rizikója és a tanulási nehézségek megjelenésének kapcsolata az anya legmagasabb befejezett iskolai végzettsége függvényében (Khi-négyzet-próba, * $p \leq 0,05$), (%), $N=1018$)

| | | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|---|----------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| *Átlag alatti lemorzsolódási rizikójú képzések | Alapfokú vagy alacsonyabb | 3,7% | <u>9,7%</u> |
| | Szaktmunkás | 16,9% | 12,4% |
| | Érettségi | 42,2% | 37,2% |
| | Felsőfokú | 37,2% | 40,7% |
| | Összesen | 325 | 145 |
| Átlag feletti lemorzsolódási rizikójú képzések | Alapfokú vagy alacsonyabb | 2,9% | 4,1% |
| | Szaktmunkás | 14,6% | 14,0% |
| | Érettségi | <u>38,2%</u> | 29,2% |
| | Felsőfokú | 44,3% | 52,6% |
| | Összesen | 377 | 171 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A 15. táblázatban látható a vizsgált hallgatók által látogatott szakok megszerzése után szerezhető nettó keresetek szerinti csoportosítás, valamint az, hogy mi alapján tapasztalható összefüggés a tanulási nehézségek megjelenése a hallgatók családjának relatív anyagi helyzete között. Az átlag feletti nettó bérrel kecsegtető szakok esetében szignifikáns különbségnek bizonyul, hogy a tanulási nehézségek megjelenése az átlagosnál jobb anyagi helyzetű családok gyermekei esetében felülreprezentáltak, így elmondható, hogy ezen képzéseken a magas státusú szülők gyermekeinek is nagy esélye van arra, hogy tanulmányai során nehézségekbe ütközzön.

15. táblázat. A diplomaszerzés után szerezhető nettó bér és a tanulási nehézségek megjelenésének kapcsolata a relatív anyagi helyzet függvényében
(Khi-négyzet-próba, * $p \leq 0,05$), (% , N=1003)

| | | Nehézséget nem tapasztaló | Tanulási nehézséget jelző |
|--|---|------------------------------|------------------------------|
| | Átlagosnál rosszabb anyagi helyzet | 31,7% | 33,5% |
| Átlag alatti remélt nettó bér | Átlagos anyagi helyzet | 57,9% | 56,3% |
| | Átlagosnál jobb anyagi helyzet | 10,5% | 10,2% |
| | Összesen | 458 | 215 |
| | Átlagosnál rosszabb anyagi helyzet | 33,0% | 34,0% |
| *Átlag feletti remélt nettó bér | Átlagos anyagi helyzet | 61,4% | 52,6% |
| | Átlagosnál jobb anyagi helyzet | 5,6% | <u>13,4%</u> |
| | Összesen | 233 | 97 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A tanulási nehézségek megjelenése esetében kétféle alcsoportot különböztethetünk meg. Az eredmények alapján az első alcsoportba azon hallgatók tartoznak, akik alacsony társadalmi státusú családokból a felsőoktatásba lépve olyan képzéseket választanak, amelyek nagyobb bizonyossággal elvégezhetőek, ezeken a szakokon azonban kulturális hátrányaik miatt kerülnek nehezebb helyzetbe a tanulmányok elvégzése során. A második alcsoportba azon hallgatók tartoznak, akik magas státusú szülők gyermekei, így bátrabban irányítják őket szüleik a nehezebben elvégezhető, rizikósabb képzések irányába, ahol azonban a magas követelmények és a képzések nagyfokú szelektivitása miatt nagyobb eséllyel tapasztalnak a hallgatók a tanulás során fellépő nehézségeket.

A szülők tanuláshoz fűződő viszonya

Felmerülhet hát a kérdés: hogyan jellemezhetőek azon családok, amelyek ilyen mértékű hatást gyakorolnak tanulási nehézséggel élő gyermekük pályaválasztására? Megvizsgáltuk tehát a szülők tanuláshoz való viszonyát. A 16. táblázat alapján látható, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók között alulreprezentáltak azok aránya, akiknek szülei hagyták, hogy az egyén eldöntse, milyen irányban szeretné folytatni tanulmányait, felülreprezentáltak jelennek meg azonban azok között, akik a szülők elvárásainak sosem tudtak megfelelni. Elsőre ellentmondásnak tűnhet, hogy azok is felülreprezentáltak jelennek meg a tanulási nehézséget jelzők között, akikkel szemben a szülőknek nem voltak elvárásai, vagy nem tudják megítélni a szülők tanuláshoz való viszonyát. Ezek az eredmények is a tanulási nehézségekkel küzdő hallgatók két csoportjának meglétééről árulkodnak, hiszen a tanulási nehézségek megjelenését nagymértékben elősegítik a túlzottan magas elvárások, azonban e tényező másik pólusa, az elvárások hiánya is.

16. táblázat. A szülők tanuláshoz fűződő viszonya (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (%), $N=1045$)

| | | Hagyták, hogy eldöntse, mit szeretne tanulni | Nem tudja megítélni | Sosem tudott az elvárásoknak megfelelni | Nincsenek elvárások |
|--|---------------------|--|------------------------|---|------------------------|
| Nehézséget nem tapasztaló | Nem jellemző | 3,0% | <u>89,7%</u> | <u>73,8%</u> | 54,9% |
| | is-is | 11,1% | 7,6% | 14,9% | 25,8% |
| | Jellemző | <u>85,9%</u> | 2,8% | 11,3% | 19,2% |
| | Összesen | 710 | 687 | 705 | 708 |
| Tanulási nehézséget jelző | Nem jellemző | <u>6,8%</u> | 80,8% | 60,6% | 48,6% |
| | is-is | <u>17,1%</u> | 9,1% | 19,6% | 22,4% |
| | Jellemző | 76,1% | <u>10,1%</u> | <u>19,9%</u> | <u>29,0%</u> |
| | Összesen | 322 | 318 | 322 | 317 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Ezen feltételezést tovább erősíti, hogy a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében a különböző szülői támogatási formák közül nagyon alacsony arányban jelent meg, hogy szüleik beszélgettek volna velük, s ennek hiányában a tanulmányokkal kapcsolatos tapasztalatok átbeszélésére sem nyílhatott lehetőség. Felülreprezentáltan jelent meg azonban, hogy a tanulmányaik megszakításáról beszélgettek, valamint az is, hogy helyeselték a tanulmányok megszakítását a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében. Elmondható, hogy a tanulási nehézségek észlelése nemcsak a hallgatói kiábránduláshoz vezet, de a családban érelődő lemorzsolódási döntés felé is (17. táblázat).

17. táblázat. Szülői támogatási formák (Khi-négyzet-próba, $p \leq 0,05$), (%), $N=1045$)

| | | Beszélgettek | Tanulmányai megszakításáról beszélgettek | Helyeselték a tanulmányok megszakítását |
|--|---------------------|--------------|--|---|
| Nehézséget nem tapasztaló | Nem jellemző | 6,4% | <u>74,1%</u> | <u>87,5%</u> |
| | is-is | 23,9% | 15,9% | 8,0% |
| | Jellemző | <u>69,8%</u> | 9,9% | 4,5% |
| | Összesen | 708 | 696 | 690 |
| Tanulási ne- hézséget jelző | Nem jellemző | <u>11,2%</u> | 61,1% | 80,3% |
| | is-is | 27,0% | <u>24,0%</u> | <u>12,2%</u> |
| | Jellemző | 61,8% | <u>15,0%</u> | <u>7,5%</u> |
| | Összesen | 322 | 321 | 320 |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

A következőkben megvizsgáltuk, hogy az általunk eddig feltételezett komponensek hogyan hatnak a tanulási nehézségek megjelenésére. Ennek vizsgálatára logisztikus regresszioelemzést alkalmaztunk, melyet a 18. táblázat szemléltet. Az elemzés során megvizsgáltuk többek között, hogy az oktatáspolitikailag nehéznek ítélt szakra történő jelentkezés, a szülők befolyása a pályaválasztásra, valamint a szak iránti érdeklődés hogyan befolyásolja a tanulási nehézségek megjelenését is, azonban, mivel ezek a regressziós modellünkben nem bizonyultak szignifikánsnak, nem szerepeltetjük azokat, lévén, gyengíténék a modell magyarázó erejét.

18. táblázat. A tanulási nehézséget érzékelő hallgatók közé kerülés esélyét befolyásoló tényezők (Exp(B)-k) (* $p \leq 0,05$), (N=883)

| Magyarázó változók | Első modell Exp(B)-k | Második mo- dell Exp(B)-k | Harmadik modell Exp(B)-k |
|---|-------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| Konstans | 0,394* | 0,428 | 0,378* |
| Férfi hallgatók | 1,377* | 1,323* | 1,168 |
| Anya iskolai végzettsége (alapfokú vagy alacsonyabb) | | 1,642* | 1,590 |
| Anya iskolai végzettsége (szakmunkás) | | 0,725 | 0,687 |
| Anya iskolai végzettsége (érettségi) | | 0,727* | 0,762 |
| Nem bírja az egyetemi költségeket | | 1,563* | 1,115 |
| Átlag feletti számú rizikófaktort jelez | | | 2,684* |
| Nem preferált képzésben tanulás | | | 2,289* |
| Gyenge illeszkedés percepciója | | | 1,864* |

Forrás: PERSIST 2018/2019. Első lépésben bevonva a hallgatók nemét (első modell), második lépésként bevonva az anyagi háttérmutatókat (második modell), harmadik lépésként bevonva a tanulmányok nehezítettségére vonatkozó mutatókat (harmadik modell).

A 18. táblázat eredményei alapján elmondható, hogy az első modellben a hallgató neme szignifikáns hatással van a tanulási nehézséget jelző hallgatók közé kerülés esélyére. Esetükben, ha az egyén férfi, nagyobb az esélye annak, hogy ilyen jellegű nehézségek lépnek fel tanulmányai során. A második modellben – az anyagi státust reprezentáló háttérváltozókat bevonva – a nem magyarázó ereje növekedett, s az anya felsőfokú végzettségének kivételével mindegyik szignifikánsnak bizonyult. Legnagyobb magyarázó erővel azonban az bírt, miszerint a hallgatónak nehézséget jelent a tanulmányai során felmerülő költségeket kifizetni, vagyis az anyagi nehézségek növelik a tanulási nehézségeket jelentő csoportba kerülés esélyét. A harmadik modellben – a tanulmányokra és a szakra vonatkozó tényezőket bevonva – azonban a nem és az anyagi háttérmutatók is elvesztették szignifikanciájukat, így azok ebben a modellben nem jelentenek magyarázó tényezőt. Szintén látható, hogy az átlag feletti rizikófaktor megléte, ha a hallgató nem a számára megfelelő, általa nem preferált képzésben tanul, valamint a gyenge illeszkedés percepciója kifejezetten magas magyarázó erővel bírnak, és nagymértékben növelik a

tanulási nehézségek megjelenésének valószínűségét. Jóval erősebben, mint ahogyan az előző modellekben a nem vagy az anyagi háttértényezők esetében látható volt. Modelünk alapján megállapítható tehát, hogy – noha az egyének társadalmi, anyagi háttere hatással lehet a tanulási teljesítményre – az, hogy az illető az érdeklődésének és képességeinek megfelelő szakon tanul-e, sokkal nagyobb mértékben meghatározó.

Összegzés

Kutatásunk során a CHERD-Hungary kutatóközpont PERSIST 2019 adatbázisa alapján vizsgáltuk azon hallgatókat, akik tanulási nehézségekről tesznek jelentést felsőfokú tanulmányaik során, és összehasonlítottuk őket azokkal, akik tanulmányaik során nem tapasztalnak ilyen jellegű nehézségeket.

A vizsgált hallgatók társadalmi hátterére vonatkozó hipotézisünk vizsgálata során nem várt összefüggésre bukkantunk. Noha a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében alacsony társadalmi státust feltételeztünk, ez csupán a vizsgált célcsoport egy részére volt igaz. Az alacsony társadalmi státussal jellemezhető családok gyermekei esetében azokon a képzéseken is megjelentek a tanulási nehézségek, amelyek oktatáspolitikailag könnyebbnek ítélt, alacsony lemorzsolódási rizikóval jellemezhető képzések. Szignifikánsan magasabb volt azonban a tanulási nehézséget jelző hallgatók esetében a magasabb státusú családok aránya is, akik jellemzően a magas lemorzsolódási rizikójú, oktatáspolitikailag nehéznek ítélt szakokon jelennek meg nagyobb számban, így elmondható, hogy ezen képzéseken a hallgatók jelentős részének megnő az esélye arra, hogy nehézségek lépjenek fel tanulmányaik során.

A család erőteljesebb hatását feltételeztük a vizsgált hallgatók pályaválasztásának és eredményességének hátterében. Ez a felvetésünk igazolódott, s elmondhatjuk, hogy mind az alacsony társadalmi státus, mind a magas társadalmi státus hatással bír a pályaválasztásra és az eredményességre nézve egyaránt. Az alacsony társadalmi státussal jellemezhető családok jellemzően alacsony elvárásokkal – vagy konkrét elvárások nélkül – olyan képzések felé irányítják gyermeküket, amelyek könnyebben elvégezhető képzések, ezeken a képzéseken azonban az alacsony státusú hallgatók kulturális hátrányaikból fakadóan nehézségekkel találják magukat szemben. A magas státusú családok gyermekeiket bátrabban irányítják a nehezebb, rizikósabb de magasabb jövedelemmel kecsegtető képzések felé, s magasabb elvárásokat is támasztanak gyermekeik felé. Jelentős szerepet tölt be a tanulási nehézségeket jelző hallgatók közé kerülésben az, hogy a hallgató mennyire érzi magát a helyén, továbbtanulási döntését mennyire érzi adekvátnak, milyen a képzéshez való illeszkedésének a percepciója, valamint az általa preferált képzésben tanul-e. Eredményeink alapján tehát a tanulási nehézségek percepciója az eredményesség objektív és szubjektív mutatóival egyaránt összefügg.

Összegezve elmondható, hogy eredményeink alapján szegmentált felsőoktatási piac feltételezhető, melyben a nehezebb, de piacképesnek mondható szakokon nagyobb arányban jelennek meg a magas státusú, magas elvárásokat felállító szülők gyermekei. Ezen képzések azonban rendkívül szelektívek, illetve magas lemorzsolódási rizikóval jellemezhetőek, esetükben megnő az esélye a hallgatók tanulás során jelentkező

problémáinak kialakulása még abban az esetben is, ha a hallgató a felsőoktatásba lépéskor jelentős többletteljesítményt mutat fel. A veszélytelenebb, könnyebb de kevésbé piacképes képzéseken az alacsony társadalmi státusú szülők gyermekei jelennek meg felülreprezentáltan, ezeken a képzéseken azonban a ténylegesen kulturális hátrányokkal rendelkező egyének azok, akiknél megnő a tanulmányok során felmerülő nehézségek kialakulásának esélye. Nem kétséges, hogy a tanulási problémákkal küzdő hallgatókat kívánatos időben kiszűrni, mert körükben – ahogy az adatok mutatják – a kiábrándulás és a tanulmányok megszakításának terve körvonalazódik. A tanulási nehézségekkel küzdők két csoportjának azonosítását azonban kiemelten fontosnak tartjuk, mert problémáik kezelése az intézményektől másféle beavatkozást kíván.

Irodalom

- Astin, A. W. (1984): Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25. Pp. 297–308.
- Attewell, P.–Lavin, D.–Domina, T.–Levey, T. (2007): *Passing the torch: Does higher education for the disadvantaged pay off across the generations?* New York: Russell Sage Foundation.
- Bean, J. P. (1980): Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12. (2.) Pp. 155–187.
- Bean, J. P. (1985): Interaction Effects Based on Class Level in an Exploratory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22. (1.) Pp. 35–64.
- Bennett, R. (2003): Determinants of Undergraduate Student Drop Out Rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 27. (2.) Pp. 123–141.
- Bloom, B. (1974): Time and learning. *American Psychologist*, 29. Pp. 682–688.
- Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea–Kocsis Zsófia–Kovács Karolina Eszter–Kovács Klára–Müller Anetta–Pallay Katalin–Szabó Barbara Éva–Szigeti Fruzsina–Tóth Dorina Anna (2018): A pedagógus-hallgatók késleltetett diplomaszerezése interjúk alapján. In: Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Ceglédi T.–Tóbi I.–Harsányi Sz. (2016): Reziliens hallgatók és szakkollégiumi felvételi szelekció. *Educatio*, 25. (3.) Pp. 359–371.
- Csók Cintia–Dusa Ágnes Réka–Hrabéczy Anett–Novák Ildikó–Karászi Zsuzsanna–Ludescher Gabriella–Markos Valéria–Németh Dóra (2018): A hallgatói lemorzsolódás háttértényezői egy kvalitatív kutatás tükrében. In: Pusztai Gabriella és Szigeti Fruzsina (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Dávid Mária (2015): *Speciális igényűek a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Fábrí Gy.–Roberts É. (Szerk.) (2004): *Egyetemek mérlegen. Hallgatói vélemények*. Budapest: Educatio Kht., Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda.
- Fenyves Veronika–Bácsné Bába Éva–Szabóné Szőke Réka–Kocsis Imre–Juhász Csaba–Máté Endre–Pusztai Gabriella (2017): Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány: oktatás-kutatásinnováció*, 5. (3.) Pp. 5–14.

- Fisher, C. W.–Berliner, D.–Filby, N.–Martivae, R.–Cahen, L.–Dishaw, M. (1980): Teaching behaviors, academic learning time and student achievement. In: Denham C.–Lieberman, A. (Eds.): *Time to learn*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Gagne, R. M. (1977): *The conditions of learning*. (3rd ed.): New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Harper, S. R. és Quayle, S. J. (2009): *Student Engagement in Higher Education*. New York–London: Routledge.
- Hódi Ágnes és Tóth Edit (2019): *Elsőéves egyetemi hallgatók szövegértés-fejlettsége és olvasási attitűdjei. Iskolakultúra*, 29. (1.)
- Hrabéczy, Anett (2019): Successful students with disabilities and learning difficulties in higher education in Hungary. In: Kovács Gergely–Rónay Zoltán: *In search of excellence in higher education*, Budapest: Corvinus University of Budapest Digital Press. Pp. 191–203.
- Hrubos I. (2012): A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 12. (1.) Pp. 57–62
- Jimerson, S. et al. (2000): A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology*, 38. Pp. 525–549.
- Kovács Klára–Ceglédi Tímea–Csók Cintia–Demeter–Karászi Zsuzsanna–Dusa Ágnes Réka–Fényes Hajnalka–Hrabéczy Anett–Kocsis Zsófia–Kovács Karolina Eszter–Markos Valéria–Máté–Szabó Barbara–Németh Dóra Katalin–Pallay Katalin–Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina–Tóth Dorina Anna–Várad Judit (2019): *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen: CHERD–Hungary.
- Kozma T. (2004): Kié az egyetem? *A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: ÚMK–Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Kőrössy Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (Szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Lombardi, A.–Murray, C.–Dallas, B. (2013): University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26. (3.) Pp. 221–232.
- Molnár, Gy.–Csapó, B. (2019): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio*.
- Nakajima, M. A.–Dembo, M. H.–Mossler, R. (2012): Student Persistence in Community Colleges. Community College. *Journal of Research and Practice*, 36. (8.) Pp. 591–613.
- Ndlovu, S. (2019): 'Access into professional degrees by students with disabilities in South African higher learning: A decolonial perspective'. *African Journal of Disability*, 8. P. 514.
- OECD (2013): PISA 2012 results (Volume I): *What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science*. Paris: OECD.
- Oktatási adatok, 2018/2019. Statisztikai Tükör, Központi Statisztikai Hivatal. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf>
- Parr, A. K.–Bonitz, V. S. (2015): Role of Family Background, Student Behaviors, and School-Related Beliefs in Predicting High School Dropout. *The Journal of Educational Research*, 108. (6.) Pp. 504–514.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2015): Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–ÚMK. Pp. 79–96.

- Pusztai Gabriella (2018): Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In: Pusztai Gabriella –Szigeti Fruzsina (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2019): Olvasási és szövegértési nehézségek In: Kovács Klára et al.: *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai Gabriella–Szabó Diána (2014): Felsőoktatási hallgatók és fogyatékkal élő társaik. *Kapocs*, 13. 4. sz. Pp. 23–36.
- Reay, D.–Crozier G.–Clayton, J. (2009): Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43. (6.) Pp. 1103–1121.
- Szemerszki Marianna (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. Pp. 113–140.
- Szemerszki Marianna (2015): A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In: Pusztai G.–Kovács K. (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó–PPS.–Új Mandátum. Pp. 108–117.
- Szemerszki Marianna (2018): Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In: Pusztai Gabriella és Szigeti Fruzsina (Szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Tausz Katalin–Bácskay Andrea–Csordás Gábor–Kovács Beáta–Németh Eszter–Panyik Barbara–Tóth Judit Nikoletta (2015): *2011. évi népszámlálás 17. a fogyatékkal élők helyzete és szociális ellátásuk*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Tánczos Judit (2006): Baj van a tanulással. *Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához*. Debrecen: Pedellus tankönyvkiadó KFT.
- Thorn, W. (2009): International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region. *OECD Education Working Papers*, No. 26. Paris: OECD. DOI: 10.1787/221351213600
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45. (1.) Pp. 89–125.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Varga, J. (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? *Educatio*, 19. (3.) Pp. 370–383.
- Veroszta Szuszsanna (2012): A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In: Szemerszki Mariann (Szerk.): Az érettségítől a mesterképzésig. *Továbbtanulás és szelekció*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Pp. 51–82.

Jegyzetek

¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella. Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

² Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola

³ Az alacsony hallgatólétszámú képzésekben a pótmintába a felsőbb évfolyamok hallgatói is bekerültek.

AZ OKTATÓ MINT INFORMÁLIS MENTOR¹

Godó Katalin

Az egyetem mint közösségi szintér

■ Az egyetemek nemcsak tudásgyárként (Polónyi–Timár 2001), információt szolgáltató üzemként működnek, hanem tanulástámogató közösségként is. Ez nemcsak az évfolyamtársak szerepét jelenti a hallgató mellett, de az oktatóval való kapcsolatot is magában foglalja. Tekintettel az oktatás különböző szintereire, a felsőoktatás az a helyszín, ahol egyre inkább háttérbe szorul az oktató és a hallgató közötti kapcsolat gyakorisága, s még kevésbé jellemző az oktató és a szülő közötti párbeszéd. Ennek oka az, hogy a felsőoktatásban nincs már meg a hagyományos értelemben vett „osztályfőnöki pozíció”, a hallgatók autonómiája nagyobb, ők a 18. életévük betöltésével egyúttal jogi kötelezettségeiért önállóan felelős, cselekvőképes² személyekké válnak (Ceglédi 2018).

Sok esetben egy oktató mindössze egy-két tárgy erejéig találkozik tanítványával, így kettejük kapcsolata *tantárgyközpontúvá* válik, mind a hallgató, mind az oktató életét egyfajta megosztottság jellemzi (több tárgy, több oktató). Az oktatók esetében is előfordul, hogy olykor úgy határozzák meg a hallgatót, hogy az adott tárgyból elért eredményét veszik alapul. Ez egy elidegenítő (averzív) folyamat része, mely növeli az oktató és hallgató közötti távolságot (Pusztai 2011), mint ahogy ennek ellentéte is előfordulhat: a hallgató tantárgyhoz való viszonyát az oktatóval való kapcsolata határozza meg (McKinsey–Company 2007). Mi – azáltal, hogy megnézzük, milyen minőségű kapcsolat jellemzi kettejük viszonyát – az egyetemi populáció széles repertoárjában azt szeretnénk megvizsgálni, milyen mértékű a két szereplő közötti ellenállás: az oktatók mennyire hallgatóközpontúak, s a hallgatók mennyire oktatóközpontúak.

Az, hogy a hallgató tanulmányi pályafutása során több oktató személlyel is érintkezik, előny és hátrány is lehet: előny, mert lehetővé teszi kapcsolathálója sűrűségének növelését, s hátrány, mert annál inkább nehéz bizalmi alapú kooperációt kiépíteni, minél több személy kerül a látószögébe. Szelektálni nem egyszerű, mindenkit megismerni pedig nincs mód. Helyesen kell felmérni továbbá, hogy van-e nyitottság a kölcsönös dialógusra, illetve gond lehet az érdeklődés egyirányúsága vagy természete (az intellektuális érdeklődés hiánya) is. Feltételezhető ugyanakkor, hogy az egyetemen főként a tudományos közösségbe betörni kívánó hallgató van jelen (Pusztai 2011), így – tekintettel arra, hogy életkorban eltérő korosztály képviselőiről van szó – a közös érdeklődés tárgya a két eltérő célcsoportot összeköti, (intergenerációs kapcsolat).

Az oktatási színtér ezen két aktora közötti kapcsolat minősége korántsem elhanyagolható, hiszen a szereplők kölcsönösen feltételezik egymást: a hallgató nem létezik oktató nélkül, az oktató nem létezik hallgató nélkül. Önmaguk munkáját tehetik hatékonyabbá azért, hogy – kellő nyitottsággal – kölcsönös érdeklődést mutatnak egymás iránt. Nem szerencsés, ha a kapcsolatfelvételre vonatkozó motivátlanság jellemzi a szereplőket, s – mint Pavlov esetén – rosszul kondicionált szokássá válik, hogy később már meg sem próbálnak nyitni egymás felé. Fokozódhat és tévesen rögzülhet továbbá az a tendencia is, hogy saját kudarcukért egymást teszik felelőssé (pl. az óra a hallgatók miatt nem volt sikeres; az egyetem az egyes oktatók miatt elviselhetetlen; stb.).

Az oktató nemcsak *információs közvetítőcsatornaként* lehet jelen, nemcsak „hivatalos” kapcsolati formaként tekinthetünk rá (aki operatív ügyekben áll rendelkezésre), hanem olyan személyként, aki érzelmi-emocionális oldalról is hozzájárulhat az egyén lelki egészségének, stabilitásának kialakításához. A tehetséggondozás és a tehetség felismerése is elsődlegesen az oktató feladata, ő az, aki segíthet a hallgató rejtett erőforrásainak feltárásában, céljainak körvonalazásában. A hallgató életében úgy lehet jelen, mint egy „*iránytű*”, mint egy mentor, aki nyomon kíséri a hallgató tanulmányi és tanulmányon túli fejlődését.

Az oktató emellett egyfajta referenciaszemély, hiteles példakép, amennyiben részéről megjelenik a tanulás fontosságára vonatkozó pozitív norma közvetítése (Pusztai 2009). Így a vele való kapcsolattartás a hallgató felelősségtudatának megerősítésére, a tanulmányok iránti elhivatottságára is kedvező hatást gyakorolhat. Sőt, Pusztai (2009) rávilágított arra, hogy az eltérő „*referenciaszemélyek hatása képes pótolni a hiányzó szülői kulturális tőke egy részét*” (Pusztai 2009: 71; Loury 2004).

A társadalmi tőke-elmélet kezdetektől fontosnak tartja a hallgató és az oktató kapcsolatát: az intézményi kapcsolatok társadalmi tőkét teremtő, produktív közösségként értelmezhetőek, s a társadalom eltérő tagjait kapcsolják össze (Pusztai 2009). „*[a] társas kapcsolatok minden formája valamennyire elősegíti a társadalmi tőke keletkezését*” (Pusztai 2008: 23).

Az oktatói kapcsolat tehát az egyén társadalmi tőkéje szempontjából is fontos. Coleman szerint nem a gazdasági, hanem a társadalmi tőke az, amely – az egyén boldogulását szolgálva – humántőkévé konvertálható (Coleman 1988, idézi: Pusztai 2009). Az az ideális, ha a hallgatók kapcsolatrendszere nyitott és heterogén, s változatosságának mutatója az is, ha az egyén kapcsolati relációiban a kortárskapcsolatok mellett az okta-

tók is jelen vannak. Az oktatóval való megfelelő kapcsolat hiánya tapasztalatának egyik legértékesebb forrásától fosztja meg a hallgatót.

Igen nagy jelentősége van még a felsőoktatásban eltöltött éveknek. Kutatásunk során megnézzük azokat a lehetséges segítő oktató személyeket, akik ebben az időszakban a hallgatók horizontjába kerülnek.

Kutatási kérdések, hipotézisek

Jelen tanulmányban arra törekszünk, hogy feltárjuk a hallgató és oktató közötti diskurzus természetét és azt, hogy ez az intézményi infrastruktúrába ágyazott kapcsolat mennyire egészíti ki a családon belüli erőforrásokat. Az ezekben a kapcsolatokban rejlő potenciálnak fontos szerepe lehet abban is, hogy alkalmanként képes lehet akár felülírni a diszfunkcionális családi-társadalmi háttér hiányosságait (Pusztai et al. 2018), hozzájárulva ezzel a hallgató sikerességéhez, hatékonyságához.

Célunk megvizsgálni az oktató és hallgató közötti társas kapcsolat nyitottságát vagy zártságát, illetve a köztük lévő viszony erős- vagy gyengekötés-jellegét (Morgan–Sorensen 1999; McNeal 1999; Pusztai 2011).

(1) Hipotézisünk szerint a sikeres hallgatóknak jobb az (egy vagy több) oktatóval való kapcsolatuk, mint azoknak, akiknek tanulmányi előmenetelükben valamilyen elakadás történt (halasztaniuk kellett, átsorolták őket költségtérítéses képzésre stb.).

Célunk feltárni az oktató és hallgató közötti kapcsolat gyakoriságát és/vagy hiányát az egyes hallgatócsoportok esetén, különös tekintettel a lemorzsolódási veszélynek kitett klaszterek esetében (passzivalók, csúszók).

(2) Feltételezzük, hogy az oktató és hallgató közötti párbeszéd segíti a hallgató egyetemi/főiskolai integrációját, s növeli az intézményi légkörhöz való akklimatizációját.

Szeretnénk megvizsgálni továbbá az oktató és hallgató közötti kapcsolat tartalmi vonatkozásait, feltárni, milyen jellegű témák jelennek meg a köztük lévő interakcióban. Ezen belül is kíváncsiak vagyunk arra, hogy az oktató figyelembe veszi-e az egyén „*intencionális orientációit*” (Pusztai 2011), avagy az érintettek között szimplán operatív jellegű, hivatalos párbeszéd zajlik. Célunk feltérképezni, hogy az oktatóval való szoros kapcsolat lehet-e érzelmi és/vagy intellektuális természetű (érzelmi/intellektuális mentorálás), avagy kizárólag az egyik szintre korlátozódik.

(3) Hipotézisünk szerint a hallgatók az esetek többségében főként hivatalos ügyekkel keresik fel az oktatót, s közöttük informális jellegű, magánéleti kérdésekről ritkán esik szó.

Úgy véljük, hogy minél inkább jelen van a hallgató életében az oktató, annál inkább beszélhetünk arról, hogy a hallgató életében megjelenik a tanulmányi pályafutást érintő ellenőrzés, kontroll. Ez a „felügyelet” szükség esetén képes aktiválódni, és megfelelő, hatékony intervencióval az oktató megakadályozhatja a hallgató iskolai problémáinak halmozódását, segíthet az adekvát válaszreakciók kialakításában. Ez a kapcsolat a hallgató számára jól hasznosítható, mozgósítható, rejtett erőforrás lehet. (

4) Úgy véljük, a lemorzsolódott hallgató mellett legtöbb esetben nincs olyan oktató, aki nyomon követné, monitorozná személyes iskolai karrierjét, sőt, az sem kizárt, hogy

éppen a megfelelő oktatói–hallgatói kapcsolat hiánya befolyásolja (növeli) a hallgatói lemorzsolódás mértékét.

Kíváncsiak vagyunk, hogy mennyire jellemző a hallgató és oktató közötti érzelmi és intellektuális (mentális) távolság, ugyanis az, hogy a hallgató az intézményi klímában mennyire érzi a támogató jellegű attitűdöt s az oktatóhoz való odafordulás lehetőségét, a közösséghez tartozás szempontjából is mérvadó lehet. Mivel az oktató és hallgató közötti kapcsolat nem vérségi, rokonsági alapú kötelék, s nem is egy szükségszerű, inkább opcionális kapcsolat, gyakoriságának mértéke intézményenként változó. Ennek kihangsúlyozása azért fontos, mert annak hiányát vagy meglétét sok külső tényező is befolyásolhatja (pl. az intézmény mérete, lokális adottságok, a hallgatók társadalmi összetétele, az intézmény érték- és normarendszere stb.). A földrajzi adottságok kapcsán Angelusz és Tardos (1991) azt mondja, hogy a kapcsolattípusok elterjedtsége hazánkban földrajzilag eltérő: a Dunántúlon gyakoribbak a gyenge kötések, mint a keleti országrészben. Kutatásunkban sajnos nincs mód erre reflektálni, de meg tudjuk nézni, hogy a keleti régió néhány egyetemén hogyan alakul a hallgatói társadalom oktatóval való gyenge kötéseinek aránya, és vajon Angelusz és Tardos kutatásával egybecsengő eredményre jutunk-e.

(5) Hipotézisünk szerint a kisebb egyetemeken az oktatói–hallgatói kapcsolatok gyakoribbak és szorosabbak, míg a nagy egyetemeken inkább felszínesek (formálisak).

Minden ember, amikor felsőoktatásba kerül, eleve egy krízisszakaszba lép, ami a maga kihívásaival fenyeget és küzdésre vagy menekülésre (*fight or flight*)³ készíteti az egyént (Kollai–Fonyó 2011). Ezt jól mutatja az is, hogy a legtöbb iskolaelhagyásra, lemorzsolódásra az egyetem első 1–2 évében kerül sor. Nem mindegy tehát, hogy az adott hallgató magatartáskultúrája hogyan tud illeszkedni a felsőoktatás szokásrendszeréhez, s mennyire képes integrálódni a hallgatói közösségbe. Van, akinek könnyebb és van, akinek nehezebb ez a folyamat. Az az ideális, ha a hallgató nem egyedül van ebben a helyzetben, hanem a családon belül és kívül is segítő közegre lelhet, ami megkönnyíti az intézményi beilleszkedést, a hallgatói szocializációt (Pusztai 2011). Abban, hogy a hallgató mennyire eredményes az intézményi szintek (középiszkola, felsőoktatás) közötti határátlépésre, az oktatóknak is rendkívüli felelősségük van.

A kutatás rövid bemutatása

Kutatásunkban a CHERD-Hungary Kutatóközpont 2019. évi nagymintás hallgatói adatbázisával dolgozunk. A kutatóközpont határon innen és túl is lekérdezést folytatott az Európai Felsőoktatási Térség régiójának szívében, a környező országok közül Szlovákiát, Romániát, Ukrajnát és Szerbiát érintve (N=2199).

A mintavétel kapcsán törekedtünk ugyan a reprezentativitásra, de mindössze a hazai minta (N=1034) az, amely a képzés területére, valamint a finanszírozási formára reprezentatívnak tekinthető. Mi viszont – jelen tanulmányunkban – a teljes adatbázissal dolgozunk, bevonva a határon túli intézményeket is. Esetükben törekedtünk a valószínűségi mintavételre, és a hallgatókat csoportosan, egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük fel, ahol teljes körű lekérdezést folytattunk (N=1165). A mintában nappali munkarendű má-

sod- és harmadéves, BA/BSc- (Bachelor of Science), illetve osztatlan képzéses hallgatók egyöntetűen szerepeltek.

Ez a több országot átívelő nagy volumenű kutatás szolgálja tanulmányunk alapját, ahol külön kérdésblokk foglalkozik a hallgató és az oktató közötti kapcsolat (relatio) természetével, minőségével, a köztük felmerülő témakörökkel, illetve a kapcsolattartás online-offline dimenzióival.

A hallgatói társadalom bemutatása

Az oktatás expanziójának egyenes arányú következménye volt a hallgatók közötti nagyobb diverzitás (Kozma 2004). Éppen ezért fontos, hogy a hallgatói populációt ne egy egységes, homogén csoportként kezeljük, mert annál gondolkodásmódjuk, problémáik tárháza és az egyetemhez való kapcsolódásuk is sokrétűbb. S miképpen egyénileg ők maguk is mások és mások, ugyanúgy változatos a társas kapcsolathálójuk láncolata is. Továbbá nemcsak ők maguk, de hátterük is változatos: számít a szülők kulturális ellátottsága (Pusztai 2009) stb.

Érdekes a felsőoktatásban egyfajta *holisztikus* hallgatóképpel számolni, ahol az intézményi aktorok (szereplők) különböző típusú csoportokhoz tartoznak (Kürtös 2002). Szűkebb-tágabb környezetük is sokféle, más-más élethelyzet más-más életminőséggel áll mögöttük, megosztottságuk többreű. Minden hallgatóra eltérő döntési és működési mechanizmusok érvényesek, eltérő a tanuláshoz való attitűdjük, más tanulási módszerek, stílusok jellemzik őket. Ugyanakkor, kockázatvállalási készségük eltérő, változáshoz való alkalmazkodási metódusuk, kognitív sémáik különfélék, mint ahogyan érdeklődési területük és szórakozási szokásaik is különbözőek. Egyénileg másban tehetségesek, más az impulzivitásuk foka, más célok és értékek mentén építik fel életüket, fűzik fel kapcsolataik rendszerét. A hallgató az iskolában egyszerre van jelen úgy, mint egyéni és közösségi lény, s éppen ezért különösen fontos az oktatói gyakorlatban a különbségekhez való megfelelő adaptáció (Báthory 1992).

A felsőoktatás kihívásai

A felsőoktatásbeli kapcsolatok a hallgatóra formálónak hatnak. Különösen igaz ez a hátrányos helyzetű hallgatókra, az ő formálódásuk ez idő alatt még erősebb (Ceglédi et al. 2018). Nem csak arról van szó, hogy mentálisan egy plusz többlettudást kapnak az oktatótól, mert ez a tudás több annál, mint szimpla egyszerű információözon, tágabb értelemben véve nagyon fontos készségfejlesztő és személyiségformáló funkciója van. Az oktató segíthet a megfelelő önbecsülés kialakításában, melynek alapja, hogy a hallgatónak „másoktól független önértékelése” legyen. Ezt foglalja össze Coleman aszimmetrikus hatás tézise is, miszerint a különböző társadalmi pólusokon másképpen érvényesülnek az intézményi hatások (Pusztai 2011). Ennek a tudásnak fontos szerepe van továbbá abban is, hogy bővítse a hallgató kognitív sémáit, és felkészítse őt a felnőtt élet autonómítására,

a civil részvételre (pl. az egyetemen kapott nagyfokú önállóság is ezt a célt szolgálja, és olykor szükség van a kreatív problémamegoldó stratégiák aktivizálódásra stb.). Az oktatók részéről úgynevezett „formális és informális útmutatás zajlik” (Huber 1991; Weidman et al. 2001; Luhmann 2002; Hermanowicz 2005; idézi: Pusztai 2011: 14).

Ez a közeg fogadja a középiskolából érkező hallgatót, akinek szükségszerűen alkalmazkodnia kell a megváltozott körülményekhez: a számonkérés új formáihoz, a teljesítményalapú számonkéréshez és ahhoz, hogy folyamatosan nő az elvárt lexikális tudásmennyiség, más színezetet ölt az egyetemi órák felépítése, más napirend jellemzi a tanulókat stb. Vannak hallgatók, akiknek ez nem okoz problémát, és vannak olyanok, akiknek az egyetemi szocializációhoz szükségük lenne az oktatói segítségre.

Az osztályzatok hatása a hallgató és oktató közötti kapcsolatokra nézve

Az osztályzatalapú értékelés számos problémát vet fel. Önmagában kevés a hallgató tanulmányi teljesítményének fokozására. Ha nem így lenne, akkor minden hallgató az 5-ös felé tendáló érdemjegyet kapna, s igyekezne hiányzó képességeit szorgalmával kompenzálni. A hallgatók kognitív képessége csak részben befolyásolja az iskolai sikerességet (Józsa–Fejes 2012). Sőt, olykor a szorgalmasabb gyermekek törekvését a pedagógus is pozitívabban értékeli, s esetükben fölfelé kerekítve osztályoz (Józsa 2000). Józsa (2000) egyik kutatásában megállapította, hogy az általános és középiskolában lévő szorgalom jegy szoros kapcsolatban van a tanulmányi átlaggal.

A hallgató motivációját kevésbé támogatja az oktató skálaszintű értékelési módszere, sőt, közösségi szinten is kategorizálja vele a hallgatót (eredményességüket az osztályban/évfolyamban az oktató által megítélt érdemjegy pozícionálja) (Józsa 2000), s versenyhelyzetet teremthet közöttük.

A szakirodalom szerint a hallgatók motivációja és annak iskolai eredményességre gyakorolt hatása között összefüggés mutatható ki, ami azt jelenti, hogy „az erősebb motiváltság következményeként jobb eredmények születhetnek” (Józsa 2000). A motiváció fontos forrása pedig maga az oktató.

Teljesítmény = f (képeség * motiváció * elkötelezettség) (Kovács 2014)

Nem a rossz érdemjegy motiválja a hallgatót a jobb teljesítményre. Többtényezős modellben kell gondolkodnunk (ld. képlet). Az érdemjegy van, aki szerint külső (*intrinsic*) motiváció (jutalom) (Nicol–Macfarlane 2006), s egyértelművé teszi, hogy mi a jó teljesítmény, ám az osztályzat önmagában kevés visszajelzés a hallgatónak, mert nem határoz meg számára fejlődési útvonalat, irányt (Barbarics 2019). A reflektáló, építő visszacsatolás hiánya is káros a hallgató-oktató közötti kapcsolatra nézve. S mivel a hallgató függ az oktató megítélésétől, s kötelezettségei vannak felé, elképzelhető, hogy egyfajta félelem, szorongás alakul ki benne, és bizonyos esetekben ellenséggként tekint az oktatóra. Ebből az aporóból kifolyólag találták ki több ország jogi karán is az érdemjegy alapú osztályzás eltörlését.

1. táblázat. Az egyetemek rangsora világszinten (N=11999)

| Rangsor | Egyetem | Ország |
|---------|---|----------------|
| 1. | Harvard University | United States |
| 2. | Stanford University | United States |
| 3. | Massachusetts Institute of Technology | United States |
| 4. | University of Oxford | United Kingdom |
| 563. | Budapest University of Technology and Economics | Hungary |
| 670. | University of Szeged | Hungary |
| 725. | University of Debrecen | Hungary |
| 867. | Eötvös Loránd University | Hungary |
| 1042. | University of Pécs | Hungary |

Forrás: Webometrics: Ranking Web of World Universities⁴

A világ legjobb egyetemeinek jogi karán nincsenek érdemjegyek (Hanula 2014), az oktatók nem a megszokott osztályzási szisztémát alkalmazzák, hanem egyfajta, ún. ranggörbe alapút, ami nem egy általános érvényű elvárási horizontra épül, hanem a tanulók egymáshoz viszonyított teljesítményét veszi alapul.

A hallgatóbarátabb, innovatív értékelési mód hiányzik a hazai oktatási rendszerből is. Egy kutatás szerint az iskolák nem szívesen alkalmaznak olyan módszereket, amelyek eltérnek a korábbi hagyományos módszerektől, s felborítják az eddigi használt gyakorlatot (Barbarics 2019).

A környezet elvárásai, minősítései sok esetben váratlanul és nehezen érintik a hallgatókat. A különféle intézményekben eltérő a követelményszint mértéke. Ilyenkor jó, ha egy oktató jelen van, aki közvetíti az intézményi elvárásokat, ugyanakkor segít abban, hogy eltávolítsa a hallgatót az érzelmi alapú bevonódástól (pl. ha nem vagyok jó az egyetemen, én magam nem vagyok jó ember). Jelenlegi helyzetének optimális pozicionálása sikeresebb lehet, ha van egy külső fél, aki segíthet objektíven szemlélni önmagát, s szükség esetén visszajelzéseket és pozitív megerősítéseket adhat, s hozzájárul ahhoz, hogy a hallgatónak kialakult kapcsolata legyen önmagával (Pusztai 2011).

Az önellfogadás és mások elfogadása nem pusztán döntés kérdése (Gyarmathy 2019: 14). Ez egy olyan folyamat, melyet külső környezetünk is megtámogathat, s közülük is kiemelkedő a család szerepe. Ugyanakkor olykor az iskola falai azok, amelyek ellensúlyozzák a rossz családi működés zavarait (Pusztai 2011). Jan-Jacques Rousseau (1712–1778) szerint elsősorban a szülők legnagyobb felelőssége az, hogy védőfalként álljanak a gyermek és a társadalom között. De nemcsak az ők lehetnek ilyen falak, hanem az oktatók is. Sokkal nagyobb belső biztonságot eredményez, ha úgy érzik a hallgatók, hogy szükség esetén van kihez fordulniuk nemcsak az oktatási intézményen túl, hanem annak falain

belül is. A szűkebb-tágabb környezetünkben lévő jó kapcsolatok növelik a személyes hatékonyságot (self-assertion), s a rossz kapcsolatokból származó impulzusok, minősítések és ingerek pedig ártalmasak lehetnek erre nézve.

Eredmények

Az alábbiakban a minta általános jellemzői közül megnézzük a nemi (2. táblázat) és az intézményi eloszlást. A hallgatói összetételben a női nem dominanciája érvényesül (70%). Ez az adat rímel az oktatás expanziójával párhuzamosan növekvő női nem általános többségi arányával a felsőoktatásban (Fényes 2009).

2. táblázat. A megkérdezettek nemi eloszlása (N=2132)

| Nem | Fő | (%) |
|-----------------|------|-------|
| Nő | 1494 | 70,1 |
| Férfi | 638 | 29,9 |
| Összesen | 2132 | 100,0 |

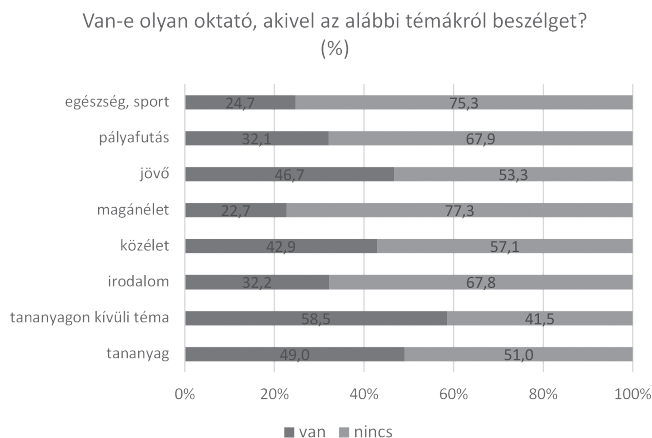
Forrás: PERSIST 2019

Ezt követően megnéztük, hogy a hallgatók életében van-e olyan oktató, akivel különböző kérdésekről beszélgethet, s azt találtuk, hogy jellemzően a legtöbb hallgató életében nem volt jelen ilyen oktató (1. ábra). A megkérdezetteknek több mint a fele erre a kérdésre nemleges választ adott, ami azt jelenti, hogy még mindig nagyon alacsony az oktató és hallgató közötti párbeszéd gyakorisága.

Sőt egy korábbi vizsgálat szerint az oktatók alig ismerik a hallgatóikat, még kevésbé azoknak családi körülményeit (Bordás et al. 2011; Bocsi–Ceglédi 2016). Ugyanígy, a hallgatók nem ismerik oktatóikat, s emiatt a vizsgák során nőhet a szorongásuk, ami további teljesítményromlást eredményezhet.

Az eredményesség és a lemorzsolódás méréséhez a CHERD kutatóközpont létrehozott egy perzisztencia-mutatót (perzisztencia-főkomponens), az alábbi változók bevonásával: tanulmányi céltévesztés, a passzív félévek száma, intézmény/szakváltás, költség-térítési formára való átkerülés. Ezenkívül a felvételi eljárás során megjelölt sorrendet is figyelembe vettük (sikerült-e az első helyre bekerülni), és azt, hogy tanulmányaik során tudtak-e a hallgatók intrinik választásaikra támaszkodni (saját döntés volt-e a képzés választása). Úgy véltük, hogy ezek mind a lemorzsolódás előjelezői (Pusztai–Szigeti 2018). Ebből képeztünk a kutatóközpont munkatársaival különböző klasztereket (költségtérítési, intézmény/szakváltó; csúszó-passzíváló; normál úton haladók).

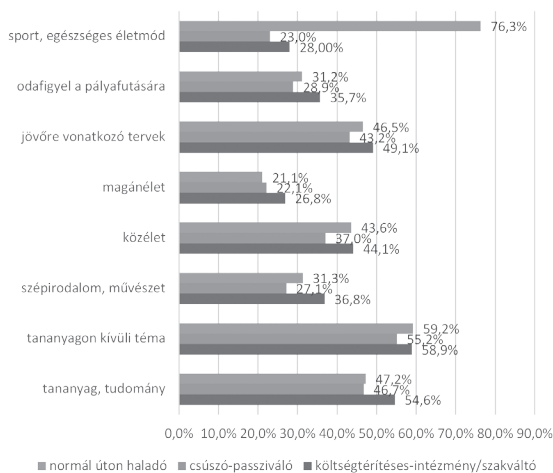
1. ábra. Az oktatóval való beszélgetés gyakorisága (N=2143)



Forrás: PERSIST 2019

Ezt követően a CHERD kutatóközpont előzetesen kialakított klaszterei (költségtérítési, intézmény/szakváltó; csúszó-passzíváló; normál úton haladók) mentén megvizsgáltuk az oktató és hallgató közötti témák gyakoriságát, s több területen is szignifikáns eltérést találtunk. Ilyen volt a magánélet (Khi-négyzet-próba: ,025), az irodalom, művészetek (Khi-négyzet-próba: ,01) a tananyag (Khi-négyzet-próba: ,01). Majd külön-külön megnéztük azokat, akiknek van kapcsolatuk az oktatóval, s akiknek nincs. Összességében arra jutottunk, hogy azok között, akiknek legkevésbé van kapcsolatuk az oktatóval, a csúszó-passzíváló klaszter hallgatói vannak felülreprezentálva (2. ábra).

2. ábra. Az oktatóval való beszélgetés az egyes haladási utak szerint (N=2143)



Forrás: PERSIST 2019

Mint ahogy a fenti ábra is mutatja (2. ábra), rákérdeztünk, hogy a hallgató életében van-e olyan oktató, aki személy szerint odafigyel a pályafutása alakulására, s a csúszó-passzíváló klaszter esetében volt leginkább jellemző ennek a hiánya (28,9 %). Megfigyelhető ugyanakkor, hogy ez az adat nem sok százalékponttal tér el a normál úton haladóktól, ami meglepő eredmény volt számunkra.

Ezt követően megvizsgáltuk, hogy a hallgatók meg tudják-e beszélni magánéleti problémáikat az oktatóval, ugyanis a jó mentorálás alapja a bizalmi viszony. Itt is találtunk szignifikáns összefüggéseket (Khi-négyzet-próba: ,025). A költségtérítéses, intézmény-és/vagy szakváltók esetében volt leginkább jellemző, hogy van egy vagy több olyan oktató körülöttük, akikkel privát gondolataikat is megosztják (26,8 %). Szignifikáns összefüggést tulajdonképpen három esetben találtunk: tananyagon kívüli téma (Khi-négyzetpróba: ,011), magánélet (Khi-négyzetpróba: ,025), irodalom (Khi-négyzetpróba: ,010).

Az alábbiakban arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a hallgatók általában kivel beszélnek meg a pályafutás során felmerülő problémákat (3. táblázat). Ezek közül az oktatók, illetve az egyetemi munkatársak voltak azok, akikkel a legkevésbé osztják meg tanulmányi jellegű gondolataikat, s a legtöbb esetben a szülők és a testvérek álltak az első helyen. Az eredmények alapján tehát az rajzolódott ki, hogy a hallgatók jelentős része nem az oktatót, egyetemi munkatársat keresi fel ilyen ügyekben, s ezzel a mulasztással a kompetens, illetékes segítőtől fosztja meg önmagát.

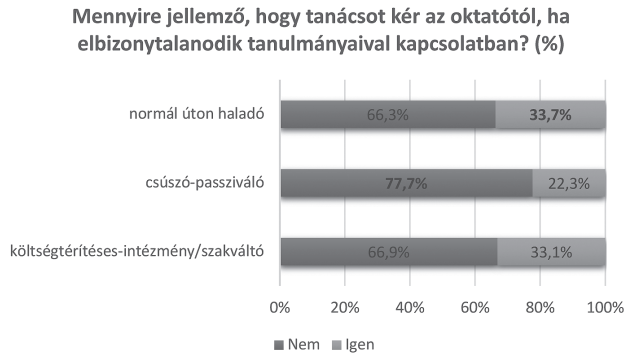
3. táblázat. Tanácskérés tanulmányi bizonytalanság esetén (N=2118)

| | Szülőktől | Egyetemi barátoktól, hallgatótársaktól | Oktatóktól | Tanácsadással foglalkozó egyetemi munkatársaktól (DEMEK, TO) | Testvérektől |
|-------------------------|-----------|--|------------|--|--------------|
| Egyáltalán nem | 11,6 | 11,1 | 37,7 | 65,5 | 34,4 |
| Inkább nem | 15,2 | 18,0 | 30,3 | 21,1 | 19,0 |
| Inkább igen | 30,8 | 46,8 | 22,7 | 8,0 | 25,9 |
| Teljes mértékben | 42,4 | 24,0 | 9,3 | 5,4 | 20,7 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Forrás: PERSIST 2019

Ugyanezt megnéztük haladási utak szerint, hogy kik azok, akik tanulmányi problémák esetén az oktatótól kérnek tanácsot. Az eredmények azt mutatják, hogy a csúszó-passzíváló klaszter hallgatói voltak azok, akik legkevésbé fordulnak az oktatóhoz tanulmányi nehézségeikkel kapcsolatban (22,3 %), noha nekik lett volna erre a legnagyobb szükségük.

3. ábra. Haladási utak aszerint, hogy kik azok, akik tanulmányi problémák esetén az oktatótól tanácsot kértek (N=2118) (p=0,001)



Forrás: PERSIST 2019. Megjegyzés: A félkövér értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Összességében arra a következtetésre jutottunk, hogy az oktatóval való kapcsolatuk minden téren a csúszó-passzíváló hallgatóknak a leggyengébb, így a hallgatói lemorzsolódás szempontjából is ők a leginkább veszélyeztetettek. Szépen kirajzolódott az is, hogy ők azok, akik tanulmányaikat érintő problémák esetén a legkevésbé fordulnak az oktatóhoz, noha nekik lett volna leginkább erre okuk. Természetesen szeretnénk arra is utalni, hogy nem mindig a normál úton haladók a legjobban ellátottak oktatói kapcsolatokkal.

Oktató–hallgató kapcsolati típusok – mentori kapcsolat

Ezt követően az oktató és a hallgató közötti kapcsolatot a témák alapján (irodalom, művészetek, sport, jövő, tananyagra vonatkozó téma stb.) megpróbáltuk tipizálni és faktorokat képezni belőlük. Érdekes módon az eljárás során azt tapasztaltuk, hogy a magánéleti témák és a tanulmányokat, jövőt érintő kérdések egy faktoron ültek, nem voltak egymástól függetlenek. Ráadásul az első két helyen mindkét változó a legnagyobb súllyal szerepelt (4. táblázat), ami arra utalhat, hogy az igazán jó mentor/oktató a jövőre és a tanulmányokra vonatkozó kérdésekben csak akkor tudja megfelelően segíteni a hallgatót, ha szorosabban ismeri őt. Így részéről már nemcsak általános jellegű tanácsadás zajlik (nem úgy, mint egy hivatalos felvételi tájékoztató), hanem egyénspecifikusan látja el a hallgatót instrukciókkal, tanácsokkal. Ez azt a korábbi elgondolásunkat támasztja alá, miszerint a „jó mentorálás alapja a bizalmi viszony” (ld. korábban).

4. táblázat. Az oktatóval való kapcsolat típusai (N=2118) (varimax rotálás, magyarázott variancia: 57,706%, options: pairwise, KMO Bartlett's Test: 0,918, sig: ,000)

| Témakörök | Az oktatóval való kapcsolat típusa | | | |
|----------------------|--|---------|------------|-------------------|
| | Személyes kapcsolat (informális mentori kapcsolat) | Közélet | Művészetek | Tananyag és egyéb |
| Pályafutás | ,695 | ,145 | ,184 | ,252 |
| Magánélet | ,585 | ,281 | ,260 | ,183 |
| Egészség | ,562 | ,261 | ,206 | ,174 |
| E-mail kapcsolat | ,540 | ,146 | ,138 | ,206 |
| Jövő | ,525 | ,334 | ,116 | ,415 |
| Közélet | ,305 | ,736 | ,203 | ,247 |
| Irodalom | ,326 | ,220 | ,892 | ,219 |
| Tananyagon kívül más | ,259 | ,487 | ,195 | ,580 |
| Tananyag | ,381 | ,172 | ,205 | ,539 |

Forrás: PERSIST 2019

Ezt követően az első faktort vettük alapul, s megnéztük, hogy a hallgatók mellett milyen arányban vannak jelen olyan oktatók, akik a leghatékonyabban tudnak nekik segíteni, életükben milyen arányban van jelen egy mentor. A hallgatókhoz új változót rendeltünk (ez egy faktorsúlyt jelentett az összevont változókra vonatkozóan), s ennek átlaga alapján, az informális mentorfaktor mentén két csoportba soroltuk a hallgatókat aszerint, hogy ezt a faktort tekintve átlag alattiak vagy feletti-e (5. táblázat). A hallgatók 35%-a került az átlag alatti, 65%-a az átlag feletti kategóriába.

5. táblázat. A hallgatók informális mentor faktora (N=1985) (p=0,000)

| Oktatói informális mentor | | |
|--|------|-------|
| | Fő | % |
| Átlag feletti az informális oktatói mentor faktorban | 695 | 35 |
| Átlag alatti az informális oktatói mentor faktorban | 1290 | 65 |
| Összesen | 1985 | 100,0 |

Forrás: PERSIST 2019

Végül arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen mértékű azok között a lemorzsolódás, akiknek nincs informális mentorkapcsolata az oktatóval. Megnéztük, kik azok, akik átlag alattiak az informális oktatói mentor faktorban (65%), s melyik klaszter képviselteti magát a legnagyobb arányban. A különböző faktorok mentén nem találtunk szignifikáns összefüggést ($p=0,138$).

6. táblázat. A hallgatók informális mentoraktora a különböző haladási utak mentén ($N=1985$) ($p= 0,138$)

| | Haladási utak | | | Összesen |
|--|--------------------------------------|-------------------|--------------------|----------|
| | Költségtérítési-in-tézmény/szakváltó | Csúszó-passzíváló | Normál úton haladó | |
| Átlag alatti az informális mentorfaktorban | 62,1% | 69,2% | 65,3% | 65,0% |
| Átlag feletti az informális mentorfaktorban | 37,9% | 30,8% | 34,7% | 35,0% |
| Összesen | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Forrás: PERSIST 2019

Ezt követően megvizsgáltuk, hogyan alakul a hallgatók online (e-mail) kapcsolata az oktatókkal. Eredményeink azt mutatják, hogy azok, akiknek nincs szoros kapcsolata az oktatóval, e-mailben sem próbálják meg ellensúlyozni a személyes kapcsolati deficitet, ezalól mindössze 10,2% a kivétel. Az összlétszámot tekintve a hallgatói populáció 69,2%-a nem tartja a kapcsolatot az oktatóval e-mailben, s köztük is felülreprezentáltak azok, akik átlag alattiak az informális mentorfaktorban (89,8%).

7. táblázat. Az eltérő informális mentorfaktorral rendelkezőknek van-e e-mail-kapcsolata az oktatóval? (Khi-négyzet-próba: ,000)

| Oktatói_inf_mentor | E-mail-kapcsolat | | |
|--|------------------|-------|----------|
| | Nincs | Van | összesen |
| Átlag feletti az informális mentorfaktorban | 30,9% | 69,1% | 100,0% |
| Átlag alatti az informális mentorfaktorban | 89,8% | 10,2% | 100,0% |
| Összesen | 69,2% | 30,8% | 100,0% |

Forrás: PERSIST 2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Feltettük a hallgatóknak a kérdést, hogy mennyire érzik, vagy érezték már egyszer is úgy, hogy nincs helyük az egyetemen, s azt követően külön választottuk, hogy ezek közül kik azok, akiknek jobb az oktatóval való kapcsolatuk. Arra jutottunk, hogy azok, akik átlag alattiak az oktatói informális mentorfaktorban, többen érezték már úgy, hogy nincs helyük az egyetemen (73,8%). Természetesen ahhoz ez az egy kérdés önmagában kevés, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le, mégis, az oktatóval való kapcsolatnak jelentős szerepe lehet a hallgató intézményi szocializációjában, s meghatározhatja az intézményhez való kötődés mértékét.

8. táblázat. Az informális mentorfaktor alapján a hallgatók intézményen belüli szubjektív közérzete (N=1960) ($p=0,000$)

| Úgy érzem, hogy nem vagyok idevaló | Oktatói informális mentor | | Összesen |
|------------------------------------|--|---|----------|
| | Átlag alatti az informális mentorfaktorban | Átlag feletti az informális mentorfaktorban | |
| Jellemző | 73,8% | 26,2% | 100,0% |
| Nem jellemző | 62,0% | 38,0% | 100,0% |
| Összesen | 64,9% | 35,1% | 100,0% |

Forrás: PERSIST 2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Végül arra kerestük a választ, hogy az intézmény mérete hogyan befolyásolja a hallgató és az oktató közötti kapcsolatokat. Kutatói döntés alapján kis egyetemnek neveztük azokat, amelyek létszamaránya nem haladja meg az 1000 főt, s nagy egyetemnek a 10 000 fő feletti hallgatóval rendelkező egyetemeket. A közepes egyetemek pedig e két érték közé eső egyetemek voltak. A hallgatók eloszlása eszerint a következő (9. táblázat).

9. táblázat. Az intézmény mérete szerint a hallgatók eloszlása (N=2003)

| Intézmény mérete | % | Fő |
|------------------|-------|------|
| Kicsi | 15,7 | 315 |
| Közepes | 19,1 | 382 |
| Nagy | 65,2 | 1306 |
| Összesen | 100,0 | 2003 |

Forrás: PERSIST 2019

Ezek után megnéztük az egyetem mérete és az informális mentorfaktor közötti összefüggéseket ($p=0,004$). Arra jutottunk, hogy a kisebb egyetemeken lévő hallgatóknak szignifikánsan jobb az oktatóval való kapcsolatuk (44,4%), s a nagy egyetemeken a legrosszabb az oktató és hallgató közötti kapcsolat (33,4%).

10. táblázat: Az intézmény mérete és az informális mentorfaktor kapcsolata (N=1790) ($p=0,004$)

| Oktatói informális mentor | | | |
|---------------------------|--|---|----------|
| Az intézmény mérete | Átlag alatti az informális mentorfaktorban | Átlag feletti az informális mentorfaktorban | Összesen |
| kicsi | <u>55,6%</u> | 44,4% | 100,0% |
| közepes | 64,4% | 35,6% | 100,0% |
| nagy | 66,6% | <u>33,4%</u> | 100,0% |
| összesen | 64,5% | 35,5% | 100,0% |

Forrás: PERSIST 2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő. A kétszer aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke kisebb, mint kettő

Mintánkban, ezt követően, az intézményeket tipizáltuk aszerint, hogy állami, egyházi, vagy magánjellegű intézményekről van-e szó, s esetükben is a hallgató–oktatói kapcsolat relációs elemzését hajtottuk végre. Elemzésünk során az derült ki, hogy a hallgatóknak az egyházi intézményekben jobb a kapcsolatuk az oktatókkal (53,4%), mint az állami (10. táblázat). Ebben az esetben az a tényező is közrejátszhat, hogy az egyházi és a magánintézmények méretaránya eltér az államtól (általában kisebb egyetemekről van szó). Egyfajta összetartó erő továbbá a közös értékrend, a vallásos szellemiség stb. (Pusztai 2011).

11. táblázat. Az intézmény jellege és az informális mentorfaktor-kapcsolat (N=1790) ($p=0,000$)

| Oktatói informális mentor | | | |
|---------------------------|--|---|----------|
| Az intézmény jellege | átlag alatti az informális mentorfaktorban | átlag feletti az informális mentorfaktorban | Összesen |
| Állami | <u>66,4%</u> | 33,6% | 100,0% |
| Egyházi | 46,6% | <u>53,4%</u> | 100,0% |
| Magán | 67,0% | 33,0% | 100,0% |
| Összesen | 64,5% | 35,5% | 100,0% |

Forrás: PERSIST 2019. Az aláhúzott értékek esetében az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

Összegzés és diszkusszió

„Az iskolák optimális és hatékony működése társadalmi érdek.” (Kovács 2019: 1). Működése akkor sikeres, ha az intézményi szereplők jól érzik magukat benne, s képesek egymás kölcsönös fejlődését előmozdítani. Ha az oktatóval való kapcsolata jó a hallgatónak, akkor ez az intézményi kötődését is pozitívan befolyásolhatja.

Az alábbiak alapján elmondható, hogy kevés hallgatónak van szoros(abb) kapcsolata az oktatóval. Ők azok, akik erős kisebbséget képeznek az intergenerációs intézményi kötődés tekintetében. Ezeknek a tanulóknak az életében nincs jelen egy olyan oktató, aki végig kísérné pályafutásukat. Emiatt a lemorzsolódás tekintetében sokkal inkább veszélyeztetettek, ugyanis az intézményen belüli kapcsolatháló egyfajta védőháló is, mely támogatja a hallgató perzisztenciáját (Pusztai 2011).

Hipotéziseink közül több is igazolódott. Adataink azt mutatták, hogy a sikeres hallgatóknak jobb a kapcsolatuk, mint azoknak, akiknek tanulmányi előmenetelükben valamilyen elakadás történt (halasztani kellett, átsorolták költségterítéses képzésre stb.) (1. hipotézis). Ezzel a 4. hipotézis is szorosan összefüggött, miszerint a megfelelő oktatói–hallgatói kapcsolat hiánya befolyásolja (növeli) a hallgatói lemorzsolódás mértékét (ők a csúszó–passziváló klaszterben voltak felülreprezentálva, ők azok, akiknek nem volt kapcsolatuk az oktatóval). Szignifikáns összefüggéseket találtunk továbbá az intézmény mérete és jellege (egyházi, állami, magán) között (5. hipotézis), illetve aközött, hogy a jó oktató–hallgató–kapcsolat pozitívan támogatja az intézményi beágyazódást (2. hipotézis). Egyedül a 3. hipotézis nem igazolódott, aminek külön örültünk is, miszerint jellemzően nem csak főként és kizárólag tanulmányi ügyekben keresik fel a hallgatók az oktatókat. Ez lehet az alapja ugyanis az oktatói mentori kapcsolatnak, s innen jött az az elképzelés is, hogy létrehozzunk egy informális oktatói mentor faktort.

Kitekintés – Mit tehetünk?

Jelen kutatás is arra az álláspontra jutott, hogy még hiányosságok vannak az oktató–hallgató közti párbeszédben, ugyanakkor ezt nem szabad konform (megalkuvó) viselkedéssel elfogadni, vagy ami még rosszabb: róla tudomást sem venni.

Elképzeltető, hogy a hallgatók nem mernek segítséget kérni az oktatóktól. Különbséget kell tennünk a között, hogy reaktív (automatikus, tudattalan) elkerülésről vagy tudatos elkerülésről van szó. Előbbi esetben a hallgató fejében meg sem fordul, hogy segítséget kérhet az oktatótól, míg a második esetben nem is akar segítséget kérni.

Ennek oka lehet nyilván az is, hogy sok egyetemen nincs vagy csak kevés találkozási pontja van a két célcsoportnak, és egyáltalán nem, vagy ritkán érintkeznek egymással tanórai kereten túl is (szakest stb.) az oktatók és a diákok. Elképzelhető, hogy így nem sikerül kialakítani azt a légkört, hogy tudják a hallgatók az oktatók számára nem többletterhet jelentenek azzal, ha felkeresik őket problémájukkal. De lehetséges, hogy mégis így érzékelik, s ezt tapasztalják, és így az oktatók hozzáállására adott válaszreakció az, hogy a diák nem elsődlegesen az oktatóhoz fordul tanulmányi problémáival. Az oktatónak több

energiát kellene investálni a hallgatók megszólításába, elérésébe, s bátorítani őket arra, hogy ők mint potenciális segítők jelen vannak. Az oktatói inaktivitás nem oldja meg az oktató és hallgató között fennálló kapcsolati anomáliát.

Mindenképp szükséges kitérnünk arra is, hogy rendkívül komplex és bonyolult a probléma mögöttes ok-okozati tényezőinek feltárása. Meg kell említeni például, hogy az oktatókat a leterheltség is akadályozhatja a hallgatókkal való személyesebb kapcsolatok kialakításában. Nem feltétlenül a szándék hiányzik, hanem egyszerűen az idő részükről. Számos feladata van egy egyetemi tanárnak, hiszen több szinten meg kell felelnie: a tudománynak, a diákoknak, az oktatással járó kihívásoknak egyaránt, s mindezt természetesen összhangban végzi az egyetemi követelményeivel (publikációk, előadások, szakdolgozati témavezetések stb.), s emellett kevés alkalom adódik a diákkal való informális kommunikációra. Illetve a túlzott adminisztrációs terhek folyamatosan vehetik el a „terepi munkától” az időt.

Különbéféle álláspontok vannak a tekintetben is, hogy mennyire várható az el, hogy az oktató kilépjen hivatalos szerepéből, és közeledjen a hallgatóhoz (Ceglédi 2018). Oktatókkal végzett kvalitatív kutatásban volt olyan személy, aki ezt külön kikérte magának: *„Nem ritka, hogy az oktatók az oktatómunkát csak a szükséges kontaktórák megtartására, az előszóban történő kommunikációt a hallgatókkal csak a szóbeli vizsgákra szűkülten folytatják. Egy a Debreceni Egyetem oktatói körében készült interjú vizsgálatunkban egy szélsőséges oktatói álláspontra hívtuk fel a figyelmet, amely szerint nem jó, ha a kutató – az alany szóhasználatát követve – „hallgatókkal fertőződik”* (Bordás et al. 2011). Ez is egy a létező nézőpontok közül, s valószínűleg véleményével nincs egyedül, de ezzel a hozzáállással támogatja legkevésbé a hallgató fejlődését. Szükség lenne annak a megértésére, hogy azzal, hogy egyetemi oktatói hivatást választ valaki, azzal egyidejűleg többre, változatos kompetenciákat igénylő feladatok ellátására vállalkozik oktatóként és tudományterületének képviselőjeként egyaránt.

Ugyanakkor, míg az oktatók ezt nem kezelik személyes ügyként, nehéz lesz áttörni a köztük lévő távolságot. Fontos lenne egy megoldásorientált fókusz a részükről, de előtte egyáltalán az, hogy megtörténjen bennük a probléma konceptualizálása, megfogalmazása és vállalása.

Vita tárgya lehet az is, hogy kinek a kötelessége helyrehozni ezt; a tanárnak kell megtenni az első lépést a hallgató felé vagy fordítva, de talán még fontosabb, hogy az intézményen belül létrejöjjön egy perszonalista közösség (Babak 2019), ugyanis *„az ember mint személy más személyek között bontakozhat ki”* (Kurucz 2018). Ilyen fontos közösségi színtér az iskola, legyen szó bármelyik szintjéről (általános iskola, középiskola vagy egyetem). Önmagában viszont nem elég a hallgatói aktivitás sem, ha az oktató részéről nincs erre való nyitottság. Mindkét félnek egyöntetűen szükség van a kapcsolatfelvételre való hajlandóságra, mert sosem tudhatják, milyen fontos kapcsolati potenciál rejlik a másik félben. Az oktató–hallgató közötti szinergikus kapcsolat alapja lehet egy közös cél, mely képes kanalizálni az együttműködés energiáit. Ehhez mindenképp fontos ismerni a pro+ aktív-kifejezés eredetét.

Ez az összetétel azt jelenti: 'valamiért való cselekvés'⁴⁵. Ebből nemcsak a hallgató profitál, hanem az oktató is, s a kapcsolat létezése megteremt egy személyeken túli tágabb

közösségi kontextust, mely a hallgató intézményhez való kötődésében is kulcsfontosságú tényező lehet (Pusztai 2011; Németh 2014).

Jelen kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy hiányzik egy olyan szövetség az intézményi aktorok között, amelyben a hallgató és oktató közös kooperációban együttesen támogatják egymást (Bagdy et al. 2014; Kozma 2004).

Irodalom

- Ainsworth, James W. (2002): Why does it take the Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement. *Social Force*, 81. (1) Pp. 117–152.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bourdieu, Pierre (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Bagdy Emőke Zsuzsanna–Mirnics Zsuzsa (2014): *A tehetség kibontakozása*. Budapest: Helikon.
- Barbarics M. (2019): Innovatív értékelési módok az iskolában. In: Polonyi Tünde–Abari Kálmán–Szabó Fruzsina (Szerk.): *Innováció az oktatásban*. Budapest: Oriold és Társai Kft.
- Bordás Andrea–Ceglédi Tímea–Németh Nóra Veronika–Szabó Anita (2011): „Az egyetem embert képez, nem munkaeerőt.” – Diplomás pályakövetés oktatói szemmel. In: Fónai Mihály–Szűcs Edit. (Szerk.): *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010–2011*. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea (2016): Az intézményi hatások jellegzetességei szakértői és hallgatói szemszögből. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea: *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közéltések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad –Budapest: Partium–PPS–ÚMK. Pp. 13–32.
- Ceglédi Tímea (2018): *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD Kutatóközpont Debrecen.
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány-hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109. (1) Pp. 77–101.
- Fonyó Attila–Kollai Márk (2011): *Az orvosi élettan tankönyve*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt. (URL:https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_524_Elettan/ch10s08.html) (Letöltés ideje: 2020. 03. 19.)
- Hanula Zsolt (2014): *A világ legmenőbb jogi egyetemén nincsenek osztályzatok*. Index.hu. (URL: https://index.hu/tudomany/til/2014/09/26/a_vilag_legmenobb_jogi_egyetenem_nincsenek_osztalyzatok/) (Letöltés ideje: 2020. 03. 19.)
- Józsa Krisztián (2000): Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*. 8. Pp. 69–82.
- Józsa Krisztián, Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (Szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Tankönyvkiadó. Pp. 367–406.
- Kovács Klára (2019): Hogyan csinálják máshol? Nemzetközi kitekintés. In: Polonyi Tünde–Abari Kálmán–Szabó Fruzsina (Szerk.): *Innováció az oktatásban*. Budapest: Oriold és Társai Kft.
- Kovács Eszter (2014): *Motivációmenedzsment a gyakorlatban – A motiváció és a teljesítmény értékelés aspektusai*. Miskolci Egyetem (URL: <http://web.archive.org/web/20181024064535/http://midra.uni-miskolc.hu/document/17771/10989.pdf>) (Letöltés ideje: 2020. 03. 21.)
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: ÚMK–Felsőoktatási Kutatóintézet.

- Kurucz Tünde (2018): *A személy misztériumáról szolt Janka Ferenc filozófus, teológiai tanár előadása*. Székesfehérvár: Városportal. (URL: <https://www.szekesfehervar.hu/a-szemely-misztერიumáról-volt-szo-dr-janka-ferenc-filozofus-teologiai-tanar-eloadasaban>) (Letöltés ideje: 2020. 03. 18.)
- Kürtös Zsófia (2002): *A társadalmi-kapcsolatháló-elemzés módszertani alapjai*. (URL: http://www.socialnetwork.hu/cikkek/modszertan_osszefoglalo1.htm) (Letöltés ideje: 2020. 03. 17.)
- Loury, Linda D. (2004) Does Church Attendance Really Increase Schooling? *Journal for Scientific Studies of Religion*, 43. (1.) Pp. 119–127.
- McKinsey & Company (2007): *How the world's best-performing schoolsystems come out on top*. [Hogyan jelennek meg a szó legjobban teljesítő iskolai rendszerei].
- Morgan, Stephen L.–Aage, B. Sorensen (1999): Parental Networks, Social Clousure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. [Szülői hálózatok, társadalmi eloszlás és matematikai tanulás: Coleman társadalmi tőkéjének magyarázata az iskolai hatásokkal kapcsolatban.] *American Sociological Rewiew*, 64. (5.) Pp. 66–682.
- Németh Balázs (2016): A tanuló városok fejlesztésének globális és lokális perspektívái. *Educatio*, 24. (2.) Pp. 161–308.
- Németh Nóra (Szerk.) (2014): *Képzők és képzettek: pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról*. (URL: https://issuu.com/belvederemeridionale/docs/nemethnoraszerk_kepzok_es_kepzettek) (Letöltés ideje: 2020. 03. 17.)
- Nicol, D. J.–Macfarlane-Dick, D. (2006): Formative assesment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 31. (2.) Pp. 199–218.
- Polónyi István–Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella–Bocsi Veronika–Bacscai Katinka–Ceglédi Tímea–Csokai Andrea–Kocsis Zsófia–Szűcs Tímea (2018): *A jelen és a jövő határán: Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége*. Debrecen: Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Pusztai Gabriella (2008): *Középiskolások továbbtanulási terveit egy határmenti régióban*. OTKA K48820 szakmai beszámoló. (URL: http://real.mtak.hu/2274/1/48820_ZJ1.pdf) (Letöltés ideje: 2020. 03. 19.)
- Pusztai Gabriella–Szigeti Fruszina (Szerk.) (2018): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pusztai Gabriella–Farkas Csilla (2009): *Church Related Higher Education in Eastern and Central Europe*. REVACERN FP6. Egyház és felsőoktatás munkacsoportjának zárótanulmánya. (URL: <http://www.nevelesszociologia.iif.hu/index.php?o=6.2010.09.16.>) (Letöltés ideje: 2020. 03. 19.)

Jegyzetek

- ¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.
- ² A cselekvőképes személy önállóan, a törvényes képviselő hozzájárulása nélkül tehet jognyilatkozatokat. Ez azt is magában foglalja, hogy önállóan zajlik az egyetemi beiratkozása is (ő köti meg szerződést).

■ EDUCATION, DIGITALISATION, CIVIL SOCIETY

³ Walter Cannon (1915): Stress & Fight or Flight Theories. URL: <https://www.psychologistworld.com/stress/fight-or-flight-response> (Letöltés ideje: 2020. 03. 19.)

⁴ Egyetemi rangsorból is nagyon sokféle van, különböző értékelési szempontokkal, de ez a leghivatkozottabb.

⁵ Idegen szavak szótára: <https://idegen-szavak.hu/szinergia> (Letöltés ideje: 2020. 03. 20.)



Fotó/Németh István Péter

AZ ÖNKÉNTESSÉG ÉS AZ ÖNKÉNTES CSOPORTTAGSÁG HATÁSA A HALLGATÓI PERZISZTENCIÁRA

Pusztai Gabriella–Fényes Hajnalka–Markos Valéria

Bevezetés

■ A perzisztens felsőoktatási tanulmányi pályafutás vizsgálata kapcsán egyre inkább előtérbe kerül a felsőoktatási intézmény hatása, nevezetesen az, hogy az intézményi kurrikulum, a co-kurrikulum és az extrakurrikulum hogyan tud hozzájárulni az eredményes diplomaszerezés esélyének növeléséhez. Az intézményi hozzájárulás önálló szerepét már Astin IEO- (*Input–Environment–Output*) modellje kifejezetté tette, s Tinto integrációs modellje alapján keletkezett hatalmas, értékes empirikus eredményeket bemutató szakirodalom is egybehangzóan fontosnak tartja az intézményi eszközök, lehetőségek, policyk feltárását. Tanulmányunkban a diákok önkéntességét, valamint csoportokba vagy szervezetekbe való bekapcsolódását vizsgáljuk meg annak alapján, hogy a hallgatók perzisztens tanulmányi továbbhaladásához mennyiben járulnak hozzá.

A tanulmányban a perzisztencia fogalmából és kutatási eredményeiből kiindulva jutunk el a hallgatók önkéntességének és önkéntes szervezeti csoportrésztvételének szerepét tárgyaló munkáig, és ismeretjük az önkéntesség és az önkéntes csoporttagságok tanulmányokat támogató erejére vonatkozó elméleteket és eredményeket is. Emellett bemutatjuk a civil aktivitás egyéni és közösségi formáinak általános jellemzőit, tendenciáit és befolyásoló tényezőit, majd – a szakirodalomra építve – megfogalmazzuk a perzisztenciára ható tényezőkkel kapcsolatos hipotéziseinket, melyeket többlépcsős lineáris regressziós elemzéssel ellenőrzünk.

A hallgatói perzisztencia és annak befolyásoló tényezői

A hallgatói perzisztencia a diákok perspektívájából szemléli az előrehaladást, s az egyéni cél elérése érdekében történő folytatást, a diplomaszerezés felé való törekvést fejezi ki. A perzisztenciának van egy mérlegelésen alapuló komponense, mely vagy elszántságot vagy bizonytalanságot eredményez, s emiatt pszichológiai mutatónak is gondolhatnánk, de a perzisztenciát nem lélektani tesztekkel, hanem a folyamatos, töretlen továbbhaladás tényével mérjük. Ennek fontos összetevője a döntés aktusa és azok a tevékenységek, amelyek végül diplomaszerezéshez vezetnek (Berger–Milem 1999). Seidman (2012) a következőképpen határozza meg a perzisztencia fogalmát: „*A hallgató vágya és cselekedete, hogy a felsőoktatás rendszerében maradjon a kezdetektől a végzettség megszerzéséig.*” (Seidman 2012: 12). Nem is hallgatói perzisztenciáról beszél, hanem perzisztens továbbhaladásról, mely ellentéte annak, amikor a hallgató nem iratkozik be a következő félévre (*attrició*). Ez történhet önkéntes módon (*voluntary*), tanulmányai időleges megszakításával (*stopout*) vagy az intézmény elhagyásával (*withdrawal*), és történhet akaratan kívül, ha az intézmény nem engedi tanulmányai folytatását (*dismissal*). Az intézményelhagyás összességében azzal a kockázattal jár, hogy a hallgató nem fejezi be tanulmányait (*dropout*), melyet később – ugyanabban az intézményben vagy egy másikban – folytathat ugyan, de ez esetben már nem beszélhetünk perzisztens továbbhaladásról.

Astin (1984) felhívta a figyelmet, hogy nem az a fontos, hogy a hallgató mit hisz vagy gondol, hanem az, hogy mit tesz, és ennek megfelelően felépítette a hallgatói bevonódás (*student involvement*) modelljét. Ebben a hallgatói perzisztenciát a hallgató felsőoktatási intézményben való intenzív részvételével, a hallgatói tevékenységekkel – többek között a tanulmányokba fektetett nagyobb erőfeszítéssel – és az idővel magyarázta. A kampuszon eltöltött hosszabb idő a tanulmányokkal összefüggő többletteljesítményekre, az extrakurrikuláris tevékenységekre is ösztönzi őket, ami szintén mérsékli a lemorzsolódási kockázatot (Astin 1984).

Tinto (1993) interakcionista elmélete szerint viszont a hallgatók permanens mérlegelési helyzetben vannak, s mindennapi tapasztalataikra, interakcióikra támaszkodva hoznak döntést a benmaradásukról vagy lemorzsolódásukról. Azokat a hallgatókat tekinti perzisztensnek, akik elszántak a tanulmányaik befejezését illetően. Tinto koncepciója arra koncentrált, hogy mit érez a hallgató, illetve hogyan értelmezi helyzetét, amiben fontos szerepet játszik az is, hogy a hallgatók hogyan értelmezik egymás tevékenységét. Összességében azonban – Milem és Berger (1997) szerint – Tinto koncepciójában a valós magatartás zárójelbe kerül. A hallgató felsőoktatási kontaktusai által befolyásolt nézetek kerültek előtérbe a későbbi vizsgálatokban is (Pascarella–Terenzini 2005). Az elméletet feldolgozó első magyarországi elemzés is ezen a nyomon haladt, amikor a hallgatói közösségek hallgatói vélekedésekre gyakorolt hatását vizsgálta (Pusztai 2015).

Berger és Milem (1997; 1999) a hallgatók tevékenységét és a hallgatók vélekedését egymást kölcsönösen átható tényezőnek tartja. Perzisztencia-modelljükben egybedolgozták Astin és Tinto koncepcióját, s megerősítették azt a feltevést, hogy a hallgatói munkabefektetés és erőfeszítés magyarázatul szolgál a hallgatók jobb beágyazódására,

ezáltal támogatva a hallgatói perzisztenciát (Berger–Milem 1997; 1999). Ezen a nyomon haladva, tanulmányunkban – a hallgatók szándékát és cselekedeteit is figyelembe véve – azokat tekintjük perzisztensnek, akik elkötelezettek tanulmányaik befejezése iránt, és ezért erőfeszítéseket is tesznek.

Az egyéni jellemzőket tekintve a perzisztencia nem és kor függvényében változó (Aina 2013; McNabb–Pal–Sloane, 2002, Wolter, 2014, Pusztai 2019). Összességében, a 20. századi tanulmányok a nők alacsonyabb perzisztenciáját mutatták ki, míg a 2000-es évektől egyre inkább a nők előnye mutatkozik meg (St. John et al. 2001). Emellett azt is kimutatták, hogy az idősebb hallgatók kevésbé perzisztensek.

Annak, hogy az alacsony státusú, illetve az elsőgenerációs értelmiségi hallgatók kevésbé perzisztensek, számos oka lehet. Előfordul, hogy már a releváns továbbtanulási döntés meghozatala sem történik meg, hisz az információkhoz való hozzáférés is társadalmi egyenlőtlenségeket mutat. Emellett nem látnak maguk előtt családi mintát, nem kapnak tanácsokat, vagy egyes intellektuális jártasságok hiánya okoz gondot (Stinebrickner–Stinebrickner 2014, Hernandez et al., 2017) Pusztai (2019) elemzése szerint a magas szülői státus nem közvetlenül hatott a perzisztenciára, inkább a szelektívebb intézmények alapvetően magas státusú hallgatói bizonyultak perzisztensebbnek.

A család anyagi helyzete és a perzisztencia között többen pozitív összefüggést találtak (Alon 2011; Chen 2012), de Pusztai (2019) elemzése szerint az anyagi jólét inkább mérsékelte a perzisztenciát. Ezt azzal magyaráztuk, hogy az anyagi biztonság nagyobb teret ad a kísérletező továbbtanulásnak, a válogatásnak, s ez az oka annak, hogy ezen diákok kevésbé perzisztensek (Pusztai 2019). Összességében tehát előfordulhat, hogy a szülők magasabb iskolázottsága növeli, az anyagi tőke viszont csökkenti a perzisztenciát.

A hallgató saját anyagi helyzete bizonyos esetekben eltérhet a családi háttértől. A hallgatói munkavállalás és a hallgatói hitelek viszonylag kedvező anyagi helyzetet biztosíthatnak a kedvezőtlenebb családi háttérű hallgatóknak is. Kérdés azonban, hogy a munkavállalás hátráltatja vagy inkább segíti a perzisztens továbbhaladást (Riggert et al. 2006; Perna 2012; Kocsis–Pusztai 2019). Emellett a diákok anyagi helyzetét befolyásoló tanulást finanszírozó hitelek, egyes tanulmányok szerint negatív hatással is lehetnek az alacsony státusú családokból származók perzisztenciájára (Herzog 2018).

Az ezredfordulón felmerült, hogy bizonyos hallgatói csoportok tanulmányi célélérését a szülőkkal való szoros kapcsolattartás is támogatja (Tierney, 2000). A szülői támogatás többdimenziós jelenség, mely magában foglalhatja a szak- és intézményválasztásra gyakorolt befolyást, a tanulmányok és a szervezet iránti érdeklődést, az anyagi támogatást, valamint – a tanulmányi nehézségek esetén fontos szerepet játszó bátorítás mellett – a felsőoktatási eseményeken való részvételt, a szervezettel és a felsőoktatás személyzetével való kapcsolattartást (Wartman–Savage, 2015). Pusztai (2019) elemzése szerint a perzisztens hallgatóvá válást határozottan elősegítik a szülőkkal fenntartott multiplex támogató kapcsolatok.

A vallásosság többféle úton támogathatja az iskolai eredményességet. Mivel a közösségi vallásgyakorlattal rendelkezők általában részhalmazát képezik a személyes vallásgyakorlattal bírónak, kevés vizsgálat választja szét a személyes és a közösségi vallásosság iskolai pályafutásra gyakorolt hatását. A személyes vallásgyakorlás, például az imádkozás

– a saját tevékenység önkontrollja révén – segítheti a tanulási célok melletti kitartást és a munkafegyelmet, illetve azt hogy a hallgatók jobban összpontosítsanak a tanulmányaikra és ellenálljanak az ettől eltérő vonzerőknek (Saroglou 2011; Carol–Schulz 2018). Sherkat (2003) szerint azonban a vallásosság közösségi formája növelheti is a lemorzsolódási kockázatot azáltal, hogy csökkenti a felsőoktatási intézményi társas és tanulmányi integrációt. A vallási csoporthoz, szervezethez tartozás viszont általában pozitív hatással van a felsőfokú tanulmányok végzésére, s hatékonyan kompenzálja az alacsony státusból vagy kisebbségi csoporthoz tartozásból eredő hátrányokat (Pusztai 2015) – bár olyan eredmény is van, hogy a vallási csoporttagság sem nem javítja, sem nem rontja a diplomaszerezés esélyét (Baker 2008).

A legkorábbi lemorzsolódás-kutatások középpontjában az intézmény tanulmányi és egyéb társas közösségeihez való kötődés állt, ahol összefüggést találtak a tanulmányok elvégzése melletti kitartás és az intézményhez való ragaszkodás között (Tinto 1993). A hallgató felsőoktatási integrációjának feltétele a korábbi közösségektől való elszakadás. Amíg a hallgatók nem válnak le a felsőoktatásba lépés előtt meghatározó közösségeikről, nem tudnak integrálódni a felsőoktatási intézményeikbe. A Tinto-féle integrációs tézis igazát számos kutatás erősítette meg (Astin 1984; Kuh 2007; Pascarella–Terenzini 2005).

A hallgatók felsőoktatási integrációjának indikátorát keresve a kutatók az oktatókkal való kapcsolattartás és a kampuszon eltöltött idő meghatározó szerepére mutattak rá (Bean 1983; Astin 1993). Az egyetemen végzett tevékenységek is a magyarázatok fókuszában állnak. Egyes kutatók egyenesen bevonó intézményekről beszélnek, melyek az intézményhez és a diplomaszerezéshez való kötődést, a perzisztens továbbhaladást támogatják (Kuh–Schuh–Witt 1991). Ezek az intézmények elősegítik a hallgatók aktív részvételét az egyetemi társas és tanulmányi életben. A hallgatók társas integrációjának hatékony formája a kortársakkal közös extrakurrikuláris tevékenységekben való részvétel, ami növeli a perzisztens továbbhaladás esélyét. Az egyetemi klubok, szervezetek, kutatócsoportok vagy a közösségi szolgálat (*community service*) is ezt a társas bevonódást segíti. Milem és Berger (1999) a kortárs involvement részeként tekint az önkéntes és civil bevonódás számos módjára (amikor a hallgató segít egy másik diáknak, önkéntes munkát végez, klubokhoz és hallgatói csoportokhoz, vallásos közösséghez tartozik).

Az intézményben működő csoportokhoz, szervezetekhez és szereplőkhöz fűződő kapcsolatokban rejlő erőforrásokat többen a társadalmi tőke fogalmkörébe sorolják (Kim–Schneider 2005; Perna–Titus 2005; Altbach 2009; Pusztai 2015). Az önkéntes extrakurrikuláris tevékenységek tanulmányi karrierre gyakorolt hatását vizsgálva, a kutatásokban többféle tipológia alakult ki. Megkülönböztethetjük intramurális és extramurális (egyetemen belüli és kívüli) közösségeket (Pusztai 2015; Pusztai–Kovács–Markos 2017). Egy másik tipológia, melyre feltáró faktorelemzéssel találtunk rá (Pusztai 2015), az egyik típusba a hallgatótársakkal való versengésre épülő intragenerációs kompetitív (ösztöndíjpályázatok, szakkollégiumi, tehetséggyonozó programbeli tagság), a másikba az oktatókkal való közös munkálkodásra épülő intergenerációs kollaboratív (kutatócsoportbeli tagság) tevékenységtípus tartozott. Régióinkban az egyetemen belüli extrakurrikuláris tevékenységek közül az intergenerációs tevékenységek szignifikánsan növelték a perzisztenciát, míg az intragenerációsak sok esetben negatívan hatottak, viszont az

egyetemen kívüli tevékenységek többségének pozitív hatása volt, függetlenül attól, hogy intra- vagy intergenerációs tevékenységről volt szó (Pusztai 2015).

Bár Astin a campuson eltöltött időnek tulajdonított jelentőséget, Baker (2008) észrevette, hogy a teljesítményt szignifikánsan nem a tevékenységekkel eltöltött idő mennyisége, hanem annak típusa befolyásolta. Hat különféle típusú hallgatói tevékenységterületet különített el, melyekben az önkéntes szervezeti és csoporttagság megvalósul, s melyek különbözőképpen támogatták a jobb teljesítményt: sportszervezetek, hallgatói szervezetek, politikai szervezetek, vallási szervezetek, művészeti vagy kulturális szervezetek és kisebbségi etnikai közösségek. A politikai, vallási és művészeti szervezeti tagság általában pozitív hatással van a tanulmányi karrierre (Astin 1984; Astin–Lindholm 2011, Pusztai 2015), a sportolás és a hallgatói szervezetek hatása viszont ellentmondásos (Kovács 2019). A hallgatói szervezetek és a sportklubok nagyon jól integrálnak, viszont a tanulmányi integritás és a rizikómagatartások szempontjából negatív hatásuk valószínűsíthető (Baker 2008; Pusztai et al. 2019).

A civil aktivitás egyéni és közösségi formái

Az önkéntesség legfontosabb jellemzője, hogy nem kötelező tevékenység; mások (egyének, szervezet vagy az egész társadalom) érdekében történik; nem jár érte fizetés; és általában szervezett keretek között folyik. Voicu és Voicu (2003) az önkéntességet ennél szűkebb értelemben definiálja, és csak a formális (szervezeti) keretek között zajló önkéntességet tekinti önkéntességnek. Wilson (2000) megkülönbözteti a programcentrikus, szervezeti tagsággal nem járó, illetve szervezeti tagsággal járó önkéntességet. Inglehart (2003) eredményei szerint napjainkban a fiatalok új, rugalmasabb, kevésbé állandó szervezeti keretek között végeznek önkéntes tevékenységet (főleg karitatív és sportszervezetekben). A kutatók használják a szabadidős önkéntesség fogalmát is, összhangban azzal, hogy napjainkban csökken az önkéntesség altruista jellege, és nő a szubjektív önértéke, beleértve akár az örömszerzés, a szórakozás szükségletét, motivációját is (Stebbins 1996). A szabadidős önkéntes tevékenységek egyaránt szolgálják a magunk és mások javát, érdekeit (Kaplan 1975). A szabadidős tevékenység természetesen csak akkor tekinthető önkéntes munkának, ha az adott szervezetben mások javára végzett tevékenységről is szó van.

A nyugat-európai országokban a formális és informális keretek közt zajló önkéntesség között pozitív korreláció mutatható ki, tehát mindkettő növeli a másik forma előfordulásának esélyét (Smith 1994; Gallagher 1994; Wilson–Musick 1997). A magyarországi adatok szerint azonban 2004-ben a 14 év feletti népességben csak 10% önkénteskedett formális keretek között, és 30% volt az informális önkéntesek aránya, tehát a két csoport között nem olyan nagy az átfedés (Czike–Kuti 2006). Perpék (2012) magyarországi eredményei szerint a formális és informális önkéntesek között abban is jelentős különbségek vannak, hogy a formális szervezetekhez kötődő önkéntesek rendszeresebben önkénteskednek, és általában magasabb társadalmi státuszúak (Perpék 2012). Korábbi, a felsőoktatási hallgatók körében végzett vizsgálatunk szerint az egyetemisták körében

is nagy különbség van a valaha önkéntesek és a rendszeres önkéntesek aránya között. 2010-ben a Debreceni Egyetemen 6–7% volt a rendszeres önkéntesek aránya, miközben egyetemi tanulmányai alatt 26% volt valaha önkéntes (Fényes–Pusztai 2012b).

A trendeket tekintve országonként jelentős eltérések mutathatók ki a fiatalok civil aktivitásában (Flash Eurobarométer 2019, N=10786). A Kelet-Közép-Európa és Nyugat-Európa közötti különbség az önkéntességben és a civil aktivitásban is megnyilvánul. A nyugati országokban, ahol a demokrácia hosszabb múltra tekint vissza és fejlettebb a civil szektor is, az önkéntesség és a civil szervezeti részvétel aránya jóval magasabb, mint a keleti országokban. A válaszadók demográfiai és társadalmi háttere tekintetében kirajzolódik, hogy a nők összességében valamivel nagyobb arányban vesznek részt önkéntes szervezetekben, tevékenységekben és helyi közösségi projektekben, mint a férfiak. A civil mozgalmak tekintetében pedig az látható, hogy a 20–30 éves korosztályba tartozó válaszadók a 15–19 éves fiatalokhoz képest nagyobb valószínűséggel vélekedtek úgy, hogy a civil mozgalmakban való részvételnek nincs jelentősége, vagy nincs idejük részt venni ilyen tevékenységekben. A civil szervezetekben való részvétel tekintetében az urbanizáció foka is meghatározó tényező: a városban élők nagyobb hajlandósággal vesznek részt egyes szervezeti tevékenységekben, mint a faluban élők. A munkaerő-piaci pozíció tekintetében pedig az látható, hogy a fizikai munkát végzők nagyobb arányban állítják azt, hogy nincs idejük szervezett önkéntes tevékenységbe való bekapcsolódásra. Ők az a csoport is, akik leginkább bizonytalanok abban, hogy a civil mozgalmak bármit is megváltoztathatnak (Juknevičiūsa–Savicka 2003; Flash Eurobarometer 2019).

A felsőoktatási hallgatók a jövődiplomásai és vezetői, ezért körükben is fontos nyomon követnünk ezeket a trendeket. Az öt kelet-közép-európai országot átfogó kutatás-sorozatunk eredménye szerint az önkéntesség aránya az egyetemisták körében 2005 óta fokozatosan nő. A Debreceni Egyetemen a rendszeres önkéntesek aránya 2005-ről 2010-re több mint kétszeresére emelkedett, illetve 2010-ben a hallgatóknak már 26%-a végzett valamilyen gyakorisággal önkéntes munkát egyetemi tanulmányai alatt. Az önkéntesek aránya 2015-re tovább emelkedett, most már Magyarország határmenti térségeit is bevonva a hallgatók 38,82%-a végzett önkéntes munkát felsőoktatási tanulmányai alatt, és 2019-re (lásd jelen kutatásunkat) ez az arány már 45%. (Fényes–Pusztai 2012a; 2012b; Bocsi–Fényes 2012; Fényes 2015a; Markos 2018).

Wilson (2000) szerint a nagyobb anyagi tőke, a magasabb iskolázottság, a szélesebb kapcsolatháló, a nagyobb civil szervezeti részvétel és végül a vallásos aktivitás (elsősorban a közösségi vallásgyakorlat, lásd Hodgkinson, 2003) növeli az önkéntesség esélyét a felnőtt népesség körében. Perpék (2012) emellett kiemeli, hogy a kapcsolati erőforrások hatása nagyobb az önkéntességre, mint a szociodemográfiai változóké. A társadalmi-tőke-változók között a kiterjedtebb baráti kör, a több formális és nem formális interakció, az erősebb családi kapcsolatok, a vallásosság mint a társadalmi tőke indikátora, a szervezeti tagság, a személyes sűrű kapcsolathálózat és a másokba vetett bizalom növeli az önkéntesség esélyét (Perpék 2012). Ha a kapcsolatok erőssége mentén vizsgálódunk, látható, hogy elsősorban a gyenge kötések (távoli ismerősök, munkahelyi kapcsolatok, társadalmi osztályokon átívelő kapcsolatok) és az emberek közötti bizalom növeli az önkéntesség iránti hajlandóságot (Voicu–Voicu 2003).

Az önkéntesség előfordulását a felsőoktatási hallgatók körében is több tényező befolyásolja. Korábbi regressziós elemzésünkben kimutattuk, hogy 2010-ben a Debreceni Egyetemen az anyák magasabb iskolázottsága, a diák kedvezőbb saját anyagi helyzete és a vallásosság (egyházias és maga módján vallásosak együtt) növelte az önkéntesség esélyét (Fényes–Pusztai 2012b). 2014-es adataink szerint pedig, mely kutatás már a jelen dolgozatban is vizsgált kelet-közép-európai térségben folyt, gyakrabban önkénteskedtek a nők, azok, akiknek gyakoribbak az anyagi gondjaik, a városiak és azok, akiknek a szülőikkel lazább, de az oktatókkal szorosabb a kapcsolatuk (Fényes 2015a).

Korábbi kutatási eredményeink szerint 2010-ben a Debreceni Egyetemen a diákok 12,2%-a volt tagja vallási szervezetnek. Az egyetemi szervezetek között legnépszerűbb a sportegyesület- vagy sportklubtagság (12,2%), a kulturális csoport-tagság (9,8%) és az ifjúsági érdekképviseleti szervezeti tagság (6%). További adataink szerint a diákok 5,2%-a volt aktív önkéntes szervezetekben, 34%-a pedig civil szervezetekben. A politikai szervezetekben, pártokban 1,9% ez az arány (Fényes–Pusztai 2012b). Ezek az arányok azonban szintén növekvő tendenciát mutatnak (lásd a jelen cikk empirikus részét).

Pusztai (2017) kimutatta, hogy a kisebbségi státuszú felsőoktatási hallgatók, a diplomás apákkal rendelkezők, a bourdieu-i magaskultúra-fogyasztásban erős hallgatók és azok, akik az oktatókkal szorosabb kapcsolati hálót építettek ki, gyakrabban vesznek részt az önkéntes hallgatói csoportok munkájában. A csoporttagság azonban nem mutatott összefüggést az anyagi helyzettel és a lakóhely településtípusával. A kutatás eredményei arra is rávilágítottak, hogy az aktív közösségi tagság erősebben növelte a diákok eredményességét, mint a szociodemográfiai változók (Pusztai 2017). 2015-ben végzett vizsgálatunk szerint a jobb anyagi helyzet, a falusi lakóhely, az oktatókkal és hallgatókkal kialakított jó kapcsolat és a vallásosság növelte az önkéntes hallgatói csoporttagságok és önkéntesség együttes esélyét (ezt egy civilaktivitás-indexszel mértük) (Fényes et al. 2018).

Hipotézisek

Empirikus elemzésünkben a perzisztenciára gyakorolt hatásokat tárjuk fel lineáris regressziós modellek keretében. A szakirodalomra támaszkodva az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Astin (1984) involvement- és Tinto (1993) integrációs elmélete szerint az intézményen kívüli szervezeti tagság – campusból kivonó hatása révén – csökkentheti a perzisztenciát. Inglehart (2003) szerint azonban a fiatalok önkéntessége inkább egyéni tevékenység, ami nem jár szervezeti tagsággal, s ebben az esetben a szervezeti tagságok intézményekből kifelé vonzó hatása nem érvényesül. Milem és Berger (1999) szerint ráadásul az önkéntesség – történhet az szervezett vagy nem szervezett formában – erősíti a perzisztenciát. Erre alapozva mi is azt feltételezzük, hogy az önkéntesség erősíteni fogja a perzisztenciát.

H2: Kutatásunkban a diákok szervezetekben és csoportokban való részvételére az önkéntesség potenciális színtereiként tekintünk. Astin (1984), Tinto (1993), valamint

Milem és Berger (1999) eredményeire építve azt feltételezzük, hogy a diákok csoporttagságaiból képzett összevont index, melyben nemcsak egyetemen belüli, hanem egyetemen kívüli szervezetek is szerepelnek, nem növeli, de nem is csökkenti a perzisztenciát.

H3: St. John et al. (2001) nyomán feltételezzük, hogy a nők perzisztensebbek lesznek, mint a férfiak, aminek háttérében az állhat, hogy a hagyományos nemi szerepekkel összhangban jobban meg akarnak felelni a külső (oktatói és szülői) elvárásoknak, mint a férfiak.

Mivel a hallgató társadalmi háttérét több mutatóval is mérjük majd, ezzel kapcsolatban három hipotézist fogalmaztunk meg (H4, H5 és H6).

H4A: Feltételezzük, hogy a magasabb iskolázottságú szülők gyermekei perzisztensebbek, mint rosszabb háttérű társaik (Stinebrickner–Stinebrickner 2014; Hernandez et al. 2017).

H4B: Alternatív hipotézisünk szerint ugyanakkor azt is feltételezzük, hogy épp az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei haladnak töretlenül, mert – hasonlatosan a nőkhöz – igyekeznek megfelelni az elvárásoknak (Stuber 2011; Ceglédi–Fényes–Pusztai 2020).

H5: Feltételezzük emellett, hogy a szülők kedvező anyagi háttére inkább csökkenti a perzisztenciát, mert a hallgatóra nehezedő státusnyomás enyhébb, ezért a hallgató megengedheti magának a gyengébb perzisztenciával járó, kísérletező továbbtanulást (Pusztai 2019).

H6: Feltételezzük, hogy a hallgató saját anyagi helyzete a szülő anyagi státusától független, önálló hatótényező lehet a perzisztenciára. Annak háttérében, hogy a saját anyagi helyzet a szülőkéétől eltérő, a tanulás melletti munka és a diákhitel állhat, ezek azonban negatív hatást is gyakorolhatnak a perzisztenciára (Riggert et al 2006; Herzog 2018).

H7A: Feltételezzük, hogy a vallásosság egyéni és közösségi formája is támogatja a perzisztenciát (Astin et al. 2011; Saroglou 2011; Carol–Schulz 2018).

H7B: Alternatív hipotézisünk szerint a vallásosság közösségi formája gyengítheti is a perzisztenciát, mert elvon az intézményi társas és tanulmányi integrációtól (Sherkat 2003).

H8: Feltételezzük, hogy a diák kapcsolati erőforrásai általában erősítik a perzisztenciát.

H8A: Feltételezzük, hogy az oktatókkal való, intézményen belüli intergenerációs kapcsolatok hatása pozitív (Bean 1983; Astin 1993), és a szülőkkel való szoros kapcsolattartás is támogatja a perzisztenciát (Wartman–Savage 2015; Pusztai 2019). Emellett a hallgatótársakkal való szorosabb kapcsolat is véd a lemorzsolódás ellen (Milem, Berger 1999).

H8B: Feltételezhető azonban, hogy a külső barátokkal való szoros kapcsolat gyengítheti az intézményi társas integrációt, s ezáltal csökkenti a perzisztenciát (Tinto 1993; Astin 1993; Kuh 2007; Pascarella–Terenzini 2005).

Adatok, változók és módszerek

Az adatok egy 2018/19-es tanévben felvett, nagymintás hallgatói adatbázisból származnak (N=2199). Az adatfelvétel az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb felsőoktatási régiójában, Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben, valamint négy ország (Szlovákia, Románia, Ukrajna, Szerbia) felsőoktatási intézményeiben történt. A magyarországi minta (N=1034) kvótás, és a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára reprezentatív. A határon túli intézményekben törekedtünk a valószínűségi mintavételre, és a hallgatókat csoportosan, egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük fel, ahol teljes körűen kérdeztük le őket (N=1165). A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc-képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek.

Kutatásunkban lineáris regressziós módszerrel a diákok perzisztenciájára ható tényezőket vizsgáltuk. Központi kutatási kérdésünk az volt, vajon a diákok önkéntessége és az önkéntes szervezeti csoporttagságukból képzett összevont mutató növeli vagy csökkenti-e a perzisztenciát, figyelembe véve a többi háttérváltozó hatását is. Mivel az önkéntesség és a csoporttagságok, valamint a társadalmi háttérváltozók között, illetve az önkéntesség és önkéntes szervezeti és csoporttagság között is összefüggés állhat fenn, a fellépő multikollinearitás kezelésére lépcsős bevonást alkalmaztunk. A diákok önkéntes szervezeti csoporttagsága és önkéntessége mellett további magyarázó változóink a nem, a diákok társadalmi háttere, a vallásosság és a diákok kapcsolati erőforrásai voltak.

Kutatócsoportunk a perzisztenciát egy négy itemből álló kérésorral méri 2015 óta, melyet French és munkatársai (2005) nyomán adaptáltuk. Független változónk a perzisztencia főkomponens volt, ahol a főkomponens által magyarázott teljes szórás 56.7%, a Cronbach-alfa skála értéke 0.74. A skála négy eleme a következő: a tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon. Az itemekkel való egyetértést és egyet nem értést egy 1–4 fokú Likert-skálán mértük.

A magyarázó változók között a diákok önkéntességét azzal mértük, hogy végzett-e valaha önkéntes munkát egyetemi éve alatt (1: végzett, 0: nem; 45.3% végzett), az önkéntes szervezeti és csoporttagságot pedig egy indexsel mértük (0–8), amit a különféle szervezeti csoporttagságok¹ alapján állítottunk össze. A diákok átlagosan 0,88 szervezetben/csoportban voltak tagok (a szórás 1.26), ami elég alacsony részvételi arányt és a régió civil szférájának fejletlenségét mutatja. A következő magyarázó változónk a nem, melynek megoszlása a mintában a következő: 30,1% férfi és 69,9% nő (1: férfi, 0: nő). A társadalmi hátteret az apa (átlag 12.7, szórás 2.54) és az anya (átlag 12.9 szórás 2.6), iskolai végzettsége, illetve az anyagi helyzet négy mutatója alapján vizsgáltuk. A család anyagi helyzetét tartós fogyasztási cikkek birtoklásával (az objektív anyagi helyzet indexe 0–9, az index átlaga 6.9, a szórás 1.63 volt) és a relatív pénzügyi helyzet mutatóval mértük,² ami összeveti a család anyagi helyzetét a hallgató társainak anyagi helyzetével (1–5 skála, ahol az átlagos anyagi helyzet 3 volt, az átlag 3.3, a szórás 0.77).

A hallgatók saját anyagi helyzetének feltárása érdekében létrehoztunk egy indexet, mely a tartós javak birtoklását tartalmazza (0–6, átlag 1.8, szórás 1.5),³ míg az egyéni anyagi helyzet szubjektív mutatója azt vizsgálja,⁴ hogy a hallgató megengedhet-e magának jelentős kiadást, vagy még az alapvető költségeket sem képes finanszírozni (1–4, átlag 3.2, szórás 0.62). Végül, a 14 éves kori tartózkodási hely változóját (1: városi, 0: falusi) is figyelembe vettük (62.2% volt városi lakos).

A vallásosság mérése során vizsgáltuk az individuális vallásosságot, amit az imádkozási gyakorisággal (1–7, átlag 3.8, szórás 2.29), és a kollektív vallásosságot, amit a templomba járási gyakorisággal mértünk (1–5, az átlag 2.5, szórás 1.28). A diákok kapcsolati erőforrásainak mérése során négy indexet alkottunk a szülővel (6–30, átlag 19.6, szórás 34.4),⁵ az oktatókkal (0–18, átlag 4.2, szórás 4.19),⁶ a csoport- és egyetemi hallgatótársakkal (0–11, átlag 8.3, szórás 2.84),⁷ illetve az egyetemen kívüli barátokkal (0–11, átlag 7.7, szórás 3.16) való közös tevékenységek gyakorisága alapján.

Eredmények

Elsőként azt vizsgáltuk, hogy mintánkban az önkéntesség, illetve önkéntes csoporttagságok mennyiben korrelálnak. Eredményeink szerint, míg a diákok 45%-a volt önkéntes egyetemi éve alatt, addig az önkéntes csoporttagságok jóval alacsonyabbak (3–24%) (1. táblázat), és a csoporttagságokból képzett index szerint átlagosan 0,88 csoportban vettek részt csupán. A kétmintás t-próba azt mutatta, hogy akik voltak önkéntesek, átlagosan 1,34, míg akik nem voltak, átlagosan 0,49 szervezetben vettek részt ($p=0.000$), tehát az önkéntesség és az önkéntes csoporttagságok közt van kapcsolat. Ezután – egyesével vizsgálva a különféle csoporttagságokat – keresztábrákkal is megnéztük a két változó közti összefüggést (1. táblázat).

1. táblázat. A különféle szervezetekben való részvételi arány az önkéntesek, a nem önkéntesek és az összes diák körében (a szervezetek az általános részvételi arány szerint csökkenő sorrendben szerepelnek)

| | Önkéntesek | Nem önkéntesek | Összes diák | Fő | Szignifikancia |
|---|------------|----------------|-------------|-------|----------------|
| Egyházi szervezet vagy vallási kisközösség | 35.9% | 14.1% | 24% | 2 199 | 0.000 |
| Sportklub vagy -egyesület | 15.4% | 11.4% | 13.2% | 2 199 | 0.006 |
| Jótékonyági vagy karitatív szervezet | 23.1% | 2.7% | 12% | 2 199 | 0.000 |
| Hallgatói önkormányzat vagy más érdekképviseleti tagság | 16.9% | 6.2% | 11.1% | 2 199 | 0.000 |
| Civil szervezet | 17.9% | 4.9% | 10.8% | 2 199 | 0.000 |
| Művészeti csoport | 12.2% | 4.4% | 8% | 2 199 | 0.000 |
| Egyéb csoport vagy szervezet | 7.6% | 4.2% | 5.7% | 2 199 | 0.000 |
| Politikai szervezet, párt, mozgalom | 5.2% | 1.5% | 3.2% | 2 199 | 0.000 |

Korábbi eredményeink (Fényes–Pusztai 2012b) szerint 2010-ben, egy szűkebb mintán, a Debreceni Egyetemen a diákok 12,2%-a vett részt vallási szervezetben, ami jelen mintánkban már 24%. A sportegyesület- vagy klubtagság is emelkedett kissé, 12,2%-ról 13,2%-ra. A kulturális (művészeti) csoporttagság kissé csökkent (9,8%-ról 8%-ra), míg az ifjúsági érdekképviselői szervezeti tagság kissé nőtt (6%-ról 11,1%-ra). A politikai szervezetekben való részvétel is emelkedett valamelyest (1,9%-ról 3,2%-ra), aránya azonban a diákok körében továbbra is nagyon alacsony. Jelentősen emelkedett viszont a diákok részvétele az önkéntes és civil szervezetekben: míg korábban 34 és 5,2%-uk vett részt ilyen szervezetekben, most jótékonyági és karitatív szervezetben a diákok 13,2%-a, civil szervezetekben pedig a diákok 10,8%-a vett részt.

Az önkéntes munkával való kapcsolatot tekintve látható, hogy akik voltak önkéntesek, jóval nagyobb arányban vesznek részt szervezetekben és csoportokban is, és a különbségek szignifikánsak. A részvételi arányok sorrendje az önkéntesek körében azonban kissé módosul, a sportszervezetekben és a hallgatói önkormányzatokban kevésbé nagyarányú a részvételük, de még így is magasabb, mint azok körében, akik nem voltak önkéntesek.

Megvizsgáltuk azt is, hogy akik tagjai egy adott csoportnak, vajon milyen arányban végeztek önkéntes munkát (a fenti kereszt táblák sor szerinti százalékolással) (2. táblázat).

2. táblázat. A különféle szervezetekben résztvevők megoszlása aszerint, hogy voltak-e önkéntesek vagy nem (a szervezetek, az önkéntesek aránya szerint, csökkenő sorrendben szerepelnek)

| | Volt önkéntes | Nem volt önkéntes | Fő | Szignifikancia |
|--|---------------|-------------------|------|----------------|
| Jótékonyági vagy karitatív szervezet | 87,5% | 12,5% | 2199 | 0,000 |
| Civil szervezet | 75,1% | 24,9% | 2199 | 0,000 |
| Politikai szervezet, párt, mozgalom | 74,3% | 25,7% | 2199 | 0,000 |
| Művészeti csoport | 69,7% | 30,3% | 2199 | 0,000 |
| Hallgatói önkormányzat vagy más érdekképviselői tagság | 69,1% | 30,9% | 2199 | 0,000 |
| Egyházi szervezet vagy vallási kisközösség | 67,8% | 32,2% | 2199 | 0,000 |
| Egyéb csoport vagy szervezet | 60,3% | 39,7% | 2199 | 0,000 |
| Sportklub vagy egyesület | 52,8% | 47,2% | 2199 | 0,006 |

Ahogy már tapasztaltuk, egyetemi éveik alatt a diákok 45%-a volt önkéntes, de látható, hogy azok körében, akik részt vettek valamilyen szervezetben vagy csoportban, 60% feletti ez az arány (kivéve a sportszervezeteket). Összességében tehát tekinthetünk úgy ezekre a csoporttagságokra, mint az önkéntes munka potenciális színtereire, bár az arányok nem érik el a 100%-ot. Ahogy várható volt, a jótékonyági és karitatív, valamint a civil szervezetek esetében az önkéntesség és a szervezeti tagság között a legnagyobb az átfedés, de az önkéntesek aránya a politikai szervezetekben, művészeti csoportokban, hallgatói önkormányzatokban és vallásos közösségekben is magas. Fontos kiemelni

azonban, hogy a vallási csoportok kivételével elég alacsony a csoportokban való általános részvételi arány. Emellett nem biztos, hogy a diákok, akik egy adott csoportban részt vettek, pont annál a szervezetnél voltak önkéntesek, illetve lehet, hogy nem is szervezeti keretek között voltak önkéntesek. Sajnos, a kérdőív nem adott lehetőséget a formális és nem formális önkéntesség pontosabb elkülönítésére, és az önkéntesség pontos gyakoriságát sem ismerjük azok körében, akik voltak önkéntesek.

A következőkben a diákok perzisztenciájára ható tényezőket tárjuk fel lineáris regresszióval. Mivel a magyarázó változók közt multikollinearitás léphet fel, lépcsős bevonást alkalmaztunk. Első lépésben csak az önkéntes szervezeti és csoporttagsági indexet, majd a diákok önkéntességét, ezután a nem és társadalmi háttérmutatókat, majd a vallásosság két mutatóját, végül pedig a kapcsolati tőke változóit vontuk be modelljeinkbe.

3. táblázat. A perzisztencia főkomponensre gyakorolt hatások (lineáris regressziós Béta és annak szignifikanciája, a magyarázó változók bevonása stepwise)

| | Beta | Beta | Beta | Beta | Beta |
|--|-------|---------|-----------|-----------|-----------|
| Önkéntes csoporttagság index | 0.03 | 0.004 | -0.002 | -0.034 | -0.035 |
| Önkéntesség | | 0.076** | 0.081** | 0.073** | 0.061* |
| Nem (1: férfi) | | | -0.150*** | -0.130*** | -0.115*** |
| Anya elvégzett osztályainak száma | | | -0.004 | -0.004 | -0.012 |
| Apa elvégzett osztályainak száma | | | 0.014 | 0.013 | 0.012 |
| A család objektív anyagi helyzete index | | | -0.053 | -0.028 | -0.058* |
| A család relatív anyagi helyzete | | | 0.023 | 0.011 | -0.010 |
| A hallgató objektív anyagi helyzete index | | | 0.065* | 0.053 | 0.059* |
| A hallgató szubjektív anyagi helyzete | | | 0.068* | 0.069* | 0.055* |
| A 14 éves kori lakóhely településtípusa (1: város) | | | -0.013 | 0.008 | 0.013 |
| Individuális vallásosság | | | | 0.145*** | 0.122** |
| Kollektív vallásosság | | | | -0.013 | -0.027 |
| Szülőkkel való kapcsolat index | | | | | 0.180*** |
| Oktatókkal való kapcsolat index | | | | | 0.067* |
| Csoporttársakkal való kapcsolat index | | | | | 0.076** |
| Külső barátokkal való kapcsolat index | | | | | 0.004 |
| Adj. R-négyzet | 0.000 | 0.005 | 0.037 | 0.053 | 0.1 |

* jelöli a 0.01 és 0.05 közötti szignifikancia-szintet, ** jelöli a 0.001 és 0.01 közötti szignifikancia-szintet, és *** jelöli a 0.000 alatti szignifikancia-szintet) (N=2199)

Eredményeink szerint az önkéntes szervezeti és csoporttagság összevont mutatója nem hat a perzisztenciára (a hatás regressziós modelljeink egyikében sem szignifi-

káns). Ezzel az is kijelenthető, hogy az aktív csoporttagság nem von ki a campusból, ezáltal nem is csökkenti a perzisztenciát. Az önkéntesség viszont egyértelműen növelte a diákok perzisztenciáját a vizsgált térségben, és a hatás erőssége a többi magyarázó változó bevonása után is csak alig változott. Látható továbbá, hogy a nők, a rosszabb objektív anyagi háttérű családból származó, de jobb saját anyagi helyzetűek, a gyakrabban imádkozók és a szülőkkel, oktatókkal és csoporttársakkal szorosabb kapcsolatban lévők voltak még elkötelezettebbek tanulmányaik befejezése iránt. Összességben tehát az önkéntesség véd a lemorzsolódás ellen, míg a szervezeti részvételnek nincs hatása a perzisztenciára, tehát nem is csökkenti azt. Érdekes eredmény, hogy a külső barátokkal való szorosabb kapcsolat és a gyakoribb templomba járás – mint külső kapcsolati forrás – sem csökkenti a perzisztenciát (nem érvényesül a kivonó hatás). A szülők iskolázottságának pedig – ha az anyagi helyzet változóinak hatását is figyelembe vesszük – nem volt különálló hatása a perzisztenciára.

Összegzés

Ahogy láttuk, a vizsgált térségben jelentősen nőtt az önkéntesség aránya a diákok körében (2019-ben az egyetemi éveik alatt a diákok 45%-a volt önkéntes), bár az arányok még mindig alacsonyabbak, mint Nyugat-Európában. Az önkéntesség növekedésének oka lehet, hogy 2012-ben Magyarország középiskoláiban bevezették az iskolai közösségi szolgálatot, melynek értelmében a tanulóknak az érettségi vizsga megszerzéséig 50 óra szolgálati tevékenységet kell teljesíteniük. A szolgálattal kapcsolatos első kutatások kimutatták a program pozitív hatását a későbbi önkéntességre (Markos 2019). Az önkéntesség térségbeli (és nyugat-európai) növekedésének másik oka az önkéntesség motivációinak változása és a fiatalok körében megjelenő új típusú, karrierépítő önkéntesség lehet. Jelen tanulmányunkban nem vizsgáljuk ugyan az önkéntesség motivációit, feltételezzük azonban, hogy a segítő célú önkéntesség mellett a fiatalok körében megjelenő karrierépítő önkéntesek is növelték az önkéntesek számát. Emellett, korábbi munkánkban, az önkéntesség motivációi mentén képzett klasztereknél megjelent egy olyan csoport is, ahol a családtagok és barátok önkéntessége nem jelentett motiváló tényezőt a diákok önkéntességében. Az önkéntesség növekedésének tehát további oka lehet, hogy mostanra a családtagok és barátok körében is egyre népszerűbb az önkénteskedés. Végül pedig, 2015-ben az önkénteseket még alig motiválta, hogy önkéntes tevékenységüket beírják az önéletrajzukba, napjainkra azonban ez is változhatott, mivel a munkáltatók már ebben a térségben is jobban figyelembe veszik az állásinterjú során, ha a diák volt már önkéntes. (Bocsi et al. 2017).

A diákok szervezetekben való részvétele azonban továbbra is nagyon alacsony, az átlagos csoporttagság 1 csoport alatti volt. Ennek hátterében az állhat, hogy a térség posztoszocialista országaiban a demokrácia rövid múltra tekint vissza, fejletlen a civil szféra, és az egyetemeken belül is kevés csoport van, azok sem túl népszerűek. A tendencia azonban növekvő. 2010-hez képest több mint kétszeresére (24%-ra) nőtt a diákok vallási csoportokban való részvétele (ez a legnépszerűbb csoporttagság), de a jótékonyági,

karitatív és egyéb civil szervezetekben való részvétel is a duplájára, 10–12%-ra nőtt. Kutatásunk során a diákok csoporttagságaira mint az önkéntes munka potenciális színtereire tekintünk. Mivel a szervezeti tagságok és az önkéntesség között összefüggés van, annak érdekében, hogy a multikolinearitást kezelni tudjuk, a perzisztencia vizsgálata során regressziós modelljeinkbe külön lépésben vontuk be a két változót.

Modelljeinkben elsőként kutatásunk fő kérdését, az önkéntesség és a szervezeti tagságok perzisztenciára gyakorolt hatását vizsgáltuk. Összhangban első hipotézisünkkel (H1), az önkéntesség a többi háttérváltozó bevonása előtt és után is szignifikánsan növelte a perzisztenciát, ami összhangban van azzal, hogy napjainkban az önkéntesség a fiatalok körében inkább programcentrikus, egyéni aktivitás (Inglehart 2003), így nem érvényesül az Astin (1984) és Tinto (1993) modelljében leírt külső szervezeti tagságok kifelé vonzó hatása. Második (H2) hipotézisünk szintén beigazolódott: a diákok egyemen belüli és kívüli csoporttagságai alapján képzett indexnek nem volt sem negatív, sem pozitív hatása a perzisztenciára, amit azzal magyarázunk, hogy a különféle csoporttagságok intézménybe befelé húzó és a kifelé toló hatásai egyidejűleg érvényesültek. Ez az eredmény valamelyest ellentmond Milem és Berger (1999) állításának, miszerint a civil involvement akkor is egyértelműen növeli a perzisztenciát, ha szervezeti keretek közt zajlik. Ennek oka az lehet, hogy kutatásunkban a szervezeti részvételre mint az önkéntes munka potenciális színterére tekintettünk, azonban nem volt olyan változónk, amiben tisztán el tudtuk volna különíteni a formális és informális keretek közt zajló önkéntességet, és le tudtuk volna választani a szervezetekben zajló önkéntességet a különféle csoportokban való sima részvételtől.

Összhangban harmadik hipotézisünkkel (H3) és a szakirodalommal (St. John et al. 2001), kimutattuk továbbá, hogy a nők perzisztensebbek, mint a férfiak. Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy a nők később érkeztek az iskolarendszer magasabb szintjeire, emellett általában normakövetőbbek és alkalmazkodóbbak, mint a férfiak, valamint jellemző rájuk a külső elvárásoknak (pl. oktatóknak, szülőknak) való megfelelés (Fényes 2010). Mindezek következtében elkötelezettebbek is tanulmányaik befejezése iránt. Kimutatható még a nők nagyobb tanulmányi eredményessége és nagyobb szorgalma (Fényes 2010; 2012; 2015b), és feltételezhető, hogy több erőfeszítést hajlandóak tenni a tanulmányok sikeres befejezéséért, mint a férfiak.

További hipotéziseink a társadalmi háttér hatását vizsgálták. A szülők iskolázottságának perzisztenciára gyakorolt hatásával kapcsolatban (H4A és B hipotézis) nem vártunk egyértelmű összefüggést. A magasan iskolázott szülők pozitív hatása mellett (Stinebrickner–Stinebrickner 2014; Hernandez et al. 2017), alternatív hipotézisünkben, épp az alacsonyan iskolázott szülők gyermekeinél feltételeztük nagyobb perzisztenciát (Stuber 2011; Ceglédi–Fényes–Pusztai 2020), eredményként pedig azt kaptuk, hogy a szülők iskolázottságának nem volt sem pozitív, sem negatív hatása a perzisztenciára.

További háttérmutatónk a család objektív és szubjektív anyagi helyzete volt, melyek közül a család tartós fogyasztási cikkei alapján képzett objektív mutatónak negatív hatása volt a perzisztenciára, tehát a rosszabb anyagi helyzetű szülők gyermekei voltak inkább perzisztensek. Ez az eredmény összhangban van H5-hipotézisünkkel. A jelenség magyarázata Pusztai (2019) szerint az, hogy a jó anyagi hátterű diákok megengedhetik

maguknak a kísérletező továbbtanulást, kevésbé perzisztensek, mivel nincs olyan erős státusznyomás rajtuk. Végül két mutató mérte a diák saját anyagi helyzetét, és itt épp a jobb anyagi helyzet növelte a perzisztenciát. Eredményünk ellemond H6-hipotézisünknek, melyben azt feltételeztük, hogy a rossz családi háttér ellenére jó anyagi helyzetet biztosító hitelfelvétel vagy hallgatói tanulás melletti munkavállalás kisebb perzisztenciával járhat (lásd Riggert et al. 2006; Herzog 2018).

További hipotéziseink (H7A és B) a diákok vallásosságának perzisztenciára gyakorolt hatásával foglalkoztak. Eredményeink szerint, és összhangban Saroglou (2011), illetve Carol és Schulz (2018) eredményeivel, a gyakoribb imádkozás perzisztenciára gyakorolt pozitív hatását tudtuk kimutatni, a közösségi vallásgyakorlat azonban, amit a templombajárási gyakorisággal mértünk, nem hatott a perzisztenciára. Ez némileg ellentmond pl. Astin és munkatársai (2011) eredményeinek, akik pozitív hatást mutattak ki. Alternatív hipotézisünk szintén nem igazolódott, miszerint a közösségi vallásgyakorlat gyengítené a társas integrációt a campusba, és emiatt kisebb lenne a gyakrabban templomba járó diákok perzisztenciája (lásd Sherkat 2003). Ezek az eredmények párhuzamba állíthatóak az első két hipotézisünknel kapott eredményekkel, miszerint az önkéntesség, ami többnyire egy egyéni aktivitás, növelte, a csoporttagságok, melyek közösségi aktivitások pedig nem hatottak a perzisztenciára.

Végül, utolsó hipotézisünk (H8A és B) a diák kapcsolati erőforrásainak hatását nézte a perzisztenciára. A szakirodalommal és H8A-hipotézisünkkel összhangban az oktatókkal (Bean 1983; Astin 1993), a szülőkkel (Wartman–Savage 2015; Pusztai 2019) és a hallgatótársakkal (Milem–Berger 1999) fenntartott szoros kapcsolatok növelték a diákok perzisztenciáját. A külső baráti kapcsolatok azonban, szemben H8B-hipotézisünkkel és a szakirodalommal (Tinto 1993; Astin 1993; Kuh 2007; Pascarella–Terenzini 2005), nem vontak ki a campusból és nem csökkentették a perzisztenciát, igaz nem is növelték azt.

Irodalom

- Aina, Carmen (2013): Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65. (4.) Pp. 437–456.
- Alon, Sigal (2011): Who benefits most from financial aid? The heterogeneous effect of need-based grants on students' college persistence. *Social Science Quarterly*, 92. (3.) Pp. 807–829. doi:10.1111/j.1540-6237.2011.00793.x
- Altbach, Philip G. (2009): Introduction. In: Roger B. Ludeman–Kenneth J. Osfield (Ed.): *Student affairs and services in higher education: Global foundation issues and best practices*. Paper presented by International Association of Student Affairs and Services (IASAS) XIII–XIV. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Astin, Alexander W. (1984): Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25. (4.) Pp. 297–308.
- Astin, Alexander W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Astin, Alexander W.–Astin, Helen S.–Lindholm, Jennifer A. (2011): *Cultivating the Spirit. How College can enhance students' inner lives*. San Francisco: Jossey Bass.

- Baker, Christina N. (2008): Under-represented college students and extracurricular involvement: The effects of various student organizations on academic performance. *Social Psychology of Education*, 11. (3.) Pp. 273–298. DOI 10.1007/s11218-007-9050-y
- Bean, John P.–Bradley Russel K. (1986): Untangling the satisfaction performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57. (4.) Pp. 393–412.
- Berger, Joseph B. & Milem, Jeffrey F. (1999): The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40. 6. Pp. 641–664.
- Bocsi, Veronika–Fényes, Hajnalka (2012): Values and the Motivations of Higher Education Students' Volunteering in a Borderland Central Eastern European Region. In: Pusztai, Gabriella–Hatos, Adrian–Ceglédi, Tímea (Ed.): Third mission of Higher Education in a Cross-Border Region. Debrecen: CHERD-Hungary, University of Debrecen. Pp. 160–179.
- Bocsi, Veronika–Fényes, Hajnalka–Markos, Valéria (2017): Motives of Volunteering and Values of Work among Higher Education Students. *Citizenship Social and Economics Education*, 16. (2.) Pp. 117–131.
- Carol, Sarah–Schulz, Benjamin (2018): Religiosity as a bridge or barrier to immigrant children's educational achievement? *Research in Social Stratification and Mobility*, 55. (3.) Pp. 75–88.
- Chen, Rong (2012): Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Research in Higher Education*, 53. (5.) Pp. 487–505. DOI 10.1007/s11162-011-9241-4
- Fényes, Hajnalka (2010): School Efficiency of Boys and Girls in a Borderland Region of Hungary. *Review of Sociology*, 6. (1) Pp. 51–77.
- Fényes, Hajnalka (2015a): Effect of Religiosity on Volunteering and on the Types of Volunteering among Higher Education Students in a Cross-Border Central-Eastern European Region. *Acta Universitatis Sapientiae. Social Analyses*, 5. (2.) Pp. 181–203.
- Fényes, Hajnalka (2015b): Gender Differences in Higher Education Efficiency and the Effect of Horizontal Segregation by Gender. *Journal of Social Research and Policy*, 6. (2.) Pp. 21–42.
- Fényes Hajnalka–Markos Valéria–Pusztai Gabriella (2018): A felsőoktatási hallgatók civil aktivitása és a lemorzsolódási esélyük összefüggései. *Metszetek*, 7. (3.) Pp. 141–156.
- Fényes, Hajnalka–Pusztai, Gabriella (2012a): Religiosity and Volunteering among Higher Education Students in the Partium Region. In: Györgyi, Zoltán–Nagy, Zoltán (Ed.): Students in a Cross-Border Region. *Higher Education for Regional Social Cohesion*. Nagyvárad (Oradea, Románia): University of Oradea Press. Pp. 147–167.
- Fényes, Hajnalka–Pusztai, Gabriella (2012b). Volunteering among Higher Education Students, Focusing on the Micro-level Factors. *Journal of Social Research and Policy*, 2012. (1.) Pp. 73–96.
- Flash Eurobarometer (2019): Source: (http://forumfrancaisjeunesse.fr/wp-content/uploads/2019/08/stronger_united_Europe_views-of-young-people.pdf Downloaded: 09. 05. 2020.
- Hernández, Ana–Aguilar, Cristina–Paradell, Érica–Muñoz, María R.–Vannier, Louis-Charles–Vallar, Frédérique (2017): The effect of demographic variables on the assessment of cognitive ability. *Psicothema*, 29. (4.) Pp. 469–474. doi:10.7334/psicothema2017.33
- Herzog, Serge (2018): Financial Aid and College Persistence: Do Student Loans Help or Hurt? *Research in Higher Education*, 59. (3.) Pp. 273–301. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9471-1>
- Hodgkinson, Virginia (2003): Volunteering in Global Perspective. In: Dekker, Paul–Halman, Loek (Ed.): The Values of Volunteering. *Cross-Cultural Perspectives*. New York, Boston–Dordrecht–London–Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers. Pp. 35–54.

- Hu, Shouping–St. John Edward P. (2001): Student persistence in a public higher education system: Understanding racial and ethnic differences. *The Journal of Higher Education*, 72. (3.) Pp. 265–286.
- Inglehart, Ronald (2003): Modernization and Volunteering. In: Dekker, Paul–Halman, Loek. (Ed.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. New York–Boston–Dordrecht–London–Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers. Pp. 55–70.
- Isphording, Ingo E.–Qendraj, Pamela (2019): *Gender Differences in Student Dropout in STEM IZA Research Reports 87*, Institute of Labor Economics (IZA).
- Juknevičiūsa, Stanislovas–Savicka, Aida (2003): From Restitution to Innovation: Volunteering in Postcommunist Countries In: Dekker, Paul–Halman Loek (Ed.): *The Values of Volunteering. Cross – Cultural Perspectives*. New York–Boston–Dordrecht–London–Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers. Pp. 127–141.
- Kaplan, Max (1975): *Leisure Theory and Policy*. New York: Wiley.
- Kim, Doo Hwan–Schneider, Barbara (2005): Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. *Social Forces*, 84. (2.) Pp. 1181–1206. doi:10.1353/sof.2006.0012
- Kocsis, Zsófia–Pusztai, Gabriella (2019): *Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. Social Sciences*, 8. (6.) Pp. 1–12.
- Kovács Klára (2019): A Survey of the Interrelation Between Sports and Persistence Among Students in Five Countries. *Journal of College Student Retention-Research Theory & Practice*, Pp. 1–24.
- Kuh, George D. (2009): The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Direction for Institutional Research*, (141.) Pp. 5–20.
- Kuh, George D.–Schuh, John H.–Whitt, Elizabeth J.–Associates (1991): *Involving colleges: Encouraging student learning and personal development through out-of-class experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Markos Valéria (2018): Az önkéntes és fizetett munkát végző hallgatók családi hátterének és munkaérték preferenciáinak vizsgálata. *PedActa*, 8. (2.) Pp. 1–16.
- Markos Valéria (2020): *Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai*. Debrecen: Cherd-Hungary.
- McNabb, Robert–Pal, Sarmistha–Sloane, Peter J. (2002): Gender differences in educational attainment: The case of university students in England and Wales. *Economica*, 69. Pp. 481–503.
- Milem, Jeffrey F.–Berger, Joseph B. (1997): A modified model of college student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, 38. (4.) Pp. 387–400.
- Mortenson, Thomas G. (2012): Measurements of persistence. In Alan, Seidman (Ed.): *College student retention: Formula for student success*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. Pp. 35–59.
- Pascarella, Ernest T.–Terenzini, Patrick T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perna, Laura W.–Titus, Marvin A. (2005): The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *Journal of Higher Education*, 76. (5.) Pp. 485–518. doi:10.1353/jhe.2005.0036
- Perna, Laura (2012): *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling: Stylus Publishers.
- Perpék, Éva (2012): Formal and Informal Volunteering in Hungary, Similarities and Differences. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 1. Pp. 59–80.

- Pusztai, Gabriella (2015): *Pathways to student success*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pusztai Gabriella (2017): Hallgatók civil közösségi részvétele öt ország tizenhárom felsőoktatási intézményében. *Kultúra és közösség*, 21. (3.) Pp. 95–108.
- Pusztai, Gabriella (2019): The role of intergenerational social capital in diminishing student attrition. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3. (1.) Pp. 20–26.
- Pusztai, Gabriella–Kovács, Klára–Markos, Valéria–Demeter–Karászi, Zsuzsanna–Maior, Enikő (2019): Civic engagement and the resources of persistent students and the reasons of dropout in higher education. *Hungarian Educational Research Journal*, 9. (2.) Pp. 270–287.
- Riggert, Steven C.–Boyle, Mike–Petrosko, Joseph M.–Ash, Daniel–Rude–Parkins Carolyn (2006): Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76. (1.) Pp. 63–92.
- Saroglou, Vassilis (2011): Believing, bonding, behaving, and belonging: The big four religious dimensions and cultural variation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42. (8.) Pp. 1320–1340.
- Seidman, Alan (2012): *College student retention: Formula for student success*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Sherkat, Darren (2003): Religious socialization: Sources of influence and influences of agency. In: Dillon, Michele (Ed.): *Handbook of the sociology of religion*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 151–163.
- Stebbins, Robert A. (1996): Volunteering: A Serious Leisure Perspective. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 2. Pp. 211–224.
- Stinebrickner, Ralph–Stinebrickner, Todd (2014): A major in Science? Initial beliefs and final outcomes for college major and dropout. *Review of Economic Studies*, 81. (1.) Pp. 426–472.
- Tierney, William G. (2000): Power, identity and Dilemma of college student departure. In Braxton, John M. (Ed.): *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press. Pp. 213–235.
- Tinto, Vincent (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Voicu, Malina–Voicu, Bogdan (2003): Volunteering in Romania. A Rara Avis In: Dekker, Paul–Halman Loek (Eds.): *The Values of Volunteering. Cross-Cultural Perspectives*. New York–Boston–Dordrecht–London–Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers. Pp. 143–160.
- Wartman, Katherine L.–Savage, Marjorie (2015): Parent and family engagement in higher education. *ASHE*, 41. (6.) Pp. 1–94. doi:10.1002/aehe.20024
- Wilson, John (2000): *Volunteering. Annual Review of Sociology*, 26. Pp. 215–240.
- Wolter, Stefan C.–Diem, Andrea–Messer, Dolores (2014): Drop-outs from Swiss Universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education*, 49. (4.) Pp. 471–483.

Jegyzetek

- ¹ Civil szervezet, sportklub vagy sportegyesület, egyházi szervezet vagy vallási kisközösség, politikai szervezet (párt, mozgalom), hallgatói önkormányzat vagy más érdekképviseleti tagság, művészeti csoport, jótékonyági vagy karitatív szervezet, egyéb csoport vagy szervezet.
- ² Az index elemei: van-e a családja tulajdonában... saját lakás, családi ház, öt évnél újabb autó, plazma TV/LCD TV, asztali számítógép/laptop otthoni internet-hozzáféréssel, táblagép, e-book olvasó; mobilinternet (telefonon vagy táblagépen), mosogatógép, klíma, okostelefon.

³ Az index elemei: van-e a családja tulajdonában... saját lakás/családi ház, saját használatú személyautó, átlagnál drágább telefon (pl. iPhone), átlagnál drágább laptop/PC, tablet, e-book olvasó, lakáskassza-megtakarítás.

⁴ 1: Gyakran előfordul, hogy nincs pénzem a mindennapi szükségletek fedezésére. 2: Előfordul, hogy a mindennapi kiadásaimat (élelem, utazás) sem tudom fedezni. 3: Mindenem megvan, ami szükséges, de nagyobb kiadásokat nem engedhetek meg magamnak. 4: Mindenem megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás, étterembe járás).

⁵ Az egyetemi éveim alatt a szülők beszélgettek velem, tájékoztak, hogyan tölti a szabadidejét, érdeklődtek a tanulmányairól, vizsgáiról, támogatták anyagilag, szerveztek velem közös programokat, szerveztek velem sportos programokat (a tevékenységek gyakoriságát 1-től 5-ig jelölhették, a Cronbach's Alpha értéke 0.793).

⁶ Van-e olyan oktatója, akivel beszélget a tananyagról tanítási időn kívül, akivel a tananyagon kívüli témákról is beszélget, akivel szépirodalomról, művészetről beszélget, akivel közéleti kérdésekről beszélget, akivel magánéleti kérdésekről beszélget, akivel a jövőre vonatkozó terveiről beszélget, akivel rendszeres e-mail kapcsolatban van, aki odafigyel a pályafutása alakulására, akivel sportról, egészséges életmódról beszél (1: egy van, 2: több is van, 0: nincs, a Cronbach's Alpha értéke 0.879).

⁷ Van-e olyan csoport/hallgatótársa, akivel megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit, magánéleti problémáit, akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét, akivel megbeszéli jövőre vonatkozó terveit, aki betegség esetén megkeresi, akitől könyvet, jegyzetet kér kölcsön, akivel tudományos kérdésekről beszélget, akivel kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget, akivel művészetről beszélget, akivel együtt tanul, akivel együtt szokott sportolni. (1: van, 0: nincs, a Cronbach's Alpha értéke 0.842).

⁸ Van-e olyan egyetemen kívüli barátja akivel... (1: van, 0: nincs, a Cronbach's Alpha értéke 0.873). (Lásd a csoport/hallgatótársnál lévő tevékenységeket.)



Fotó/Németh István Péter

A HALLGATÓI SPORTOLÁS SZOCIOKULTURÁLIS ÉS SZOCIALIZÁCIÓS HÁTTERE¹

Kovács Klára

■ Bevezetés

■ Tanulmányunkban a sportolás mint civil aktivitás társadalmi és szocializációs hátterét vizsgáljuk Kárpát-medencei hallgatók körében. A hallgatók sportolási szokásainak és az ezeket meghatározó tényezők vizsgálatának relevanciáját támasztja alá az a tény, hogy – a korosztályt tekintve – ők a legkönnyebben elérhetőek a rendszeres testedzés számára, hiszen a felsőoktatás több lehetőséget is biztosít számukra a szervezett keretek között zajló sportolásra (Pfau 2014). A munkavállaláshoz képest a tanulmányok folytatása olyan, viszonylag rugalmas időbeosztással jár (természetesen szakoktól függően), amelybe könnyebben beépíthető a rendszeres sportolás, illetve az arra való nevelés. A hazai felsőoktatási intézmények többsége számos lehetőséget nyújt a sporttevékenység melletti tanulásra, emellett azonban elengedhetetlen a szabadidősport támogatása is, hiszen a (rekreációs céllal sportoló) hallgatók többsége sporttevékenységét tanórán kívüli végzi. A felsőoktatási intézmények könnyebben adnak választ a hallgatók által megfogalmazott sportolási igényekre, legyenek azok tradicionális vagy modern, esetleg extrém vagy kockázati sportok (Murathan 2019; Biró et al. 2018). Ezen a területen sok pozitív folyamat indult el, de még mindig azt láthatjuk, hogy a szabadidős programok, kezdeményezések sok hallgatóhoz nem jutnak el (vagy ők nem foglalkoznak velük), így jelentős részükről elmondható, hogy életmódjukat inaktivitás jellemzi (Gósi 2018; Boda et al. 2019; Balogh et al. 2019). A felsőoktatási intézmények egyik legfontosabb feladata ezen a területen, hogy a szabadidősport-programok és -esemé-

nyek tervezésénél figyelembe vegyék a hallgatói igényeket (Pfau–Domonkos 2016; Galan et al. 2017). Ezek között is kiemelkedik a közelség és az olcsóság (Kozma et al. 2016; Pfau 2014), mely kritériumoknak a felsőoktatási intézmények bizonyos feltételek mellett könnyebben meg tudnak felelni. Ily módon – a sportolás terén – a felsőoktatási intézmények szerepe és jelentősége kiemelkedő a hallgatók pozitív attitűdjeinek kialakításában és fenntartásában.

Témaválasztásunkat tehát a hallgatók inaktív életmódja és a felsőoktatási intézmények fentebb bemutatott szerepe indokolja. Célunk megismerni, hogy hazánk Észak–alföldi régiójában, illetve a kárpátaljai, erdélyi és partiumi, a vajdasági, valamint a felvidéki felsőoktatási intézményekben milyen szociokulturális, -ökonomiai és szocializációs tényezők befolyásolják a hallgatók sportolási formáit, annak gyakoriságát.

A sportolás és a sportszocializáció tőke- és habituselmélete

Bourdieu (1991) szerint az, hogy ki milyen formában tölti szabadidejét s azon belül mennyit és mit sportol, nagyban függ a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciótól. Ez a pozíció pedig a birtokolt tőkék mennyiségétől függ. A tőke nem más, mint gazdasági, társadalmi és kulturális erőforrások összessége és kölcsönhatása, melyet az egyén a társadalmi viszonyrendszerben kialakult kapcsolatok és interakciók révén a társadalmi státusz, illetve hatalom megszerzéséért halmoz fel (Wiltshire et al. 2016).

Bourdieu (1984) szerint az életmód nem más, mint a habitus szisztematikus produktuma, ami szoros kapcsolatban, sőt, akár átfedésben van a kulturális tőkével. A sporthabitus elsajátítása során tulajdonképpen a kulturális tőke egy speciális formájának megszerzéséről beszélhetünk – ezt nevezzük sporttőkének. A sporttőkével rendelkezés nemcsak az adott sportban való részvételhez szükséges speciális tudást és képességeket jelent (pl. egy sportág szabályainak vagy technikájának ismerete), annak szociokulturális aspektusai is vannak (sportos emberek networkje, egy sportklub szociokulturális kontextusának ismerete). Speciális mezőnek tekinthető, ami tartalmazza a benne résztvevők habitusának kombinációját, a tőke speciális mennyiségét és kompozícióját, ami végül bizonyos magatartásformákban ölt testet. A habitus társadalmi kontextusát a mező formálja, ami nem más, mint a társadalmi kapcsolatok objektív hálózata, ahol az egyének versengenek egymással az erőforrásokért és a pozícióért. Ebben a versengésben a tőkét használják eszközként. Ezért van az, hogy bizonyos sportklubokban az egyének azért vesznek részt, mert úgy érzik, az az ő helyük, míg mások ugyanerre a sportklubra azt mondják, hogy nem olyan embereknek való, mint mi (Bourdieu 1984; Kitchin–Howe 2013; Pot et al. 2016; Stuij 2015). Hasonló kép rajzolódott ki Wiltshire és munkatársai (2019) kutatásában, melynek során az elitiskolába járó diákok elmondták, hogy bár nagyon szeretnek focizni, az iskolában erre nincs lehetőségük, mert ez a sport nem elég „sznob” (posh), nem felel meg az iskola nívójának.

Az alacsony társadalmi státuszú gyerekek hajlamosabbak úgy érezni, hogy bizonyos divatos, egészségizmushoz tartozó mozgásformák, melyek kifejezetten az egészségmegőrzést, -fejlesztést célozzák meg, nem olyan embereknek való, mint ők. Így az ezen társadalmi csoportba tartozó emberek nem fognak és nem tudnak élni az adott lehetőségekkel, így a fizikai aktivitás e területe által (is) újratermelődnek az egyenlőtlenségek az egészségi állapotra vonatkozóan (Wiltshire et al. 2019).

A sportszocializáció nem más, mint a rendszeres sportolásra nevelés, melyben elsődlegesen a családtagok vesznek részt. Ezt követi az iskola, a kortársak, továbbá az egyén számára meghatározó személyek, illetve a média. Az egyén felismeri a sportolás jelentőségét, megismeri a lehetőségeket, megtanulja a mozgásokat, a viselkedési és magatartási mintákat. Ha a sportolás élete fontos részét képezi, akkor ezt gyermekei és családtagjai felé is közvetíteni tudja majd. Ilyenformán a sport visszatükrözi a makrostruktúrában megtalálható értékeket, normákat, magatartás-szabályokat (Rétsági 2015).

A sportszocializáció, tehát az élethosszig tartó sportolásra történő nevelés, a sport értékeinek elsajátítása leginkább akkor lehet sikeres folyamat, ha minél korábbi életkorban következik be. Bourdieu elméletében kitér arra is, hogy magát a sportszocializációt is erősen befolyásolja a család, illetve a család networkjének szociokulturális és gazdasági kontextusa. Nem véletlen, hogy az alacsonyabb társadalmi státuszú családok a sportolásban kisebb arányban vesznek részt, aminek magyarázata nemcsak az anyagi körülmények és a sportolási lehetőségek korlátozott voltában, hanem az egyént körülvevő szűkebb környezet (család, barátok, kortársak, iskola) habitusában is fellelhető (Bourdieu 1984; Stuij 2015; Pot et al. 2016).

A család, barátok, osztálytársak, csoporttársak, oktatók/középiskolai tanárok sporttevékenysége – az egyén szociális tanulása során – követhető mintát ad. Mint ismeretes, az elsődleges szocializációs közeg a család: a gyerek a szülőktől vagy egyéb rokonoktól látott viselkedésformákat, magatartásmintákat utánzással sajátítja el. Azokban a családokban, ahol a szülők, a tágabb rokonság körében kedvelt tevékenység, gyakori beszédtema a sportolás, s azt különböző formákban „fogyasztják” (sportesemények látogatása, közvetítések nézése), ahol tehát – Bourdieu elméletéhez kapcsolódva – a családot sportos habitus jellemzi, egyértelműen előnyös közeg alakul ki a gyermek testmozgás iránti pozitív attitűdjének kialakulásához. Tény, hogy a család társadalmi-gazdasági helyzete meghatározza, hogy a sport iránti érdeklődés végül milyen sportág választásához vezet, ettől függetlenül azonban az érdeklődés kialakulásában és fenntartásában a családnak, később pedig az oktatási intézményeknek, kortárs csoportoknak és a médiának is fontos szerepe lesz.

A társadalmi háttér hatása a sportolási szokásokra a vizsgált térségekben

A társadalmi kirekesztődés a társadalom egészében, így a sportban is összekapcsolódik az (alacsony) szocioökonómiai státusszal (szegénység, munkanélküliség, alacsony iskolázottság), hozzájárulva a hátrányos társadalmi rétegek mozgásszegény életmódjának kialakulásához és fennmaradásához. Tágabb értelemben, a társadalmi kirekesztődés a sportban számos csoportot ölel fel, s a fentebb említett csoportokon kívül rávilágít többek között a nem, a kor, a lakóhely, a fogyatékoság mentén elkülönülő és hátrányban lévő csoportok sportolásának problémáira, kizárásukra a rendszeres fizikai aktivitás végzéséből. Hazánkban az a tendencia, hogy körülbelül a népesség egyharmada tud rendszeresen sportolni, és kétharmadára jellemző a sportból való kirekesztődés. Ráadásul igen erőteljes polarizáció figyelhető meg (csökkenő közép- és növekvő alsó osztállyal), ami egyre nehezebbé teszi az emberek hozzáférést a sporthoz. Mindez sürgető intézményesített és szervezett beavatkozást igényel (Gál 2014; Dóczy 2014). Maga a sportolás is egyre drágább lett: számos, hátrányos helyzetű társadalmi réteg teljesen ki van zárva a sportolási lehetőségekből. Emellett úgy tűnik, hogy az emberek elvesztették érdeklődésüket a sport iránt (Perényi 2011; Müller et al. 2019). A rövid távú politikai beavatkozások és iskolai testnevelési intervenciók sajnálatos módon nem vagy alig képesek csökkenteni az egészségi állapothoz kapcsolódó egyenlőtlenségeket, amennyiben nem veszik figyelembe az osztályok közötti különbségeket újratermelő társadalmi körülményeket (Wiltshire et al. 2019).

2010-ben a kormányzat elkötelezte magát a sportágazat fejlesztése mellett, főként a versenysport és az utánpótlássport terén. Hazánkban a sportszféra hagyományos szervezete a sportegyesület, melyek többsége a rendszerváltás óta folyamatos forráshiánnyal küzdött, ez a helyzet változott meg gyökeresen 2010 után (Gósi–Bukta 2020). Ugyanakkor a finanszírozási rendszer átalakulása és a többletforrások megjelenése, úgy tűnik, nem befolyásolta lényegesen a magyar fiatalok sportolási hajlandóságát. A Magyar Ifjúság 2012-es adatfelvételének eredményei szerint 2004 óta mintegy hat, 2008 óta pedig három százalékkal csökkent a kötelező testnevelés órán kívül sportoló fiatalok aránya (a 15–29 évesek mindössze 35%-a nyilatkozott úgy, hogy sportol), és 2016-ban is hasonló arányban válaszoltak igennel (36%). Csökkent a sportoló lányok aránya is (34%-ról 27%-ra, 2016-ban pedig 30%), ami továbbra is felhívja a figyelmet a nők sajátos sportolási problémáira. A sportolás tekintetében előnyben vannak (tipikus sportolóknak számítanak) a 15–19 éves, megyeszékhelyen élő fiúk, így a kor, a kisebb településtípusú lakóhely és a nem (ha lányról van szó) csökkenti a sportolási esélyeket (Bauer et al. 2017).

A kutatás eredményei szerint a társadalmi helyzet (főként a nem, az iskolai végzettség, a gazdasági helyzet, a lakóhely településtípusa, a tanulói státusz) erősen befolyásolja azt, hogy egy fiatal sportol-e vagy sem. A legtöbb sportoló fiatal a diplomások, az egyedülállók, a gondok nélkül élők és a magukat a legmagasabb társadalmi státuszba sorolók körében találjuk (Perényi 2011; Bauer et al. 2017; Ádám et al. 2018).

A témánk szempontjából érintett korcsoport (20–24 évesek) körében 2012-ben már csak 34% volt a sportolók aránya a fiatalabbak 44%-ával szemben. A társadalmi helyzet, mint korábban, úgy 2012-ben is jelentősen meghatározta a sportolási hajlandóságot: a diplomával rendelkezők és a szubjektíve jobb anyagi helyzetben lévők között van a legtöbb sportoló. A 2016-os vizsgálatban határon túli fiatalok is részt vettek. Sportolási szokásaikra hasonló tendencia jellemző, mint az anyaországban: a férfiak nagyobb arányban végeznek testmozgást; az öt határon túli térség közül a Vajdaságban találjuk a legmagasabb, míg Felvidéken a legalacsonyabb arányt (Csécsi et al. 2012; Perényi 2013; Bauer et al. 2017; Ádám et al. 2018).

Korábbi kutatásunkban, nyíregyházi fiatalok sportolási szokásait vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a megelőző országos ifjúságkutatásokkal és regionális hallgatói, középiskolás vizsgálatokkal összhangban a sportolás még mindig jellemzően maszkulin tevékenység: a férfiak 62,5%-a, a nők 47,4%-a sportol. Az életkor előrehaladtával csökken a sportoló fiatalok aránya: a legfiatalabbak körében igen magas, 74,2% ez az arány, az iskola befejezése azonban egy erőteljes törésvonalat jelent, hiszen a 19–24 évesek között mintegy 30%-kal kevesebb sportoló fiatal van (a következő korcsoportban már csak 2%-kal csökken az arány). A fiatalok sportolásában az anyagi és a társadalmi státusz is fontos befolyásoló ereje van: a legjobb anyagi és társadalmi helyzetben lévők között található a legtöbb sportoló fiatal, s ezek csökkenésével a sportolók aránya is csökken (Kovács 2016).

Az „Ifjúság – Magyar Ifjúság” kutatások mintájára az elmúlt évtizedekben, noha kevésbé rendszeresen, de több, határon túli magyar fiatalokat vizsgáló kutatás is zajlott (MOZAIK 2001; 2011; GeneZYs 2015). A MOZAIK 2011 sajnos nem vizsgálta részletesen a sportolási szokásokat, inkább a sport identitásában, magyarságtudatban betöltött szerepére helyezte a hangsúlyt. A 2001-es vizsgálatból láthatjuk, hogy Belső-Erdélyben a válaszadók mintegy 40%-a, Székelyföldön kétharmada, Kárpátalján négyötöde, a Vajdaságban 46%-a, a Felvidéken pedig 54%-a válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy végeznek-e – és ha igen, milyen gyakran – valamilyen sporttevékenységet a kötelező testnevelés órán kívül. Belső-Erdélyben a fiatalok fele (összesen a teljes populáció egyötöde) hetente háromszor vagy többször, harmada pedig heti egy-két alkalommal végez rendszeres testmozgást. Székelyföldön az ugyanerre a kérdésre adott válaszok aránya 41 és 59%. Akárcsak Magyarországon, a romániai kisebbségi magyar vidékeken és a Vajdaságban is a férfiakra, a fiatalabb, általában még tanuló korosztályra és a városiakra jellemző a rendszeresebb sportolás. Székelyföldön – noha sokkal kevesebb nő sportol, mint férfi – a sportoló nők rendszeresebben végzik választott sportágukat. Erdélyben a versenysportolók aránya 5%, s ez az arány Kárpátalján is elenyésző. A sportolás mellőzését Erdélyben és Székelyföldön legtöbbször az idő hiányával magyarázzák, de 10%-ban adtak olyan válaszokat is, hogy környezetükben nincs megfelelő sportolási lehetőség, illetve egyáltalán nem érdekli őket vagy nem tartják szükségesnek. A legtöbbször ugyanezeket az indokokat említették a Vajdaságban és a Felvidéken is, de utóbbi esetben – a leggyakoribb válaszok között – a „nem tartja szükségesnek” is megjelent. Kárpátalján a fiatalok döntő többsége (80%) az egyéb válaszlehetőséget

jelölte meg (ami mögött leginkább a „lusta vagyok” kijelentés rejtőzik), további 13% nem szeret sportolni, 7%-uk pedig nem tartja fontosnak (Csata et al. 2002; Mészárosné Lampl–Tóth 2002; Bálint–Demeter 2002; Gábrity Molnár–T. Mirnics 2002; Cserniczkó–Soós 2002).

2015-ös adatok alapján a határon túli magyar fiatalok sportolásáról elmondható, hogy a kárpátaljaiak átlag alatti, míg a vajdasági és erdélyi fiatalok átlag feletti gyakorisággal sportolnak. A rendszeres testedzés leginkább a felvidékiekre jellemző. A fiatalok egészéről elmondható, hogy valamivel gyakrabban sportolnak, mint kocsmába járnak (kivéve a Vajdaságban, ahol ezen tevékenységeket közel azonos arányban említik), valamint a férfiakra és a fiatalabb korosztályra (15–19 évesekre) inkább jellemző, hogy sportolnak. A civil szervezetekhez való kapcsolódás összességében alacsony arányú, de elmondható, hogy míg a kárpátaljaiak inkább egyházi szervezetnek, addig a többi régió kisebbségi magyar fiataljai inkább kulturális vagy sportegyesületeknek a tagjai (Papp Z. et al. 2017).

A 14–35 év közötti ukrán fiatalok körében végzett ifjúságkutatás eredményei szerint – egészségük megőrzése érdekében – a válaszadók 24%-a sportol rendszeresen, végez fitnessz gyakorlatokat vagy jógázik, 19%-uk tornázik, 15%-uk fut, 46%-uk sétál – 26%-uk viszont az elmúlt 12 hónapban semmilyen sport- vagy fizikai tevékenységet nem végzett. A válaszadók 40%-a idő hiányában nem sportol, és 30%-uk jelezte, hogy anyagi nehézségek miatt nem tud részt venni rendszeres sporttevékenységben. 14%-uk nem tudja megszervezni, 26%-uknak pedig nincs különösebb indoka az inaktív életmódra. 10%-uk tagja valamilyen sportszervezetnek (Vološevych et al. 2015).

Kutatási kérdések és módszerek

Kutatásunk fő célkitűzése, hogy feltárja a sportolási szokásokat – annak gyakoriságát, formáját, a választott sportág típusát – befolyásoló társadalmi és szocializációs tényezőket. Azt, hogy milyen különbségek vannak a sportolási szokásokban nemenként, országonként és a társadalmi háttérváltozók mentén (a szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci státusza, anyagi helyzete, a lakóhely településtípusa), illetve azt, hogy milyen szerepe van a sportolásban az olyan szocializációs tényezőknek, mint a szülők és barátok sporttevékenysége.

A PERSIST-kutatás keretében a sportolási szokások feltérképezéséhez megkérdeztük őket, hogy milyen gyakran sportolnak. A változót 0–100 fokú skálává (a 0 jelöli a soha, a 100 pedig a heti háromszor vagy többször válaszlehetőséget) és három csoporttá alakítottuk (ritkán, rendszeresen, nem). Megkérdeztük továbbá, hogy választott tevékenységüket szervezeti keretek között végzik-e (tagja sportklubnak/egyesületnek fizetség mellett, anyagi juttatás nélkül, nem tagja), illetve azt, hogy milyen sportágat űz (a nyitott válaszokat sportágcsoportokká majd egyéni és csapatsportokká kódoltuk át). A sportszocializációs ágensek közül a szülőkkal, illetve barátokkal való együtt sportolásra kérdeztünk rá. A társadalmi tényezők közül a kulturális (szülők iskolai végzettsége), gazdasági tőke (objektív, relatív és szubjektív anyagi helyzet), illetve más társadalmi-demográfiai háttérváltozók (14 éves kori lakóhely településtípusa, a szülők munkaerő-piaci státusza, nem, nemzetiség) hatását néztük meg a sportolási szokásokra. A habituselmülethez kapcsolódóan a kérdőív adta lehetőségek által igyekeztünk minél szélesebben megragadni a hallgatói életmód egyes dimenzióit elsősorban azokra a tevékenységekre fókuszálva, amelyeket a tanulmányi kötelezettségeken kívül, szabadidejükben végezhetnek. Ebben megjelennek a szabadidős tevékenységek és a kultúrafogyasztás különböző formái.

Hallgatói sportolási szokások a vizsgált térségekben

A hallgatók legnagyobb arányban (22,4%) hetente egyszer-kétszer sportolnak, viszont majdnem ilyen arányban vannak (19,1%), akik soha, illetve 18%-uk havi rendszerességgel. Az egyes válaszokat összevonva három csoportot alakítottunk ki: a szinte soha nem sportolók igen magas, 29,3%-ot tesznek ki, ritkán 32,6%, rendszeresen pedig 38,1% sportol.

Mindössze 3,6% azon hallgatók aránya, aki anyagi juttatás mellett tagja valamely sportegyesületnek, őket mindenképpen versenysportolóknak kell tekintenünk. 10,6%-ot tesznek ki az olyan sportklubtagok, akik nem részesülnek anyagi juttatásban, és 85,9%-ot azok, akik nem rendelkeznek sportegyesületi tagsággal. A sportágak tekintetében legtöbben a futást, kocogást választották (24,5%), ezt követi a klasszikusnak számító futball (11,2%), a konditermi edzés (8,6%) és a kerékpározás (7,8%). Ennél kisebb arányban úsznak (5,7%), illetve végeznek mai divatos sportágakat, mint a fitness, a TRX vagy a crossfit (4,6%). Két csoporttá összevonva a sportágakat, sokkal nagyobb arányban végeznek egyéni sportokat (78,3%), mint a látványsportágak közé is tartozó olyan csapatsportokat, mint a kosár-, kézi-, és röplabda, illetve a futball (21,7%).

A sportolási szokások szociokulturális háttere

Bourdieu (1984; 1991) tőkeelméletéhez kapcsolódóan megvizsgáltuk, hogy milyen demográfiai és szociokulturális, -ökonómiai háttérváltozók befolyásolják a sportolási szokásokat. Az elmélettel és a Magyar Ifjúság (Perényi 2011; 2013; Bauer et al. 2017) középiskolások (Pikó–Keresztes 2007; Kovács 2016) és hallgatók (Kovács 2015; 2019; Kozma et al. 2016) körében végzett kutatási eredményeivel összhangban a sportolás gyakoriságát jelentősen befolyásolja a társadalmi háttér és a nem. Mint azt sok kutatás igazolta (Sallis et al. 2000, Perényi 2011; 2013; Bauer et al. 2017; Bácsné Bába et al. 2018), a férfiak gyakrabban sportolnak (59,07), mint a női hallgatók. Úgy tűnik, a hallgatók körében a sportolás még mindig inkább maszkulin tevékenység, ők több időt tudnak és/vagy akarnak áldozni a testedzésre. A kisebbségi és többségi magyar, illetve ukrán válaszadók szinte azonos gyakorisággal sportolnak (52,59 és 52,35 pont), míg a román válaszadók valamivel ritkábban (46,11 pont), így valószínűleg nekik köszönhető a romániaiak sportolásának alacsony összpontszáma az országok közötti összehasonlításban. Az utóbbi évek vidéki sport-infrastrukturális beruházásai – legalábbis Magyarországon² – hozzájárulhattak ahhoz, hogy a megyeszékhelyeken, illetve a kisebb városokban élő fiatalok körében megnövekedett a sportolók aránya (Perényi 2011). Ez lehet az oka annak, hogy leggyakrabban a kisebb városokból származók (54,36) és a megyeszékhelyeken élő hallgatók (53,42 pont) sportolnak.

A magasabb iskolai végzettséggel járó kulturális tőke szintén fontos befolyásoló erővel bír a sportolás gyakoriságára: láthatjuk, hogy a szülők iskolai végzettségének növekedésével nagyobb a gyermek sportolásának rendszeressége.³ A magasabb kulturális tőke együtt jár a sportolás, az egészségtudatos életmód fontosságának felismerésével és azzal, hogy a szülőnek időt és energiát kell szánnia rá nemcsak saját, hanem gyerekük egészségének megőrzése, fejlesztése, a sportolás fizikumra, mentális és pszichikai jólétre gyakorolt jótékony hatásainak kiaknázása érdekében. A magasabb iskolai végzettséggel nagyobb valószínűséggel jobb anyagi státusz jár, aminek szintén fontos szerepe van a sportolásban: az objektíve mért átlagnál jobb anyagi helyzetűek rendszeresebben sportolnak (53,87 pont), míg a relatív rossz anyagi helyzet esetében nem ilyen egyértelmű az összefüggés. Az átlagosnál valamivel jobb anyagi helyzetben lévők sportolnak a leggyakrabban (55,65 pont), és őket az anyagi helyzetüket valamivel rosszabbnak ítélik követik (52,84 pont), nem pedig a legjobb helyzetben lévők. Ennek hátterében az is állhat, hogy viszonylag kevesen vallották magukat az átlagosnál sokkal jobb anyagi helyzetűnek. Hasonlóan a szülők munkaerő-piaci helyzetéhez, ami szintén nem független az iskolai végzettségtől, s az anyagi helyzetre is befolyásoló erővel bír, a dolgozói státusz magasabb sportolási gyakorisággal jár együtt (anya: 52,97, apa: 52,92 pont). Az eredményeket az alábbi, 1. táblázat tartalmazza⁴

1. táblázat. A sportolás gyakorisága a demográfiai és szociokulturális háttér mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán)

| | | Sportolás gyakorisága (0–100 pont) | F | Sig | N |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|--------|-------|------|
| Neme | Férfi | 59,07 | 39,663 | 0,000 | 1897 |
| | Nő | 48,32 | | | |
| Nemzetiség | Magyar | 52,59 | 3,501 | 0,015 | 1896 |
| | Ukrán | 52,35 | | | |
| | Román | 46,11 | | | |
| | Egyéb | 64,7 | | | |
| Anyai iskolai végzettsége | Alapfokú | 45,86 | 6,295 | 0,000 | 1891 |
| | Középfokú | 49,54 | | | |
| | Felsőfokú | 55,93 | | | |
| Apai iskolai végzettsége | Alapfokú | 47,92 | 4,802 | 0,002 | 1896 |
| | Középfokú | 49,84 | | | |
| | Felsőfokú | 56,41 | | | |
| Anyai dolgozik | Dolgozik | 52,97 | 9,229 | 0,002 | 1841 |
| | Nem dolgozik | 47,45 | | | |
| Apai dolgozik | dolgozik | 52,92 | 7,631 | 0,006 | 1822 |
| | Nem dolgozik | 47,59 | | | |
| Lakóhely településtípusa 14 éves korban | Főváros | 50 | 3,792 | 0,010 | 1917 |
| | Megyeszékhely, megyei jogú város | 53,42 | | | |
| | Kisebbségi város | 54,36 | | | |
| | Falu | 48,53 | | | |
| Objektív anyagi helyzet | Átlag alatt | 47,57 | 14,935 | 0,000 | 1941 |
| | Átlag felett | 53,87 | | | |
| Relatív anyagi helyzet | Az átlagosnál sokkal jobb | 46,93 | 3,105 | 0,015 | 1917 |
| | Az átlagosnál valamivel jobb | 55,65 | | | |
| | Nagyjából átlagos | 50,45 | | | |
| | Az átlagosnál valamivel rosszabb | 52,84 | | | |
| | Az átlagosnál sokkal rosszabb | 43,8 | | | |

Forrás: PERSIST 2019

Több kutatási eredmény is igazolta, hogy a férfiak sportmotivációjában sokkal fontosabb szerepe van a versengésnek, a győzelem átélésének, a versenyeken való részvételnek, illetve a közösségnek és a társaságnak (Warner–Dixon 2015; Wiltshire et al. 2019). Ez magyarázhatja, hogy ők mindkét klubformában többen képviseltetik magukat – különösen magas az arányuk azon sportklubtagok között, akik nagy valószínűséggel versenyeznek, hiszen fizetséget kapnak a klubjuktól (58,2%) –, míg a nők aránya jóval magasabb a nem sportkörtagok körében (72%). Ez összhangban áll azzal is, hogy az egyéni sportágak körében felülreprezentált a nők aránya (73,1%), míg a csapatsportágakat jellemzően inkább férfiak végzik (59,9%). Korábbi kutatási eredmények azt is igazolták, hogy a férfiak sportolásában sokkal fontosabb motivációt jelent a közösség, a barátokkal, csapattársakkal együtt töltött idő és a közös játék öröme, míg a nők számára az egészség megőrzése és a kívánt testalkat elérése az elsődleges cél (Keller–Dernóczy–Polyák 2017; Kozma et al. 2016).

A fizetség nélküli sportegyesületi tagok körében is felülreprezentáltak a magasabb társadalmi státuszú hallgatók: ők a felsőfokú végzettségű anyák (43,2%) és dolgozó apák (86,9%) gyerekei; a megyeszékhelyről, illetve nagyobb városokból származók (33,2%); illetve az átlagnál jobb objektív (75,1%) és relatív anyagi helyzetben lévők (33,8%). Noha a mintában alacsony arányban szerepelnek az anyagi juttatás mellett sportolók, elmondható róluk, hogy inkább alacsonyabb társadalmi háttérrel jellemezhetőek: körükben felülreprezentáltak a kisvárosból származók (45,6%) és az alapfokú iskolai végzettségű szülők gyermekei (anya: 14,5%, apa: 14,9%). Mindebből arra következtethetünk, hogy esetükben ennek a juttatásnak akár nélkülözhetetlen szerepe lehet a tanulmányok végzésében és/vagy a létfenntartásban. Összhangban az előző eredményekkel, az alacsony társadalmi státuszuknak nemcsak az inaktív életmódban van befolyásoló szerepe, hanem ezzel együtt abban is, hogy kevésbé valószínű a szervezeti keretek között végzett sportolás. A nem sportkör-tagok körében többen vannak a középfokú iskolai végzettségű szülők (60,3% és 66,5%), a nem dolgozó apák gyerekei (23,7%), illetve az objektíve átlagnál rosszabb (36,4%) és relatíve átlagos anyagi helyzetűek (57,7%) (2. táblázat).

2. táblázat. A sportklubtagság különböző formáinak társadalmi háttere (%)

| | | Tagja sport-klubnak anyagi támogatás nélkül | Tagja sport-klubnak anyagi támogatással | Nem tagja | Khi-négyszet | Sig | N |
|---|----------------------------------|---|---|-------------|--------------|-------|------|
| Neme | Férfi | <u>41,9</u> | <u>58,2</u> | 28 | 10,916 | 0,000 | 1866 |
| | Nő | 58,1 | 41,8 | <u>7,2</u> | | | |
| Nemzetiség | Magyar | 83,2 | 75,4 | 82,4 | 18,656 | 0,005 | 1863 |
| | Ukrán | 2,5 | <u>13,8</u> | 3,8 | | | |
| | Román | 13,7 | 9,2 | 12,9 | | | |
| | Egyéb | 0,5 | 1,5 | 0,9 | | | |
| Anyai iskolai végzettsége | Alapfokú | 6 | <u>14,5</u> | 5,9 | 24,580 | 0,000 | 1856 |
| | Középfokú | 48,2 | 49,3 | <u>60,3</u> | | | |
| | Felsőfokú | <u>43,2</u> | 34,8 | 33,1 | | | |
| Apol iskolai végzettsége | Alapfokú | 4,1 | <u>14,9</u> | 5 | 22,264 | 0,001 | 1857 |
| | Középfokú | 59,4 | 50,7 | <u>66,5</u> | | | |
| | Felsőfokú | 33,0 | 31,3 | 26,7 | | | |
| Anyai dolgozik | Dolgozik | 79,7 | 65,2 | 72,8 | 64,27 | 0,040 | 1832 |
| | Nem dolgozik | 20,3 | 34,8 | 27,2 | | | |
| Apol dolgozik | Dolgozik | <u>86,9</u> | 75,4 | 76,3 | 11,179 | 0,004 | 1814 |
| | Nem dolgozik | 13,1 | 24,6 | <u>23,7</u> | | | |
| Lakóhely településtípusa 14 éves korban | Főváros | 1,0 | <u>5,9</u> | 2,2 | 30,131 | 0,000 | 1880 |
| | Megyeszékhely, Megyei jogú város | <u>33,2</u> | 26,5 | 24,6 | | | |
| | Kiseb város | 39,7 | <u>45,6</u> | 32,7 | | | |
| | Falu | 26,1 | 22,1 | <u>40,4</u> | | | |
| Objektív anyagi helyzet | Átlag alatt | 24,9 | 31,9 | <u>36,4</u> | 10,764 | 0,005 | 1910 |
| | Átlag felett | <u>75,1</u> | 68,1 | 63,6 | | | |
| Relatív anyagi helyzet | Az átlagosnál sokkal jobb | 9,0 | 13,2 | 6,9 | 16,956 | 0,031 | 1882 |
| | Az átlagosnál valamivel jobb | <u>33,8</u> | 32,4 | 26,5 | | | |
| | Nagyjából átlagos | 46,8 | 42,6 | <u>57,7</u> | | | |
| | Az átlagosnál valamivel rosszabb | 9,5 | 8,8 | 7,7 | | | |
| | Az átlagosnál sokkal rosszabb | 1 | 2,9 | 1,1 | | | |

Forrás: PERSIST 2019. Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A sportolás habituális és szocializációs háttere

Bourdieu (1984) szerint az életmód nem más, mint a habitus szisztematikus produktuma, ami szoros kapcsolatban, sőt, akár átfedésben van a kulturális tőkével. Ebből kifolyólag – habituselmélete alapján – a hallgatói habitusok létrehozásához a szabadidőtöltés és a kultúrafogyasztás gyakoriságának különböző aspektusait mint a hallgatói életmód elemeit vizsgáltuk meg. Klaszterelemzéssel három hallgatói habituscsoportot különböztettünk meg. Az *első* csoportba tartozó *magányos, passzív* habitussal jellemezhető hallgatók a legkevésbé élnek közösségi életet online vagy személyes találkozások révén. Nem jellemző rájuk az olvasás, és igen ritkán vagy soha nem járnak kulturális eseményekre, intézményekbe – különösen art moziba, színházba, múzeumba, de a művészfilm-nézés is meglehetősen ritka, akárcsak a vallási, hitéleti tevékenység vagy a sportprogramok látogatása.

A *második* csoportba tartozó hallgatók habitusának jellemző vonása, hogy ők járnak leggyakrabban a hallgatói életmódhoz szorosan kapcsolódó szórakozóhelyekre, ők szeretnek minél több időt együtt tölteni a barátaikkal vagy olyan tevékenységekben részt venni, amelyek tipikusan közösségben vagy társaságban zajlanak (vallási, hitéleti vagy éppen sportos programok). Mivel rájuk a legjellemzőbb, hogy valamilyen képzésben vesznek részt, csoportjukat *közösség- és szórakozásorientált* habituscsoportnak neveztük el. A számítógépes játékok és szörfözés a neten az ő körükben a legkedveltebb tevékenység. Ha olvasnak, akkor legjellemzőbben a szórakoztató irodalmat választják, klasszikus zenét ritkábban hallgatnak, koncertre pedig ennél is ritkábban járnak. A kulturális intézmények közül leggyakrabban a könyvtárat látogatják, és legritkábban art moziba mennek. A *harmadik, művelődő, kultúrafogyasztó* habituscsoport tagjaira a leginkább jellemző, hogy olvasnak (leginkább szépirodalmat), koncertre járnak, különösen gyakran vesznek részt klasszikus zenei koncerten és hallgatnak komoly zenét otthon. Ők néznek művészfilmeket, és ők látogatnak rendszeresen kultúraközvetítő intézményeket. Ezek közül is a színház, a múzeum és az art mozi emelkedik ki. A társasági, szórakozáshoz, bulizáshoz kapcsolódó tevékenységek végzése kevésbé jellemző rájuk, mint az előző habituscsoport tagjaira, a társas interakciókat jellemzően online közösségi oldalak révén végzik, mintsem barátaikkal személyesen találkozónak.

A sportolás gyakoriságát vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy a művelődő, kultúrafogyasztó habitussal rendelkező csoport végez leggyakrabban sporttevékenységet (56,6 pont), őket követik a közösség- és szórakozásorientált habitusú hallgatók (53,86 pont), míg legritkábban a magányos, passzív habitusúak élnek a sportolás adta lehetőségekkel (45,63 pont) ($F(2,1892)=15,860, p=0,000$). Csoportonként vizsgálva a sportolás gyakoriságát, ugyanezt a tendenciát tapasztalhatjuk: a nem sportolók 44,8%-a tartozik a passzív habitusú hallgatók közé, míg a ritkán sportolók körében felülreprezentáltak a közösség- és szórakozásorientáltak. A rendszeresen sportolók 26,1%-a művelődő, kultúrafogyasztó habitussal rendelkezik. Az eredmények arra utalnak, hogy a sportprogramok látogatása nem feltétlenül jár együtt a sportolás végzésével, s a közösség, illetve a szórakozás más területei – mint például

a bulizás – inkább dominálnak az ilyen habitussal jellemezhető hallgatók körében. Ugyanakkor a művelődés, kultúrafogyasztás magasabb foka együtt jár a sportolásra fordított idő és energia mennyiségével: ezek a hallgatók – amellet, hogy sokat olvasnak, illetve rendszeresebben járnak kultúráközvetítő intézményekbe – több időt hajlandóak áldozni a rendszeres testedzésre is. Ennek hátterében a magasabb kulturális fogyasztással együtt járó magasabb kulturális tőke is szerepet játszhat (3. táblázat).

3. táblázat. Habituscsoportok eloszlásai a sportolás gyakorisága mentén kialakított csoportokban (%)

| | Szinte soha nem sportol | Ritkán sportol | Rendszeresen sportol | Khi-négyzet | Sig. | N |
|--|-------------------------|----------------|----------------------|-------------|-------|------|
| Magányos passzív habitus | 44,8 | 26,4 | 29,6 | 56,144 | 0,000 | 1893 |
| Közösség- és szórakozás-orientált habitus | 36,5 | 51,2 | 44,3 | | | |
| Művelődő és kultúra-fogyasztó habitus | 18,6 | 22,3 | 26,1 | | | |

Forrás: PERSIST 2019. Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Várakozásainkkal ellentétben a közösségorientált, társas tevékenységeket preferáló habitus nem jár együtt a sportolás közösségi formáinak (klubforma, csapat-sportágak) preferálásával: a közösség- és szórakozásorientált habitusú hallgatók felülreprezentáltak a nem sportkörtagok és egyéni sportokat kedvelők körében (45,6% és 49,5%). Ez az eredmény szintén azt támasztja alá, hogy a sportolást nem tekintik ilyen közösségi tevékenységnek, s ha sportolnak is (mint fentebb láthattuk, ritkán), akkor azt inkább individuális módon teszik. Ezzel szemben a passzív habitussal rendelkező hallgatók (36,2%) többen vannak az egyébként igen kisszámú csapatsportokat végzők körében (4. táblázat).

4. táblázat. A habituscsoportok tagjainak aránya a sportkörtagok különböző formáiban (%)

| | Tagja sport-klubnak anyagi támogatás nélkül | Tagja sport-klubnak anyagi támogatással | Nem tagja | Khi-négyzet | Sig. | N |
|--|---|---|-----------|-------------|-------|------|
| Magányos passzív habitus | 32,3 | 28,4 | 32,3 | 15,618 | 0,004 | 1858 |
| Közösség- és szórakozás-orientált habitus | 41,9 | 29,9 | 45,6 | | | |
| Művelődő és kultúrafo-gyasztó habitus | 25,8 | 41,8 | 22,1 | | | |

Forrás: PERSIST 2019. Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A kérdőív alapján kutatásunkban a család (szülők) és kortársak hatását volt lehetőségünk megvizsgálni a sportolási szokásokra vonatkozóan. A válaszadók 32,9%-a szerint egyáltalán nem jellemző, hogy szüleikkel közös sportprogramokon vennének részt, 29,1%-ra inkább nem jellemző, 21,2%-ra jellemző, míg 16,8%-ukra teljesen jellemző. A hallgatók 61,3%-ának van olyan barátja, akivel együtt szokott sportolni. Mind a családnak (szülőknek), mind a barátoknak mint szocializációs ágenseknek szignifikáns hatása van a sportolás gyakoriságára: minél inkább jellemző a szülőkkel közösen végzett sportos időtöltés, amennyiben van olyan barátja egy hallgatónak, akivel tud együtt sportolni, annál gyakrabban fog ő maga is. Azok a válaszadók, akikre egyáltalán nem jellemző, hogy szüleikkel közösen szerveztek sportos programokat, 43,79, a nem jellemző választ adók 50,26, az inkább jellemző választ adók 56,36 pontot értek el a sportolás gyakoriságában. Legmagasabb értékkel a teljesen jellemző választ adók rendelkeztek (63,21 pont) ($F(3,1863)=26,172$, $p=0,000$). Jelentősen rendszeresebben sportolnak azok a hallgatók, akiknek van olyan barátja, akivel együtt szokott sportolni (60,03), mint azok, akiknek nincs (38,75 pont) ($F=(1,1877)=185,830$, $p=0,000$).

A fenti eredményekkel összhangban a nem sportolók körében vannak a legtöbben, akikre egyáltalán nem jellemző, hogy szüleikkel közös sportprogramokat szerveztek volna és nincsen sportos barátjuk (46,6% és 58,3%), a ritkán sportolók 25,9%-ára jellemző, hogy családjukkal együtt vettek részt sportprogramokon, míg a rendszeresen sportolók döntő többségének van olyan barátja, akivel együtt szokott sportolni (77,1%). Legnagyobb arányban azok vannak, akikre teljes mértékben jellemző a szülőkkel végzett közös sportos tevékenység (23%) (5. táblázat).

Az eredmények egyértelműen igazolják, hogy a sportolásra nevelésben nagyon fontos szerepe van a családból hozott mintának: egy olyan családban, ahol a szülőknek fontos a sport és az, hogy gyerekeikkel együtt sportoljanak, ez a tevékenység a gyermek számára is a mindennapok részévé válik, akár egy életen át. Hasonlóan fontos szerepe van egy olyan barátnak, akivel – közös szabadidős tevékenységként – együtt lehet sportolni, közös élményeket szerezve együtt mozogni, sportjátékokat űzni, aki motivál, támaszként szolgál akkor is, ha éppen a hallgató nem érez elég erőt, elkötelezettséget a sportoláshoz.

5. táblázat. A szülővel közösen szervezett sportprogramok jellemzői és a sportoló barát összefüggései a sportolás gyakoriságával (%)

| | | Szinte soha nem sportol | Ritkán sportol | Rendszeresen sportol | Khi-négyzet | Sig. | N |
|---|---------------------------|-------------------------|----------------|----------------------|-------------|-------|------|
| A szülei szerveztek veled közösen sportprogramokat | Egyáltalán nem jellemző | 46,6 | 27,3 | 27,8 | 93,986 | 0,000 | 1867 |
| | Nem jellemző | 29,9 | 30,2 | 26,8 | | | |
| | Inkább jellemző | 14,5 | 25,9 | 22,3 | | | |
| | Teljes mértékben jellemző | 9,5 | 16,6 | 23 | | | |
| Van-e olyan barátja, akivel együtt szokott sportolni | Van | 41,7 | 61 | 77,1 | 165,012 | 0,000 | 1879 |
| | Nincs | 58,3 | 39 | 22,9 | | | |

Forrás: PERSIST 2019. Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A család sporthoz való hozzáállása nemcsak a sportolás gyakoriságát, hanem annak formáját is befolyásolja. Azokban a családokban, ahol inkább vagy teljesen jellemzőek a közösen végzett sportos tevékenységek, a gyerekek nagyobb valószínűséggel sportolnak egyesületi keretek között a felsőoktatási tanulmányok alatt is. Különösen fontos szerepe van a szülőeknek a fizetéssel járó, alapvetően versenysportban, ugyanis az anyagi juttatás mellett sportegyesületben sportoló hallgatók szüleinek 39,1%-ára teljesen jellemző volt, hogy közös sportprogramokat szerveztek gyerekükkel. Ugyanez mondható el a nem anyagi juttatás melletti sportkörtagok szüleire (inkább jellemző: 27,2, teljesen jellemző: 24,1%). Ezzel párhuzamosan a nem tagok körében jóval többen vannak, ahol ez egyáltalán vagy inkább nem jellemző (34,3% és 30,4%). A sportkörtagság, úgy tűnik, nem feltétlenül jár együtt egy olyan baráttal, akivel a hallgató együtt sportol: az anyagi támogatás nélküli sportklubtagok többségének, 58,3%-ának nincs sportos barátja, míg a nem tagok 77,1%-ának van (6. táblázat).

6. táblázat. A szülővel közösen szervezett sportprogramok jellemzői és a sportoló barát összefüggései a sportkörtagság típusaival (%)

| | | Tagja sportklubnak anyagi támogatás nélkül | Tagja sportklubnak anyagi támogatással | Nem tagja | Khi-négyszet | Sig. | N |
|---|---------------------------|--|--|-------------|--------------|-------|------|
| A szülei szerveztek veled közös programokat | Egyáltalán nem jellemző | 25,6 | 14,5 | <u>34,3</u> | 51,035 | 0,000 | 1858 |
| | Nem jellemző | 23,1 | 18,8 | <u>30,4</u> | | | |
| | Inkább jellemző | 27,2 | 27,5 | 20,1 | | | |
| | Teljes mértékben jellemző | <u>24,1</u> | <u>39,1</u> | 15,2 | | | |
| Van-e olyan barátja, akivel együtt szokott sportolni | Van | 41,7 | 61 | <u>77,1</u> | 165,012 | 0,000 | 1879 |
| | Nincs | <u>58,3</u> | 39 | 22,9 | | | |

Forrás: PERSIST 2019. Az aláhúzva szereplő értékeknek az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A társadalmi és szocializációs háttér hatása a sportolás gyakoriságára

A kétváltozós elemzések után mérlegre helyezük a társadalmi, habituális és szocializációs háttér tényezőit, s egy modellben, regresszióelemzéssel vizsgáljuk meg ezek hatását a sportolás gyakoriságára. Fő kérdésünk, hogy ezen változók együttes vizsgálata során, egymás hatását kontrollálva vajon mely tényezőknek lesz tényleges befolyásoló szerepük a hallgatók sportolásának gyakoriságára. Elemzésünkbe első körben a demográfiai, utána a szociokulturális és -ökonómiai, majd a habitus, végül a szocializációs háttér változóit vontuk be. Eredményeink egyértelműen igazolják a férfiak előnyét a sportolás gyakoriságát illetően, míg a nők sokkal kevésbé sportolnak, amit a korábbi vizsgálatok és kétváltozós eredményeink is igazoltak: ha egy hallgató férfi, akkor gyakoribb sportolás jellemző rá, a nem hatása minden más tényező mellett érvényesül, ugyanakkor a sportos szocializációs közeg képes valamelyest csökkenteni ezt a hatást ($\beta = -,116$). A társadalmiháttér-változók közül az anyagi helyzetnek van csupán hatása, ugyanakkor ez a hatás ellentétes: minél jobbnak ítéli meg saját anyagi helyzetét a hallgató – családja pedig objektíve jobb helyzetben van –, annál gyakrabban fog sportolni. Ezt a hatást azonban a hallgató habitusa képes felülrni. Ugyanakkor minél jobbnak ítéli meg az anyagi helyzetét a hallgatótársaihoz viszonyítva, annál ritkábban fog sportolni, s ez a negatív hatás végig fennáll, sőt, a végső modellben némileg erősödik ($\beta = -,079$).

A társadalmi és demográfiai háttér mellett a hallgató közösség- és szórakozásorientált, valamint művelődő, kultúrafogyasztó habitusa növeli a sportolás gyako-

riságát, s képes felülrni az objektív és szubjektív anyagi helyzet hatását ($\beta = -.091$ és $.087$). Mindez pedig azt jelenti, hogy amennyiben a társadalmi státusz mellett a hallgató életmódjának szerves részét képezi a közösség, a szórakozás vagy éppen a művelődéshez vagy bármely, a kultúrafogyasztáshoz kapcsolódó tevékenység, gyakrabban fog sportolni. Ezek révén nagyobb valószínűséggel találkozhat sportos tevékenységekkel, programokkal, emberekkel vagy egyszerűen a testedzés fontosságával, ami meghatározhatja gondolkodását, attitűdjeit, így nagyobb valószínűséggel fog rendszeresen sportolni. Ily módon Bourdieu tőkeelmélete nem, habituselmélete viszont igazolódni látszik a hallgatók sportolásának gyakoriságában.

Ennél is fontosabb azonban az a családi és baráti közeg, melynek szerves részét képezi a sportolás: a család és a kortársak mint szocializációs ágensek sportolása vagy éppen a sporthoz köthető viszonya a legerősebb pozitív hatást fejtik ki a hallgatók sportolására ($\beta = .249$ és $.116$). A regressziós együtthatókat az alábbi, 7. táblázat tartalmazza.

7. táblázat. A demográfiai, szociokulturális, ökonómiai, habituális és szocializációs háttérváltozók hatása a sportolás gyakoriságára (β regressziós együtthatók)

| | 1. modell (β) | 2. modell (β) | 3. modell (β) | 4. modell (β) |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nem (0 férfi, 1 nő) | -,138*** | -,134*** | -,139*** | -,116*** |
| Magyarország | ,003 | -,019 | ,017 | ,016 |
| Románia | -,092 | -,082 | -,076 | -,072 |
| Ukrajna | -,014 | -,007 | ,003 | ,004 |
| Szlovákia | ,026 | ,018 | ,021 | ,012 |
| Anya iskolai végzettsége osztályokban | | ,028 | ,020 | ,009 |
| Apa iskolai végzettsége osztályokban | | ,029 | ,029 | ,024 |
| Lakóhely településtípusa 14 éves korban (0 kistelepülés, 1 nagyváros) | | -,014 | -,013 | -,004 |
| Apa dolgozik (0 nem, 1 igen) | | -,009 | -,007 | -,001 |
| Anya dolgozik (0 nem, 1 igen) | | ,026 | ,024 | ,011 |
| Objektív anyagi helyzet (0–9 pont) | | ,082** | ,072** | ,045 |
| Szubjektív anyagi helyzet (0–100 pont) | | ,052 | ,054* | ,042 |
| Relatív anyagi helyzet (0–100 pont) | | -,064* | -,072* | -,079** |
| Közösség- és szórakozásorientált habitus | | | ,128*** | ,091*** |
| Művelődő és kultúrafogyasztó habitus | | | ,144*** | ,087** |
| Közös sportprogramok a szülőkkel (0–100 pont) | | | | ,116*** |
| Sportoló barát (0 nincs, 1 van) | | | | ,249*** |
| R² | ,031 | ,044 | ,062 | ,144 |

Forrás: PERSIST 2019 (N=1609) *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$. Referenciacsoportok dummy változók esetében: nő; Szerbia; kistelepülés; apa-anya nem dolgozik; magányos, passzív habituscsoport; nincs sportoló barátja.

Összegzés és következtetések

Tanulmányunkban megvizsgáltuk, hogy milyen szociokulturális, -ökonómiai, demográfiai és szocializációs tényezők befolyásolják a hallgatók sportolását hazánk Észak-alföldi területein, valamint a felvidéki, kárpátaljai, vajdasági, erdélyi és partiumi felsőoktatási intézményekben (N=2005). Eredményeinkből azt láthatjuk, hogy noha a jobb társadalmi státuszú hallgatók rendszeresebben sportolnak, inkább jellemző rájuk a sportolás klubformája, rendszeres sporttevékenységeik során alapvetően a nem, a habitus, a szülői sportos közeg és a sportoló barát játszik szerepet, ezeknek a tényezőknek van pozitív hatása. Habár valóban a férfiak, a magasabb iskolai végzettségű, dolgozó szülők gyerekei, a nagyvárosokból érkezők és a jobb anyagi helyzetben lévőek sportolnak rendszeresebben, de egy modellben vizsgálva e tényezőket, azok – mivel nem függetlenek egymástól – kioltják egymás hatását, s csak a nemnek, illetve – nem várt módon – a relatív anyagi helyzetnek marad meg a szignifikáns negatív befolyásoló szerepe. A sportos családnak és barátoknak van a legerősebb pozitív hatása, de a társadalmi háttérváltozók mellett a szórakozás- és közösségorientált, illetve művelődő, kultúrafogyasztó habitus is hozzájárul a rendszeresebb sportoláshoz, illetve képes felülmúlni az objektív és szubjektív anyagi helyzetből fakadó hátrányokat.

Bourdieu tőke- és habituselméletéhez kapcsolódóan azt láthatjuk, hogy a kemény társadalmi változók – köztük a kulturális tőke, az objektív és relatív anyagi helyzet vagy éppen a településtípus – szinte egyáltalán nem játszanak szerepet a sportolás gyakoriságában, azt sokkal inkább a habitus határozza meg. Az elmélet szerint egy-egy család habitusa a szocializáció folyamatát is befolyásolja, esetünkben azt, hogy a szülők miként szocializálják gyerekeiket a sportolásra. Minél fontosabb szerepet töltenek be a család mindennapi életében a különböző sportprogramok, minél több közös élményt szereznek a szülők és gyerekeik a sport különböző típusú fogyasztásával, annál nagyobb a valószínűsége, hogy az élethosszig tartó sportolás megvalósul, s az felnőtt korukban, hallgatóként is életük fontos része lesz (Herpainé et al. 2017).

Serdülőkorban a társas háló átstrukturálódik: a szülők helyett a kortársak válnak egyre inkább fontossá, referenciacsoporttá, a kortársi közösségeknek lesz elsődleges szerepe a szocializációban, így a sportszocializációban is. A legfontosabb tényezőt a közös sportolás közben átélt öröm, élmény jelenti, ezek hiánya pedig kilépésre ösztönözhet, ily módon a kortársak, sporttársak alakítják a (sport) habitust is (Pot et al. 2016). Eredményeink is azt mutatják, hogy a sportolás gyakoriságára a legnagyobb befolyásoló szereppel a sportos barátok bírnak. Tehát a rendszeres testmozgás a hallgatók esetében leginkább egy olyan baráttal érhető el, akivel együtt tudnak sportolni, aki motivál, erőt és mintát ad. A család és a barátok mint szocializációs ágensek szerepe nemcsak a legfontosabb, hanem függetlenül hatnak a társadalmi-demográfiai tényezők mellett, azaz képesek felülmúlni vagy akár kiegyenlíteni a hátrányos szociokulturális helyzetet, csökkenteni a nemi hátrányokat (a nem esetében a család- és barát-változók bevonásával jelentősen csökkent a regressziós együttható értéke).

Irodalom

- Ádám Sz.–Susánszky É.–Székely A. (2018): Egészség- és rizikómagatartás alakulása a Kárpát-medencei magyar fiatalok körében. In: Székely L. (Szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest: Kutatópont, Pp. 231–268.
- Balogh R.–Molnár A.–Müller A.–Szabados Gy. N.–Bácsné B. É. (2019): A passzív sportfogyasztás vizsgálatának tapasztalataiból. *Acta Carolus Robertus*, 9. (1.) Pp. 35–48.
- Bauer B.–Pillók P.–Ruff T.–Szabó A.–Szanyi F. E.–Székely L. (2017): *Magyar Ifjúság 2016*. Forrás: http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/atoms/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web_0.pdf Utolsó látogatás: 2019. 09. 04.
- Bácsné Bába, É.–Fenyves, V.–Szabados, G.–Pető, K.–Bács, Z.–Dajnoki, K. (2018): Sport Involvement Analysis in Hungary, in the North Great Plain Region. *Sustainability*, 10. (5.) 1629. DOI: 10.3390/su10051629
- Bálint B.–Demeter Gy. (2002): Mozaik 2001 Gyorsjelentés – Székelyföld. In: Szabó A.–Bauer B.–Laki L.–Nemeskéri I. (Szerk.): *Mozaik 2001 Gyorsjelentés*. Budapest: NCSZL, 189–237.
- Bíró M. (2018): Bevezetés a sportpedagógiába. In: Münnich Á. (Szerk.): *Fejezetek a Sportpszichodiagnosztika és Tanácsadás témaköreiből*. Debrecen: Debreceni Egyetem, Pszichológia Intézet. Forrás: http://psycho.unideb.hu/sport/fejezetek/bm_sportpedagogia/_book/. Utolsó látogatás: 2020. 01. 12.
- Boda E. J.–Bácsné Bába É.–Laoues–Czibalmos N.–Müller A. (2019): Rekreációs fogyasztói szokások vizsgálata magyar fiatal felnőttek körében. *Különleges Bánásmód*, 5. (4.) Pp. 33–44.
- Bourdieu, P. (1984): *A social critique of the judgement of taste*. Londres: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991): Sport and Social Class. In: Mukerji, C.–Schudson, M. (Eds.): *Rethinking Popular Culture. Contemporary Perspectives in Cultural Studies*. Los Angeles–London: Berkely, University of California Press. Pp. 357–397.
- Csata Zs.–Magyar T.–Veres V. (2002): Mozaik 2001 Gyorsjelentés – Belső Erdély. In: Szabó A.–Bauer B.–Laki L.–Nemeskéri I. (Szerk.): *Mozaik 2001 Gyorsjelentés*. Budapest: NCSZL. Pp. 137–187.
- Csernicskó I.–Soós K. (2002): Mozaik 2001 Gyorsjelentés – Kárpátalja. In: Szabó A.–Bauer B.–Laki L.–Nemeskéri I. (Szerk.): *Mozaik 2001 Gyorsjelentés*. Budapest: NCSZL. Pp. 91–135.
- Dóczi T. (2014): Sport és hátrányos helyzet. In: Dr. Gál A.–Dr. Dóczi T.–Sáringerné Dr. Szilárd Zs. (Szerk.): *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális inklúzió)*. Budapest: Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság. Pp. 37–92.
- Galan, Y.–Iryna, S.–Zoriy, Y.–Briskin, Y.–Pityn, M. (2017): Designing an effective approach to sport for the integration in higher education institutions (the effects of yoga practice). *Journal of Physical Education and Sport*, 17. (2.) Pp. 509–518.
- Gábrity Molnár I.–T. Mirnics Zs. (2002): Mozaik 2001 Gyorsjelentés – Vajdaság. In: Szabó A.–Bauer B.–Laki L.–Nemeskéri I. (Szerk.): *Mozaik 2001 Gyorsjelentés*. Budapest: NCSZL. Pp. 239–288.
- Gál A. (2014): A nők sportjának jellegzetességei. In: Dr. Gál A.–Dr. Dóczi T.–Sáringerné Dr. Szilárd Zs. (Szerk.): *Társadalmi befogadás a sportban és a sport által (szociális inklúzió)*. Budapest: Magyar Sportmenedzsment Társaság, Magyar Sporttudományi Társaság. Pp. 7–36.
- Gósi Zs. (2018): Magyarországi iskolarendszer alapú sporttámogatások. *Sport, tanulás, karrier. Neveléstudomány*, 6., 2., 44–60.
- Gósi Zs.–Bukta Zs. (2020): A sport civil szervezetei mint az elmúlt évtized nyertesei. *Civil Szemle*, 17. (2.) Pp. 59–68.
- Herpainé L. J.–Simon I. Á.–Nábrádi Zs.–Müller A. (2017): Családok sportolási szokásainak szocioökonomiai hátterére. *Képzés És Gyakorlat: Training And Practice*, 15. (4.) Pp. 37–52.

- Keller, V.–Dérnóczy–Polyák, A. (2017): F fiatalok sportolási szokásai generációs megközelítésben. In: *Kautz Konferencia 2017 „Sport – Gazdaság – Turizmus”*: 2017. június 8. Forrás: http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2017/Keller_Dernoczy_Kautz_2017.pdf Utolsó látogatás: 2019. 09. 12.
- Kitchin, P. J.–Howe, P. D. (2013): How can the social theory of Pierre Bourdieu assist sport management research? *Sport Management Review*, 16. (2.) Pp. 123–134.
- Kovács K. (2015): A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. *Oktatáskutatók könyvtára* 2. Debrecen: CHERD–H.
- Kovács K. (2016): Szabadidő-eltöltés és sportolás a nyíregyházi fiatalok körében. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 7. (20–21.) Pp. 112–130.
- Kovacs, K. (2019): Socio-Cultural Characteristics of Sport Activity among Students in Central and Eastern Europe: Comparative empirical analysis. *Journal of Physical Education and Sport*, 19., (1.) Pp. 669–676. DOI:10.7752/jpes.2019.01096
- Kozma M.–Szabó Á.–Huncsik P. (2016): A budapesti egyetemisták sportolási szokásai – 2004–2014. In: Kovács K. (Szerk.): *Értéktermelő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát–medencei fiatalok életében. Oktatáskutatás a 21. században* 1. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó–CHERD–H- Pp. 187–198.
- Mészárosné Lampi Zs.–Tóth K. (2002): Mozaik 2001 Gyorsjelentés – Felvidék. In: Szabó A.–Bauer B.–Laki L.–Nemeskéri I. (Szerk.): *Mozaik 2001 Gyorsjelentés*. Budapest: NCSzI. Pp. 45–89.
- Murathan, F. (2019): Investigation of the Perceptions of Students Who Participate in Sports Organizations in Universities Regarding the Term “Sports”. *International Education Studies*, 12. (4.) Pp. 236–243.
- Müller, A.–Bendíková, E.–Herpainé Lakó, J.–Bácsné Bába, É.–Łubkowska, W.–Mroczek, B. (2019): Survey of regular physical activity and socioeconomic status in Hungarian preschool children. *Family Medicine and Primary Care Review*, 21. (3.) Pp. 237–242.
- Papp Z. A.–Ferenc V.–Márton J.–Morvai T.–Szerbhorváth Gy.–Zsigmond Cs. (2017): GeneZYs 2015. Külhoni magyar fiatalok a Kárpát–medencében. Összefoglaló adatok. In: Papp Z. A. (Szerk.): *Változó kisebbség. Kárpát-medencei magyar fiatalok. A GeneZYs 2015 kutatás eredményei*. Budapest: Mathias Corvinus Collegium–Tihanyi Alapítvány; Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet. Pp. 93–238.
- Perényi Sz. (2011): Sportolási szokások – Sportolási esélyek és változástrendek. In: Bauer B.–Szabó A. (Szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. Pp. 159–184.
- Perényi Sz. (2013): Alacsonyan stagnáló mozgástrend: a fizikai inaktivitás újratemelődése. In: Székely L. (Szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Budapest: Kutatópont. Pp. 229–249.
- Pfau C. (2014): Szabadidősport és a sportinfrastruktúra összehasonlító elemzése a kutató egyetemeken. *TAYLOR*, 6. (1–2.) Pp. 413–422.
- Pfau C. és Domonkos Sz. (2016): Szabadidősport a felsőoktatásban. *TAYLOR*, 8. (2.) Pp. 111–117.
- Pikó B.–Keresztes N. (2007): *Sport, lélek, egészség*. Budapest: Akadémiai.
- Pot, N.–Verbeek, J.–van der Zwan, J.–van Hilvoorde, I. (2016): Socialisation into organised sports of young adolescents with a lower socio-economic status. *Sport, Education and Society*, 21. (3.) 319–338.
- Rétságai E. (2015): A sport szerepe a szocializációban és a pedagógiában. In: Rétságai E.–Laczkó T. (Szerk.): *A sport társadalmi aspektusai*. Pécs: PTE. Pp. 51–61.
- Sallis, J. F.–Prochaska, J. J.–Taylor, W. C. (2000): A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine és science in sports és exercise*, 32. (5.) Pp. 963–975.

- Stuij, M. (2015): Habitus and social class: A case study on socialisation into sports and exercise. *Sport, Education and Society*, 20. (6.) Pp. 780–798.
- Volosevych, I.–Gerasymchuk, S.–Kostiuchenko, T. (Волосевич, І.–Герасимчук, С.–Костюченко, Т.) (2015): Молодь України – 2015. Київ: Міністерство освіти і науки України – United Nations.
- Warner, S.–Dixon, M. A. (2015): Competition, gender and the sport experience: An exploration among college athletes. *Sport, Education and Society*, 20. (4.) Pp. 527–545.
- Wiltshire, G., Lee, J. és Williams, O. (2019): Understanding the reproduction of health inequalities: Physical activity, social class and Bourdieu’s habitus. *Sport, Education and Society*, 24. (3.) Pp. 226–240.

Jegyzetek

- ¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmány a szerző *Sportoló campus – eredményes hallgató? Az intézményi hatás szerepe a hallgatói sportolásban* c. habilitációs értekezésének részét képezi.
- ² A magyarországi almintában találhatjuk a legtöbb olyan hallgatót, akinek 14 éves kori lakóhelye megyeszékhely vagy kisebb város volt.
- ³ A nem ismerte válaszlehetőséget az elemzésben nem vesszük figyelembe, mert a nagyon alacsony elemszámnak ebben a kategóriában jelentős torzító hatása lehet.
- ⁴ A nagyszámú magyarázó változók miatt az eredmények könnyebb interpretálhatósága érdekében a kétváltozós elemzések táblázataiban csak a szignifikáns különbségeket, összefüggéseket mutató adatokat közöljük.



Fotó/Németh István Péter

AZ OBJEKTÍV ÉS SZUBJEKTÍV EGÉSZSÉGTUDATOSSÁG ÉS ELÉGEDETTSÉG ÖSSZEFÜGGÉSE A HALLGATÓI ELŐREHALADÁSSAL¹

Szigeti Fruzsina–Kovács Karolina Eszter

Bevezetés

■ Felsőoktatási kontextusban a hallgatói eredményesség többszemponútú vizsgálata kiemelkedő relevanciával bír, mivel az így kapott információk mind a hallgató, mind az intézmény szempontjából biztos alapot biztosítanak a hallgató fejlődésének, jövőképeinek, intézménnyel kapcsolatos elkötelezettségének megismeréséhez. Ezen információk alapján láthatóvá válnak a hallgatókra jellemző, ún. haladási utak, melyek alapján kirajzolódnak a hallgatók eredményességére, elkötelezettségére és perzisztenciájára jellemző mintázatok (Pusztai–Szigeti 2020).

A tanulmányi eredményességen túl az egészséggel és egészségmagatartással kapcsolatos attitűdök és magatartáselemek is olyan információkat nyújtanak, amelyekből mind a hallgatói perzisztenciára, mind a lemorzsolódási szándéokra következtethetünk. Ezek az egészség-vonatkozású faktorok nem tanulmányi eredményességi faktorként interpretálhatóak (Kovács 2020; Pusztai 2015), és az objektív egészségmagatartás-elemeken túl (sportolás, dohányzás, alkoholfogyasztás, droghasználat) különböző szubjektív magatartásokat is magukban foglalnak. Ilyen faktorként említhető a *megküzdés*, ami a hallgatók szorongással és stresszhelyzetekkel kapcsolatos adaptív és inadaptív viselkedéseit tartalmazza (Pataky 2014). Egy másik, kiemelt jelentőséggel bíró faktor a *bizalom*, amely mind a jólléttel és elégedettséggel, mind a hatékony *megküzdési stratégiák* alkalmazásával szoros és kölcsönös kapcsolatban áll (Pusztai 2018; Goddard–Salloum–Berebitsky 2009). Az oda-vissza ható kapcsolatrendszer alapján a hallgatói elégedettség faktorát is érdemes a figyelem középpontjába állítani, legyen szó akár a hallgató általános elége-

dettségéről, akár specifikus aspektusból szemlélődve az intézményével, valamint a tanulmányi eredményességével kapcsolatos elégedettségéről (Mabel–Britton 2017).

Mindezek alapján jelen kutatásban az objektív és szubjektív egészségtudatossági és magatartási elemek kerültek fókuszba, melyeket a hallgatókra jellemző haladási klaszterek mentén értelmeztünk. A hallgatókra jellemző előrehaladási típusok a következők voltak: (1) költségtérítéses, intézmény- és/vagy szakváltó útvonal, (2) csúszó-passzíváló útvonal, (3) normál, sztenderd útvonal (Pusztai–Szigeti 2020).

Az egészségtudatosság objektív és szubjektív mutatói

Az egészség egy olyan egyensúlyi helyzet, amely időben változik, s különböző fokozatú átmenetekben jelenhet meg a veszélyeztetettség és a betegség állapotainak irányában (Kovács–Szigeti 2017). *„Az egészségi állapot maga egy szubjektív érzet (az egészségérzet és -tudat, valamint betegségérzet és -tudat), amely hatással van az életvitelre, az e felé irányuló tervekre és viselkedésre, s olyan komponensei vannak, mint a közérzet, a fittség vagy a teljesítőképesség”* (Kovács 2020: 46).

Kutatásunk szempontjából objektív és szubjektív egészségtudatossági mutatókról beszélhetünk. Ebben az esetben objektív mutatóként tekinthetőek mindazon faktorok, amelyek objektív képet adnak az egyén egészségmagatartásáról és egészségtudatosságáról. Idesorolhatóak a protektív magatartásformák prevalenciái, mint a sportolási gyakoriság, valamint a kockázati magatartáselemek prevalenciái, mint a dohányzási, valamint az alkohol- és szerfogyasztási gyakoriságok. Szubjektív egészségtudatossági mutatóként beszélhetünk azokról a faktorokról, ahol a személy saját megítélése, becslése alapján vonhatunk le következtetést az egészségmagatartásról és -tudatosságról. Ilyen mutatónak tekinthető a szorongás, a megküzdés, a jóllét. Esetünkben a megküzdéssel, az elégedettséggel, valamint a bizalommal foglalkoztunk. Utóbbit azért soroltuk a szubjektív egészségtudatossági kategóriába, mert a bizalom egy alapvetően stabil és szignifikáns jelentőséggel bíró alapot adó faktor a személy jóllétének és megküzdésének tekintetében (Walsemann 2020; Pogukaeva 2015).

Megküzdés

Megküzdés (*coping*) alatt a stresszhelyzetekre adott reakciónkat értjük. Mindennapjaink során számos stresszkeltő situációval szembesülhetünk, melyek természetesen, nem egyformák. Ezek lereagálása, illetve a leküzdésükre való törekvés és megoldás egyénenként eltérő.

A coping-stratégiákat tekintve megkülönböztetünk pozitív és negatív copingot. A különbség köztük abban áll, hogy a pozitív megküzdés nem jár mellékhatásokkal, ezzel szemben a negatív megküzdési stratégia alkalmazása során jelentkezik

valamilyen negatív következmény. A sport, a relaxáció, a humor és nevetés vagy akár a sírás, pozitív coping-stratégiának tekinthető, miközben a különböző élvezeti szerek használata vagy akár az evés, negatív coping-stratégia (Kopp 2012; 2001). Lazarus és Folkman (1984) kategóriákat határozott meg arra vonatkozóan, hogy a személy megküzdési stratégiája pozitív vagy negatív-e. Pozitív megküzdési stratégiának tekinthető a konfrontáció, az eltávolodás, az érzelem- és viselkedés-szabályozás, a társas támogatás keresése, a felelősségvállalás, a problémamegoldás megtervezése vagy a pozitív töltetű jelentés keresése. Negatív coping-stratégiának számít ezekkel szemben az agresszió, az elhárító mechanizmusok vagy az önkárosító magatartásformák (Lazarus–Folkman 1984).

A megküzdési folyamatra számtalan tényező van hatással, vagyis egy komplex, összetett viselkedési mintázatról beszélhetünk. Mindenképpen meg kell említeni magát a stresszort és annak típusát, az egyén jelenlegi mentálhigiénés állapotát, a konvenciókat (idetartoznak a kulturális hagyományok és az elsődlegesen a család felől érkező elvárások), az önértékelést, az optimizmust vagy éppen a pesszimizmust, valamint a reziliencia mértékét (Pataky 2014).

A megküzdés szerepe és hatékonysága mind a kapcsolati mintázatokban, mind az egyéni eredményességi faktorokban (úgy a tanulmányi, mint a nem tanulmányi eredményességben) megmutatkozik. Azok a hallgatók, akik magasabb tanulmányi eredményességi indexszel jellemezhetőek, egészségtudatosságuk, ezen belül pedig megküzdésük tekintetében is hatékonyabbnak tekinthetőek. A hallgatók tanulmányi teljesítménye és tanulmányokkal kapcsolatos szorongásának szintje összefügg a hallgatók által nyújtott szociális támogatás szintjével, megküzdési mechanizmusaikkal és a pszichés distressz szintjével (Duraku–Hoxha 2018; Bayram–Bilgel 2008).

Bizalom

A bizalom pontos meghatározásában a különböző elméletek eltérően jelennek meg. Egyes elméletek alapján a bizalom nem más, mint a mások képességébe és hajlandóságába vetett hit a tekintetben, hogy a személy – probléma esetén – inkább segítőkész, mintsem ártó szándékkal jellemezhető (Baier 1986). Mások szerint a bizalom a tisztelet, a kompetencia, a mások iránti tapintatosság és az integritás kritériumaként jellemezhető (Bryk–Schneider 2002). Hoy és Tschannen-Moran (1999) arra a következtetésre jut, hogy a bizalom egy sokrétű konstrukció, amely magában foglalja a kockázat vállalására irányuló hajlandóságot olyan ítéletek alapján, amelyek szerint a megbízható fél jóindulatú, őszinte, nyitott, szavahihető és kompetens.

A hallgatói bizalom kutatása az inter- és intragenerációs intézményi beágyazottság tekintetében kiemelkedő relevanciával bír. Ez a fajta bizalom egyrészt az individuumszintű hallgatói jóllét egyik erős tartópilléréként, másrészt – a bizalom és a megbízható magatartás közötti szoros kapcsolat okán – szignifikáns társadalmi tényként aposztrofálható. Mindezek alapján előrejelzésnek is tekinthető a

következő felnőtt állampolgári generáció társadalmi magatartásának tekintetében (Pusztai 2018).

Pusztai (2011) a felsőoktatási intézményi kapcsolathálózati beágyazottság hallgatói eredményességre gyakorolt hatását vizsgálta. Mivel a hallgatói bizalom a hallgatói kultúra egyik pilléréként is felfogható, a szerző szerint a hallgatói bizalom tartalmazza azokat az attitűdöket, amelyek arra irányulnak, hogy a hallgató – intézményi és interperszonális kapcsolathálóját tekintve – kitől várhat támogatást céljai eléréséhez (Pusztai 2011). A kutatás eredményei alapján a hallgatói bizalom-mintázatokban egyéni vagy közösségi meggyőződés mutatkozott. A kapcsolathálóók kiemelkedő jelentőségűek, mivel, saját családjuk társadalmi státusával összehasonlítva, a kampusz társas kontextusa szignifikánsan nagyobb hatással van a hallgatók többségének bizalomszintjére (Pusztai 2011). Azok a hallgatók, akikre a felsőoktatási intézmény tanulmányi és társas közegében magasabb intergenerációs beágyazottság (azaz hatékony oktató–hallgató kapcsolatháló) volt jellemző, az intézmény irányában (rektor, dékán, oktatók) magasabb bizalmi szinttel voltak jellemezhetőek még akkor is, ha hallgatótársaik többségére ez nem volt jellemző. Ezzel szemben az izolált hallgatók mindenkivel szemben nagyon bizalmatlanok voltak, az alacsony bizalomszint pedig az egyetem tudományos és tanulmányi normáinak kétségbevonásával, valamint normaszegéssel járt együtt (Pusztai 2011). Ennek megfelelően, az alacsony bizalommal jellemezhető hallgatók kevésbé eredményesek, míg a viszonylag magasabb szintű bizalmi szinttel jellemezhető hallgatók és hallgatói csoportok hatékonyabban érhetik el kitűzött céljaikat (Goddard–Salloum–Berebitsky 2009).

Tanulmányokkal való elégedettség

A tanulmányi előmenetel és a tanulmányi eredmények – a társadalmi kapcsolatoktól kezdve az akadémiai karrieren keresztül az erőforrások kezelésének képességéig – az élet minden területén döntő jelentőségűek, mivel ezen szempontok jelentősen függenek az egyéni eredményektől (Pekrun et al. 2002). A tanulmányi eredményességet azonban számos faktor befolyásolja. Gondoljunk az intraperszonális tényezőkre (mint a kitartás [perzisztencia], a kontrollhely, a tanulással kapcsolatos attitűdök), az interperszonális, tehát személyek közötti faktorokra (társas támasz, család, barátok), valamint a tágabb környezetre (intézmény, kortársak és tanárok, intézményi légkör és annak értékrendje, különböző attitűdjei) (Pusztai 2015). A különböző, tanulmányi eredményességre ható faktorok tehát elhelyezhetőek Bronfenbrenner (1979) különböző szintjein (Thomas–Cassady–Heller 2017).

A tanulmányokkal való elégedettség a tanulás eredményességének és a tanulási motivációnak függvénye is (Kovács 2018; Jármái–Végh 2017), ami alapvetően meghatározza az alkalmazott tanulási módszereket és az irányukba tett erőfeszítéseket. Az elégedettség magasabb foka a perzisztenciát, míg az alacsonyabb fokú

elégedettség a lemorzsolódás esélyét növelheti, ám a különböző csoportokban mindez különbözőképpen jelenhet meg. Meg kell említeni, hogy a tanulási módszerek helytelen vagy eredménytelen alkalmazása adott esetben egy másik alapproblémát (munka, bizonytalanság, krízis stb.) erősíthet fel, ami mind a tanulmányi eredményességre, mind a tanulmányokkal kapcsolatos elégedettségre negatívan hat (Mabel–Britton 2017; Levy 2007).

A felsőoktatási tanulmányokkal való elégedettség szempontjából kulcstényezőnek számít a jó tanulmányi eredményesség. Ennek eléréséhez a hallgatónak különböző nehézségekkel kell szembenézniük és megküzdniük, ideértve a tanuló képességeit, az aktuális fejlettségi szintjét felülmúló tanulmányi követelményeket, az oktató által diktált haladási ütemet vagy a túl magas szülői elvárásokat (Szabó 2017). A hátráltató faktorok mellett természetesen támogató faktorokról is beszélhetünk, ilyenek a tanuló képességei, személyisége, fejlett érzelmi intelligenciája vagy a támogató családi és kortárs környezet. Ebben a kontextusban értelmezve „*a tanulmányi reziliencia lehetne az a képesség, ahogy a diák a nehezítő körülmények ellenére jó teljesítményt nyújt, elkötelezett és motivált marad a tanulmányai iránt*” (Kóródi–Szabó 2020: 530).

A kutatás kérdései, adatok, változók

Tanulmányunkban az objektív és szubjektív egészségtudatossági és elégedettségi mutatók megjelenését vizsgáljuk a hallgatói előrehaladási típusokban, országok szerint.

Kutatási kérdéseink az alábbiak:

- K1. Mely felsőoktatási tényezőkkel a legelégedettebbek a hallgatók, és melyekkel szemben mutatják az elégedettség legalacsonyabb fokát? Milyen országokénti eltérések figyelhetők meg a mintázatokban?
- K2. Mely csoportokkal szemben mutatnak a legtöbb, illetve a legkevesebb bizalmat, s ebben milyen országokénti eltérések tapasztalhatóak?
- K3. Mely csoportok rendelkeznek a legjobb megküzdési stratégiákkal, és melyekre jellemzőek a legkevésbé hatékony stratégiák? E tekintetben milyen különbségek állnak fenn az országokénti összevetések során?
- K4. Milyen gyakoriságok mutatkoznak az objektív egészségtudatossági faktorok esetében, és ezek hogyan térnek el országoként?

A kutatási kérdések megválaszolásához a PERSIST 2019 adatbázist használjuk.

Kutatásunkban faktoranalízist alkalmazunk a különböző felsőoktatási tényezőkkel való elégedettség vizsgálatához. A megküzdési, bizalmi és elégedettségi tényezők csoportonkénti és országokénti összevetése egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) segítségével történik, míg az objektív egészségtudatossági mutatók tanulmányi előrehaladási klaszterek és országok szerinti összehasonlítása keresztábrákkal és Khi–négyzet-próbával valósul meg.

Eredmények

Megküzdés

A stresszhelyzetekkel való megküzdés fontos szerepet tölt be a hallgatói problémák kezelésében. Megvizsgáltuk, hogy a hallgató mennyire képes alkalmazkodni a változásokhoz; az akadályok és nehézségek ellenére mennyire képes elérni céljait; nyomás alatt tud-e a feladataira, teendőire összpontosítani; képes-e kezelni negatív érzelmeit; betegség vagy lelki mélypont után gyorsan vissza tud-e térni a rendes kerékvágásba; stb.

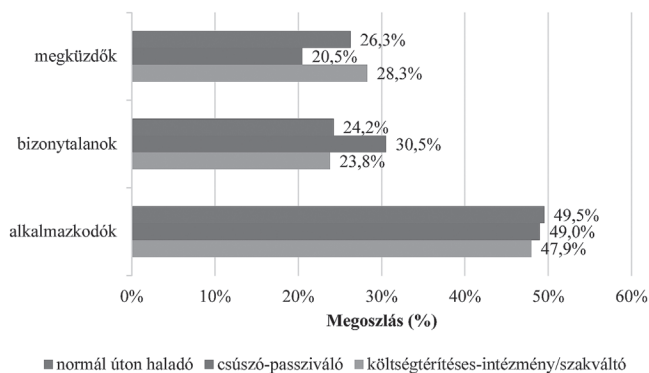
Annak érdekében, hogy megtudjuk, kik azok a hallgatók, akik az értékelések alapján egy csoportba tartoznak, a megküzdés hallgatók által érzékelt szintjeit – a könnyebb értelmezés érdekében – klaszterelemzéssel vizsgáltuk. A vizsgálat eredményei szerint három csoport rajzolódott ki, melyek a következők: alkalmazkodók, bizonytalanok és megküzdők (1. táblázat).

1. táblázat. A megküzdés hallgatók által érzékelt szintjei a klaszterelemzés függvényében (átlagok)

| | Klaszterek | | |
|---|--------------------------|------------------------|--------------------|
| | Alkalmazkodók N= 1067 | Bizonytalanok N=558 | Megküzdők N=567 |
| Képes vagyok alkalmazkodni a változásokhoz | 3,27 | 3,01 | 3,81 |
| Mindennel megbirkózom, bármi történjék | 3,08 | 2,60 | 3,69 |
| Megpróbálom a problémák humoros oldalát nézni | 2,91 | 2,41 | 3,52 |
| A stresszel való megbirkózás erőssé tesz | 2,69 | 1,92 | 3,36 |
| Betegség vagy lelki mélypont után gyorsan visszatérek a rendes kerékvágásba | 2,69 | 1,93 | 3,41 |
| Az akadályok ellenére is elérem céljaimat | 3,17 | 2,83 | 3,75 |
| Akkor is tudok a teendőmre összpontosítani, ha nyomás alatt vagyok | 2,81 | 2,27 | 3,56 |
| Nem bátortalanít el a folytatástól, ha hibázom | 2,81 | 2,32 | 3,51 |
| Erős személyiségnek tartom magam | 3,00 | 2,23 | 3,76 |
| Tudom kezelni a negatív érzelmeimet | 2,83 | 2,14 | 3,52 |

A megkérdezettek közül azok rendelkeznek a legjobb megküzdési stratégiákkal, akik hallgatói útjuk során a legnagyobb változásokkal néztek szembe. Ők azok, akik szakot váltottak és/vagy fizetéses képzésre és/vagy egy másik képzőintézménybe kerültek át. A költségtérítéses, intézmény- és/vagy szakváltók közel egyharmada tartozik a megküzdők csoportjába. A bizonytalanság egyértelműen a csúszó hallgatókra és a passzív féléveket használókra jellemző, 30,5%-uk tartozik ebbe a klaszterbe. A normál úton haladó hallgatók mintegy 50%-a alkalmazkodó. Ők még akkor is bíznak magukban, ha hibáznak, s hibájukat is képesek gyorsan kijavítani (1. ábra).

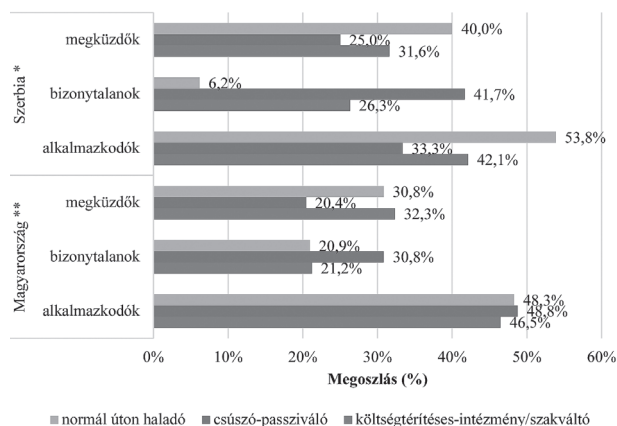
1. ábra. A megküzdés hallgatók által érzékelt szintjei a haladási utak klasztereiben (%)



Khi-négyzet-próba, $p=0,058$

Országoként a magyarországi és a szerbiai almintában van szignifikáns különbség a haladási utak stresszhelyzetekkel való megküzdésében ($p \leq 0,05$). Itt érdemes tisztázni, hogy Szerbiából összesen 96 válaszadónk volt, ezért előfordult, hogy az egyes haladási típusokhoz alacsony elemszám tartozott. A magyarországi adatok szerint mintegy minden második csúszó-passzíváló hallgató alkalmazkodó, s ők a legkevésbé megküzdők. A megküzdés leginkább a költségtérítéssel, intézmény- és/vagy szakváltó magyarországi hallgatókra jellemző. Szerbiában a sztenderd hallgatók a leginkább alkalmazkodóak, míg a csúszó-passzíválók bizonytalanok. Az előbbi klaszterbe a sztenderd hallgatók 53,8%-a, az utóbbiba a csúszó-passzíválók 41,7%-a tartozik (2. ábra).

2. ábra. A megküzdés hallgatók által érzékelt szintjei a haladási utak klasztereiben, országonként (%)



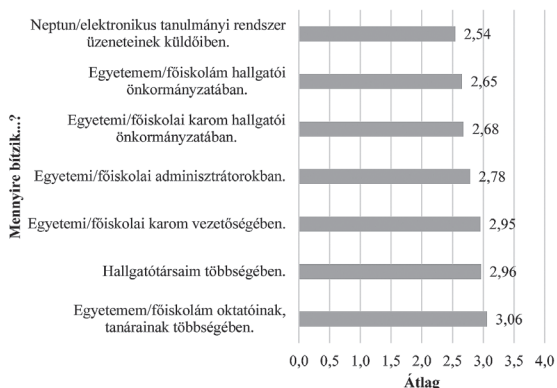
Khi-négyzet-próba, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Bizalom

A hallgatói problémák leküzdésében segítséget nyújthat a kampuszon belül kialakított kapcsolathálózat, a másokba vetett bizalom. A válaszadók 1-től 4-ig tartó Likert-skálán jelölték, hogy mennyire bíznak meg az alábbi személyekben, intézményekben: az intézmény, a kar vezetőségében, az adminisztrátorokban, az oktatókban, a csoport/hallgatótársakban, a hallgatói önkormányzat aktoraiban, a Neptun-üzenetek küldőiben.

A válaszadó hallgatók leginkább az oktatókban bíznak meg, majd a hallgatótársak következnek. Leginkább azokkal bizalmatlanok, akik a Neptunon keresztül küldenek üzenetet. Ennek hátterében az állhat, hogy a hallgatók számtalan személytelen üzenetet kapnak, miközben igen nagy az igényük a személyes törődésre (3. ábra).

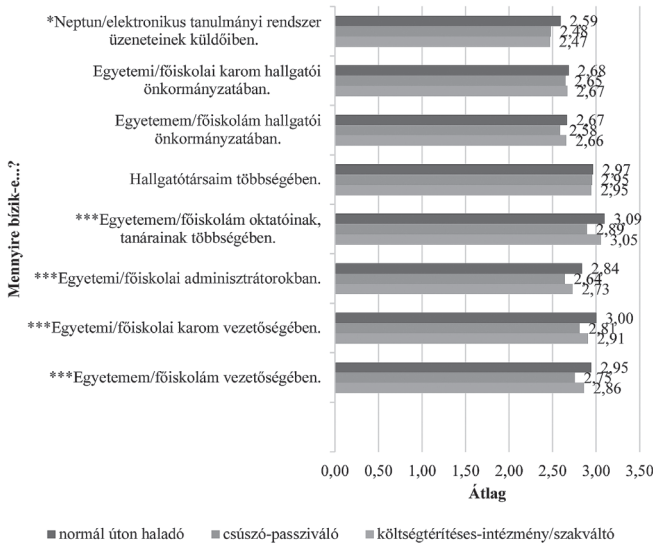
3. ábra. Az intézményen belüli szereplőkbe vetett bizalom (átlagok)



Amennyiben összehasonlítjuk a klasztereket és az intézményen belüli szereplőkbe vetett bizalmat, azt tapasztaljuk, hogy az egyetem és a kar vezetőségébe, a saját adminisztrátorokba és a Neptunon keresztül üzeneteket küldőkbe vetett bizalom szintje szignifikánsan eltér egymástól ($p \leq 0,05$). Összességében a normál úton haladó hallgatók másokba vetett bizalma a legmagasabb és legerősebb, ezek közül is kiemelkedik az oktatókba vetett bizalom. A csúszó-passzíváló a legbizalmatlanabbak, a költségtérítéses, az intézmény- és/vagy szakváltók bizalmi szintje átlagos (4. ábra).

Országok szerint a magyarországi és romániai alminta estében találtunk hasonló, szignifikánsan eltérő bizalmi mintázatot, annyi eltéréssel, hogy Romániában nem a sztenderd, hanem a csúszó-passzíváló hallgatók bíznak meg leginkább a Neptun/elektronikus tanulmányi rendszer üzeneteinek küldőiben. Ennek hátterében az állhat, hogy a tanulmányi ügyek intézőitől már több esetben kaptak olyan szakmai tanácsadást és segítséget, ami megakadályozta a felsőoktatásból való lemorzsolódásukat.

4. ábra. Az intézményen belüli szereplőkbe vetett bizalom a haladási utak klasztereiben (átlagok)



ANOVA, *p ≤0,05, **p ≤0,01, ***p ≤0,001

Felsőoktatási tényezőkkel kapcsolatos elégedettség

A felsőoktatással kapcsolatos elégedettséget a 2012. évi nemzetközi összehasonlító hallgatói vizsgálatban kifejlesztett kérdéssorral vizsgáltuk (Pusztai et al. 2012). A hallgatók 1-től 4-ig tartó Likert-skálán jelölték, hogy mennyire elégedettek az alábbi tényezőkkel: az oktatók szakmai tudásával; az oktatás minőségével; az oktatók tudományos-kutatói, valamint tehetséggondozói tevékenységével; a kurzusok érdekességével; a tananyag hasznosságával; az adminisztratív személyzet segítőkészségével; a könyvtár felszereltségével; a kollégiumi szálláshellyel; stb.

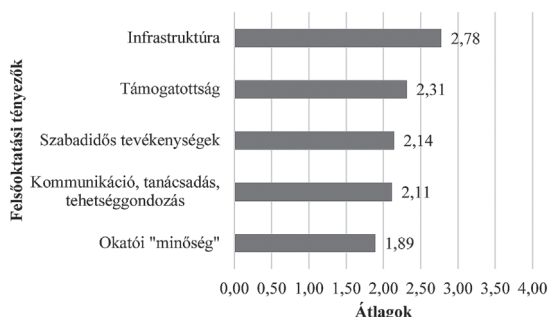
A huszonnyolc felsőoktatási tényezővel szembeni elégedettséget a könnyebb áttekinthetőség érdekében faktorelemzéssel vizsgáltuk meg, melynek eredménye szerint ötféle tényezőcsoport rajzolódott ki: (1) kommunikáció, tanácsadás, tehetséggondozás, (2) szabadidős tevékenységek, (3) az oktató „minősége”, (4) támogatottság és (5) infrastruktúra (2. táblázat).

2. táblázat. A különböző felsőoktatási tényezőkkel szembeni elégedettség a faktorelemzés függvényében (magyarázott variancia=44,504%)

| | Faktorok | | | | |
|---|--|--------------------------|-----------------|---------------|----------------|
| | Kommunikáció, tanácsadás, tehetséggondozás | Szabadidős tevékenységek | Oktatói minőség | Támogatottság | Infrastruktúra |
| A tanulási nehézségekben nyújtott segítséggel | ,697 | ,224 | ,151 | ,125 | ,140 |
| A karriertanácsadással | ,613 | ,250 | ,089 | ,085 | ,158 |
| A méltányos bánásmóddal | ,592 | ,140 | ,240 | ,171 | ,227 |
| A tananyag hasznosságával | ,553 | ,192 | ,288 | ,270 | -,037 |
| Az órai tanár–diák kommunikációval | ,547 | ,045 | ,246 | ,200 | ,132 |
| A kurzusok érdekességével. | ,547 | ,160 | ,304 | ,152 | ,050 |
| A hallgatók tanulási leterheltségével | ,543 | ,097 | ,030 | ,107 | ,127 |
| A tananyag bonyolultságával | ,518 | ,081 | ,147 | ,121 | ,055 |
| Az oktatók tehetséggondozói munkájával | ,514 | ,192 | ,409 | ,092 | ,139 |
| A hallgatók munka- és szakmai gyakorlati lehetőségeivel | ,458 | ,274 | ,178 | ,301 | -,044 |
| Az egyetem/főiskola által szervezett sportolási lehetőségekkel | ,115 | ,806 | ,085 | ,101 | ,014 |
| Az egyetem/főiskola által szervezett szórakozási lehetőségekkel | ,161 | ,741 | ,095 | ,058 | ,068 |
| Az intézmény által szervezett nemzetközi programokkal | ,284 | ,506 | ,143 | ,136 | ,263 |
| Az egyetem/főiskola által biztosított étkezési lehetőségekkel | ,097 | ,467 | ,106 | ,302 | ,171 |
| A vallásgyakorlás/spiritualitás intézményi lehetőségeivel | ,256 | ,402 | ,109 | ,142 | ,198 |
| A kollégiumi szálláslehetőségekkel | ,116 | ,383 | ,113 | ,197 | ,357 |
| A hallgatók közötti együttműködéssel | ,314 | ,366 | ,104 | ,211 | -,037 |
| A tanárok szakmai tudásával | ,240 | ,106 | ,765 | ,112 | ,107 |
| Az oktatók tudományos-kutatói teljesítményével | ,263 | ,168 | ,675 | ,119 | ,120 |
| Az oktatás minőségével | ,402 | ,150 | ,521 | ,160 | ,108 |
| Az internet-hozzáféréssel az egyetem/főiskola épületeiben és a tantermekben | ,120 | ,113 | ,086 | ,558 | ,195 |
| Az adminisztratív személyzet segítőkészségével | ,342 | ,107 | ,102 | ,521 | ,141 |
| A tanulmányi költségek megfizethetőségével | ,406 | ,113 | ,099 | ,409 | ,212 |
| Az egyetem/főiskola hírnevével | ,161 | ,312 | ,300 | ,409 | ,002 |
| Közlekedési és parkolási lehetőségekkel | ,230 | ,255 | ,031 | ,381 | ,102 |
| A könyvtár felszereltségével | ,064 | ,343 | ,222 | ,363 | ,195 |
| A felkészüléshez szükséges elektronikus eszközellátottsággal | ,225 | ,255 | ,184 | ,312 | ,560 |
| A termék technikai felszereltségével | ,293 | ,122 | ,131 | ,308 | ,478 |

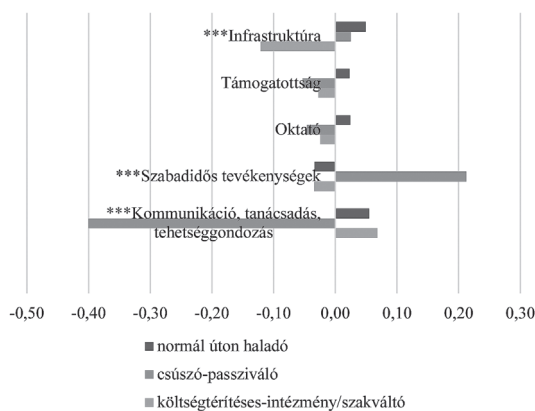
A válaszadók értékelései alapján együttmozgó dimenzók közül a hallgatók az oktatói „minőséggel” a legelégedetlenebbek, míg az intézmények infrastrukturális felszereltségével a legelégedettebbek (5. ábra).

5. ábra. A felsőoktatási tényezőcsoportokkal kapcsolatos elégedettség (átlagok)



A felsőoktatási tényezőcsoportokkal kapcsolatos elégedettségi szinteket a hallgatói haladási klaszterek mentén is megvizsgáltuk. A haladási utak mentén kialakított csoportok és a különböző tapasztalati területek elégedettségi szintjei közötti különbségek szignifikánsak ($p \leq 0,05$). A felsőoktatásban tapasztaltakkal a költségtérítéssel, az intézmény- és/vagy szakváltók, valamint a csúszó-passzíváló a leginkább elégedetlenek, ugyanakkor meglepő, hogy a csúszó-passzíváló hallgatók egyedül a szabadidős kínálattal elégedettek. A sztenderd hallgatók a szabadidős tevékenységek kivételével minden tapasztalati területtel elégedettek, s a tájékoztatással, tanácsadással és tehetséggondozással való elégedettségük kimagasló (6. ábra).

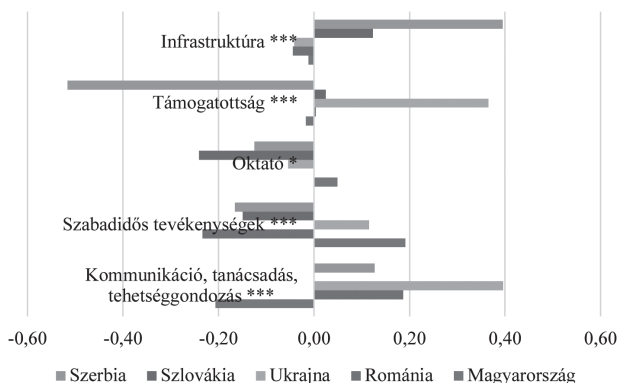
6. ábra. A felsőoktatási tényezőcsoportokkal kapcsolatos elégedettség a haladási utak klasztereiben (átlagok)



ANOVA, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

A felsőoktatási tényezőcsoportok elégedettségének átlagai szignifikáns különbségeket mutatnak országoként ($p \leq 0,05$). A szerbiai és szlovákiai almintában lévő hallgatók átlag felett elégedettek a felsőoktatási intézményekben tapasztalható infrastrukturális tényezőkkel, s szinte mindenhol a sztenderd hallgatók elégedettségi szintje a legmagasabb. Kivételt képeznek ezalól a romániai és ukrainai almintában lévő költségtérítéses-, intézmény- és/vagy szakváltó hallgatók. Előbbieknél az oktatói minőség, utóbbiaknál a kommunikáció, a tanácsadás és a tehetséggondozás átlagos elégedettségi szintje magasabb a sztenderd hallgatók elégedettségi szintjénél. A magyarországi csúszó-passzíválók szabadidős tevékenységekkel való elégedettsége is meghaladja a magyarországi normál haladási úton lévőket (7. ábra).

7. ábra. A felsőoktatási tényezőcsoportokkal kapcsolatos elégedettség a haladási utak klasztereiben országoként (átlagok)



ANOVA, * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

Objektív egészségmagatartás

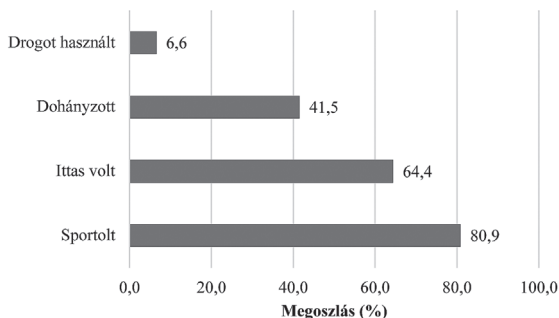
Kutatásunkban kiemelt figyelmet fordítottunk az objektív egészségmagatartás vizsgálatára is, melynek eredményeit a 8. ábrán illusztráltuk. Megkérdeztük a hallgatókat, hogy az elmúlt hónapokban a testnevelés órán kívül végeztek-e olyan intenzív sporttevékenységet, amely legalább 45 percig tartott, s arra is kíváncsiak voltunk, hogy az elmúlt egy évben előfordult-e velük, hogy ittasak voltak, dohányoztak és drogoztak.

Az eredmények szerint a sportolás mint egészséget támogató faktor, meghatározó szerepet tölt be a válaszadók életében, ugyanis több mint 80%-uk végzett az elmúlt időszakban intenzív sporttevékenységet. A rendszerességet tekintve a válaszadók 38,4%-a hetente, 32,3%-uk havonta sportol.

Az egészséget károsító tényezők közül az ittaság emelkedik ki, ezután a dohányzás, majd a drogfogyasztás következik. A megkérdezett hallgatók 36,3%-a az

elmúlt évben havonta vagy ennél gyakrabban volt ittas, minden ötödik válaszadó legalább hetente rágyújtott, s 34%-uk legfeljebb havi rendszerességgel drogozott. 6 fő szinte mindennapos droghasználatról számolt be.

8. ábra. Az egészségprotektív és -kockázati tényezők megjelenése az elmúlt egy évben (%)



A keresztábrák eredményei alapján szignifikáns különbség áll fent az objektív egészségmagatartási tényezők és a haladási utak között ($p \leq 0,05$). A sztenderd hallgatók körében felülreprezentáltak a nem dohányzók és a drogot nem használók. A csúszó-passziváló hallgatók között az összes vizsgált egészséget károsító tényező felülreprezentált, náluk a legmagasabb a dohányzók, az alkoholfogyasztók és a drogot használók aránya. A sportolás legkevésbé a költségtérítéses, illetve az intézmény- és/vagy szakváltókra jellemző (3. táblázat).

Országoként kizárólag a magyarországi és a romániai almintában találtunk számottevő eltérést a haladási utak és a dohányzás, valamint a haladási utak és a drogfogyasztás között ($p \leq 0,05$). Természetesen a teljes mintára jellemző rajzolatok figyelhetőek meg az almintákon is. A magyarországi és romániai normál úton haladó klaszterbe kerültek a nem dohányzók és a drogot nem használók.

3. táblázat. Az egészségprotektív és -kockázati tényezők megjelenése a haladási utak klasztereiben

| | | | Költségterítéses, intézmény/szakváltó | Csúszó-passzíváló | Normál úton haladó |
|-------------------|------|----------|--|--------------------------|---------------------------|
| Sportolt-e? * | Nem | N | 119 | 43 | 246 |
| | | % | 22,20% | 14,98% | 18,81% |
| | Igen | N | 417 | 244 | 1062 |
| | | % | 77,80% | 85,02% | 81,19% |
| | | Összesen | 536 | 287 | 1308 |
| Volt-e ittas? *** | Nem | N | 211 | 70 | 480 |
| | | % | 39,37% | 24,05% | 36,70% |
| | Igen | N | 325 | 221 | 828 |
| | | % | 60,63% | 75,95% | 63,30% |
| | | Összesen | 536 | 291 | 1308 |
| Dohányzott-e? *** | Nem | N | 295 | 131 | 832 |
| | | % | 54,53% | 44,86% | 63,13% |
| | Igen | N | 246 | 161 | 486 |
| | | % | 45,47% | 55,14% | 36,87% |
| | | Összesen | 541 | 292 | 1318 |
| Drogozott-e? *** | Nem | N | 497 | 257 | 1245 |
| | | % | 92,38% | 88,32% | 95,04% |
| | Igen | N | 41 | 34 | 65 |
| | | % | 7,6% | 11,7% | 5,0% |
| | | Összesen | 538 | 291 | 1310 |

Khi-négyzet-próba, *p ≤0,05, **p ≤0,01, ***p ≤0,001

Összegzés

Kutatásunkban az objektív egészségmagatartás-elemeknél túl szubjektív egészségmagatartásokat is vizsgáltunk, melyek minden tekintetben kiemelkedő jelentőséggel bírnak a hallgatók intézményi pályafutása, tanulmányi- és nem tanulmányi eredményessége tekintetében. Az objektív és szubjektív egészségtudatossági és elégedettségi mutatók megjelenését a felsőoktatási előrehaladási utak mentén elemeztük öt országban.

Megvizsgáltuk országok szerint, hogy a különböző haladási típusokba tartozó hallgatók mennyire elégedettek a felsőoktatási tényezőkkel, milyen az intézményen belüli szereplőkbe vetett bizalmuk és megküzdési stratégiájuk. A szubjektív magatartásformákon kívül kíváncsiak voltunk a csoportokban megjelenő protektív magatartásformákra is.

Amennyiben a megküzdést, a bizalmat és a felsőoktatási tényezőkkel kapcsolatos elégedettséget mint indexet vizsgáltuk, azt tapasztaltuk, hogy a legsikeresebb megküzdési stratégiával a költségtérítéses-, illetve az intézmény- és/vagy szakváltók rendelkeznek. A felsőoktatási tényezőkkel a sztenderd hallgatók a legelégedettebbek, és bizalmi szintjük is nekik a legmagasabb. Leghátrányosabb helyzetben a csúszó-passzíváló hallgatók vannak. Az ő stresszhelyzetekre adott reakcióik a leginkább negatívak, s szinte mindenkivel szemben bizalmatlanok. Mindemellett az is igaz rájuk, hogy – összefüggésben a tanulás eredménytelenségével – a felsőoktatási tényezőkkel is elégedetlenek. Az objektív egészségmagatartás-elemek fókuszba helyezésekor az is kiderült, hogy esetükben az összes vizsgált egészségkockázati tényező felülreprezentált, vagyis olyan negatív coping-stratégiával rendelkeznek, amelyben az önkárosító magatartásformák egyértelműen megjelennek.

Összességében, eredményeink azt mutatják, hogy érdemes odafigyelni a nem sztenderd tanulmányi haladástípusokba tartozó hallgatókra, ugyanis ők azok, akik leginkább szembenéznek a felsőoktatási lemorzsolódás rizikófaktoraival.

Irodalom

- Baier, Annette (1986): Trust and antitrust. *Ethics*, 96. (2.) Pp. 231–260.
- Bryk, Anthony S.–Schneider, Barbara (2002): Trust in schools: A core resource for improvement. New York: Russell Sage.
- Bayram, Nuran–Bilgel, Nazan (2008): The prevalence and sociodemographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43. 8. Pp. 667–672.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Doron, Julie–Stephan, Yannick–Scanff, Christine Le (2013): Les stratégies de coping: une revue de la littérature dans les domaines du sport et de l'éducation. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63. Pp. 303–313.
- Duraku, Zamira Hyseni–Hoxha, Linda (2018): Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health Psychology Open July-December, 2018*, Pp. 1–9.
- Goddard, Roger D.–Salloum, Serena J.–Berebitsky Dan (2009): Trust as a Mediator of the Relationships Between Poverty, Racial Composition, and Academic Achievement: Evidence From Michigan's Public Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 45. (2.) Pp. 292–311.
- Hoy, Wayne K.–Tschannen-Moran, Megan (1999): Five facets of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9. Pp. 184–208.
- Jármai Erzsébet–Végh Ágnes (2017): Motivációról a felsőoktatásban – az oktatói és tanulási motiváció kapcsolata. In: Bukor József et al. (Szerk.): A Selye János Egyetem 2017-es „Érték, minőség és versenyképesség – a 21. század kihívásai” Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete. Révkomárom: Selye János Egyetem. Pp. 63–83.
- Kopp Mária (2012): Epigenetika, epidemiológia és magatartásorvoslás. A társadalmi változások hatása a mentális fejlődésre és az egészségi állapotra. *Magyar Tudomány*, 173. (8.) Pp. 923–930.

- Kóródi Kitti–Szabó Éva (2020): A tanulmányi reziliencia értelmezése: kutatási, prevenció és intervenció lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74. (4–6.) Pp. 527–545.
- Kovács Karolina Eszter (2018): A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában. *Iskolakultúra*, 28. (10–11.) Pp. 55–63.
- Kovács Karolina–Szigeti Fruzsina (2017): A serdülők egészségmagatartásában szerepet játszó rizikó- és protektív faktorok áttekintése. In: Fábán Gergely–Szoboszlai Katalin–Hüse Lajos (Szerk.): *A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere*. Nyíregyháza: Periféria Egyesület. Pp. 17–46.
- Lazarus, Richard S.–Folkman, Susan (1984): *Stress: appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mabel, Zachary–Britton, Tolani A. (2017): Leaving late: Understanding the extent and predictors of college late departure. *Social Science Research*, 69. (1.) Pp. 34–51.
- Pataky Nóra (2014): Megküzdés és tehetség. In: Fülöp Márta (Szerk.): *Stressz, megküzdés, versengés konfliktusok*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Pp. 67–119.
- Pekrun, Reinhard et al. (2002): Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37. (2.) Pp. 91–105.
- Pogukaeva, Nataliya (2015). Trust as wellbeing factor. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166. Pp. 147–151.
- Pusztai Gabriella (2015): Eredményességek koncepciók – Eredményesek-e az eredményesség kutatók? In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (Szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad-Budapest: Partium-Új Mandátum. Pp. 7–9.
- Pusztai Gabriella (2018): Ha elvész a bizalom. *Educatio*, 27. (4.) Pp. 623–639.
- Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina (megjelenés alatt) (2020): *A hallgatók felsőoktatási tanulmányi előrehaladási útjai*. Debrecen: Szerzők 2020, CHERD-H 2020.
- Szabó Dóra Fanni (2017). A reziliencia értelmezésének lehetőségei: Kihívások és nehézségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72. (2.) Pp. 247–262.
- Thomas, Christopher L.–Cassady, Jerrell C.–Heller, Monica L. (2017): The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55. Pp. 40–48.
- Walsemann, Katrina M.–Fisk, Calley E. –Dues, Adrienne N. (2020): A Spatial Analysis of County-Level Education Context and Population Health and Wellbeing. *Wellbeing. Space and Society*, DOI: 10.1016/j.wss.2020.100002.

Jegyzetek

- ¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK MUNKAVÁLLALÁSA ÉS MIGRÁCIÓS TERVEI EGY NEMZETKÖZI ÖSSZEHOSONLÍTÁS TÜKRÉBEN¹

Kocsis Zsófia–Kovács Klára–Nataliia Varha
–Nataliia Nikon–Bohdanna Hvozdetk

Bevezetés

■ Kelet-Közép-Európában a munkaerő-migrációs folyamatok egy irányba tartanak, a fiatal, dolgozó népesség egy része elhagyja az országot, ahová többé nem tér vissza, a gazdasági migráció vektora a fejlődő országokból a gazdaságilag fejlettebb országok felé irányul. A migrációs folyamatok világszerte egyre intenzívebbé és gyakoribbá válnak, s ezek a folyamatok egyre inkább bevonják a magas humántőkével rendelkező lakosságot. Ezt a folyamatot elitmigrációnak nevezzük, s a magasan képzett szakemberek tömeges migrációját értjük alatta. Ennek egyik fő jellemzője a globális gazdaság szerepének növekedése, s ezzel párhuzamosan a nemzetgazdaság szerepének a csökkenése (Burdelny 2011). A regionális fejlődés alapja az oktatásra épülő emberi tőke, tehát azok az országok és régiók fejlődnek, ahol jól képzett és kiemelkedő motivációjú fiatalok élnek. A fiatalok szakmai tervei lehetővé teszik a változás irányának megismerését, valamint a várható veszélyek és problémák diagnosztizálását egy adott régióban. Érdeklődésünk ezért irányult a felsőoktatási hallgatók felé, és azt vizsgáljuk, hogy a fiatalok a saját hazájukban képzelik el jövőjüket vagy tervezik-e a külföldi munkavállalást, s ha igen, örökre szeretnék elhagyni az országot, vagy a későbbiekben visszatérnének. A jelenlegi kutatásunkban vizsgáljuk a közép- és kelet-európai felsőoktatási hallgatók foglalkoztatásának különböző aspektusait és típusait, ugyanis az ideiglenes foglalkoztatásukra úgy tekintünk, mint az életkilátásaik fontos tényezőjére. Kutatásunk célja a felsőoktatási hallgatók migrációs terveinek és ideiglenes foglalkoztatásának összehasonlító elemzése. Fontos megjegyeznünk, hogy Ukrajnára – különleges politikai, társadalmi és gazdasági helyzete miatt, melyet az ország keleti régióinak konfliktusai és a gazdasági válság okozott – olykor nagyobb hangsúlyt fektetünk.

Migrációs trendek Közép- és Kelet-Európában

Azok az országok, amelyek érdekeltek az „agyelszívásban” és ismerik ennek a gazdasági költségeit és következményeit, aktív és céltudatos migrációs politikát folytatnak annak érdekében, hogy magasan képzett szakembereket vonzzanak a fejlődő országokból. Azokban az országokban, ahol a demokrácia sajátos arculata, a hatástalan gazdaság, a társadalom kulturális és oktatási szintjének alacsony színvonala, a korrupció, a kriminálkapitalizmus, a kormányzás „oligarchikus” koncepciója jellemző, gyakoribb a fiatalok migrációja, hiszen az alábbi sajátosságok mind-mind a migrációt ösztönző tényezőkké válnak a felsőfokú végzettségű fiatalok körében. Közép-Kelet Európában a munkaerő-migrációban résztvevők száma folyamatosan növekszik, sőt mi több a fiatalok munkaerő-piaci migrációjának akut problémájáról beszélhetünk.

Mostova és Rakhmanin (2018) eredményei szerint azoknak, akik el akarják hagyni Ukrajnát, 55%-a 18–29 év közötti fiatal, 44%-a 30–39 éves, és 33%-a a 40–50 éves korosztályból kerül ki. A korosztályokat tekintve célszerű a kilencvenes évektől kezdve megkülönböztetnünk a migráció három hullámát. Az első hullám a kilencvenes évek végére tehető, főként városi felső- vagy középfokú végzettséggel rendelkező férfiakra volt jellemző. Bizonyos értelemben „úttörőként” tekinthetünk rájuk, hiszen jelentős szerepük volt a munkaerő-migráció bevezetésének és fejlesztésének folyamatában. Képesek voltak külföldön letelepedni, ezáltal létrehozva a migráns honfitársak társadalmi hálózatait, valamint könnyíteni a külföldi munkavállalást és a külföldön való eligazodást más állampolgárok számára. A második hullám a 2000-es évek elejére tehető, s ebben az időszakban a migrációs alanyok csoportját a középkorú férfiak alkotják, akik általában ingázó migrációban vettek részt. A harmadik hullám a 21. század első évtizedének végén kezdődött. A 2015-től érzékelhető gazdasági válság az ukrán munkavállalók új migrációs hullámához vezetett. Jellemzően magasan képzett, fiatal szakemberek távoztak külföldre azzal a céllal, hogy legalizálják hivatalos státuszukat a munkaadó országban. A válság idején ennek eredményeképpen jelentősen megnőtt a külföldön élő állampolgárok száma (Libanova–Pozniak, 2012). A közelmúltban bekövetkezett események tovább fokozták a „gazdasági menekülést”. Khadzhimanuelet és társai (2007) szerint előreláthatólag még tovább fog növekedni az Európai Unión belüli migráns munkavállalók aránya, ami egyrészt az Ukrajna és Oroszország közötti kapcsolatra, másrészt az Ukrajna és az Európai Unió közötti vízummentességre vezethető vissza.

Magyarországon a bevándorlásnak három fontos korszakát különböztetjük meg. Az 1956-os forradalom idején a szovjet megszállás elől menekülve közel 200 000 magyar hagyta el az országot, akik többnyire munkaképes fiatal férfiak voltak. A forradalom után a határokat 1990-ig, a rendszerváltásig lezárták, azonban a vasfüggöny lebontása után sem növekedett a magyar elvándorlás, az 1990-es években még mindig alacsony migrációs arány jellemezte az országot. A Magyarországot elhagyó állampolgárok száma nem az Európai Unióhoz való csatlakozás miatt növekedett meg jelentősen, hanem a 2008 utáni pénzügyi válság miatt. Az átlagos magyar migránsok fiatal diplomások és szakmunkások, akiknek tervei között az Egyesült Királyság, Németország és Ausztria szerepelt.

Szlovákia esetében épp az ellenkezőjét tapasztaljuk. Miután 2004-ben csatlakozott az

unióhoz, sok diplomás fiatal elhagyta az országot, hogy munkát vállaljon Csehországban, Ausztriában, Írországban vagy az Egyesült Királyságban. 2008 óta azonban egyre több szlovák költözött haza, és Szlovákia inkább bevándorló, mint emigráns ország lett.

Romániából 1989 és 1992 között 116000 román kért menedékjogot. A második nagy emigrációs hullám 2002 és 2008 között volt, ekkor az alacsony iskolai végzettségűek tömegei Olaszországba és Spanyolországba mentek. A célországok megváltoztak, és miután Románia uniós tagsággá vált, sok román az Egyesült Királyságot vagy Németországot választotta (Bándy 2018).

A fiatalok migrációjának előfeltételei

Napjainkban a munkaerő-migrációban résztvevők többsége fiatal és középkorú, akik a leginkább foglalkoztatható és társadalmilag legaktívabb kategóriába sorolhatóak. A munkaerő-migránsok 41%-a 35 év alatti, ami a teljes népesség 34%-át teszik ki. A helyzet még súlyosabb Lengyelországban, ahol az ukrán migráns munkavállalók 47%-a 35 év alatti (Zaha–Luecke 2020). Ezek a mobilitási formák agyelszívásként („brain gain”) azonosíthatóak, ugyanis magukban foglalják a társadalmi elit hosszú távú eltávozását az országból. Ezenkívül meg kell említenünk azokat az aktív és céltudatos bevándorlási politikákat, melyeknek az a célja, hogy magasan képzett szakembereket vonzzon azokba az országokba, amelyek érdeklődnek az agyelszívás iránt és ismerik annak a gazdasági költségeit. Ezek szintén hatással vannak a fejlődő országokból származó szellemi emigráció földrajzára és mértékére. Különböző kutatási eredmények szerint Európát a szakképzett munkaerő vonzására irányuló, aktív politika jellemzi. Az elmúlt 50 évben Németország különösen vonzó célpontnak számított, az összes uniós bevándorló 36,2%-át ez az ország fogadta be. Németországot Franciaország (18,7%) és az Egyesült Királyság (11,35%) követi, így ezek az országok teszik ki az Európai Unió összes bevándorlójának 63,6%-át. Ezt követően Svájc (6,9%), Olaszország (6,3%), Belgium (4,2%) és Spanyolország (4,0%) bír jelentősebb elszívó hatással (Sadova 2015).

Bozóki András szerint a legtehetségesebb emberek gyakran azért távoznak egy országból, mert hazájukban a társadalmi elit egy olyan átmeneti időszakban alakult ki, amelyet a korrupció és a kriminálkapitalizmus sújtott, s ez a kormányzati „oligarchikus” koncepció nem elég vonzó a normális élet létesítéséhez (Botnarenco–Cebotari 2011). Szakértői becslések szerint a magas társadalmi tőkével rendelkező személyek migrációját nemcsak az országra jellemző társadalmi és gazdasági problémák, hanem politikai és esetenként kulturális tényezők is meghatározzák. A rendszer válságára gyakran a társadalmi elit migrációja a válasz. A gazdaság általános hatástalansága, a demokrácia sajátos arculata, a társadalom kulturális és oktatási szintjének csökkenése, valamint az egyértelmű kilátások hiánya mind-mind olyan nyomástényezőkké válnak, amelyek meghatározzák az egyének távozását. A magas humántőkével rendelkező emberek többsége Észak-Amerika és az Európai Unió országait választja, s számukra ez a folyamat egyfajta pénzügyi befektetéssé válik, valamint összekapcsolódik az állandó külföldi tartózkodási tervekkel. Emellett úgynevezett „tudásközvetítőkké” is válnak, akik hálózatokat építenek

hazájuk és a célország között. Fontos szerepet játszhatnak a tudásátadásban, az információ és a fejlődés forrásává válhatnak (Pusztai et al. 2016). A munkavállalókat jelenleg az alábbi tényezők vonzzák az egyes európai országok felé: magas szintű társadalmi-gazdasági fejlődés és a lakosság anyagi jóléte; az európai lakosság körében nem túl népszerű, alacsonyan fizetett munkahelyek elérhetősége; viszonylag kedvező feltételek a foglalkoztatáshoz és bizonyos típusú munkák illegális elvégzéséhez; a munkaadók elfogadható igényei a külföldi munkavállalókkal szemben, és a lehetőség, hogy készpénzt kapjanak munkájukért. Továbbá a magánszektorban való felvételszámveteli ellenőrzések és nyilvános nyilvántartás nélkül, egyszerűsített lehetőségek a külföldiek számára vállalkozásuk megkezdéséhez és bizonyos preferenciák megszerzéséhez, beleértve az európai állampolgárság megszerzésének hivatalos jogát. Meg kell említeni még az oktatásra és lakhatásra vonatkozó lehetőségeket is.

Az alábbiakban áttekintettük az előfeltételeit az európai országokba irányuló tömeges ellenőrizetlen munkaerő-vándorlás kialakulásának. Az International Organization for Migration (IOM) hivatalos szakértői véleménye szerint az elmúlt évtizedben Európa az idős emberek, a migráns munkavállalók és a menedékkérők kontinensévé vált (Kostashchuk 2004).

Az ukrainai munkaerőpiacon nincsenek megfelelő ajánlatok a diplomások számára. A statisztikák szerint az ukrainai diplomásoknak csak 10%-a talál munkát a szakmájában. Szükséges lenne, hogy a nemzeti felsőoktatási rendszer megfeleljen a munkaerőpiac igényeinek (az országot jelenleg az ügyvédek és közgazdászok túlsúlya, valamint az egzakt tudományok iránti kereslet hiánya jellemzi). A jövedelem és az átlagbér a régióban jóval alacsonyabb, mint a szomszédos Szlovákiában és Magyarországon, ahol az átlagos fizetés 1000 euró. A válaszadók 39,5%-a elsősorban a magasabb bérek miatt ment külföldre, míg 36,4%-uk a munka hiánya miatt.²

A magyar gazdaság problémáit nemcsak a születések számának csökkenése vagy a szakemberek külföldön való foglalkoztatása okozta, hanem az is, hogy a felsőoktatás képzési szerkezete nem felel meg a gazdaság igényeinek, a munkaerőpiac elvárásainak (Ailer 2017). Fényes és Mohácsi (2019) szerint nemcsak gazdasági szempontból, hanem az emberitőke-elmélet szempontjából is lényeges az a kérdés, hogy a munkaerőpiac és az oktatás mennyiben illeszkedik egymáshoz, továbbá az oktatásba történő befektetés hogyan térül meg mind egyéni, mind nemzeti szinten. Egy ország esetében a munkaerő-vándorlás fő következményei számos társadalmi jelenségben negatívan nyilvánulnak meg, ilyen például a területek elnéptelenedése, a korrupció és a bűnözés (emberkereskedelem), az illegális bevándorlók tranzitja, a családok problémái és a felsőfokú végzettségűek elvándorlása (Lapshyna 2014).

A fennálló helyzet okait elemezve egyaránt figyelembe kell venni a társadalmi-gazdasági, a személyes, az ideológiai és az erkölcsi kérdéseket. Azt is meg kell jegyezni, hogy a piacgazdaságra való áttérés során a felfelé irányuló társadalmi mobilitási csatornák a legtöbb közép- és kelet-európai számára lezárultak. E. Lee 'pull/push'-konceptiója szerint ez ideális feltételeket teremtett a dolgozó lakosság külföldre „tolására”. Ezek a feltételek egybeesnek más szükséges feltételekkel: a vonzás, a megfelelő és nyitott migrációs útvonalakkal. Napjainkban az ukrainai határokon átnyúló munkaerő-vándorlás közös társa-

dalmi-gazdasági okai a gazdasági válság és a kiutak bizonytalansága, a magas munkanélküliség, az életkörülmények és a bérszínvonal jelentős különbségei Ukrajna és az ukrán munkamigránsok befogadó országai között.

A tanulmányok melletti munkavégzés jellemzői a közép- és kelet-európai hallgatók körében

Kutatásunk további részében a felsőoktatási hallgatók önkéntes és fizetett munkájának jellemzőire fókuszálunk, elsőként a régióban végzett korábbi kutatási eredményeket ismertetve. Nemzetközi és hazai kutatási eredmények arra hívták fel a figyelmet, hogy a felsőoktatási hallgatók fizetett munkavállalását növekvő tendencia jellemzi (Pascarella–Terenzini 1998; Perna 2010; Riggert et. al. 2006; Teichler 2011).

Önkéntes munkavállalás a felsőoktatási hallgatók körében

Bartal és Kmetty (2011) szerint az önkéntesség egy olyan társadalmi cselekvés, amelyet nagymértékben befolyásol történelmi helyzete, a politika, a kultúra, illetve az állam és a civil társadalom szerepéről, feladatairól vallott álláspontok. Az elmúlt évtizedekben a társadalmi-gazdasági változások hatására megváltozott és átértékelődött az önkéntesség tartalma, jelentése Magyarországon. A kötelező és közérdekű felelősségvállalás helyett önként vállalt, fizetség nélküli társadalmi tevékenységgé vált, amely informális vagy formális keretek között zajlik. Önkéntesség alatt az ellenszolgáltatás nélkül végzett munkát, szolgálatot értjük, melyet az egyének szabad akaratukból, mások javára végeznek (Reisinger 2015; Szigeti 2003).

Az önkéntesség, a civil aktivitás gyakoribb a magasabb kvalifikált emberek körében (Nárai 2008; 2014; Nárai–Reisinger 2016). Nárai és munkatársai (2019) szerint a felsőoktatási intézmények felelőssége a társadalmi szerep- és felelősségvállalás szemléletének közvetítésében is megmutatkozik, a felsőoktatási hallgatókra ugyanis kevésbé jellemző, hogy elengedő aktív állampolgári tudással, motivációval és kompetenciával rendelkeznek. Az alábbiak fejlesztése, gyarapítása a felsőoktatási intézmények értelmiségnevelési feladatai közé tartozik.

A fiatalok önkéntességének jellemzőit vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy a felsőoktatásban tanuló önkéntesek aránya fokozatosan nő, számuk 2005-ről 2010-re több mint kétszeresére emelkedett (2015-ben a hallgatók 38,82%-a végzett önkéntes munkát) (Markos 2018). A kutatások szerint összefüggés mutatható ki a felsőoktatásból való lemorzsolódás és az önkéntesség között: a lemorzsolódott hallgatók kisebb arányban (28%) végeznek önkéntes munkát, mint a képzésben bent lévő hallgatók (Markos 2018; Markos–Kocsis–Dusa 2019).

Korábbi kutatási eredmények szerint az önkéntesség motivációja átalakulóban van. Korábban a fiatalokra altruisztikus, a másokért, a társadalom számára cselekvő motiváció volt jellemző, míg napjainkban az individualista motivációk – szakmai tapasztalatszerzés,

kapcsolatépítés – lettek hangsúlyosabbak. A felsőoktatási hallgatókat egyre inkább e kettő kevert motivációja jellemzi (Bocsi et al 2017; Fényes 2015; Markos 2014; Stefanescu–Osvat 2011).

Románia, Ukrajna, Szerbia és Magyarország felsőoktatási hallgatóinak önkéntességi motivációját vizsgálva – klaszterelemzéssel – öt hallgatói klasztercsoportot különböztettek meg: posztmodern, altruista, eminens, puritán és segítő új típusú önkéntességi motivációkat (Markos 2017). Az Ukrajnában élő önkénteseket az ún. puritán önkéntesség jellemzi, azaz nagy jelentőséget tulajdonítanak mind az altruista, mind az individualista motivációs elemeknek, kivéve annak, hogy szűkebb környezetük, azaz barátaik, családjuk is önkénteskedjen, valamint annak, hogy önkéntes tevékenységüket később beírassák az önéletrajzukba. A posztmodern önkéntesség a romániai mintában volt a legjellemzőbb. Fontos számukra a szabadidő hasznos eltöltése, az új ismeretek szerzése, a szakmai fejlődés, készségeik fejlesztése, a kapcsolatépítés és a munkatapasztalat-szerzés. Ugyanakkor azért is önkénteskednek, hogy jobban és hasznosnak érezzék magukat, segítsenek másokon, megértsenek másokat, és változtassanak a világon. Fontos számukra a nyelvtanulás, az új kultúrák megismerése és a hagyományőrzés. Az altruista önkéntesség a magyarországi hallgatókra volt jellemzőbb, amiből arra következtethetünk, hogy Magyarországon az önkéntesség új típusa, az individualista motivációjú önkéntesség még nem terjedt el. Az eminens típusú önkéntesség, azaz a mind a régi, mind az új típusú önkéntességi motivációk kiemelt fontossága a szerbiai hallgatókra volt jellemző. A segítő, új típusú önkéntesek aránya Ukrajnában a legmagasabb, de a többi ország sem sokkal marad el tőle (Markos 2017).

A fizetett munkavállalás

2015-ben – a térségben végzett kutatási eredmények szerint – az egyetemisták mind a szünidőben, mind a szemeszter ideje alatt jobban preferálták az alkalmi munkavégzést, mint a rendszeres munkavállalást. Ebben a tekintetben nem volt jelentős különbség az országok között. A szemeszter ideje alatti rendszeres munkavállalás főként a szlovákiai, magyarországi és romániai hallgatókra volt jellemző, míg az ukrainai és szerbiai egyetemisták 10%-át érintette (Kocsis 2020).

Az EUROSUDENT VI. kutatási eredményei szerint az általunk vizsgált országokban nincs jelentős különbség a hallgatói foglalkoztatás gyakoriságában: Magyarországon, Szlovákiában és Romániában a diákok legalább 35%-a dolgozik rendszeresen a tanulmányai alatt, míg Szerbiában ez az arány 11% (Masevičiūtė et al. 2018). Hazai kutatási eredmények szerint növekszik azoknak a felsőoktatási hallgatóknak az aránya, akik jövedelemszerző tevékenységet folytatnak a tanulmányaik mellett (Markos 2014; 2018), a foglalkoztatottak 26%-a középiskolás, 42,8%-a egyetemi végzettségű volt (Engler et al. 2016; Markos 2018). A lemorzsolódott hallgatókat vizsgáló kutatási eredmények szerint a lemorzsolódott hallgatók negyede heti rendszerességgel vállalt munkát egyetemi tanulmányai mellett (Markos–Kocsis–Dusa 2019). Magyarországon a kevésbé intenzíven dolgozó hallgatók legalább fele állami támogatásban részesül, az állami források azonban

havi költségvetésük kevesebb, mint 30%-át teszik ki. Eközben a legtöbb országban az intenzíven (hetente több mint 20 órában) dolgozó hallgatók többsége abba a kategóriába tartozik, ahol a támogatások mértéke alacsony, annak mértéke az EU-STUDENT VI. átlaga alatt van (Masevičičiūtė et al. 2018: 45).

A tanulmányok mellett végzett fizetett munkavállalás vizsgálata során lényeges elemzési szempont, hogy mi jellemző a munka és a tanulmányok horizontális illeszkedésére. Egyes kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a munka és a tanulmányok horizontális illeszkedése pozitívan (Fényes–Mohácsi 2019), míg a tanulmányokhoz nem fűződő munkavégzés negatívan befolyásolja a hallgatók eredményességét (Geel et al. 2012; Gáti–Róbert 2013), függetlenül a munka intenzitásától (Yanbarisova 2014).

A munkavállalás eredményességre gyakorolt hatásával kapcsolatban számos, egymásnak ellentmondó kutatási eredmény létezik (Astin 1993; Pascarella et al. 1998; Perna 2010; Riggert et al. 2006). Az EU-STUDENT VI. kutatásban szereplő országokra az volt jellemző, hogy a mesterszakos hallgatók gyakrabban végeznek a tanulóikhoz illeszkedő munkát. Kivétel ezalól Románia és Szlovákia, ugyanis ebben a két országban nem találtak jelentős különbséget az alap- és mesterszakos hallgatók által végzett munka típusában, ők hasonló arányban vállalnak az egyetemi képzésükhöz kapcsolódó munkát (Masevičičiūtė et al., 2018). Nemzetközi kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a hallgatói munkavállalásnak pozitív hatása van a hallgatók egyetemi pályafutására, eredményeik szerint a dolgozó hallgatók eredményesebbek, elkötelezettebbek a tanulóik mellett, valamint a munkavégzés által különböző készségekre tehetnek szert, munkatapasztalataik pozitív hatást gyakorolhatnak a későbbi munkaerő-piaci elhelyezkedésükre és teljesítményükre (Perna 2010; Pollard et al. 2013; Sanchez-Gelabert et al. 2017).

A kutatás módszertani háttere

Az adatok egy 2018/19-es tanévben felvett, nagymintás hallgatói adatbázisból származnak (PERSIST 2019, N=2324), melyet a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary) végzett. Az adatfelvétel az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb felsőoktatási régiójában történt. A kutatás Magyarország keleti régiójának³ felsőoktatási intézményeiben, valamint négy ország (Szlovákia, Románia, Ukrajna, Szerbia) felsőoktatási intézményeiben⁴ folyt.

A magyarországi minta (N=934) kvótás, és a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára reprezentatív. A határon túli intézményekben törekedtünk a valószínűségi mintavételre, és a hallgatókat csoportosan, egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük fel, ahol teljes körűen kérdeztük le őket (N=1381). A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc-képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek.⁵ Az elemzéseket SPSS22-programcsomaggal végeztük, Khi-négyzet-próbát és variancia-analízist alkalmaztunk.

Eredmények

A hallgatók migrációs terveinek összehasonlító elemzése

Szociológiai szempontból a migrációs hangulatokra úgy tekintünk, mint a távozás vágyának, megvalósításának, bizonyos fokú készségének kombinációjára. A jelenlegi kutatás során – annak esetleges emigrációval való összefüggésében – a felsőoktatási hallgatók migrációs hangulatát vizsgáljuk.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az ukrajnai hallgatók teszik ki a legnagyobb arányban azokat a válaszadókat, akik külföldi munkavállalást terveznek. A válaszadók több mint kétharmada szeretne külföldön dolgozni, és rendkívül magas azoknak az aránya, akik hajlandóak lennének a szakterületükön kívül dolgozni (33,8%). Legnagyobb arányban vannak azok a magyarországi és szlovákiai hallgatók, akik egyáltalán nem terveznek külföldre menni (58,0% és 56,2%). Rendkívül magas azonban azoknak az ukrajnai és szerbiai hallgatóknak az aránya, akik el akarják hagyni az országot: minden negyedik ukrán és minden ötödik szerb diák a válaszadók körében. A fiatalok migrációja pozitív és negatív is lehet. Pozitív abban az esetben, ha a fiatalok hazatérnek külföldről, ahol jó oktatásban részesültek, élet- és munkatapasztalatot szereztek. Negatív viszont akkor, ha nem térnek vissza hazájukba, s az ország elveszíti aktív és képzett fiataljait. Napjainkban Ukrajnában a fiatalok munkaerő-migrációjának visszafordíthatatlanságáról beszélhetünk, kiváltképp azért, mert az Európában kapott béreknek megfelelő munkát Ukrajnában nem lehet találni. A fiatalok munkaerő-migrációjának problémája továbbá azért is jelentős, mert a migrációs folyamatokon kívül hatalmas demográfiai csökkenés tapasztalható.

1. táblázat. A külföldi munka tervének és típusának országokénti megoszlása (százalékban, N= min.=2235)

| | | Magyarország | Románia | Ukrajna | Szlovákia | Szerbia |
|--|---|--------------|---------|-------------|-----------|-------------|
| Tervezi, hogy a jövőben külföldön fog dolgozni? | Igen, azt tervezem, hogy a szakmában fogok dolgozni | 28,3 | 33,4 | 34,2 | 28,1 | 36,2 |
| | Igen, de nem a szakmában | 13,7 | 16,4 | <u>33,8</u> | 15,7 | 17 |
| | Nem | <u>58</u> | 50,2 | 32 | 56,2 | 46,8 |
| Tervezi, hogy diploma után külföldön fog dolgozni? | Igen, külföldre akarok költözni | 7,6 | 9,4 | <u>25,8</u> | 5,7 | <u>21,5</u> |
| | Igen, de nem akarok ott élni | 12,9 | 16,4 | 16,3 | 18,7 | 7,5 |
| | Igen, rövid ideig | <u>22,6</u> | 22 | 12,8 | 13,8 | 16,1 |
| | Határozottan nem akarom | 19,5 | 17,1 | 18,5 | 16,3 | 22,6 |
| | Nem tudom | <u>37,4</u> | 35,1 | <u>26,6</u> | 45,5 | 32,3 |

Forrás: PERSIST 2019. * Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Az ukrajnai hallgatók körében a legmagasabb a külföldi munkát tervezők aránya: a válaszadók több mint kétharmada szeretne külföldön dolgozni a szakmájában, s kiemelkedően magas azok aránya, akik nem a szakmájukhoz kapcsolódó munkát vállalnának (33,8%). Legmagasabb arányban a magyarországi és szlovákiai hallgatók körében vannak olyanok, akik nem terveznek kimenni külföldre dolgozni (58%, 56,2%). Kiemelkedően magas az ukrajnai és szerbiai hallgatók között azok aránya, akik véglegesen szeretnének kitelepedni: előbbieket esetében minden negyedik, utóbbiaknál minden ötödik válaszadónak vannak ilyen tervei. Rövid ideig a magyarországi hallgatók 22,6%-a szeretne külföldön dolgozni a diplomaszerezés után. A bizonytalanok aránya a szerbiai, a magyarországi és az ukrajnai diákok körében a legmagasabb (45,5%, 37,4%, 26,6%) (1. táblázat). Ezek az eredmények hasonlóak a CHERD korábbi években végzett adatfelvételeihez. A 2012-es kutatás során a tanulási és munkavállalási célú mobilitás egyaránt az ukrajnai diákokra volt magasabb arányban jellemző (Dusa 2012). Hasonló eredmény rajzolódott ki 2015-ben, igaz, akkor csak a külföldi felsőoktatási tanulásra kérdeztünk rá: míg a Debreceni Egyetem hallgatóinak 30,9%-a és a romániai hallgatók 38,8%-a tervezett külföldi (rész) képzést, addig a kárpátaljai válaszadók 63%-a válaszolta ezt (Dusa 2015).

Ebből kifolyólag azt a következtetést vonhatjuk le, hogy bizonyos összefüggés van a fiatalok migrációs terve és az adott ország gazdasági jóléte között.⁶ Minél kedvezőbb az ország gazdasági helyzete, minél nagyobb az ország gazdasági fejlődése, annál alacsonyabbak a fiatalok migrációs szándékai.

Ideiglenes foglalkoztatás: fizetett és önkéntes munkavégzés

A fiatalok számára a foglalkoztatás egyfajta lépcsőfok a munkaerő-piaci integrációhoz. Ezáltal lehetőséget kapnak a munka és a tanulmányok, a szakma összekapcsolására, a szükséges tapasztalatok megszerzésére, ami napjainkban lényeges követelménynek számít a munkaadók körében, így nagyon fontos a fiatal munkavállalók számára. A kvantitatív kutatás egyik kérdésblokkja a tanulmányok mellett végzett részmunkaidős foglalkoztatás jellemzőit vizsgálta.

Az alulfoglalkoztatás leginkább a nyugdíjas korúakat (60–70 évesek) és a 15–24, valamint a 25–29 év közötti fiatalokat veszélyezteti leginkább. Ez a korosztály kevésbé érdekelt a teljes munkaidős foglalkoztatásban, és a munkáltatók is inkább más korcsoportok tagjait veszik fel.⁷ Az ideiglenes foglalkoztatás fő feladatai a következők lehetnek: munkavégzés, szakmai tapasztalatszerzés – ami segíthet a szakma és tevékenységi terület jövőbeli megválasztásában –, a fiatalok által a munkaerőpiacon nyújtott szolgáltatások körének bővítése és a szolgáltatások minőségének javítása. Ezek a szolgáltatások lehetőséget adnak az alkalmazottaknak arra, hogy megtanulják, hogy felelősek a munkáért, miközben anyagi javadalmazásban is részesülnek.

Azok a munkavállalók, akik határozott idejű munkaszerződéssel vagy bizonyos munkával, valamint szezonális, bizonytalan vagy részmunkaidős munkával rendelkeznek, részben foglalkoztatottnak minősülnek (Kapeliushnikov 2014). Különösen Ukrajnában, a foglalkoztatott hallgatók nagy része nem hivatalosan dolgozik (34,7%). A nem hivatalos,

a részmunkaidős foglalkoztatás bizonyos mértékig lehetővé teszi a mobilitás és a magasabb foglalkoztatási arány biztosítását, csökkentve a munkanélküliség kockázatát, illetve növelve a foglalkoztatás esélyeit. Ez minden bizonnyal a munkavállalók érdekeit szolgálja, mert lehetőséget ad számukra, hogy pénzt keressenek, megszerezzék első bérüket, és függetlenné váljanak. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy az informális foglalkoztatás elsősorban a szociális védelem hiányával függ össze. A munkavállalók informális foglalkoztatásának objektív hátrányai közé tartozik az alacsony fizetés, a munkahelyi biztonság ellenőrzésének hiánya és – a legtöbb esetben – a karrierlehetőségek hiánya. Egyre elterjedtebbé vált az ideiglenes, bizonytalan vagy alkalmi munkavégzés (határozott idejű munkaszerződések, bizonyos mennyiségű munkaszerződés, szezonális foglalkoztatás stb.) mint a változó körülményekhez való alkalmazkodás stratégiája. A munkaidő felhasználása szempontjából a nem szokványos foglalkoztatás ezen formái csak a munkaadók számára voltak előnyösek, lehetővé tették ugyanis a munkavállalók rövid időre történő felvételét. A nem „személyzetben tartás”, a nem állandó bérek kifizetése, a nem teljes munkaidőben foglalkoztatottak nem terhelik túl a munkáltatót, ami a termékek vagy szolgáltatások minőségének romlásához vezethet. Az ideiglenes, nem állandó vagy alkalmi munkavállalók esetében a munkaidő nem játszik szerepet, és a nem szokványos foglalkoztatás ronthatja helyzetüket (munkahelyi biztonság, bérek stb.).

Legnagyobb gyakorisággal a szlovákiai hallgatók dolgoztak (30,9%), de a magyarországi hallgatók közül is minden ötödik hallgató hetente vállalt valamilyen jövedelemszerző tevékenységet. Mindkét országban felülreprezentált azok aránya is, akik évente, nagy valószínűséggel nyaranta dolgoznak fizetségért (majdnem minden harmadik válaszadóra jellemző ez). A havi rendszerességű munkavégzés a magyarországi és az ukrainai hallgatókra jellemző a leginkább (13,4% és 14,7%). A romániai (majdnem 70%), a szerbiai (kétharmad arányban) és ukrainai diákok többsége soha nem dolgozott (56,3%) (2. táblázat).

A tanulmányok mellett végzett fizetett munka rizikótényezőként is értelmezhető, egyes kutatások szerint növeli a lemorzsolódás esélyét és a társadalmi egyenlőtlenségeket (Darmody–Smyth 2008; Kovács et al. 2019). McCoy és Smyth (2004) szerint a lemorzsolódás valószínűsége sokkal magasabb azoknak a hallgatóknak a körében, akik állandó munkahellyel rendelkeznek, s hosszú távon vállalnak munkát. Az EUROSSTUDENT VI. kutatás eredményei szerint az általuk vizsgált európai országokban a hallgatók 7%-a morzsolódik le. Magyarországon a tanulmányokat megszakító hallgatók aránya megközelíti az EUROSSTUDENT VI. átlagával, a legalacsonyabb lemorzsolódási arány a szlovákiai egyetemistákra jellemző (kevesebb, mint 5%) (Masevičiūtė et al. 2018).

2. táblázat. A fizetett és önkéntes munkavégzés gyakorisága országoként
(százalékok, $p=0,000$, $N=\min.2243$)

| | | Magyarország | Románia | Ukrajna | Szlovákia | Szerbia |
|------------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|
| Fizetett munka végzése | Soha | 38,8 | <u>69,3</u> | <u>56,3</u> | 29,3 | <u>66,7</u> |
| | Évente | <u>28,2</u> | 14,5 | 19,7 | <u>29,3</u> | 17,2 |
| | Havonta | <u>13,4</u> | 5,9 | <u>14,7</u> | 10,6 | 4,3 |
| | Hetente | <u>19,8</u> | 10,4 | 9,3 | <u>30,9</u> | 11,8 |
| Önkéntes munka végzése | Soha | <u>63</u> | 39,6 | <u>64,2</u> | 50 | 52,2 |
| | Évente | 26,4 | <u>33,8</u> | 14,4 | <u>36,4</u> | 18,5 |
| | Havonta | 6,8 | <u>16,2</u> | 11,9 | 10,2 | 13 |
| | Hetente | 3,7 | <u>10,5</u> | <u>9,5</u> | 3,4 | <u>16,3</u> |
| | Igen, többnyire | 16,5 | <u>34,1</u> | 20,2 | 31,4 | 27,5 |
| | Nem | <u>75,2</u> | 47,5 | <u>71,1</u> | 61 | 61,3 |

Forrás: PERSIST 2019. * Az aláhúzva szereplő értékeknel az adjusted residuals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az önkéntes munka végzése legkevésbé a magyarországi és az ukrainai hallgatókra jellemző (63 és 64,2% soha nem önkénteskedik), legnagyobb arányban pedig a romániai és szlovákiai hallgatók végeznek önkéntes munkát évente (33,8 és 36,4%), illetve az előbbieket havonta és hetente is (2. táblázat). A korábbi kutatási eredmények szerint a magyarországi felsőoktatási hallgatók körében a rendszeres önkéntes munkát végzők aránya az utóbbi évek folyamán fokozatosan nőtt. 2005-ről 2010-re az önkéntesek száma több mint kétszeresére emelkedett, 2015-ben a hallgatók 38,82%-a végzett önkéntes munkát (Markos 2018). A korábbi kutatási eredmények is alátámasztják azt az eredményt, miszerint Magyarországon jóval alacsonyabb az önkéntes hallgatók aránya, mint a határon túli országok felsőoktatási intézményeiben. Ennek oka lehet, hogy az önkéntesség mint fogalom, országoként eltérő jelentéssel bír (Fényes–Markos 2016).

A heti rendszerességgel végzett önkéntes munka a szerbiai hallgatók körében a legmagasabb (16,35%), de az ukrainai hallgatók körében is felülreprezentált (9,5%) (2. táblázat). A romániai hallgatók magas arányú önkéntesmunka-végzése valószínűleg annak is köszönhető, hogy a mintában két felekezeti fenntartású intézmény is szerepel. Romániában az erősebb vallásosság is magyarázhatja a másokon való segítség értékének elfogadását, illetve a vallásosság (ami felfogható egyfajta hagyományörzésnek is) erősíti más tradíciók fenntartását, ami Romániában szintén fontos szerepet kap (Markos 2017).

A munka és a tanulmányok horizontális illeszkedése

Megvizsgáltuk azt is, hogy a végzett fizetett és önkéntes munka mennyire kapcsolódott a hallgatók tanulmányaihoz. Noha az ukrainai hallgatók körében alacsonyabb a fizetett munkát végzők aránya, viszont azok, akik dolgoznak, a legnagyobb arányban saját szakterületükön teszik ezt (10,1%). Ennek hátterében az évek óta húzódó gazdasági recesszió okozta gazdasági célú kivándorlás áll, melynek következtében a népesség jelentős része – a magasabb fizetések miatt – külföldön (jórészt Csehországban, Lengyelországban, Szlovákiában és Magyarországon) vállal munkát, s ez jelentősen érintette a szociális és oktatási szférában dolgozókat is. Az így kialakult munkaerőhiányt sok esetben a még nem végzett hallgatók munkavállalása enyhíti.

Korábbi kutatási eredmények szerint a magyarországi hallgatók ötöde végez olyan munkát, amely kapcsolódik tanulmányaikhoz. (Bocsi et al. 2018; Pusztai–Kocsis 2019; Markos et al. 2019) A diákszövetkezetek létesítése óta Magyarországon a hallgatók többsége általuk keres munkát, ezek a szervezetek azonban főként tipikus diákmunkákat kínálnak, amelyek ritkán kapcsolódnak a hallgatók tanulmányaihoz. (Kocsis, 2017), míg kvalitatív kutatási eredményekből az is kiderült, hogy Ukrajnában szabad óralátogatás is kérvényezhető a munkavállalás miatt, és a hallgatók többsége olyan munkát vállal el, ami kapcsolódik a tanulmányaihoz (Kocsis 2018). A jelenlegi kutatási eredmények szerint a magyarországi hallgatók körében a legmagasabb azoknak az aránya, akiknek munkája nem kapcsolódik a tanulmányukhoz (78,6%). A romániai hallgatók esetében azt láthatjuk, hogy nemcsak a legmagasabb az alkalmanként és rendszeresen önkéntes munkát végzők aránya, hanem körükben vannak a legtöbben, akiknek ez a tevékenysége mindig (18,4%) és többnyire (34,1%) kapcsolódott a tanulmányaikhoz. A magyarországi és ukrainai hallgatók körében található legnagyobb százalékban olyanokat, akiknek önkéntes munkája nem kapcsolódik tanulmányaikhoz (75,2 és 71,1%) (3. táblázat).

3. táblázat. A tanulmányok és a fizetett, valamint az önkéntes munka kapcsolata (százalékok, p=0,000, N=min. 2003)

| | | Magyarország | Románia | Ukrajna | Szlovákia | Szerbia |
|---|-----------------|--------------|-------------|-------------|-----------|---------|
| Kapcsolódott-e a fizetett munkája a tanulmányaihoz? | Igen, mindig | 4,3 | 8,8 | <u>10,1</u> | 3,4 | 10,8 |
| | Igen, többnyire | 17,1 | 20,1 | 16,6 | 25 | 18,9 |
| | nem | <u>78,6</u> | 71,1 | 73,3 | 71,6 | 70,3 |
| Kapcsolódott-e az önkéntes munkája tanulmányaihoz? | Igen, mindig | 8,4 | <u>18,4</u> | 8,7 | 7,6 | 11,3 |
| | Igen, többnyire | 16,5 | <u>34,1</u> | 20,2 | 31,4 | 27,5 |
| | nem | <u>75,2</u> | 47,5 | <u>71,1</u> | 61 | 61,3 |

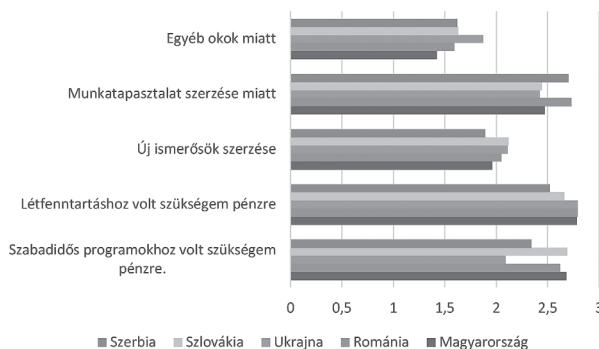
Forrás: PERSIST 2019. * Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A fizetett munka és az önkéntesség motivációja

Az elemzés további szakaszában megvizsgáltuk, hogy az említett országokban milyen indíttatásból végeznek fizetett vagy önkéntes munkát a hallgatók. Mivel eltérő gazdasági fejlettségű országokat vizsgáltuk, jelentős különbségeket találtuk mind a fizetett munka, mind az önkéntes munka motivációjában az egyes országok között.

A fizetett munka motivációiban országonként hat tényezőben, míg az önkéntes munka tekintetében az összes motívumban szignifikáns különbséget találtunk. A kapcsolatépítés és a szabadidős tevékenységek finanszírozása miatti munkavállalás a szlovákiai hallgatókra jellemző a leginkább (2,68 és 2,12 pont 1–4 fokú skálán, ahol az 1 azt jelentette, hogy a válaszadó egyáltalán nem, a 4 pedig azt, hogy teljes mértékben egyetértett). Ez utóbbi a magyarországi hallgatóknak is fontos motiváció, akárcsak a létfenntartás (2,78 pont). Az ukrainai és romániai hallgatóknak a fizetett munka leginkább a létfenntartáshoz szükséges (2,79 pont), a szintén a romániai, illetve a szerbiai hallgatóknak a munkatapasztalat szerzése miatt (2,73 és 2,7 pont). Egyéb okot jellemzően az ukrán hallgatók jelöltek meg, ezek között a leggyakoribb a gyűjtés valamire, a jövő meg-
alapozása, az anyagi biztonság elérése vagy a hasznos időtöltés, főleg nyáron (1. ábra).

1. ábra. A fizetett munka motivációi (átlagpontok 1–4 fokú skálán, $p \leq 0,05$) (N=1055-1990)

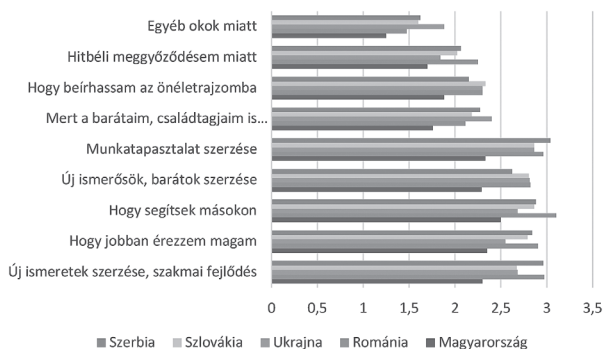


Forrás: PERSIST 2019

Eredményeinkből láthatjuk, hogy a munkavégzés motivációja országonként más és más. Míg a szabadidős tevékenységek finanszírozása Szlovákiában és Magyarországon volt a leggyakoribb, az anyagi okok miatt történő munkavégzés leginkább romániai, ukrainai és magyar hallgatók esetében volt jellemző. Láthatjuk, hogy az anyagi okok miatt történő munkavégzés minden országban magasan értékelt volt. A fizetett munkavállalás a jólét elérésének egyik eszköze, s a fiatalok – valószínűleg annak érdekében, hogy javítsák saját vagy családjuk anyagi helyzetét – lemondanak szakmai ambícióikról és elvárásairól; a nehéz foglalkoztatási helyzet miatt valószínűleg fel kell áldozniuk szakmai elvárásaikat és orientációikat. A munkatapasztalat szerzése a szerbiai és romániai hallgatók esetében volt a legjelentősebb, a másik három országban közel hasonló arányban jelöl-

ték meg a tapasztaltszerzést mint motivációs tényezőt. A felsőoktatási hallgatókra legkevésbé az új ismerősök szerzése, a kapcsolatépítés miatt történő munkavállalás jellemző.

2. ábra. Az önkéntes munka motivációi (átlagpontok 1–4 fokú skálán, $p \leq 0,05$) ($N=1055-1990$)



Forrás: PERSIST 2019

A romániai hallgatók nemcsak a legnagyobb arányban és gyakorisággal végeznek önkéntes munkát, hanem több tényező is motiválja őket, főként az, hogy másokon segítsenek (3,1 pont), új ismereteket szerezzenek (2,97 pont) és jobban érezzék magukat (2,9 pont). Elmondható tehát, hogy a munkavállalás szubjektív jóllétükhöz is hozzájárul. A legmagasabb pontszámot érték el abban is, hogy az önkénteskedés által új barátokat szerezzenek (2,82 pont), illetve a hitbéli meggyőződésben (2,25 pont), amit szintén a romániai mintába került felekezeti intézményekkel magyarázhatunk. A szerbiai diákok legerősebb motivációja a munkatapasztalat szerzése (3,04 pont), de szintén fontos nekik az, hogy örömet okoz a számukra és másokon segíthetnek, míg a szlovákiai diákoknak mindenki másnál fontosabb, hogy beirhassák az önéletrajzukba (2,33 pont) (1. ábra). A felsőoktatási hallgatók önkéntességi motivációjának tipizálása kapcsán hasonló eredményre jutottunk, miszerint a szerbiai hallgatóknak a hagyományos és az új típusú önkéntességi motivációk egyaránt fontosak voltak (Markos 2017). Az ukrainai diákoknak a legfontosabb, hogy ismerőseik is önkénteskednek (2,4 pont), de a kapcsolatépítés és a munkatapasztalat is motiváló számukra (2,81 és 2,86 pont). Ebben a kérdéskörben is az ukrainai diákok jelezték leginkább, hogy egyéb okuk (is) van: azokat, akik az egyéb okot nevezték meg, leginkább a lelkiismeretük és a jószándék vezérli (1. ábra).

Következtetés

Bármely ország fejlődésének és jólétének kulcsa a magas szintű emberi tőke, tehát az egyetemi végzettségű fiatalok. Kutatásunk során megvizsgáltuk a felsőoktatási hallgatók életkilátásait, elemeztük, hogy milyen migrációs tervekkel, szándékkal rendelkeznek, illetve mi jellemző a tanulmányok melletti fizetett és önkéntes munkavállalásukra. Úgy

véljük, hogy az alábbi tényezők jelentősen befolyásolhatják, hogy a fiatalok elhagyják-e országukat vagy sem. Közép- és Kelet-Európában, különösen Ukrajnában, a fiatalok migrációs problémáival találkozhatunk, melyek legfőképpen gazdasági menekülésként értelmezhetőek. Manapság az ukrain határokon átnyúló munkaerő-vándorlás közös társadalmi-gazdasági okai a gazdasági válság és a kiutak bizonytalansága, a magas munkanélküliség, az életkörülmények és a bérszínvonal jelentős különbségei Ukrajna és az ukrán munkaerő-migránsok befogadó országai között.

Jelenlegi elemzésünkben az Európai Felsőoktatási Térség keleti régiójának felsőoktatási hallgatóit vizsgáltuk (Magyarország, Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia) a 2018/2019-es tanévben lebonyolított nagymintás kutatás adatai alapján. A hallgatók migrációs terveinek összehasonlító elemzése jelzi a hallgatók érdeklődését a jövőbeni foglalkoztatásuk és a munkaerő-migráció iránt. Eredményeink szerint a legnagyobb arányban az ukrain hallgatók tervezik a külföldi munkavállalást, s körükben rendkívül magas azoknak az aránya, akik hajlandóak lennének nem a szakterületüknek megfelelő munkát is vállalni. Kiemelten magas azoknak a szerbiai és ukrain diákoknak az aránya, akik el akarják hagyni az országot – minden negyedik ukrán válaszó, minden ötödik a szerb diák vélekedett így. A magyarországi és szlovákiai hallgatók kevésbé tervezik, hogy örökre külföldre mennek, a magyarországi diákok 58%-ának, míg a szlovákiai hallgatók 56,2%-ának nem áll szándékában örökre külföldön maradni.

Az önkéntesség legkevésbé jellemző a magyarországi és ukrain hallgatókra, akiknek csaknem fele nem önkénteskedett (63,0% és 64,2%). A szlovákiai diákok évente önkénteskednek, 36,4%-uk végez ilyen jellegű tevékenységet, míg a romániai hallgatók 33,8%-a. Továbbá a romániai hallgatókra jellemző leginkább, hogy havi és heti rendszerességgel önkénteskednek. Habár az önkéntes munkavállalás a hallgatók kisebb százalékára jellemző, s még nem annyira népszerű az egyetemisták körében, de a számuk évről évre növekszik.

A fizetett munkavállalás leginkább a szlovákiai és magyarországi hallgatókra volt jellemző, a szlovákiai diákok 30,9%-a, míg a magyarországi diákok 19,8%-a dolgozott heti rendszerességgel. Havonta vállalt munkát az magyarországi hallgatók 13,4%-a és az ukrain diákok 14,7%-a. A Romániában a megkérdezett hallgatók csaknem 70%-a sohasem dolgozott, de hasonlóan magas volt a nem dolgozó diákok aránya Szerbiában (66,7%) és Ukrajnában (56,3%) is.

A munka és a tanulmányok horizontális illeszkedése szempontjából, a magyarországi hallgatók aránya a legnagyobb abban a tekintetben, hogy nem a tanulmányaikhoz kapcsolódó munkát végeznek: a megkérdezettek 78,6%-a dolgozik olyan munkakörben, amely egyáltalán nem illeszkedik tanulmányaikhoz. Velük szemben az ukrain hallgatók gyakrabban végeznek a saját szakterületükhöz kapcsolódó munkát (10,1%). Legnagyobb arányban a romániai hallgatók önkénteskednek, s ők végeznek leginkább olyan típusú munkát, ami kapcsolódik az egyetemi tanulmányaikhoz (18,4%). Az önkéntes munka tekintetében szintén a magyarországi és ukrain hallgatók azok, akiknek legnagyobb arányban nem illeszkedik az önkéntes munkája a tanulmányaikhoz (75,2% és 71,1%). Az országok közötti különbségek nemcsak a munka és a tanulmányok horizontális illeszkedésében, hanem a munka motivációjában is megmutatkozik.

A magyarországi, szlovákiai és szerbiai hallgatókat leginkább a szabadidős tevékenységek finanszírozása és a létfenntartás motiválta. A romániai és ukrainai egyetemistákat a létfenntartás és a munkatapasztalatok szerzése ösztönözte a munkavállalásra.

Az önkéntesség tekintetében a hagyományos altruista és individualista motivációk jellemzőek. A magyarországi hallgatókat az ismerősök, barátok szerzése motiválta és az, hogy jobban érezzék magukat az önkéntes munka által. A romániai diákokat legfőképpen azt motiválta, hogy másoknak segítsenek, új ismereteket és munkatapasztalatot szerezzenek, valamint jobban érezzék magukat. Az ukrainai egyetemistákat szintén a munkatapasztalat és az új ismerősük szerzése motiválta. A szlovákiai hallgatók számára az volt fontos, hogy az önéletrajzukban is feltüntethessék az önkéntes munkát, és jobban érezzék magukat. A szerbiai hallgatókat főként az új ismeretek és a munkatapasztalat szerzése ösztönözte önkéntes munkavégzésre.

A közép- és kelet-európai hallgatók életkilátásait elemezve, jellemeztük a hallgatók szándékát az esetleges elvándorlással összefüggésében. Azonosítottuk és összehasonlítottuk továbbá a hallgatók fizetett és önkéntes munkájának jellemzőit, valamint megvizsgáltuk a munka és a tanulmányok kapcsolatát. Eredményeink alapján kijelenthetjük, hogy a hallgatók szakmai tervei a külső munkaerő-migrációra irányulnak, ami negatívan befolyásolhatja a régió és az ország gazdasági fejlődését, hiszen ezáltal ígéretes munkaerőt veszítenének el.

Hangsúlyoznunk kell, hogy elemzésünk csak egy szempontot vázol fel ebben a fontos kérdésben. A probléma mélyebb feltárása további kutatásokat igényel, különböző tudományterületek eredményeinek bevonásával, hiszen csak a közös kutatási eredmények teszik lehetővé az olyan társadalmi-gazdasági technológiák kifejlesztését, amelyek alkalmasnak lennének a migrációs folyamatok szabályozására.

Irodalom

- Ailer Piroska (2017): *Duális képzés – tapasztalatok, eredmények*. https://www.mkt.hu/wp-content/uploads/2017/10/Ailer_Piroska.pdf
- Anderson, A. V. (2013): *Shmytkova. Tipologizatsia prigranichnykh regionov Ukrainy na osnove evrointegratsionnogo priznaka s osobym aktsentom na ukrainsko-vengerskoie pogranichie*. [Typology of the border regions of Ukraine on the basis of the Eurointegration sign with a special accent on the Ukrainian-Hungarian borderland]. Vestnik TGU. 18. 2.
- Astin, Alexander W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bándy Katalin (2018): A munkaerő mobilitás hatásai a Kelet-európai nagyrégió migrációs trendjeire. In: Reisinger, A.–Happ, É.–Ivancsóné Horváth, Zs.–Buics, L. (Eds.): *Sport–Gazdaság–Turizmus*. Győr: Széchenyi István Egyetem. Pp. 1–13.
- Baranyi Béla (2005): *A Spreading Europe: New Challenges to Hungarian-Ukrainian Cross-border Cooperation. Eurointegration Challenges in Hungarian-Ukrainian economic relations*. Budapest: NKFI.
- Bartal Anna Maria–Kmetty Zoltán (2011): The Hungarian volunteers motivation – The Hungarian volunteer motivation standardize the results of the Questionnaire. *Civil Szemle*, 8. (4.) Pp. 7–30.

- Bocsi, Veronika–Fényes, Hajnalka–Markos, Valéria (2017): Motives of Volunteering and Values of Work among Higher Education Students. *Citizenship. Social and Economics Education*, 16. (2.) Pp. 117–131.
- Bocsi, Veronika–Ceglédi, Tímea–Kocsis, Zsófia–Kovács, Karolina Eszter–Kovács, Klára–Müller, Anetta–Pallay, Katalin–Szabó, Barbara Éva–Szigeti, Fruzsina–Tóth, Dorina Anna (2018): The discovery of the possible reasons for delayed graduation and drop out in the light of a qualitative research study. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 3. (1.) Pp. 1–12.
- Botnarenco, S.–Cebotari, Svetlana (2011): Actual migration tendencies of the Republic of Moldova population towards european area. *Moldoscopie (Problemy politicheskogo analiza)*, 3. (59.) Pp. 103–114.
- Burdelny, Eugeniu (2011): Sovremennoie sostoianie transgranichnykh mezhdnarodnykh migratsii. [Current state of international cross-vorder migrations]. *Moldoscopie (Problemy politicheskogo analiza)*, 3. (59.) Pp. 115–128.
- Darmody, Merike–Smyth, Emer (2008): Full-time students? Term-time employment among higher education students in Ireland. *Journal of Education and Work*, 21. (4.) Pp. 349–362.
- Dusa Ágnes Réka (2012): The Factors Influencing Students’ Mobility Plans. In: Kozma, T.–Bernáth, K. (Eds.): *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-border Cooperation Area*. Oradea, Debrecen: Partium Press, Center for Higher Education Research and Development. Pp. 133–140.
- Dusa Ágnes Réka (2015): Teacher Education Students’ International Mobility Plans. In: Pusztai, G.–Ceglédi, T. (Eds.): *Professional Calling in Higher Education*. Oradea, Debrecen: Partium Press–PPS–ÚMK. Pp. 151–159.
- Engler, Ágnes–Rusinné, Fedor Anita–Markos, Valéria (2016): Vision and Plans of the Young People of Nyíregyháza about their Future: Visions of the Students Regarding the Labour Market. *Youth in Central and Eastern Europe*, 5. (2.) Pp. 118–134.
- Fényes Hajnalka (2015): *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*. Debrecen: Debreceni University Press.
- Fényes Hajnalka–Markos Valéria (2016): Az intézményi környezet hatása az önkéntességre. In: Pusztai G.–Bocsi, V.–Ceglédi, T. (Eds.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közéletések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Oradea–Debrecen: Partium Press–PPS–ÚMK. Pp. 248–261
- Fényes Hajnalka–Mohácsi Márta (2019): *Munkaerőpiac és emberi tőke, elmélet és gyakorlat*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kapeliushnikov, R. I. (2014): *V teni regulirovaniia. Neformalnost na rossiiskom rynke truda [In the shadow of regulation. Informality at the Russian labour market]*. Izdatelskii dom vysshei shkoly ekonomiki.
- Khadzhimnuel, T.–Malynovska, O.–Moshniaga, V.–Shakhotko, L. (2007): *Ohliad trudovoi mihratsii v Ukraini, Moldovi Bilorusi* [Overview of labour migration in Ukraine, Moldova, Belarus]. International Organization for Migration, Kyiv, IOM Mission in Ukraine.
- Kocsis Zsófia (2017): Diákként a munkaerőpiacon. A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni egy nyíregyházi egyetemisták körében. In: Szirmai Éva (Szerk.): *Diáktudósok*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó. Pp. 57–73.
- Kocsis, Zsófia (2018): Hallgatói munkavállalás határon innen és túl = Student Employment Within and Beyond Borders. *Pedacta*, 8. (2.) Pp. 29–40.
- Kocsis Zsófia (2020): A munkavállalás szerepe az egyetemi pályafutás során – határon innen és túl. In: Bordás A. (Szerk.): *Életre nevelni. A II. Oktatás határhelyzetben konferencia tanulmánykötete*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó. Pp. 70–79

- Kostashchuk, I. (2004): Do pytan'nia pro etapy formuvannia natsionalnoho skladu naselennia Chernivetskoii oblasti [On the stages of formation of the national composition of the population of the Chernivtsi region]. *Istoriia Ukrain'skoi Heohrafii*, 2. (10.) Pp. 76–81.
- Kovács Klára et al. (2019): *Lemorzsolódott hallgatók*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Lapshyna, Iryna (2014): Corruption as a driver of migration aspirations: The case of Ukraine. *Economics & Sociology*, 7. (4.) Pp. 113–127.
- Lee, Everett S. (1966): Theory of Migration. *Demography*, 3. (1.) Pp. 47–57.
- Naslidky mihratsiinykh protsesiv: novi vyklyky ta mozhlyvosti dlia rehioniv [Consequences of migration processes: new challenges and opportunities for the regions]/ NAN Ukrainy, DU Instytut rehionalnykh doslidzhen imeni M.I. Dolishnioho; sc. ed. U.Y.Sadova. Lviv, 2015. (Series "Problems of regional development"). Available at: <http://ird.gov.ua/irdp/p20150804.pdf>
- Libanova, E.–Pozniak, A. (2012): Formirovanie potokov trudovykh migratsii v prigranichnykh regionakh Ukrainy [The formation of labour migration flows in the border regions of Ukraine]. Migratsiia i pogranychnyi rezhym: Belarus Moldova, Rossia i Ukraina. *Collection of scientific papers*, Kyiv. Pp. 124–144.
- Markos Valéria (2014): Egyetemisták a munka világában. In: Fényes, H.–Szabó, I. (Eds.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*. Debrecen: Debrecen University Press. Pp. 109–132.
- Markos Valéria (2017): A felsőoktatási hallgatók önkéntességtípusai. *Educatio*, 26. (1.) Pp. 113–120.
- Markos Valéria (2018): Az önkéntes és fizetett munkát végző hallgatók családi hátterének és munkaérték preferenciáinak vizsgálata. *PedActa*, 8. (2.) Pp. 1–16.
- Markos Valéria (2018): Önkéntes munka és civil aktivitás. In: Kovács Klára és munkatársai (2018): *Lemorzsolódott hallgatók*. Debrecen: Oktatókutatók Könyvtára 6.
- Markos, Valéria–Kocsis, Zsófia–Dusa, Ágnes Réka (2019): Different Forms of Civil Activity and Employment in Hungary and Abroad, and the Development of Student Drop-out. *Central European Journal of Educational Research*, 1. (1.) Pp. 41–54.
- Masevičiūtė, Kristina–Šaukeckienė, Vaide–Ozolinčiūtė, Eglė (2018): *EUROSTUDENT VI. Combining Studies and Paid Jobs*. Lithuania, Vilnius: UAB "Araneum.
- McCoy, Selina–Smyth, Emer (2004): *At work in school*. Dublin: ESRI/Liffey Press.KE
- Mostova, Yu–Rakhmanin, S. (2018): *Chomu ukraintsi pokydaiut svoiu krayinu [Why Ukrainians are leaving their country]*. Available at: https://dt.ua/internal/krovotecha-chomu-ukrayincipokidayut-svoyu-krayinu-267394_.html
- Nárai Márta (2008): *A nonprofit szervezetek helye és szerepe a helyi társadalmak életében – A nyugat-dunántúli nonprofit szektor helyzetfeltárása*. Doktori disszertáció. ELTE Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Doktori Iskola, Győr–Budapest.
- Nárai Márta (2014): Humán szükségletek alakulása Győrben I. – Alapszükségletek. In: Csizmadia Zoltán–Tóth Péter (Szerk.): *A helyi társadalom és intézmény-rendszer Győrben*. Győr: Universitas-Győr Nonprofit Kft. Pp. 154–181.
- Nárai Márta–Pécsi Gertrúd–Tóbiás László (2019): Önkéntes segítő gyakorlat egyetemisták társadalmi érzékenyítésére. *Szociálpedagógia, Nemzetközi Szaklektorált Folyóirat*, 13. Pp. 139–159.
- Pascarella, Ernest T.–Edison, Marcia–Amaury, Nora–Hagedorn, Linda Serra–Terenzini, Patrick T. (1998): Does Work Inhibit Cognitive Development during College? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20. (2.) Pp. 75–93.
- Perna, Laura (2010): *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling: Stylus Publishers.
- Pollard, Emma–Williams Matthew,–Arthur, Sue–Kotecha, Mehul (2013): *Working while Studying: a Follow-up to the Student Income and Expenditure Survey 2011/12*. Brighton: Sovereign House.

- Pusztai, Gabriella–Fekete, Ilona Dóra–Dusa, Ágnes Réka–Varga, Eszter (2016): Knowledge Brokers in the Heart of Europe: International Student and Faculty Mobility in Hungarian Higher Education. *Hungarian Educational Research Journal*, 6. (1.) Pp. 59–74.
- Pusztai, Gabriella– Kocsis, Zsófia (2019): Combining and Balancing Work and Study on the Eastern Border of Europe. *Social Sciences*, 8. (6.)
- Reisinger Adrienn (2015): Civil szektor és önkéntesség Svédországban. *Civil Szemle*, 7. (1.) Pp. 77-95.
- Riggert, Steven C.–Boyle, Mike–Petrosko, Joseph M.–Ash, Daniel–Rude-Parkins, Carolyn (2006): Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76. (1.) Pp. 63–92.
- Sadova, Ulyana (2010): Migration risks in the context of social-economic transformations of Ukraine. *Economics and Sociology*, 3. (1a.) Pp. 89–96.
- Sanchez-Gelabert, Albert–Gonzalez, Figueroa Mijail–Elias, Marina (2017): Working whilst studying in higher education. The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52. (2) Pp. 232–245.
- Stefanescu, Florica–Osvat, Claudia (2011): Volunteer Landmarks among College Students. The Yearbook of the „Gh. Zane. *Institute of Economic Reserches*, 20. (2.) Pp. 139–149.
- Teichler, Ulrich (2011): International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. In: Allen, Jim, van der Velden, Rolf (Eds.): *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, Pp. 177–197.
- Yanbarisova, Diana Maratovna (2014): *Combining University Studies and Work: Influence on Academic Achievement*. Working Paper of research project “Russian longitudinal Panel Study of Educational and Occupational Trajectories” implemented within NRU HSE’s Annual Thematic Plan. https://wp.hse.ru/data/2014/12/09/1105014628/21EDU_2014.pdf.
- Zaha, D.–Luecke, M. (2020) :Ostannii vymkne svitlo“: lakymy ye realni mshstaby trudovoi mihratsii z Ukrainy do YeS [“The last one will turn off the light“: What is the real scale of labour migration from Ukraine to the EU]. Tuesday, 11 February 2020. Available at: <https://www.epravda.com.ua/publications/2020/02/11/656895/>

Jegyzetek

¹ A kutatás a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-19-3-I-DE-436 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült. Bolyai János Kutatási Ösztöndíj (2016–2019) támogatásával készült.

² <https://www.epravda.com.ua/news/2019/08/13/650543/>

³ Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem

⁴ Babes-Bolyai Tudományegyetem (BBTE), Emánuel Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Munkácsi Állami Egyetem, Nagyvárad Állami Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Selye János Egyetem, Újvidéki Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Odessa National Polytechnic University(Ukraine)

⁵ Az alacsony hallgatólétszámú képzésekben a felsőbb évfolyamok hallgatói is bekerültek a pót-mintába.

⁶ <http://url.ie/17su3>

⁷ http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2017/rp/eans/eans_u/arch_nzn_smpvg_u.htm



Fotó/Németh István Péter

EGY ELŐRE BEJELENTETT NEGATÍV MEGTÉRÜLÉS KRÓNIKÁJA

Csók Cintia

Felsőoktatás és munkaerőpiac

■ A modernizált társadalmakban az oktatási rendszer szorosan kapcsolódik egyéb társadalmi alrendszerekhez, különös tekintettel a munkaerőpiachoz (Csehné 2008). E kettő sokrétű kapcsolatát mutatja, hogy az oktatási rendszer alakítja ki a felnövekvő nemzedékek szakképzettségi szerkezetét és valósítja meg a rendelkezésre álló humán erőforrás át- és továbbképzését. A felsőoktatási szakkínálat iránti keresletet alapvetően befolyásolják a munkaerő-piaci folyamatok, többek között az egyes végzettségekkel elérhető jövedelmek, a nem gazdasági jellegű előnyök, a presztízs- és elhelyezkedési esélyek. Éppen ezért a felsőoktatás-politikai célok kijelöléséhez, a tervezéshez és a megvalósításhoz egyaránt nélkülözhetetlen az oktatás gazdasági összefüggéseinek megértése (Polónyi 2002). Bár az oktatás és a munkaerőpiac kapcsolata több elméleti iskola perspektívájából is elemezhető, a továbbiakban a neoklasszikus paradigmán belül a humántőke-elméletre helyezük a hangsúlyt (Galasi–Varga 2005), és a szociális pálya kontextusában mutatjuk be az emberitőke-beruházás oktatáspolitikai és oktatás-gazdaságtani vetületeit.

Diplomás szociális szakemberek a munkaerőpiac peremén?

A humánprofessziók egyre inkább a szolgáltatásorientált gazdaság részévé válnak, így a szociális szakemberek javadalmazása a nemzetközi diskurzusok homlokerébe került. A szociológusok jellemzően a professzionalizáció aspektusából közelítik meg a bérezés kérdéskörét. Egyes kutatók szerint ugyanis a kereseti lehetőségek szoros összefüg-

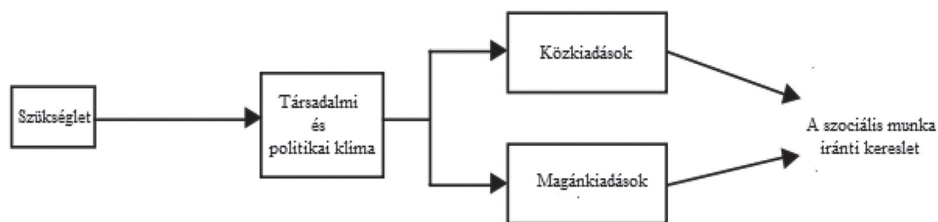
gést mutatnak a szakma presztízsével, s a bérezés normáinak kialakítása a professzióvá érés szerves részét képezi (Ozawa–Wai-On Law 1993). Nemzetközi kutatások szerint a szociális szakemberek lényegesen kevesebbet keresnek, mint más segítő foglalkozású személyek, illetve egyéb diplomás alkalmazottak (Ng 2010; Lewis 2018). Az empirikus eredmények és a hivatalos statisztikai adatok mellett a média is a szociális munkások, szociálpedagógusok kedvezőtlen jövedelmi helyzetére hívja fel a közvélemény, azon belül a felsőoktatásba jelentkezők és családjaik figyelmét. Kiemelhetjük a CNNMoney „*Stressful Jobs that Pay Badly*” listáját, mely a rosszul fizető, stresszes állásokat osztályozva a szociális munkát rangsorolta az első helyre (Schweitzer et al. 2013). A kedvezőtlen karrierlehetőségek következtében a szakértői munkák egyik része egy fokozódó munkaerőválságot azonosít ezen a területen (NASW¹ 2009; Strolin-Goltzman et al. 2010). Ezáltal megállapítható, hogy a tartósan alacsony bérszínvonal a szakma és a társadalom számára egyaránt káros következményekkel jár, különösen a szociális pálya rekrutációját és retencióját, valamint a klienseknek nyújtott szolgáltatások minőségét tekintve (Schweitzer et al. 2013). A minőségi gyermekjóléti, gyermekvédelmi és szociális szolgáltatások rendszere tehát nagymértékben függ a stabil, professzionális munkaerőtől. Példaként említhetjük Strolin-Goltzman és munkatársai (2010) gyermekvédelem területén végzett kutatását, melyben 25 fiatalkorúval készítették fókuszcsoportos interjút. A megkérdezettek a fluktuáció negatív következményeit kliensként érzékelték, különös tekintettel a családjuk elvesztésének újbóli traumatizálódására, a bizalmi kapcsolat megszakadására, az állandóság hiányára és az instabilitás érzésére. A munkaerő toborzása és megtartása fokozott figyelmet igényel egy olyan szakmában, amely világszerte nyújt szolgáltatásokat az egyének, a családok és a közösségek számára (Schweitzer et al. 2013).

Ahogy arra a korábbiakban utaltunk, a társadalomkutatók a professzióelméletek keretében értelmezik a szociális szakemberek anyagi megbecsülését. Barth (2003) azonban a szociális hivatás munkaerő-piaci sajátosságaira fókuszál s a hagyományos közgazdasági elemzéseket alkalmazó szakirodalom hiányára mutatott rá. A szerző az Egyesült Államokban gyűjtött adatokat, s az eredményeket több témakör köré csoportosította, mint például a kínálatot és keresletet befolyásoló tényezők, valamint a szociális szakemberek munkaerő-piaci helyzetére vonatkozó spekulatív megközelítés. A kutató a szociális pályára koncentrálna a következő főbb jellemzőket tárta fel: piacot erősen szegmentáló oktatás; a diplomával és/vagy szociális szakképzettséggel nem rendelkező munkaerő magas aránya; a relatív bérek csekély befolyásoló szerepe a pályaválasztásban; a leendő szakemberek elköteleződése és erős hivatástudata. Irene Y. H. Ng egy másik megközelítésben a munkagazdaságtan kompenzáló bérkülönbség-modellje mentén tárgyalta a szociális munkások alacsony jövedelmi helyzetét. Teoretikus tanulmányában nagy hangsúlyt fektetett a bér- és kockázati tényezők szerepére, melynek értelmében a munkavállalónak nehezebb kitartani, ha a javadalmazás nem arányos a munkával járó magas terheléssel és stresszel. Abban az esetben viszont, ha a kompenzáció magas, az alkalmazott motivált lesz (Ng 2010). Másrészt, a szociális szakemberek foglalkozási mobilitásának esélyét tovább növeli, hogy az úgynevezett alternatív foglalkozások piaci bére jellemzően magasabb. A kutatókat valójában régóta foglalkoztatja a kérdés, hogy erősebb-e a szociális munkások és szociálpedagógusok hivatástudata, mint a kereseti lehetőségek pull-hatása

(Barth 2003). Nemzetközi viszonylatban már több évtizede vizsgálják a szociális hivatást választók elégedettségét, illetve a nagyarányú fluktuáció okait. A standard többszörös regressziós elemzések alapján a kompenzáció valóban kiemelt jelentőséggel bír a munkaerő megtartása szempontjából. Az eredmények azt sugallják, hogy túl kell lépünk azon a mítoszon, mely szerint a szociális szakemberek önzetlen indítékkal választják a pályát, és a végzettséggel elérhető jövedelem szerepe elhanyagolható. Az altruizmus és a fizetés jelentősége ugyanis egymást ki nem záró tényezők (Schweitzer et al. 2013).

Követve a közgazdasági vonulatot, a szociális szolgáltatások iránti szükséglet tényleges keresletté való alakulását az 1. ábra szemlélteti. A szociális munka iránti szükséglet akkor válik keresletté, ha a szolgáltatások finanszírozására elegendő állami és magánszektorból származó forrás áll rendelkezésre. Mindezt azonban a társadalmi és politikai légkör egyaránt befolyásolja (Barth 2003; Pusztai–Csók 2020). Nemzetközi adatok alapján a szociális szakemberek jelentős része a nonprofit szektorban helyezkedik el, amit két klasszikus piaci kudarc jellemez. Egyrészt a szociális munka és a szociálpedagógia előnye azoknak a klienseknek köszönhető, akik jellemzően semmit vagy a szolgáltatási díj töredékét fizetik, ennek következtében a szociális szakemberek szolgáltatásai a társadalomban pozitív externáliaként fixálódnak. A másik probléma éppen abból ered, hogy a kliensek nem fizetnek, a nonprofit szervezetek finanszírozása pedig korlátozott. Hiába magas a szociális szolgáltatások iránti igény, az intézmények nem tudnak magasabb fizetést adni alkalmazottaiknak. A fizetési normák megállapításához és a keresetek kiegészítéséhez tehát állami intervencióra van szükség, hiszen a piaci kudarc alapvető megoldása a kormányzati szabályozás vagy ellátás. A javadalmazási struktúrák és irányelvek optimalizálása érdekében a szakmai szervezeteknek szorosan együtt kell működniük a kormánnyal és a finanszírozókkal. Kiemelt figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy amíg más diplomás foglalkozásokhoz viszonyítva a fizetések jelentősen alacsonyabbak, addig a szakma elveszítheti a jó szakembereket, s a szociális pályán maradók – motiváció hiányában – kevésbé hajlandóak nagyobb erőfeszítést fektetni munkájukba (Ng 2010). Wermeling (2013) kényelmi mintavétel útján 785 főt kérdezett meg egy kérdőíves kutatás során. Eredményei alapján a szociális szakemberek kisebb eséllyel válnak pályaelhagyóvá, ha elégedettek a kereseti lehetőségekkel. Emellett azonban a szociális szakma társadalmi értéke is erősen befolyásoló tényezőnek bizonyult. Korábbi kutatásainkban a fizetés és a társadalmi megbecsülés kiemelt szerepét azonosítottuk hazai viszonylatban is (Csók 2018; Csók 2020a; Pusztai–Csók 2020).

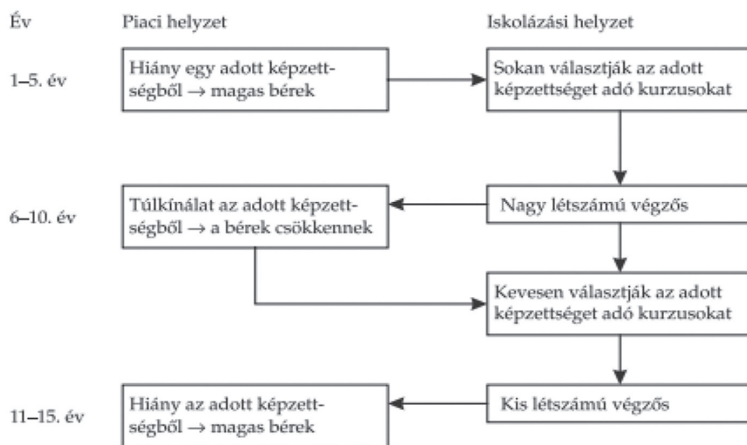
1. ábra. A szociális szolgáltatások iránti kereslet alakulása



Forrás: Barth (2003: 14) alapján, saját fordítás

A közgazdászok körében axiomatikus megállapítás, hogy ha a rendelkezésre álló humán erőforrás nem elégíti ki a szociális szolgáltatások iránti keresletet, az a fizetések növekedéséhez fog vezetni. A kutatók jellemzően a szociális szakokon tanulókat tartják a potenciális munkaerőbázisnak, ugyanakkor kulcsfontosságú forrásként kell tekintenünk az alternatív foglalkozások szakembereire is (pl. egyházi személyek, pszichológusok, tanácsadók vagy egészségügyi alkalmazottak) (Barth 2003). A 2. ábra az úgynevezett cobweb-ciklus működését szemlélteti, melyben az alacsony jövedelmek következménye az, hogy kevesen választják az adott végzettséget adó képzést. Mindez kis létszámú végzést eredményez, s így az adott területen hiány alakul ki. Végül, a megoldást a bérek növekedése jelenti. A keresetek azonban csak akkor alkalmazkodnak a kialakult válsághelyzethez, ha a szakemberek nem – vagy csak csekély mértékben – helyettesíthetőek (Varga 1998). A szociális pályák szempontjából ez jelenti a „zsákutcát”, hiszen Vámos (1989) munkaerő-piaci alkalmazkodóképességre vonatkozó klasszifikációja szerint ezek a foglalkozások a könnyen helyettesíthető kategóriába sorolhatóak. A szociális és gyermekjóléti, illetve gyermekvédelmi ellátórendszer területén a munkakörök rendszerint nem a szociális munkás/szociálpedagógus megnevezést viselik, s más szakirányú vagy középfokú képzéssel is betölthetőek (Csók 2020b).

2. ábra. A cobweb-ciklus működése



Forrás: Varga (1998: 41)

Összességében, a szakmán belül hagyományos elvárás, hogy szociális területen végzett diplomásokat alkalmazzanak, ugyanakkor, a hivatás gyakorlásához szükséges alapvető képességekkel (pl. empátia, tolerancia) rendelkező, egyéb középfokú vagy felsőfokú végzettségű munkavállalók is egyre nagyobb számban helyezkednek el ezen a pályán (Barth 2003). Hazai viszonylatban példaként említhetjük a családsegítő munkakört, amely – a felsőfokú szociális szakképzés mellett – már több mint 20 különböző képesítéssel betölthető (15/1998. (IV. 30.) NM rendelet). Egy külföldi kutatásban pedig a magukat

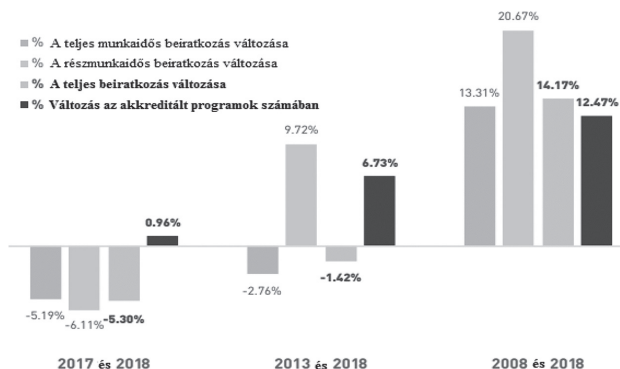
szociális munkásként identifikálók egynegyede nem rendelkezett BA-diplomával (Lewis 2018). Wermeling (2013) egy szemléletes példán keresztül mutat rá a kérdéskör súlyosságára. A szerző szerint társadalmilag elfogadhatatlan és veszélyes lenne a szakképzetlen orvosok és ügyvédek alkalmazása. Kiemelt problémának tartja továbbá, hogy a szakmai szervezetekbe is belépést engednek a szakirányú végzettséggel nem rendelkező munkavállalóknak (az orvosi és ügyvédi kamarákban a foglalkozás betöltéséhez szükséges diploma hiánya kizáró ok).

A nemek szerinti megközelítés a fizetésekre fókuszáló kutatások egyik alappillére. A nemzetközi vizsgálatok alapján a szociális hivatásokban kiemelkedő a nők és az etnikai kisebbségekhez tartozók aránya (Gibelman–Schervish 1993; Schilling et al. 2008; Wermeling 2013; Lewis 2018). Bár a szociális pályán számszerűleg többségben vannak a nők, egyes megközelítések az üveglift-effektust hangsúlyozzák, melynek értelmében – a hatalom és tekintély perspektívájából – férfiak által uralt szakmáról beszélhetünk (McPhail 2004; Mallinger et al. 2017). E tekintetben azonban nincs nemzetközi konszenzus, hiszen néhány vizsgálat szerint a női szociális munkások fizetése csekély mértékben marad el férfi munkatársaikétól. Mindez összefüggésben állhat a munkaerő-piaci jelenséggel, hogy a női, rosszul fizető szakmákban a férfiak még kedvezőtlenebb helyzetben vannak (England–Herbert 1993; Barth 2003). A kérdéskör alaposabb vizsgálata érdekében Lane és Flowers (2015) egy szisztematikus irodalmi áttekintés során a szociális munkások fizetésbeli nemi különbségeire koncentrált. A szerzők három adatbázisban (EBSCOhost, ProQuest, SciVerse), a következő kulcsszavak mentén végeztek keresést: nem („gender”); szociális munka („social work”); fizetési egyenlőtlenség („salary inequity”); férfi és nő („men and women”); valamint fizetésbeli egyenlőség („pay equity”). A kutatók a keresési feltételeknek megfelelő cikkek szakirodalmi listáját is áttekintették, így további tanulmányokat és könyveket vontak be a vizsgálatba. Összesen 135 tanulmányt és könyvet azonosítottak, ami jól mutatja a szociális munkások körében végzett s a fizetésbeli nemi egyenlőtlenségekre fókuszáló kutatások gyakoriságát. Végül azonban csak az angol nyelvű, teljes szöveggel elérhető s a fizetés és nem változóját egyaránt tartalmazó, eredeti empirikus írásokat vették górcső alá. Lane és Flowers tanulmányának alapját összesen 26 cikk képezte. A szerzők szerint az 1960-as évektől kezdve szinte valamennyi vizsgálat rámutatott a nők és férfiak kereseti különbségeire. A nemzetközi eredmények alapján a befolyásoló tényezők három kategóriája különíthető el: (1) a szociális munkásokat foglalkoztató szervezetek jellemzői (pl. munkaerő-piaci szektor, földrajzi elhelyezkedés); (2) a betöltött pozíció, munkakör jellemzői (pl. ledolgozott órák száma, teljes vagy részmunkaidős állás); valamint (3) egyéni sajátosságok (pl. etnikai hovatartozás, életkor). A kutatók felhívják a figyelmet, hogy bár a szociális szakemberek a hátrányos helyzetű csoportokat és a társadalmi igazságosságot hivatottak támogatni, ehhez a saját szakmájukon belül is meg kell teremteni az egyenlőséget. Ebben pedig kiemelkedő szerepe lehet a szociális hivatásokra felkészítő képzéseknek (munkaügyi törvényekre és fizetési eljárásokra vonatkozó ismeretek, az asszertív kommunikáció és az érdekérvényesítő képességek fejlesztése) (NASW 2006; Lane–Flowers 2015).

A diplomás szociális szakemberek jövedelmi helyzete oktatáskutatói aspektusból is megkerülhetetlen, hiszen hatással van a pálya rekrutációjára és retenciójára (Csók 2019,

2020c; Pusztai–Csók 2020). A nemzetközi kutatások szerint már a 2000-es években érzékelhető volt a szociálismunkás-hallgatók számának csökkenése, amit egyes kutatók a más végzettségekkel elérhető, kedvezőbb munkaerő-piaci lehetőségekkel indokoltak (Ryan et al. 2000). Az Egyesült Államokban évente készítenek cenzust a szociálismunkás-képzés különböző szintjein. Ezen felmérés szolgáltatja az elsődleges információforrást az alap-, mester- és doktori képzésben részt vevő szociálismunkás-hallgatókról, illetve a diplomás szociális szakemberekről. A legfrissebb, 2018-as adatok alapján az 58 733 alapszakos hallgató többsége (86,7%) nappali tagozaton kezdte meg tanulmányait, s az egyes BA oktatási programok átlagosan 127 fővel indították a tanévet. 2008 és 2018 között összesen 14,2%-kal nőtt az alapszakokra beiratkozott tanulók száma, a beiratkozási arány azonban az elmúlt öt évben 14 %-kal, egy év alatt pedig 5,3%-kal csökkent (3. ábra). 2017–2018-ban 20 133 fő szerzett BA-diplomát. A legnépszerűbb képzési programok a következő területekre koncentrálnak: gyermekvédelem és gyermekjólét („*Child Advocacy or Child Protection or Child Welfare*”); gerontológia („*Aging or Geriatrics or Gerontology*”); addikció („*Addictions or Substance Abuse*”); iskolai szociális munka („*School Social Work*”); kulturális diverzitás („*Cultural Competency, Diversity, or Bilingual Practice*”); illetve egészségügyi ellátás („*Health or Health Care*”). A továbbtanulók jellemzően állami (70,4%) vagy magán-egyházi (23,9%) fenntartású intézményt választanak (Council on Social Work Education 2019).

3. ábra. Változások a szociálismunkás-képzésekbe beiratkozott hallgatók számában (Egyesült Államok)



Forrás: A Council on Social Work Education (2019: 3) alapján, saját fordítás

A munkaerő drasztikus csökkenésére utal, hogy míg az Egyesült Államokban a Népszámlálási Iroda (Census Bureau) 2002-ben 840 000 szociális munkást azonosított, addig 2004-ben a Munkaügyi Statisztikai Hivatal (Bureau for Labor Statistics) csupán 562 000 szakembert tartott számon (Wermeling 2013). Napjainkban a világ legnagyobb szociális munkás-tagszervezete (National Association of Social Workers) mindössze 120 000 tagot számlál (NASW 2020). Az adatok értelmezésekor figyelembe kell vennünk azonban, hogy a szociális munkások csoportját nem egységesen határozzák meg (Wermeling 2013).

Összességében, a nemzetközi és hazai kutatók szerint a szociális pályán a kínálati oldalon a szakemberek „önfeláldozó attitűdje”, illetve a nem szakirányú végzettséggel rendelkező munkaerő magas aránya alacsonyan tartja a béreket (Ng 2010; Barth 2003; Lewis 2018; Csók 2020b). Ez akadályozza meg a munkaerőhiány kialakulását és a bérszínvonal emelését, hiszen ha megnő a szociális segítők iránti igény, a humánerőforrás pótlása biztosítva van a nem szakképzettek köréből. Ezen tendenciák pedig hozzájárulnak a tartósan alacsony fizetésekhez s a statisztikai adatokban tükröződő lassú bérnövekedéshez (Barth 2003). A munkaerő-piaci folyamatok tovagyrúzó (spillover) hatása a továbbtanulási döntésekben is megmutatkozik, különös tekintettel arra, hogy a legfrissebb kutatási eredmények alapján a jól jövedelmező, elismert foglalkozás utáni vágy kiemelt prioritást élvez a középiskolások szakválasztásban (Kovács et al. 2019; Csók et al. 2019). A pályát a szemi-professziók közé soroljuk (Etzioni 1969), hiszen a professzionalizálódásban nem jutott el még arra a szintre, hogy rámutasson: a felsőfokú képzés révén a szakemberek olyan helyettesíthetetlen tudást és képességeket birtokolnak, ami a jogalkotókat is meggyőzi arról, hogy az egyes releváns munkakörök betöltésekor kizárólag egyféle végzettség fogadható el.

A kutatás módszertana

A szakirodalmi áttekintés alapján megállapíthatjuk, hogy a nemzetközi kutatók a szakképzett munkaerő toborzását és megtartását, valamint a szociális szakemberek alacsony jövedelmi helyzetét oktatáspolitikai és oktatás-gazdaságtani aspektusból egyaránt tárgyalják. Jelen tanulmányunkban – mindkét diszciplína módszertanát felhasználva – a szociális pálya potenciális humánerőforrás-bázisát és a szociális végzettség egyéni hozamát térképezzük fel.

Kutatásunk első felében a Felvi.hu és az Oktatási Hivatal (a továbbiakban: OH) felsőoktatási statisztikai adatai alapján elemezzük a szociális alapszakokra jelentkezők és felvettek idősoros arányát, majd a hallgatók és végzettek létszámadatait tekintjük át, összehasonlítva azt az országos tendenciákkal. A vizsgálat második felében a szociális végzettség egyéni hozamára fókuszálunk, melyet három aspektusból közelítünk meg: jövedelmi helyzet, egyéni belső megtérülési ráta és nettó életkereset-növekedés. A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (a továbbiakban: NFSZ) munkaerő-piaci statisztikái által rálátást kaphatunk a szociális szakemberek átlagos személyi alapbérére és teljes keresetére (a relatív szórást figyelembe véve). Végezetül egy képlet segítségével becsüljük meg az oktatás egyéni megtérülési rátáját, majd a validitás érdekében a nettó életkereset-növekedést számítjuk ki a szociális szakemberek és kontrollcsoportjaik (tanítók,² ápolók, gyógypedagógusok) vonatkozásában. Négy fő kutatási kérdést fogalmaztunk meg, ezek a következők:

- 1) Milyen arányt képviselnek a szociális alapszakokra jelentkezők az összes jelentkező között, s mik a változás okai?
- 2) Milyen a bejutási esély (felvettek/jelentkezettek) aránya, és mi magyarázza a változást?

- 3) Hogyan alakult a szociális alapszakokon végzettek száma?
- 4) Mi jellemzi a szociális szakmák kereseti lehetőségeit és a képzési költségek megtérülését?

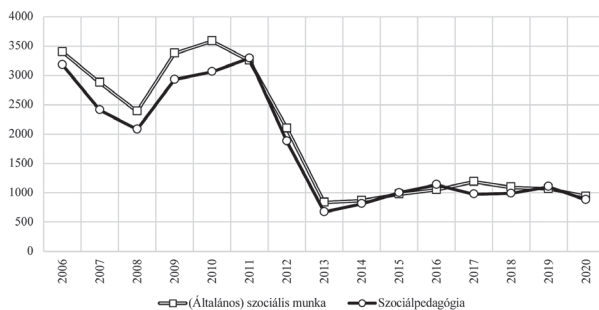
A szociális pálya potenciális humánerőforrás-bázisa

Jelentkezők és felvettek.

A továbbtanulási döntések vizsgálatánál a közgazdasági elemzések jellemzően a képzés és a munkaerőpiac, ezen belül is a kereslet–kínálat viszonyrendszerére fókuszálnak. Ezzel szemben a szociológiai megközelítések többnyire a szociodemográfiai mutatók és a társadalmi mobilitás aspektusából közelítik meg a kérdéskört. Az egydimenziós magyarázó modellek helyett célszerű valamennyi lehetséges tényezőt górcső alá venni, különös tekintettel arra, hogy a jelentkezők és a felvettek idősoros adatai bepillantást engednek a továbbtanulók karrierstratégiáiba, pályaválasztással kapcsolatos attitűdjeibe, életvezetési elképzeléseik alakulásába, továbbá a felvételizők továbbtanulási preferenciái jelzik a diploma vagy – szűkebben – az adott végzettség társadalmi megítélésének változásait (Fábrí 2010).

A Bologna-rendszerű képzések elindítása óta vannak megbízható adataink a szociális felsőoktatási szakokra jelentkező hallgatókról. A jelentkezési tendenciákra jellemző az ingadozás: 2006-ban a főiskolai szociális szakokat megjelölők összlétszáma 6500 fő felett volt, ez a szám 2008-ig fokozatosan csökkent, amit a következő évben egy újabb emelkedés követett. Az összes jelentkezőt tekintve a szociális munka 2010-ben (3584 fő), a szociálpedagógia pedig 2011-ben volt a legnépszerűbb (3293 fő). A csúcspontot követően azonban 2012-től már a jelentkezés volumenének jelentős mérséklődéséről, 2013-tól pedig annak drasztikus visszaeséséről beszélhetünk. A népszerűségvesztést mutatja, hogy az elsőhelyes jelentkezők száma is nagymértékben redukálódott (Balogh et al. 2015). A jelentkezési létszámok 2013 után alacsony szinten stabilizálódtak (Polónyi 2020a; 2020b), majd 2020-ban újabb visszaesés volt érzékelhető (4. ábra).

4. ábra. A szociális felsőoktatási alapszakokra jelentkezők száma (fő)

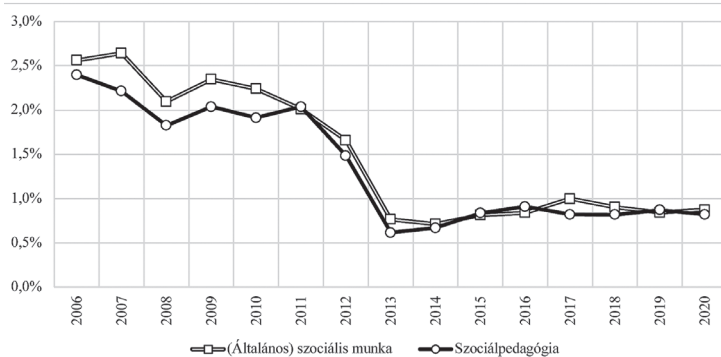


Forrás: A Felvi.hu (2006–2020) adatai alapján, saját szerkesztés

Az országos statisztikák szintén az említett periódusban bekövetkező létszámesésre hívják fel a figyelmet: a felsőoktatásba jelentkezők száma 2012-ben a 2011-es adat 78 százalékára, 2013-ban pedig a 2012-es adat 86 százalékára csökkent (2011: 140 954 fő; 2012: 110 616 fő, 2013: 95 447 fő) (Garai–Kiss 2014). Az oktatáskutatók az okok között a demográfiai jellemzőket (az érettségiző korosztály alacsonyabb számát), illetve a politikai és szakpolitikai változásokat említik (500 pontos felvételi rendszer kialakítása, ösztöndíj-szerződés bevezetése, kisebbek lettek az államilag támogatott keretszámok, egyes szakokon eltörölték az állami ösztöndíjas helyeket, a felvételi minimum-ponthatárokat megnövelték, egyre több szakon bekerülési feltétel lett az emelt szintű érettségi vizsga) (Polónyi 2008; Szemerszki 2012; Garai–Kiss 2014; Szemerszki 2014; Pogácsás et al. 2017). Polónyi (2020a; 2020b) az elmúlt 15 év országos felsőoktatási jelentkezési adatait elemezve a 2008-as, a 2013-as és a 2020-as mélypontot emeli ki. Megjegyzi, hogy az előbbi kettőnél egy magasabb szintről történt a visszaesés, hiszen akár 40–50 ezer fős csökkenéseket is tapasztalhattunk. A szerző szerint azonban az ingadozás okai mögött nem demográfiai folyamatok, hanem a következő három oktatáspolitikai hatás áll: a tandíjbevezetés szándéka (2008-as visszaesés), az államilag finanszírozott hallgatólétszám radikális csökkentésének terve (2013-as visszaesés), illetve a kötelező emelt szintű érettségi bevezetése (2020-as csökkenés).

Bár a szociális alapszakok esetében kisebb-nagyobb mértékben, de valamennyi előbb felsorolt komponens befolyásoló erővel bír (Garai–Kiss 2014), mégis, a bemenethez szükséges emelt szintű érettségi kötelezővé tételét tartják a legerősebb magyarázó tényezőnek (Balogh et al. 2015; Rákó 2016). A kutatások ugyanis rámutatnak, hogy a hátrányos helyzetű, gyengébb iskolai teljesítménnyel rendelkezők számára a diplomaszerezésre s a társadalmi mobilitásra egyaránt reális esélyt kínálnak azok a szakok, amelyekben alacsonyabbak a felvételi követelmények és ponthatárok. Ezeken belül is domináns volt a szociális pályára felkészítő képzések szerepe (Nagy 2008; Kiss 2013; Hegedűs 2016). Az 5. ábrán láthatjuk, hogy míg 2006-ban az összes jelentkezőhöz viszonyítva 2,4% és 2,6% volt a szociális felsőoktatási alapszakokra jelentkezők aránya, addig ez 2013-ban 0,6% és 0,8%-ra redukálódott. Itt érdemes visszautalnunk Polónyi (2020a; 2020b) eredményeire, aki hangsúlyozza, hogy a felsőoktatás szűkítésére irányuló felsőoktatás-politikai intézkedések azáltal, hogy kiszorítják az alsóbb társadalmi rétegeket a felsőoktatásból, súlyos társadalmi következményekkel járnak. A vidéki alsó középosztály gyermekei ugyanis – a köznevelés erősen szelektáló jellege mellett – jellemzően nem túl erős középiskolákban folytatnak tanulmányokat, így nehezebben teljesítik az emelt szintű érettségi vizsga követelményeit, s emellett a szülők is kevésbé tudják finanszírozni a költséges különórákat (Polónyi 2020a; 2020b).

5. ábra. A szociális felsőoktatási alapszakokra jelentkezők aránya az összes jelentkezőhöz viszonyítva (%)

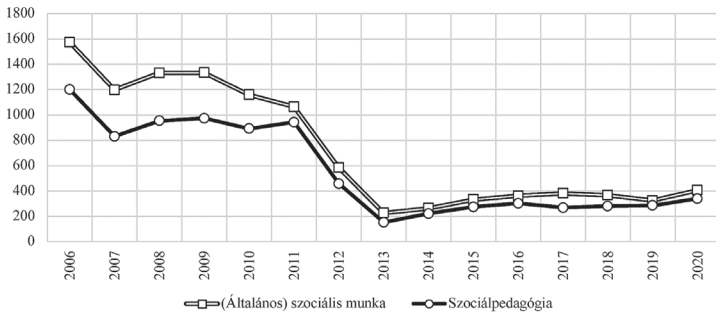


Forrás: A Felvi.hu (2006–2020) adatai alapján, saját számítás és szerkesztés

Az emelt szintű érettségi követelménye tehát jelentős akadályokat jelenthet a fiatal jelentkezők számára is (éppen ezért több képzőhelyen felkészítő tanfolyamokat indítanak), de az évekkel vagy évtizedekkel ezelőtt érettségizett, különösen a levelező munkarendet választókat is teljesen elriaszthatja ezen szakoktól. Ez azért is probléma, mert a levelezői létszám túlsúlyos hosszú időig domináns volt a vizsgált képzések vonatkozásában (Balogh et al. 2015). A rendszerváltás előtt hazánkban hagyományosan az alap- és középfokú végzettségű munkaerő dominált a gyermekvédelem és szociális ellátórendszer területén, hiszen a felsőfokú szociális munka és szociálpedagógia szakok indítása az intézményrendszerek kialakulását követően vette kezdetét. A területen dolgozók többsége nem rendelkezett szakirányú végzettséggel, így kezdetben kiemelt cél volt a rendelkezésre álló humánerőforrás átképzése. A teljes munkaidőben dolgozó hallgatók domináns száma miatt a képzőhelyek a levelező tanrend mellett nagy hangsúlyt fektettek az esti és távoktatási formákra is (Budai et al. 2006; Temesváry 2010; Balogh et al. 2015). Itt kell megjegyeznünk, hogy a szociális intézményekben napjainkig igen magas a középfokú képesítéssel betölthető munkakörök aránya, különös tekintettel a szakosított szolgáltatások ápolási-gondozási feladataira. Ugyanakkor a gyermekjólét, gyermekvédelem területén is nagy számban találunk OKJ-s végzettséget igénylő munkaköröket, főként gondozói és felügyelői feladatok ellátására (1/2000. (I. 7.) SzCsM-rendelet; 15/1998. (IV. 30.) NM-rendelet; Temesváry 2010).

A vizsgált képzésekre felvettek száma még szemtűnőbb visszaesést mutat: amíg a többciklusú képzési szerkezet indulásakor a két szakon összesen 2772 fő kezdhetett meg tanulmányait, addig 2013-ban ez a szám 379 főre redukálódott (Balogh et al. 2015). A legfrissebb, 2020-as adatok alapján a szociális alapszakokra összesen 747 főt vettek fel, ami a válságévhez képest egy határozott emelkedést mutat (6. ábra).

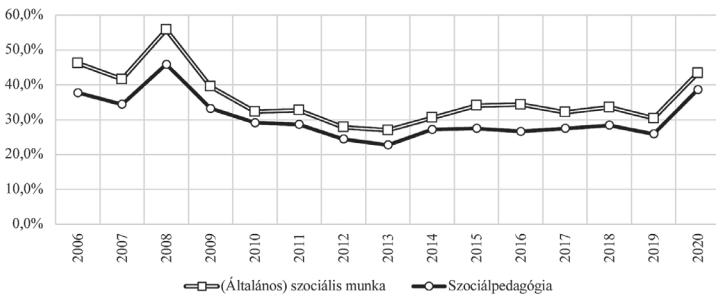
6. ábra. A szociális felsőoktatási alapszakokra felvettek száma (fő)



Forrás: A Felvi.hu adatai (2006–2020) alapján, saját szerkesztés

A bejutási esélyek változása a képzőintézmények és kistérségek miatt differenciált (Polónyi 2020b). A 7. ábrán láthatjuk, hogy 2020-ban a szociális munkán 43,4%, a szociálpedagógián pedig 38,6% volt a felvettek aránya az adott szakra jelentkezőkhöz viszonyítva, ami a 2019-es adatokhoz képest több mint 10–10%-os emelkedést mutat. A felvételi eljárás sajátosságai miatt azonban szem előtt kell tartanunk, hogy kevesebb jelentkezőből arányában több tanulót vesznek fel, így például 2013-ban 76%, 2008-ban 84%, míg 2020-ban 74% volt a bejutási arány országos viszonylatban (Polónyi 2020a; 2020b). Megjegyzendő, hogy az országos prognózisok szerint a hazai felsőoktatás főváros-centrikussága tovább növekszik, s a vidéki alsó középosztály gyermekei egyre inkább kiszorulóban vannak (Polónyi 2020b).

7. ábra. A szociális felsőoktatási alapszakokra felvettek aránya az adott szakra jelentkezőkhöz viszonyítva (%)



Forrás: A Felvi.hu (2006–2020) adatai alapján, saját számítás és szerkesztés

Hallgatói létszámadatok.

Az ezredforduló után, 2001-ben már 3514 szociális munkás³ és 5629 szociálpedagógus-jelölt tanult az ország különböző képzőhelyein. Az előbbieket száma egészen 2006-ig, míg az utóbbiaké 2005-ig folyamatosan nőtt. A csúcsévekben 5858 szociális munkás és 7371 szociálpedagógus hallgató folytatott tanulmányokat. Ezt követően azonban megállíthatatlan, nagymértékű csökkenés vette kezdetét. Mindez a levelező tagozatos tanulók létszámának változásával magyarázható, amit az előzőekben bővebben kifejtettünk. Az átképzéseket követően ezen hallgatói bázis hosszú éveken át tartó erőteljes dominanciája megszűnt, s mára többen választják a nappali munkarendet (Balogh et al. 2015). Megállapítható továbbá, hogy a szociálpedagógia szak kezdeti népszerűsége után, 2008-tól a szociálismunkás-képzés hallgatólétszáma magasabb. A legfrissebb adatok alapján 1010 szociális munkás hallgató és 875 szociálpedagógus jelölt folytatott tanulmányokat 2018-ban (1. táblázat).

1. táblázat. Hallgatói létszámok a szociális felsőoktatási szakokon (fő)

| | (Általános) szociális munka | Szociálpedagógia | Összesen |
|-----------------|--------------------------------|------------------|---------------|
| 2001 | 3514 | 5629 | 9143 |
| 2002 | 4148 | 6180 | 10328 |
| 2003 | 4909 | 6479 | 11388 |
| 2004 | 5331 | 6962 | 12293 |
| 2005 | 5751 | 7371 | 13122 |
| 2006 | 5858 | 6894 | 12752 |
| 2007 | 5297 | 5990 | 11287 |
| 2008 | 4974 | 4914 | 9888 |
| 2009 | 4505 | 3837 | 8342 |
| 2010 | 4047 | 3103 | 7150 |
| 2011 | 3675 | 2887 | 6562 |
| 2012 | 3013 | 2457 | 5470 |
| 2013 | 2163 | 1770 | 3933 |
| 2014 | 1578 | 1300 | 2878 |
| 2015 | 1159 | 910 | 2069 |
| 2016 | 1003 | 791 | 1794 |
| 2017 | 1028 | 814 | 1842 |
| 2018 | 1010 | 875 | 1885 |
| Összesen | 62963 | 69163 | 132126 |

Forrás: Balogh et al. (2015);⁴ OH (2015–2018) adatai alapján, saját szerkesztés

A kutatások kivétel nélkül megállapítják, hogy a szociális képzésekben felülreprezentált a női hallgatók száma (Fónai et al. 1999; Mányai–Bass 2006; Nagy 2008; Benkő 2009; Temesváry 2010; Fónai et al. 2001; Balogh et al. 2015). A legfrissebb hazai felsőoktatási statisztikák alapján a 2018/19-es őszi félévben a szociális munkás hallgatók 22%-a, a szociálpedagógus jelölteknek pedig csupán 17%-a volt férfi (OH 2018). Kiemelendő, hogy a képzésben résztvevők összetételére a nemzetközi tapasztalatok szerint is kiugróan magas női túlsúly jellemző (Etzioni 1969; Temesváry 2010; Furness 2012; Hicks 2015; Mallinger et al. 2017). Bár a fejlett országok felsőoktatási intézményeiben a női hallgatók kerültek többségbe (Székelyi et al. 1998; Bae et al. 2000; Freeman 2004; Róbert 2000; Buchmann et al. 2008; Fényes 2010; 2011; 2018), domináns az alacsonyabb presztízsű képzésekben való részvételük, s ez a végzést követően, a munkaerőpiacon is hátrányos helyzetbe hozza őket (Jacobs 1999; Charles–Bradley 2002; Fényes 2010; 2011; Varga 2018). A kutatások szerint a szociális pályán is felerősödtek a kontraszelektációs mechanizmusok, amihez a szakmában tapasztalható alacsony jövedelmek és a presztízszcsökkenés mellett az „elnőiesedés” is hozzájárult (Nagy 2008; 2011).

Végzetek

Az országos statisztikák azt mutatják, hogy a tömegesedés a 2000-es évektől válik érzékelhetővé a felsőoktatási kibocsátásban. Hazánkban 2010-ben körülbelül minden negyedik, 2015-ben pedig már közel minden harmadik foglalkoztatott diplomás volt (Polónyi 2008). A következőkben a szociális munka és a szociálpedagógia szakokon diplomát szerettek idősoros adatait tekintjük át.

A szociális felsőoktatási szakokon végzetek számáról a kétezres évek óta vannak pontos adataink. Egy becslés alapján, mely magában foglalja az okleveles szociális munkás és az okleveles szociálpolitikus egyetemi végzettségeket is, az 1990-es évtizedben közel 4000 fő szerzett szociális szakképzettséget, s ennek körülbelül fele az általános szociális munkás szakon. Az ezredforduló után azonban – a hagyományos főiskolai képzések kifizetéséig (2009/2010) – a szociálpedagógus diplomával rendelkezők kerültek túlsúlyba, hiszen 2002-től minden évben 1100 felett volt a számuk, míg az általános szociális munkásoknál csak 2007-ben haladta meg az 1000 főt. Végül a felsőoktatás bolognai folyamatba ágyazott struktúraváltása keretében a képzés kétciklusúvá válása a hallgatólétszám csökkenését okozta: míg 2009-ben összesen 2318, addig 2010-ben már csak 1483 fő szerzett a szociális szakokon diplomát (Balogh et al. 2015; Pusztai–Csók 2020). A kritikus mélypont 2018-ban következett be, ekkor összesen 507 szociális munkás és szociálpedagógus végzett az ország különböző képzőhelyein. Összességében, a rendelkezésre álló adatok alapján körülbelül 14 507 (általános) szociális munkás és 16 139 szociálpedagógus végzettséget szereztek hazánkban (az összlétszám 30 646) (2. táblázat).

2. táblázat. A felsőfokú szociális végzettségek száma (fő)

| | (Általános) szociális munkás | Szociálpedagógus | Összesen |
|------------------|------------------------------|------------------|--------------|
| 1989–1999 | 1980 | 1482 | 3462 |
| 2000 | 557 | 497 | 1054 |
| 2001 | 464 | 826 | 1290 |
| 2002 | 597 | 1136 | 1733 |
| 2003 | 707 | 1180 | 1887 |
| 2004 | 719 | 1172 | 1891 |
| 2005 | 777 | 1180 | 1957 |
| 2006 | 925 | 1327 | 2252 |
| 2007 | 1066 | 1201 | 2267 |
| 2008 | 941 | 1127 | 2068 |
| 2009 | 949 | 1369 | 2318 |
| 2010 | 738 | 745 | 1483 |
| 2011 | 569 | 400 | 969 |
| 2012 | 557 | 291 | 848 |
| 2013 | 646 | 417 | 1063 |
| 2014 | 654 | 472 | 1126 |
| 2015 | 600 | 502 | 1102 |
| 2016 | 459 | 369 | 828 |
| 2017 | 291 | 250 | 541 |
| 2018 | 311 | 196 | 507 |
| Összesen | 14507 | 16139 | 30646 |

Forrás: Balogh et al (2015);⁵ OH (2015–2018) adatai alapján saját szerkesztés

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy ezen képzések hazai viszonylatban az ismeretlenségből felbukkanva nagy népszerűsége tettek szert, azonban rövidesen drasztikusan visszaesett irántuk az érdeklődés. Az emelt szintű érettségi vizsga bevezetése, a felvételi ponthatárok emelése és az államilag finanszírozott felsőoktatási keretszámok csökkentése is hozzájárult ahhoz, hogy 2010–2013 között a jelentkezők száma ötödére, a felvettek pedig – 2006–2013 között – a hetedére redukálódott. Továbbá 2001–2014 között a szociális munka bachelor szinten a felére, a szociálpedagógia BA szakon pedig negyedére esett vissza a hallgatók száma (Balogh et. al. 2015). A 3. táblázat adatai alapján a betöltetlen álláshelyek aránya még 2019. II. negyedévében is 4,1% volt (nemzetgazdaság összesen: 2,5%). Polónyi (2015a) a pedagóguspályát „kézműves” hivatásként aposztrofálta, hiszen technikai átválthatóság hiányában a munkaigény nem csökkenthető. Ezen megállapítás a szociális szakemberek vonatkozásában is érvényes. Felmerül a kérdés, hogy az előzőekben bemutatott folyamat összefüggésbe hozható-e azzal a nemzetközi tendenciával, hogy a jóléti rendszerek visszavonulóban vannak, s a természetes támoga-

tőrendszerekre (családok, közösségek, magánszektor) helyeződik a hangsúly (Csoba et al. 2014; Lodigiani–Pesenti 2014; Somogyi 2014; Pusztai–Csók 2020). Ugyanakkor ezzel ellentétes azon előrejelzés, mely szerint az elöregedő társadalmakban egyre nagyobb igény lesz a munkaintenzív szociális pályán tevékenykedő humánerőforrásra (KSH⁶ 2018).

3. táblázat. Az üres álláshelyek száma és aránya

| | | Humán-egészségügyi, szociális ellátás | | Nemzetgazdaság összesen |
|----------------------|------|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Időszak, negyedév | | Üres álláshelyek száma, db | Üres álláshelyek aránya, % | Üres álláshelyek aránya, % |
| 2015 | I. | 5 370 | 2,7 | 1,5 |
| | II. | 5 607 | 2,8 | 1,5 |
| | III. | 5 431 | 2,7 | 1,6 |
| | IV. | 6 761 | 3,3 | 1,5 |
| 2016 | I. | 6 802 | 3,2 | 1,8 |
| | II. | 6 848 | 3,3 | 1,8 |
| | III. | 6 818 | 3,2 | 1,9 |
| | IV. | 6 828 | 3,3 | 1,9 |
| 2017 | I. | 7 118 | 3,2 | 2,0 |
| | II. | 7 028 | 3,2 | 2,1 |
| | III. | 7 958 | 3,5 | 2,4 |
| | IV. | 7 823 | 3,5 | 2,4 |
| 2018 | I. | 8 063 | 3,6 | 2,5 |
| | II. | 7 811 | 3,6 | 2,6 |
| | III. | 8 988 | 4,0 | 2,8 |
| | IV. | 8 605 | 4,0 | 2,7 |
| 2019 | I. | 9 031 | 4,0 | 2,5 |
| | II. | 9 382 | 4,1 | 2,5 |

Forrás: KSH (2019) alapján, saját szerkesztés

A szociális végzettség egyéni hozama

Jövedelmi helyzet

A pedagógusokra irányuló vizsgálatokban már több kutató is rámutatott arra, hogy a megfelelő képességű egyének toborzását és pályán maradását, a motivációkat, valamint a szakemberek munkájának minőségét nagymértékben befolyásolják a kereseti viszonyok (Dolton 1990; Chevalier–Dolton 2004; Wolter–Denzler 2003; Varga 2007;

Polónyi–Tímár 2001; Bacskai 2015; Nagy 2015; Polónyi 2008; 2015a; 2015b). A szociális szakemberek vonatkozásában is érvényes azon összefüggés, hogy amíg a munkabéreknek mikroszinten ösztönző szerepük van, addig makroszinten a munkaerő allokációját határozzák meg. Emellett a munka bérezése hosszú távon hatással van a foglalkozás presztízsére és nemi rekrutációjára is (Polónyi–Tímár 2001; Nagy 2015; Polónyi 2008; 2015a; 2015b).

Magyarországon elsősorban az állam felelős a szociális intézmények működtetéséért és a szociális dolgozók foglalkoztatásáért. A területet szabályozásában több rendelet és törvény is irányadó. Amíg a gyermekjólét, gyermekvédelem területén dolgozókra a 15/1998. (IV. 30.) NM-rendelet vonatkozik, addig a szociális ágazat az 1992. évi XXXIII. törvény és a 257/2000. (XII. 26.) Korm. rendelet hatálya alá tartozik, a Munka Törvénykönyve pedig kiterjed a nem állami fenntartási szociális intézményekre (Máté 2016). Mindemellett 2014-ben újabb rendeletek születtek, amelyek a bérrendezést hivatottak támogatni ágazati és kiegészítő pótlékokkal (Máté 2016). A progresszivitást ezen pótlékrendszerek szolgálják, de ahogy a bérminimum emelkedik, úgy szorul fokozatosan vissza az illetménypótlék aránya (Meleg 2019). Mindez a több évtizeden át jellemző pedagógusi „bérkorrekciókhoz” hasonlítható, amik Polónyi és Tímár (2001) szerint utólag próbálták pótolni a lemaradást, de tényleges előrelépést nem jelentettek. A Kormány a szociális szakma bérhelyzetének rendezése érdekében már többször is célul tűzte ki a szociális-életpálya-modell bevezetését (Máté 2016), ami a pedagógus-életpálya-modell alapján valóban kedvező elmozdulást jelenthetne a szociális szakemberek jövedelmi helyzetében és presztízsében. A közalkalmazotti bérendszerrel összevetve az életpálya-modell besorolási bérei jelentősen jobbak, hiszen az általános iskolai és a középiskolai tanárok fizetése is közelebb került a diplomások nemzetgazdasági szintű átlagos bruttó keresetéhez (Polónyi 2015a; 2015b). Az életpálya-modellnek a karrierlétra megteremtése mellett – a minősítési eljárás által – egyfajta minőségjavító és szelekciós szerepe is van (Polónyi 2015b).

Az NFSZ (2017) létszám- és bér adatait tekintve megállapíthatjuk, hogy a 481 foglalkozásból a szociális munkás és tanácsadó⁷ a 294. helyen áll. A legszembetűnőbb az, hogy középfokú végzettséggel betölthető foglalkozásokkal esik egy kategóriába. A személyi alpbér átlaga alapján olyan szakmák előzték meg, mint például a könyvtári, levéltári nyilvántartó; a hangszerkészítő; a fém- és egyéb tartószerkezet-szerelő; a nád- és fűzfel-dolgozó, seprű- kefegyártó; valamint az adatrögzítő/kódoló (NFSZ 2017). Amennyiben a teljes kereset átlagát vesszük alapul, a szociális munkás és tanácsadó egy kicsit előrébb, a 265. helyre került. Többségében még így is olyan, középfokú végzettséget igénylő foglalkozásokkal esik egy kategóriába, mint például az élelmiszer-, italgyártó gép kezelője vagy az áru- és divatbemutató, ugyanakkor nem sokkal előzi meg a felsőfokú képzettséghez kapcsolódó szülész(nő) és védőnő (4. táblázat).

4. táblázat. Létszám- és kereseti adatok a nemzetgazdaság egészére (2016. május)

| Rangsorban elfoglalt hely | Megnevezés | Létszám | Teljes kereset | |
|---------------------------|---|---------|-------------------|-------------------|
| | | | Átlaga, Ft/fő, hó | Relatív szórás, % |
| 256. | Védőnő | 4262 | 228164 | 23,6 |
| 257. | Kereskedő | 6221 | 227442 | 82,4 |
| 258. | Szülész(nő)i tevékenység segítője | 302 | 227150 | 33,9 |
| 259. | Erdő- és természetvédelmi technikus | 668 | 227014 | 29,6 |
| 260. | Szülész(nő) (felsőfokú képzettséghez kapcsolódó) | 1061 | 226845 | 19,1 |
| 261. | Hatósági engedélyek kiadásával foglalkozó ügyintéző | 457 | 226727 | 41,9 |
| 262. | Áru- és divatbemutató | 73 | 225170 | 28,6 |
| 263. | Épületvillamossági szerelő, villanszerelő | 13987 | 224301 | 50,2 |
| 264. | Élelmiszer-, italgyártó gép kezelője | 4982 | 223276 | 51,8 |
| 265. | Szociális munkás és tanácsadó | 5370 | 223144 | 22,3 |
| 266. | Kerámiaipari terméket gyártó gép kezelője | 1195 | 222999 | 24,7 |
| 267. | Gépjármű- és motor-karbantartó, -javító | 20875 | 222926 | 96,9 |
| 268. | Faesztergályos | 79 | 222763 | 45,0 |
| 269. | Pap (lelkész), egyházi foglalkozású | 192 | 222602 | 33,3 |
| 270. | Lakatos | 30574 | 222277 | 46,6 |
| 271. | Építő- és építésztechnikus | 1770 | 221376 | 44,0 |
| 272. | Környezetvédelmi technikus | 516 | 220607 | 36,2 |
| 273. | Targoncavezető | 18673 | 219580 | 33,7 |
| 274. | Vám- és pénzügyőr | 5 | 219408 | 54,6 |

Forrás: NFSZ (2017) alapján, saját szerkesztés

Miután női túlsúlyú pályákat vizsgálunk, a gender-szempon-tú megközelítés témánk szempontjából megkerülhetetlen. A hazai kutatások alapján a nők munkaerő-piaci sikerességét nem garantálja a diploma megszerzése sem, ellenben a férfiak már középfo-

kú végzettséggel is egészen jól kereshetnek. Mindez visszavezethető a továbbtanulási motivációkhoz, hiszen a nőknél dominánsak a kredencialista elemek, míg a férfiaknál a státustörekvés („kenyérkereső” szerep) a hangsúlyos (Fényes 2011; 2012). A vizsgálatok rámutatottak arra is, hogy a nők iskolázottsága és munkaerő-piaci pozíciói között státusinkonzisztencia mutatható ki (Ferge 1976; Fényes 2011). Ebből adódik a kérdés, hogy mi okozza a nők bérhátrányát a munkaerőpiacon, s miért kisebb az oktatási ráfordítások egyéni megtérülése. Röviden összefoglalva három tényezőt emelhetünk ki: 1. elkülönülnek a férfiközpontú és feminizált munkakörök, s az utóbbiak anyagi megbecsültsége és presztízse alacsonyabb (horizontális szegregáció), 2. érvényesül az „üvegplafon-szindróma”, s ezáltal kevesebb a női vezető (vertikális szegregáció), valamint 3. a nők bére ugyanazon munkáért alulmarad (diszkrimináció) (Fényes 2010; 2011; 2018).

Egyéni belső megtérülési ráta

A 18. században már Smith is megtérülő befektetésként tekintett az oktatásra, két évszázad elteltével pedig Becker kiszámította a középiskolai tanulók és a felsőoktatási hallgatók egyéni megtérülési rátáit (Smith 1992; Becker 1962; Polónyi 2018). Vizsgálatában az oktatásra fordított összeg, a kereset és a megtérülési ráta közötti általános összefüggéseket igyekezett levezetni. Az oktatásra mint magánbefektetésre tekintett, melynek gazdaságossága a jövőbeni keresetek alapján határozható meg. Tőkeként összesítette a képzésre fordított családi és egyéni kiadásokat, valamint az elmaradt kereseteket, s szembeállította azzal a jövedelemtöbblettel, amelyet a magasabb végzettséggel elhelyezkedők élveznek. A magánkötségeket közvetlen (tandíj, tankönyvek ára, megélhetési kiadások) és közvetett (elmaradt keresetek) költségekre bontotta fel (Becker 1962; Polónyi 2018).

Napjainkig a keresetek és az oktatási szintek közötti kapcsolatot vizsgálva – hazai és nemzetközi vonatkozásban egyaránt – a legnagyobb vízváltásznak a középfokú szint tekinthető, hiszen a középfokú végzettségűek és a diplomások között mutatható ki a legnagyobb jövedelmi differencia, az utóbbi csoport javára (Petőné 2011). Az oktatás egyéni megtérülési rátája többféle módszerrel is kiszámolható, a következőkben azonban a legegyszerűbb képlet alkalmazásával végzünk becsléseket (Polónyi 2004). A felsőfokú szociális munkás szakképzettség egyéni belső megtérülési rátájára fókuszálunk, s az összehasonlítás érdekében górcső alá vesszünk további alacsonyabb presztízű segítő pályákat, így a tanítóokra, a gyógypedagógusokra és az ápolókra is kitérünk. Polónyi (2004: 7) alapján az egyéni belső megtérülési ráta a következőképpen is meghatározható:

$$\sum_{i=1}^k K_i \cdot (1+r)^i = \sum_{j=1}^T B_j \cdot (1/(1+r))^j$$

ahol:

K_i = a képzés „i”-edik évében az oktatással összefüggő magánkiadások (önköltség, megélhetési/eltartási költség), a képzési idő alatt kimaradt nettó jövedelem (a tankötelezettség megszűnését követően);

B_j = nettó kereset a képzés befejezését követő „j”-edik évben;

k = a képzés időtartama;

T = a szakmában eltöltött évek; és

r = „belső megtérülési ráta, mely az a kamattényező, amelynek segítségével kiszámítva a kiadások és a bevételek jelenértékét, azok megegyeznek (azaz a kiadások felkamatolt összege megegyezik a bevételek diszkontált összegével)” (Polónyi 2004: 7).

Első lépéseként a számításokhoz szükséges alapadatokat gyűjtöttük össze: az NFSZ (2017) alapján a foglalkozásonkénti létszám- és bér adatokat (személyi alapbér átlaga, teljes kereset átlaga), illetve a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI-rendelet alapján a képzési jellemzőket. Ezt követően a személyi alapbér és a teljes kereset életkereseti lefutását és az életkereseti átlagot becsültük meg. Amikor az állami ösztöndíjas képzéseket vettük górcső alá és kutatói döntés alapján kedvezményes megélhetési költséggel (50 000 Ft/hó, tíz havi periódusok) számoltunk, a tanító végzettségen kívül egyik oktatási befektetés sem térült meg. Megjegyzendő, hogy adathiány miatt az általános munkanélküliséget nem vettük figyelembe, de jelen esetben ez csak tovább rontotta volna eredményeinket. Kiemelendő, hogy a szociális munkások (közalkalmazotti bérekkel) csupán az első két évben keresnek többet, mint a középfokú végzettségűek (nemzetgazdasági átlaggal számolva). Gyyszerúsított becsléseinket az 5. táblázatban foglaltuk össze.

5. táblázat. Az életpálya-kereset alakulása a közalkalmazotti bérek szerint
(az elmaradt kereset figyelembevételével)

| | Állami ösztöndíjas | Önköltséges | Önköltséges, reális eltartási költséggel |
|-------------------------|--|--|--|
| Tanító | Megtérül (5%-os kamattal 18 év alatt) | Megtérül (5%-os kamattal 22 év alatt) | Megtérül (5%-os kamattal 23 év alatt) |
| Ápoló | Éppen megtérül („majdnem pénzénél van”) | Nem térül meg | Nem térül meg |
| Gyógypedagógus | Nem térül meg | Nem térül meg | Nem térül meg |
| Szociális munkás | Nem térül meg | Nem térül meg | Nem térül meg |

Forrás: saját szerkesztés

Nettó életkereset-növekedés

Előző becsléseink alapján, a validitás érdekében a nettó életkereset-növekedést is megnéztük a szociális munkások és a kontrollcsoportok vonatkozásában: 2%-os kamattényezővel számolva, az életkereset-növekedés diszkontált összegéből levontuk az oktatási kiadások felkamatolt összegét. Így áttekinthetővé vált az oktatási ráfordítások okozta, egész életpályafutás során elért többletbevétel (vagy veszteség).

A 6. táblázatban foglaltuk össze a nettó életkereset-növekedés alakulását a közalkalmazotti bérek szerint. Elemzéseink csak az állami ösztöndíjas képzésekre fókuszáltak, és

(2%-os kamattényezővel) figyelembe vettük az elmaradt kereseteket, illetve az oktatási költségeket. Eredményeik alapján az ápolóknál, a gyógypedagógusoknál és a szociális munkásoknál negatív életkereset-növekedés mutatható ki a középfokú végzettségűekhez képest. Mind közül a felsőfokú szociális végzettségűek kerültek a legkedvezőtlenebb pozícióba.

6. táblázat. A nettó életkereset-növekedés alakulása a közalkalmazotti bérek szerint (Ft-ban megadva)

| | |
|-------------------------|---------|
| Tanító | 13.521 |
| Ápoló | -2821 |
| Gyógypedagógus | -13.125 |
| Szociális munkás | -24.279 |

Forrás: saját szerkesztés

Összefoglalás

Jelen tanulmányunkban a szociális hivatásokra (szociális munka, szociálpedagógia) fókuszáltunk. A Felvi. hu (2006–2020) és az Oktatási Hivatal (2006–2020) adatai alapján feltártuk a szakképzett, potenciális humán erőforrás idősoros létszámadatainak változásait, összehasonlítva azt az országos tendenciákkal. Az oktatáspolitikai intézkedések hatásaként a hazai felsőoktatás történetében három válságév – 2008, 2013, 2020 – azonosítható (Polónyi 2020a; 2020b), ami a szociális képzésekre jelentkezők számában is érzékelhető volt. 2020-ban a szociális szakokra felvettek aránya markáns emelkedést mutatott, ami a felvételi eljárás sajátosságából fakadt, arányában ugyanis a kisebb létszámú jelentkezői bázisból több tanulót vettek fel (Polónyi 2020a; 2020b). A szociális képzések iránti érdeklődés nagyarányú visszaesését mutatja, hogy 2018-ban csupán 507 szociális-munkás- és szociálpedagógus diplomát adtak át hazánkban. Megállapítható tehát, hogy a munkaintenzív szociális pályán a szakképzett, diplomás emberi erőforrás utánpótlása nem megfelelő mértékben biztosított. A problémakör súlyosságát mutatja, hogy azok a társadalmi problémák, amelyeket ezek a pályák kezelnek, nem szűntek meg. A betöltetlen álláshelyek között még 2019. II. negyedévében is igen magas arányban szerepeltek ezek a foglalkozások (4,1%) (KSH 2019; Pusztai–Csók 2020). Felmerül a kérdés, vajon milyen okok húzódnak meg a szociális pálya alacsony attraktivitása mögött. A nemzetközi kutatók szerint a kedvezőtlen kereseti lehetőségek kiemelt szerepet játszanak abban, hogy a középiskolát befejezők nem érdeklődnek a szociális képzések iránt. Számításaink alapján a diplomás szociális szakemberek oktatási befektetése nem térül meg, a középfokú végzettséggel rendelkező munkaerőhöz képest negatív életkereset-növekedés mutatható ki.

Sürgetőnek tartjuk a fizetési normák kialakítását, ezzel is vonzóbbá téve a szociális pályát a továbbtanulás előtt állók és családjaik számára. Különös tekintettel arra, hogy a

- Csók Cintia (2020b): Szociális és pedagógiai segítő hivatást választók munkaerő-piaci jellemzői. In: *Tavaszi Szél Konferenciakötet*. (Közlésre elfogadva, megjelenés előtt.)
- Csók, Cintia (2020c): Labour market characteristics of helping professionals. *Central European Journal of Educational Research*, 2. (1.) Pp. 66–75.
- Csók, Cintia–Hrabéczy, Anett–Németh, Dóra Katalin (2019): Focus on the dropout students' secondary school experience and career orientation. *Hungarian Educational Research Journal*, 9. (4.) 708–720.
- Dolton, Peter J. (1990): The Economics of UK Teacher Supply: *The Graduate's Decision*. *Economic Journal*, 100. (400.) Pp. 91–104.
- England, Paula–Herbert, Melissa S. (1993): The pay of men in "female" occupations. In: Williams, Christine L. (Ed.): *Doing "women's" work: Men in nontraditional occupations*. Newbury Park, CA: Sage Publications. 28–48.
- Etzioni, Amitai (1969): The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, *Social Workers*. New York, Free Press.
- Fábrí István (2010): A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. *Felsőoktatási Műhely*, (1.) Pp. 9–28.
- Fényes Hajnalka (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolóddása?* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Fényes Hajnalka (2011): A felsőoktatásban tanuló férfiak és nők tényleges mobilitása, státusz inkonzisztencia a nők oktatásbeli és munkaerő-piaci helyzete között. *Felsőoktatási Műhely*, (3.) Pp. 79–95.
- Fényes Hajnalka (2012): A felsőoktatásban tanuló férfiak hátránya a társadalmi (iskolai) mobilitásban, a kétciklusú képzés bevezetése után. *Metszetek*, 1. (1.) Pp. 20–31.
- Fényes Hajnalka (2018): Mennyit ér egy tudományos fokozat – különös tekintettel a tudományos eredményesség és előmenetel nemi különbségeire. *Szociológiai Szemle*, 28. (1.) Pp. 60–82.
- Ferge Zsuzsa (1976): A nők és a döntéshozatal. *Szociológia*, (2.) Pp. 202–219.
- Fónai Mihály–Kiss János–Fábián Gergely (1999): Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének néhány eleme. *Esély*, 10. (1.) Pp. 114–134.
- Fónai Mihály–Pattyán László–Szoboszlai Katalin (2001): Szociális munkások pályaképének néhány eleme. *Esély*, 12. (6.) Pp. 89–109.
- Freeman, Catherine E. (2004): *Trends in Educational Equity of Girls and Woman 2004*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Freeman, Richard B. (1986): Demand for Education. In: Ashenfelter, Orley–Layard, Richard (Eds.): *Handbook of Labour Economics*. North Holland, Amszterdam: Elsevier Science Publishers. Pp. 357–386.
- Furness, Sheila (2012): Gender at Work: Characteristics of 'Failing' Social Work Students. *The British Journal of Social Work*, 42. (3.) Pp. 480–499.
- Galasi Péter–Varga Júlia (2005): *Munkaerőpiac és oktatás*. Budapest: MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Garai Orsolya–Kiss László (2014): A felsőoktatási jelentkezések tendenciáinak alakulása 2010 és 2014 között. *Felsőoktatási Műhely*, (1.) Pp. 17–46.
- Hegedűs Roland (2016): Hátrányos helyzetűek és munkaerő-piaci prognózisok. In: Pusztai Gabriella–Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea (Szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest: Partium–PPS–Új Mandátum. Pp. 150–164.

- Hicks, Stephen (2015): Social work and gender: An argument for practical accounts. *Qualitative Social Work*, 14. (4.) Pp. 471–487.
- Jacobs, Jerry A. (1999): Gender and the Stratification of Colleges. *The Journal of Higher Education*, 70. (2.) Pp. 161–187.
- Kiss László (2013): „Alacsony státuszú” szakok az alapképzésben. In: Garai Orsolya–Veroszta Zsuzsanna (Szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. Pp. 67–91.
- Kovács Klára–Ceglédi Tímea–Csók Cintia–Demeter–Karászi Zsuzsanna–Dusa Ágnes Réka–Fényes Hajnalka–Hrabéczy Anett–Kocsis Zsófia–Kovács Karolina Eszter–Markos Valéria–Máté–Szabó Barbara–Németh Dóra Katalin–Pallay Katalin–Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina–Tóth Dorina Anna–Váradi Judit (2019): *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen: CHERD-H.
- Lane, Shannon R.–Flowers, Theresa D. (2015): Salary inequity in social work: A review of the knowledge and call to action. *Affilia*, 30. (3.) Pp. 363–379.
- Lewis, Gregory B. (2018): Diversity, pay equity, and pay in social work and other professions. *Affilia*, 33. (3.) Pp. 286–299.
- Lodigiani, Rosangela–Pesenti, Luca (2014): Public Resources Retrenchment and Social Welfare Innovation in Italy: Welfare Cultures and the Subsidiarity Principle in Times of Crisis. *Journal of Contemporary European Studies*, 22. (2.) Pp. 157–170.
- Mallinger, Gayle–Starks, Sandra–Tarter, Kirsten (2017): Women social workers a road map to gender equity. *Affilia*, 32. (1.) Pp. 81–91.
- Mányai Judit–Bass László (2006): Szociális diplomák – szociális diplomások. In: Albert József (Szerk.): *Esélyek a szociális képzések megújulására*. Veszprém–Budapest: VHF–Iskolaszövetség. Pp. 137–149.
- McPhail, Beverly A. (2004): Setting the record straight: Social work is not a female-dominated profession. *Social Work*, 49. (2.) Pp. 323–326.
- Nagy Katalin (2015): A pedagógusok és a gazdasági teljesítőképeség. *Educatio*, 24. (1.) Pp. 148–155.
- Nagy Krisztina (2008): *Segítő hivatásokat választó hallgatók pályaeorientációja a „Partiumban”*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Nagy Krisztina (2011): „Bizonytalanok” és „próbálkozók”. A szociális képzések hallgatóinak karaktertípusai és a képzés jelentősége a szakmai szocializációban. *Esély*, 22. (1.) Pp. 100–116.
- National Association of Social Workers (NASW) (2006): Women in the social work profession. In National Association of Social Workers (NASW) (Szerk.): *Social work speaks: National association of social workers policy statements 2006–2009*. Washington, DC, NASW Press. Pp. 379–386.
- Ng, Irene Y. H. (2010): What if social workers were paid more? *Administration in Social Work*, 34. (4.) Pp. 351–360.
- Ozawa, Martha N.–Wai-on Law, Simon (1993): Earnings history of social workers: A comparison to other professional groups. *Social Work*, 38. (5.) Pp. 542–551.
- Pogácsás Csilla–Dióssy Kitti–Vona Máté (2017): A magyar felsőoktatási felvételi szabályozása a felvételi számok tükrében a 2001–2015-ös időszakra vonatkozóan. *Taylor*, 9. (1.) Pp. 200–2008.
- Polónyi István–Tímár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest: Új Mandátum.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris.
- Polónyi István (2004): *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Polónyi István (2008): *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Polónyi István (2015a): Pedagógusbérek – mindig lent? *Educatio*, 24. (1.) Pp. 30–46.

- Polónyi István (2015b): A pedagógusproblémáról másfél évtized után. In: Pusztai Gabriella–Morvai Laura: Pálya – modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó–PPS–Új Mandátum. Pp. 10–29.
- Polónyi István (2018): A felnőttképzés megtérülései. In: Fodorné Tóth Krisztina (szerk.): *A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció*. Pécs: „MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért” Egyesület. Pp. 99–113.
- Polónyi István (2020a): Harmadik csapás. A felsőoktatási felvételi ingadozásai – avagy az oktatáspolitikai társadalomismeretének hiánya. *Iskolakultúra*, (Közlésre elfogadva, megjelenés előtt.)
- Polónyi István (2020b): A felvételi követelmény megváltozásának hatása a felsőoktatás területi rekrutációjára. *Tér és Társadalom*, (Közlésre elfogadva, megjelenés előtt.)
- Pusztai, Gabriella–Csók, Cintia (2020): Ambivalence of Professional Socialization in Social and Educational Professions. *Social Sciences*, 9. (8.) Pp. 147–160.
- Rákó Erzsébet (2016): *Szociálpedagógia és módszerek*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, 9. (1.) Pp. 79–94.
- Ryan, W. P.–DeMasi, K. D.–Heinz, P. A.–Jacobson, Wendy–Ohmer, Mary (2000). *Aligning education and practice: Challenges and opportunities for social work education for community-centered practice*. Milwaukee, WI: Alliance for Children and Families, Families International.
- Schweitzer, Don–Chianello, Terry–Kothari, Brianne (2013): Compensation in social work: Critical for satisfaction and a sustainable profession. *Administration in Social Work*, 37. (2.) Pp. 147–157.
- Smith, Adam (1992): *A nemzetek gazdagsága: e gazdaság természetének és okainak vizsgálata*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Somogyi Ildikó (2014): A szociális munka Európában. *Esély*, 25. (3.) Pp. 111–114.
- Strolin-Goltzman, Jessica–Kollar, Sharon–Trinkle, Joanne (2010): Listening to the voices of children in foster care: youths speak out about child welfare workforce turnover and selection. *Social Work*, 55. (1.) Pp. 47–53.
- Székelyi Mária–Csepeli György–Örkény Antal–Szabados Tímea (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Budapest: Új Mandátum.
- Szemerszki Marianna (2012): A felsőoktatásba jelentkezők jellemzői. In: Szemerszki Marianna (Szerk.): *Az érettségítől a mesterképzésig*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Pp. 19–50.
- Szemerszki Marianna (2014): A középiskolából a felsőoktatásba – Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, (1.) Pp. 47–63.
- Temesváry Zsolt (2010): A szociális szakképzések helyzete a mai magyar felsőoktatásban. *Kapocs*, 9. (1.) Pp. 34–41.
- Vámos Dóra (1989): *A képzettség vására: közgazdasági szempontok az oktatásszervezésben*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54. (7.) Pp. 609–629.
- Varga Júlia (2018): Nők a munkaerőpiacon: Problémafelvetés, szakirodalmi áttekintés. In: Fazekas Károly–Szabó–Morvai Ágnes (Szerk.): *Munkaerőpiaci tükrök 2017*. Budapest: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. Pp. 45–52.
- Wermeling, Linda (2013): Why social workers leave the profession: Understanding the profession and workforce. *Administration in Social Work*, 37. (4.) Pp. 329–339.

Internetes hivatkozások

- 1/2000. (I. 7.) SzCsM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális intézmények szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0000001.scm>
Utolsó letöltés: 2020. 10. 03.
- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800015.nm>
Utolsó letöltés: 2020. 10. 03.
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txtreferer=00000001.TXT>
Utolsó letöltés: 2020. 10. 04.
- Chevalier, Arnaud–Dolton, Peter (2004): *Teachers' relative pay is a perennial issue: when it's low, graduates are less likely to enter the profession*. <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP164.pdf>
Utolsó letöltés: 2020. 10. 04.
- Felvi.hu (2006–2020): Elmúlt évek statisztikái. https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/
Utolsó letöltés: 2020. 10. 09.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2018): Magyarország 2017. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2017.pdf>
Utolsó letöltés: 2020. 10. 03.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2019): Üres álláshelyek száma és aránya. 2015–2019. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qli027b.html
Utolsó letöltés: 2020. 10. 04.
- Máté Olga (2016): Szociális életpályamodell. Képviselői Információs Szolgálat. https://www.parlament.hu/documents/10181/595001/Infojegyzet_2016_30_szocialis_eletpalyamodell.pdf/35de9b02-74aa-42d6-be35-c033de0628e0
Utolsó letöltés: 2020. 10. 02.
- Meleg Sándor (2019): Berek, bérpótlékok 2019-ben a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi ágazatban. http://tamogatoweb.hu/irasaink/berek_berpotlekok_2019_01_03.pdf
Utolsó letöltés: 2020. 10. 04.
- National Association of Social Workers (NASW) (2009): *Social work reinvestment initiative: Social work history*. <http://www.socialworkreinvestment.org/2009/History.html>
Utolsó letöltés: 2020. 10. 04.
- National Association of Social Workers (NASW) (2020): *About*. <https://www.socialworkers.org/About>
Utolsó letöltés: 2020. 10. 04.
- Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (NFSZ) (2017): *Adattár*. https://nfsz.munka.hu/Lapok/full_afsz_kozos_statisztika/full_afsz_egyeni_berek_es_keresetek_statisztikaja/afsz_stat_adattar.aspx
Utolsó letöltés: 2020. 10. 01.
- Oktatási Hivatal (OH) (2015–2018): *Felsőoktatási statisztikai adatok, letölthető kimutatók*. https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_koztetetele/felsooktatasi_statisztikak
Utolsó letöltés: 2020. 10. 03.
- Petóné Csuka Ildikó (2011): Emberitőke-elemzés a mai magyar felsőoktatásban – A közgazdász BSc képzés haszna hallgatói szemmel. In: Róbert Péter (Szerk.): *Magyarország társadalmi-gazdasági helyzete a 21. század első évtizedeiben*. Győr: Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Gazdaságtudományi Kar. 1–10. <https://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2011/emberi%20eroforrasok/PetoneCsl.pdf>
Utolsó letöltés: 2019. 10. 10.

Wolter, Stefan C.–Denzler, Stefan (2003): *Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland*.
https://www.researchgate.net/publication/4799549_Wage_Elasticity_of_the_Teacher_Supply_in_Switzerland Utolsó letöltés: 2020. 10. 04.

Jegyzetek

¹ National Association of Social Workers (a továbbiakban: NASW)

² Az eredmények értelmezésénél – mind a megtérülési rátánál, mind a nettó életkereset-növekedésnél – érdemes figyelembe vennünk, hogy az NFSZ (2017) összevontan kezeli a tanítók és az általános iskolai tanárok adatait.

³ Balogh et al. (2015) munkájától eltérően adataink nem tartalmazzák az Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem által indított zsidó közösségi szociális munkás, szervező szak (jelentősen kisebb) hallgatói létszámait. Ezen képzés a Bologna-rendszerben felekezeti szociális munkás néven működik.

⁴ Az OH adatai alapján 2014-ig gyűjtötték össze a hallgatói létszámokat.

⁵ 2014-ig a végzettségek számát Goldmann Róbert gyűjtötte össze az OH adatai alapján.

⁶ Központi Statisztikai Hivatal (a továbbiakban: KSH)

⁷ Az NFSZ (2017) adattárában csak a szociális munkás és tanácsadó megnevezés szerepel, de a törvények alapján a szociális munkások és a szociálpedagógusok ugyanazon munkakörökben helyezkedhetnek el.

Finanszírozás:

A kutatás a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Köszönetnyilvánítás:

Számításainkat Prof. Dr. Polónyi Istvánnal, a közgazdaságtudományok kandidátusával végeztük el.

A NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOBILITÁST GÁTLÓ TÉNYEZŐK ÉS A MÖGÖTTÜK HÚZÓDÓ MAGYARÁZATOK¹

Dabney-Fekete Ilona Dóra–Dusa Ágnes Réka

■ Bevezetés

■ Az elmúlt évtizedekben a globalizáció a világban tapasztalt több rendkívüli és radikális változás háttereként jelent meg, teljesen új rendet hozott létre, és vele együtt egy világméretű egységesítési és univerzalizációs áramlat söpört végig az országokon. Gazdaságokat, kultúrákat és társadalmakat kötött össze és alakított át, és ez a hatás a felsőoktatást sem hagyta érintetlenül. Számos ország felsőoktatásának vezetői, oktatáspolitikai döntéshozói szembesültek azzal a ténnyel, hogy a globalizáció nagymértékben befolyásolja azt, ahogyan az egyetemek el tudják érni kitűzött céljaikat.

A globalizáció lehetőségeire és kihívásaira adott válaszként tekinthetünk a nemzetköziesedésre (Knight 2013; Knight–de Wit 2018; Dabney-Fekete 2020), ami teljes mértékben átrajzolja a felsőoktatási térképet, már csak azért is, mert több formában és módon is jelentkezik. A felsőoktatás nemzetközi folyamataiba való becsatlakozási igény nem új jelenség, az elmúlt évtizedekben azonban ennek mértéke jelentősen megnövekedett a világ számos egyetemének hallgatói és oktatói körében. De Wit (2002) meglátása szerint a nemzetköziesedést olyan kifejezésként használják, ami magában foglal mindent, ami globális, interkulturális vagy nemzetközi, és olyan ruhát húznak rá, ami az adott kontextusban éppen szükséges. Ez lényegesen megnehezíti a fogalommal kapcsolatos tisztánlátást, és az ember könnyen elveszhet az értelmezések labirintusában.

Az egyetemek számára az újonnan (?) megjelenő köteleességek és kötelezettségek eredményeként a nemzetközi dimenzió döntő fontosságúvá nőtte ki magát a felsőoktatási tér átalakításában és fogalmának ismételt meghatározásában (Knight 2008). Annak ellenére, hogy vannak, akik kritizálják, akár meg is kérdőjelezik a nemzetköziesedés

hasznát és előnyeit – hangsúlyozva, hogy a jelenségnek bizony vannak kevésbé „romantikus” oldalai is (Jacob–Meek 2013; Knight 2013; Siekierski et al. 2018; Morley et al. 2018; Yang 2020) –, a legtöbb kutató egyetért abban, hogy a nemzetközi mobilitáson keresztül a tudományos együttműködésekhez való kapcsolódás minden kétséget kizáróan segíti a képzés területén a minőségfejlesztést, valamint jó alapot biztosít a felsőoktatás nemzetközi arénájában mért és elvárt versenyképes tudás megteremtésének. Az International Association of Universities által 2018-ban végzett kutatás, melyben 126 ország 907 intézménye vett részt, arra mutatott rá, hogy a válaszadók 36%-a véli úgy, hogy a nemzetköziesedés katalizátorként működik a nemzetközi kapcsolatok kiépítésében, ezenkívül kapacitásnövelő hatása van, ráadásul az oktatás minőségének javulásához is egyértelműen hozzájárul (Marinoni et al. 2019).

A tudományos célú mobilitást értelmezhetjük egy változékony és dinamikus entitásként, ami egy bonyolult és összetett szociokulturális, gazdasági és politikai interakciós hálózat részét képezi, melyet az a tudás épít fel, amit az egyének szereznek azáltal, hogy részt vesznek benne (Danaher–Danaher 2011). Ezenkívül elősegíti a transzkulturális tanulást és kommunikációt, fejleszti az interkulturális kompetenciát, a problémamegoldó és döntéshozó készséget, növeli a kulturális és globális tudatosságot, valamint kedvezően hat a jövőbeli munkaerőpiaci-pozícióra. Ez utóbbi bizonyos tudományterületek, szakok esetében különösen fontos. A hallgatói mobilitás az oktatóihoz hasonlóan egyre inkább az akadémiai „láthatóságot” is jelenti – csak akkor vagyunk észrevehetőek a tudományos porondon, ha nemzetközi szinten is megmutatkozunk. Ez pedig azon hallgatónál bír különösen nagy jelentőséggel, akik rendelkeznek tudományos affinitással és a diplomaszerezés után tudományos pályára szeretnének lépni. Természetesen az akadémiai eredményeken és kimenetelen túl a nyelvi készség is fejlődik általa (Craciun–Orosz 2018).

A hallgatók több módon is be tudnak kapcsolódni a felsőoktatás nemzetköziesedésébe, illetve képesek profitálni abból. A mobilitás több típusa is lehetőséget biztosít nemzetközi tapasztalatok megszerzésére az egészen rövid, pár napos csereutaktól kezdve az egész szemesztert felölelő kreditmobilitáson át a teljes külföldi képzés elvégzését jelentő diplomamobilitásig. A kihelyezett tagozatok és a MOOC-képzések megjelenésének köszönhetően már el sem kell hagyni az országot ahhoz, hogy valaki nemzetközi környezetben tanulhasson (Knight 2003; Hrubos 2016; Kasza 2017). Ám a felsőoktatás nemzetköziesedése újfajta egyenlőtlenségeket hozott felszínre mind az intézmények, mind az egyének (hallgatók, oktatók) között. Egyrészt a hozzáférés, a lehetőségek között is lehetnek egyenlőtlenségek, másrészt, a nemzetközi felsőoktatásba való bekapcsolódás vagy az abból való kirekesztődés egyenlőtlenségeket okozhat a későbbi akadémiai és/vagy munkaerő-piaci előrejutásban (Altbach 2004; Hrubos 2012; Bander 2014; Kasza 2017).

Tanulmányunkban elsőként a nemzetközi és hazai vizsgálatok közül azokat a szakirodalmi eredményeket mutatjuk be, amelyek kifejezetten a hallgatói mobilitás gátló tényezőit és az azok mögött meghúzódó magyarázatokat tárják fel. A szakirodalom alapján felállított hipotéziseinket az elemzési fejezetben teszteljük, amit a hallgatók által értékelt gátló tényezők bemutatásával kezdünk, majd bizonyos szociodemográfiai és attitűdbeli eltéréseket, melyek összefügghetnek a külföldi tanulás tervezésével, a saját mintánkon is

megvizsgálunk. Végül, a vizsgált változókat – annak érdekében, hogy együttes hatásukat is tesztelni tudjuk – egy regresszióanalízisbe is bevonjuk.

A hallgatói mobilitást segítő és gátló tényezők

Vizsgálatunk középpontjában a hallgatók mobilitási tervei állnak. Fontos hangsúlyozni, hogy a korábbi, nemzetközi és magyar diákokat vizsgáló kutatások egyaránt azt igazolják, hogy bár a mobilitási tervek magasak, a megvalósuló nemzetközi hallgatói mobilitás tendenciája elmarad a tervek alapján elvárt számoktól (Kasza 2010; Kiss 2007; Kiss 2014). A mobilitás melletti döntés mögött számos befolyásoló tényező állhat: társadalmi egyenlőtlenségek – különösen a hallgatók közötti gazdasági és kulturális háttérből fakadó előnyök és hátrányok – és bizonyos attitűd- vagy nyelvtudásbeli jellemzők egyaránt hatással lehetnek arra, hogy egy fiatal valóban elmegy-e külföldre tanulás céljából.

A hallgató családjának anyagi helyzete még a fejlettebb nyugat-európai országokban is kimutatható különbségeket okoz a tanulási mobilitásban (a jobb helyzetben lévők javára), és ez érvényesül Magyarországon is (Finger 2011; European Commission 2016; Kiss 2014). A gazdasági helyzettel a szülők iskolázottsága is összefügg, ebben az esetben a korábbi vizsgálatok a magasabban iskolázott szülők gyermekeinek előnyét mutatták ki (Eurostat 2009; Kemény 2005; European Commission 2016; Veroszta 2016).

A nyelvtudás egyszerre motiváló és gátló tényezője a külföldi tanuláshoz. Motivál, hiszen ez egy fontos fejlődési, gyakorlási lehetőséget biztosít, ám a megfelelő nyelvtudás hiánya kizáró tényező is lehet. A magyar felsőoktatási vizsgálatok szerint a mobilitást tervező diákok nyelvtudása magasabb szintű, és az igazi választóvonalat nem is a közép-, hanem a felsőfokú nyelvtudás jelenti (Bazsalya 2014; Czakó–Koltói 2012; Veroszta 2016).

A kemény háttérmutatók mellett érdemes attitűdkérdéseket is bevonni a mobilitásvizsgálatokba, erre már Sik és Örkény kutatásai is felhívták a figyelmet. Ők a migrációs potenciál, Murphy-Lejeune pedig a mobilitási tőke fogalmát és mérőeszközét kidolgozva vontak be olyan finomabb attitűdváltozókat, mint a bizalom vagy a kulturális sokkal való megküzdés képessége. Sik és Örkény eredményei szerint a bizalom általános magasabb megléte elősegíti a külföldre költözést (Sik–Örkény 2003), Murphy-Lejeune pedig a magasabb szintű adaptációs készségek vagy a tolerancia pozitív hatására hívta fel a figyelmet (Murphy-Lejeune 2002). Ezek az attitűdök azok, amelyek a rosszabb szociokulturális háttér esetében is hajtóerőként működhetnek, illetve amelyek két hasonló helyzetű fiatal esetében a döntéshozást befolyásolhatják.

A fentebb ábrázolt eredmények tehát a mobil és immobil hallgatók között lévő különbségeket mutatták meg. Ezek a szelekció egy későbbi lépcsője, melyeket a külföldi tanulás tervezése előz meg, ami szintén egy nagyon fontos (ön)szelekciós mechanizmus. A továbbiakban azokat a kutatási eredményeinket mutatjuk be, amelyek a külföldi tanulást tervező és nem tervező felsőoktatási hallgatók közötti különbségeket tárják fel.

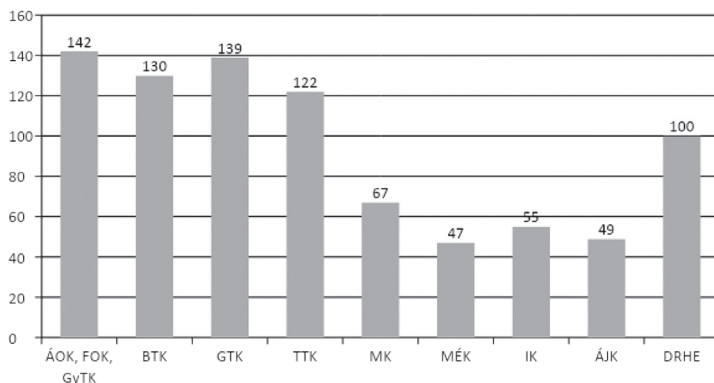
Módszertan és a minta rövid bemutatása

Az elemzéshez a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató- és Fejlesztő Központjának (CHERD-Hungary) PERSIST adatbázisát használtuk fel. Ez a 123847. számú Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban című NKFIH-projekt keretében a 2018/2019-es tanévben végzett kutatás legfrissebb hallgatói felmérése. A vizsgálat során 2199 felsőoktatásban lévő hallgatót kerestünk fel az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb felsőoktatási régiójában. Ebben a tanulmányban a debreceni mintát vettük alapul (N=851), ami kvótás és a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára reprezentatív. A mintában nappali munkarendű másodéves BA/BSc-képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzéses hallgatók szerepeltek, az alacsony hallgatói létszámú képzések esetén azonban a felsőbb évfolyamok tanulóit is megkérdeztük.

Mivel a nemzetközi hallgatói mobilitás esetében a kar, a tudományterület és a szak erős befolyásoló erővel bír, külön ügyeltünk a karok közötti összehasonlíthatóságra. Emiatt a magyar mintából kizártuk a túl alacsony válaszadói hajlandóságú karokat és intézményeket. A Nyíregyházi Egyetemet pedig azért kellett kihagynunk, mert az összelemszám az összehasonlításhoz ideális lett volna ugyan, ám a képzési kínálat olyan széles és egymástól olyan különböző tudományterületeket tartalmaz, hogy mindez torzította volna eredményeket.

A minta végül a Debreceni Egyetem Általános Orvostudományi (ÁOK), Fogorvostudományi (FOK), Gyógyszerésztudományi (GYTK), Bölcsészettudományi (BTK), Gazdaságtudományi (GTK), Természettudományi (TTK), Műszaki (MK), Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási (MÉK), Informatikai (IK), Állam- és Jogtudományi (ÁJK) Karát, valamint a Debreceni Hittudományi Egyetem (DRHE) válaszadóit tartalmazza. A felsorolt intézmények közül a képzési szerkezet és a tudományterületi sajátosságok hasonlósága miatt az ÁOK, a FOK, valamint a GYTK összevonva került elemzésre. Az ily módon nyolc csoportra redukálódott mintában összesen 851 fő került be az elemzésünkbe (1. ábra).

1. ábra. Karok szerinti megoszlás a kérdőív kitöltői között (fő, N=851)



Vizsgálatunkba egyrészt demográfiai változókat vontunk be, másrészt indexkészítéssel és faktoranalízissel új változókat hoztunk létre. Faktoranalízissel a külföldi tanulásba való bekapcsolódás gátló tényezőit csoportosítottuk, míg új indexált változóként vezetük be az elemzésbe a tudományos affinitást, az egyetem iránti bizalmat és az adaptivitást mérő összevont változókat. Minden esetben skálán mért több ítemes kérdéssort igyekeztünk egy indexbe összevonni. A kutatás során keresztábraelemzést, varianciaanalízist, korrelációs számítást, faktorelemzést és regresszióanalízist alkalmaztunk.

Eredmények

A minta rövid jellemzése

A későbbi eredmények értelmezéséhez elengedhetetlenül szükséges áttekinteni a minta néhány alapvető jellemzőjét, így például a nemi, életkor szerinti megoszlást. A vizsgált egységeknél 827 esetben kaptunk választ a nemre vonatkozóan, és ez alapján azt állapítottuk meg, hogy a hagyományosan is inkább férfiak által dominált karokon kívül, mint például az MK, a MÉK, és az IK (de például nem a GTK!), mindenhol a női válaszadók voltak többségben. A DRHE a hitéleti megközelítés miatt (t.i. nők is lehetnek lelkészek), illetve a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolának a 2011-es, a DRHE-be való beolvasását követően a tanítói képzési profiljából kiindulva, nem meglepő a mintában látható magas női hallgatói arány. Mindezekből arra következtettünk, hogy a tudományterület és az adott nemhez való tartozás a válaszadási hajlandóság tekintetében magyarázó változóként jelenhet meg.

A válaszadók átlagéletkora 21,9 év, kor szerinti megoszlásukat nézve az állapítható meg, hogy a mintában három főbb korcsoport rajzolódik ki, a 19–21 évesek (383 fő), a 22–24 évesek (388 fő) és a 25 év felettek (59 fő).

A nemzetközi hallgatói mobilitásba való bekapcsolódás

A felsőoktatásban megjelenő nemzetközi hallgatói mobilitás – mint az egyik domináns – a nemzetköziesedési politikák által leginkább kiemelt és támogatott tényező, minden kétséget kizáróan az adott ország kapacitásnövelő faktorának, valamint tudományos területen a világszínvonal elérésében elengedhetetlen komponensének számít (Jacob–Meek 2013; De Wit 2020). Yeravdekar és Tiwari (2014) szerint pedig a kapacitásfejlesztés az elkövetkező évtizedekben a haladás és fejlettség meghatározó jellemzője lesz a fejlődő országokban. Ezért lehetséges az, hogy a nemzetközi oktatói és hallgatói mobilitás egyre inkább támogatott irányelv a szakpolitikák részéről, különösen a tudás-gazdaság felé vezető úton, ahol a nemzetközi tapasztalattal rendelkezők előnyben részesített erőforrásnak számítanak (Yang 2020) még akkor is, ha többen és többen fejezik ki aggodalmukat az egyre nagyobb méreteket öltő jelenséggel kapcsolatban (Siekierski et al. 2018; Morley et al. 2018, Yang 2020). Polónyi (2010) vizsgálatai arra mutattak rá, hogy

azokat az országokat, amelyek a népességükhöz viszonyítva a legtöbb hallgatót küldik külföldre tanulás céljából, gazdasági fejlettségüket nézve a legerősebb államok közé lehet sorolni. Maga a nemzetközi mobilitás hatással van az interkulturális kompetenciák fejlődésére, a nemzetközi tudományos együttműködésekre, az idegennyelv-tanulásra, valamint az egyén globális világban való eligazodására. Mindezek tudatában, az elmélet síkján mozogva egyértelműnek tűnhet, hogy a hallgató miért szeretne külföldi tanulmányútra menni egyetemi éve alatt. A megkérdezett debreceni hallgatóknak csupán 2,8%-a rendelkezik külföldi tanulmányi tapasztalattal (csereprogramban való részvétel, rövid tanulmányút is beleszámított). A későbbi felsőoktatási évek alatt viszont a válaszadóknak már 34%-a tervez külhoni ismeretszerzést. A korábbi tapasztalatot motiváló ereje bebizonyosodott: azok, akik már tanultak külföldön, akár csak egészen rövid ideig is, nagyobb számban terveznek a jövőben is ilyen jellegű utat ($p=0,000$).

A külföldi tanulás tervezése nem mutatott szignifikáns összefüggést a válaszadók nemével, sem azzal, hogy milyen karon tanulnak. Mindkét adat meglepő volt, hiszen korábbi vizsgálatok azt mutatták, hogy a nemzetközi hallgatói mobilitásba magasabb arányban kapcsolódnak be a nők (Bauwens et al. 2008; Netz 2014), és hogy vannak jellegzetesen mobilabb és immobilabb tudományterületek. Így például a bölcsészeti, társadalomtudományi és gazdasági szakokon magasabb a nemzetközi mobilitásban részt vevő hallgatók aránya, míg az agrár- és a pedagógusképzésre mindez kevésbé jellemző (European Commission 2015; Kiss 2014; Veroszta 2016).

A hallgatók életkori csoportjaival való összevetés során a kereszttáblaelemzés nem mutatott szignifikáns eltérést a külföldi utat tervezők és nem tervezők között, és a variancia-analízis alapján sincs eltérés az átlagéletkorok között.

Gátló tényezők

Szerettük volna megtudni, hogy a hallgatók a jövőbeni külföldi tanulmányok vállalásának milyen akadályait, gátló tényezőit látják a saját életükben. A válaszadókat arra kértük, hogy egy négyfokú Likert-skálán jelöljék meg, a felsorolt tizenkét állítás közül melyek azok, amelyekkel személyes életükre vonatkozóan egyáltalán nem, inkább nem, inkább igen vagy teljes mértékben egyetértenek.

Korábbi kutatások alapján (Eurostudent 2009; Kasza 2010; Veroszta 2016; Dabney-Fekete 2020) azt feltételeztük, hogy a hallgatóknál az utazások elmaradása főként a nyelvi hiányosságokból és a kiutazások finanszírozásából adódó nehézségekből fakad majd, és hogy a család, a partner és a barátok visszatartó ereje is nagyobb súllyal esik latba. Azt tapasztaltuk azonban, hogy eredményeink inkább Bazsalya (2014) vizsgálataival esnek egybe, vagyis a válaszadók a nyelvi akadályokat nem tekintik fajsúlyos gátló tényezőnek, ezzel szemben a nem megfelelő anyagi háttér, a plusz pénzügyi teher hátráltató ereje erősebben jelenik meg a mintánkban (1. táblázat). A nemzetközi hallgatói mobilitást ösztönző programok esetében ugyanis nem mindenki tudja vállalni az önrészt (Kasza 2010; Bazsalya 2014), ami különösen Európa keleti országainak hallgatóira igaz (Eurostudent 2009).

1. táblázat. A külföldi tanulmányok vállalásának gátló tényezői a hallgatók véleménye alapján kari bontásban, a teljes minta átlagainak sorrendjében.

| | Plusz pénzügyi teher** | Távollét a családtól, partmertől, barátoktól, gyermektől** | Külföldi tanulmányok elismertetésének problémái, csúszás a tanulmányokban | Elegenden idegennyelv-tudás | Félelem az ismeretlen, bizonytalan élethelyzettől** | A külföldi tanulmányok nehezen integrálhatók a hazai képzési szerkezetbe.* | A saját intézmény által nyújtott információ hiánya | Motiváció hiánya | Nem megfelelő hazai tanulmányi teljesítmény** | Korlátozott hozzáférés a mobilitási programokhoz | Külföldi tanulmányok alacsony fokú hasznosíthatósága itthon | A választott ország szabályozási rendszerének nehezessége |
|-----------------------|------------------------|--|---|-----------------------------|---|--|--|------------------|---|--|---|---|
| ÁOK, FOK, GyTK | 3,16 | 3,04 | 3,15 | 2,85 | 2,75 | 2,82 | 2,65 | 2,43 | 2,40 | 2,38 | 2,41 | 2,21 |
| BTK | 3,26 | 3,15 | 3,03 | 2,81 | 2,87 | 2,47 | 2,45 | 2,51 | 2,39 | 2,22 | 2,07 | 2,26 |
| GTK | 3,16 | 3,27 | 2,91 | 2,92 | 2,88 | 2,48 | 2,53 | 2,44 | 2,35 | 2,27 | 2,22 | 2,23 |
| TTK | 3,40 | 2,88 | 2,99 | 2,90 | 2,63 | 2,76 | 2,53 | 2,47 | 2,64 | 2,41 | 2,38 | 2,23 |
| MK | 3,03 | 2,85 | 2,79 | 2,95 | 2,44 | 2,46 | 2,60 | 2,57 | 2,65 | 2,40 | 2,21 | 2,19 |
| MÉK | 2,85 | 3,02 | 3,08 | 2,86 | 2,76 | 2,74 | 2,41 | 2,52 | 2,13 | 2,11 | 2,38 | 2,00 |
| IK | 3,14 | 2,94 | 3,13 | 2,84 | 2,72 | 2,70 | 2,24 | 2,60 | 2,64 | 2,26 | 2,46 | 2,24 |
| ÁJK | 3,04 | 2,81 | 3,02 | 2,93 | 2,64 | 2,50 | 2,50 | 2,36 | 2,44 | 2,29 | 2,02 | 2,17 |
| DRHE | 3,16 | 3,14 | 3,03 | 3,18 | 3,02 | 2,54 | 2,35 | 2,42 | 2,15 | 2,15 | 2,21 | 2,16 |
| A teljes minta átlaga | 3,18 | 3,05 | 3,02 | 2,91 | 2,78 | 2,61 | 2,49 | 2,47 | 2,42 | 2,29 | 2,26 | 2,21 |

A szignifikáns eltérések csillaggal jelölve. (***) $P \leq 0,001$, (**) $P \leq 0,01$, (*) $P \leq 0,05$

További akadályként a nem megfelelő információs csatornákat, a motiváció hiányát, az ismerentől és bizonytalantól való félelmet, a külföldi tanulmányok alacsony fokú hazai hasznosíthatóságát, itthoni képzési szerkezetbe való nehézkes beilleszthetőségét, az elismertetés problémáit, a célország szabályozási rendszerének nehezességét, a nem megfelelő hazai tanulmányi teljesítményt, valamint a mobilitási programokhoz való korlátozott hozzáférhetőség lehetőségét említettük. A karokra nézve az ANOVA-vizsgálat a pénzügyi terhen kívül még négy esetben mutatott szignifikáns különbséget. Az anyagi nehézség leginkább a TTK hallgatóit tartja vissza a külföldi tanulmányok vállalásától, legnagyobb számban pedig a BTK, valamint a DRHE hallgatói vélik úgy, hogy a szeretteiktől való távolmaradás egyértelmű gátló tényezője a külföldön történő tanulásnak. A szubjektív mutatók közül az ismeretlen és bizonytalan élethelyzettől a BTK, a GTK és – meglepő módon – a hitéleti képzést nyújtó intézmény hallgatói szoronganak leginkább, jóllehet a képzési profiltól kiindulva azt feltételezhetnénk, hogy pont ők lesznek azok, akik a legkevésbé tartanak az idegen környezettől, az ismeretlen körülményektől. A külföldi és hazai képzés integrációs problémáitól az egészségügyi területen tanulók és a TTK-s diá-

kok félnek, míg a nem megfelelő tanulmányi teljesítmény a TTK, az MK és az IK hallgatóit tartja vissza egyetemi éveik alatt a nemzetközi mobilitástól.

A nemek szerinti vizsgálatnál a nemzetközi tanulási terveket gátló tényezőket illetően erős szignifikáns különbségeket találtunk. A nők egyértelműen visszatartó erőnek tekintik az idegen nyelv nem megfelelő szintű ismeretét, ami egybecseng a szakirodalom alapján várható eredménnyel. Minderről a nyelvtudást tárgyaló részben foglalkozunk részletesen.

A későbbi többváltozós vizsgálatok céljából a gátló tényezőket adatredukációs módszernek vetettük alá. Az eredeti tizenkét változóból álló kérdéssort – faktoranalízis segítségével² – három faktorba sikerült összevonnunk (2. táblázat). Az első faktor azokat a változókat tömöríti, amelyek a külföldi tanulás hasznosíthatóságát kérdőjelezi meg. A másodikba az intézményi jellegű gátló tényezők csoportosultak (ilyen például a mobilitási programokhoz való korlátozott hozzáférés), míg a harmadik faktort a személyesebb jellegű visszatartó erők jellemzik (pl. félelem a bizonytalan élethelyzettől).

2. táblázat. Gátló tényezők

| | 1 – A külföldi tanulmány hasznosíthatósága | 2 – Intézményi gátló tényezők | 3 – Személyes gátló tényezők |
|--|---|--------------------------------------|-------------------------------------|
| A külföldi tanulmányok nehezen integrálhatók a hazai képzési szerkezetbe | 0,98 | 0,183 | 0,067 |
| A külföldi tanulmányok elismertetésének problémái a hazai intézményben, csúszás a tanulmányokban | 0,651 | 0,191 | 0,189 |
| A külföldi tanulmányok alacsony fokú hasznosíthatósága itthon | 0,624 | 0,143 | 0,147 |
| Korlátozott hozzáférés a mobilitási programokhoz | 0,124 | 0,892 | 0,032 |
| Nem megfelelő hazai tanulmányi teljesítmény | 0,102 | 0,618 | 0,061 |
| A választott ország szabályozási rendszerének nehézsége (vízum, beutazási engedély) | 0,144 | 0,519 | 0,246 |
| A saját intézmény által nyújtott információ hiánya | 0,219 | 0,452 | 0,105 |
| Félelem az ismeretlen, bizonytalan élethelyzettől | 0,129 | 0,171 | 0,711 |
| Távollét a családtól, partnertől, barátoktól, gyermektől | 0,112 | 0,007 | 0,609 |
| Plusz pénzügyi teher | 0,132 | 0,365 | 0,439 |

A szociokulturális háttér hatása

Kutatásunkban szerettünk volna kitérni a mintánkba bekerülő hallgatók háttérének bemutatására, és megvizsgálni, hogy a fontos szocializációs terep, a család, vajon pozitív hatással bír-e a külföldi tanulmányi tervekre. A szülők iskolai végzettségének tanulmányozását azért is tartottuk lényegesnek, mert annak a gyermek tudományos előmenetelére és sikerességére gyakorolt hatásáról már az 1980-as években is több kutatás beszámolt (többek között Andorka 1982; Gázsó 1982; Ferge 1980), a mobilitási hajlandóság és a szülők iskolázottsága (főleg az apáé), valamint a jobb társadalmi státusmutatók összefüggéseit pedig számos újabb vizsgálat igazolta (Wiers-Jenssen 2011; González et al. 2011; Czakó–Koltói 2012; Kiss 2014; Veroszta 2016; Dusa 2017). Netz (2014) meglátása szerint éppen ez az, ami miatt a második generációs értelmiségiek szüleiknél hamarabb szereznek tapasztalatokat nemzetközi környezetben. Feltételeztük, hogy mintánkban is beigazolódik, hogy míg a közoktatásban elsősorban az anya iskolázottsági szintje a meghatározó a hallgatók eredményességénél (Crede et al. 2015; Pusztai 2004), addig az egyes képzési szinteken feljebb haladva egyre inkább az apa végzettsége válik fontossá (Szabó 2015).

Felmérésünkben ezért szerettük volna megvizsgálni, hogy a mintánkba bekerülő hallgatók esetében az alacsony szocioökonómiai státusz ezen eleme vajon befolyásoló tényezőként hat-e a külföldi tanulmányok tervezésében. Eredményeink azt mutatták, hogy míg az anya iskolázottsága és az egyetemi évek alatti tervezett külföldi tanulmányok között nincs szignifikáns összefüggés, addig az apa iskolázottsága nagyon is meghatározó: minél magasabb szinten szerzett végzettséget az apa, annál nagyobb arányban szerepel a hallgatók jövőbeni tervei között a külföldön való tanulás (3. táblázat).

3. táblázat. A hallgatói mobilitás és az apa iskolázottsága közti összefüggés (sorszázalék).

| Tervez-e külföldi tanulást | Az apa legmagasabb iskolai végzettsége | | | Összesen (fő) |
|----------------------------|--|-----------|-----------|---------------|
| | Alapfokú | Középfokú | Felsőfokú | |
| Igen (%) | 21,3 | 38,2 | 40,4 | 272 |
| Nem (%) | 33,4 | 31,5 | 35,1 | 524 |

N=796, p=0,002

A gátló tényezők értékelésekor is láthattuk, hogy az anyagi nehézségek mekkora jelentőséggel bírnak a külföldi tanulmányok tervezésekor. Ezért, és korábbi kutatási eredmények (Bauwens et al. 2008; Finger 2011, Czakó-Koltói 2012; Kiss 2014) alapján is arra számítottunk, hogy az anyagi helyzetet felmérő különböző mutatóink szignifikáns összefüggést fognak mutatni a külföldi tanulmányok tervezésével, mégpedig a jobb helyzetű diákok javára. Az anyagi helyzetet több változóval – az objektív, a szubjektív és a relatív státusszal is – mértük, és ezen változók egyik része a hallgató családjára, másik része a

hallgató önálló gazdasági helyzetére vonatkozott. Elvárásaink részben igazolódtak csupán. A hallgató szubjektíven érzékelt önálló anyagi helyzete, a csak a válaszdóra vonatkozó objektív anyagi tőkeindex és a családjának a csoporttársakhoz viszonyított relatív anyagi helyzete nem mutatott szignifikáns összefüggést a külföldi tanulási tervekkel. A szubjektíven vagy relatívan érzékelt gazdasági helyzet számos korábbi kutatásban mutatott összefüggést a külföldi tanulási tervekkel (Kiss 2014; Kasza 2010; Czakó-Koltói 2012), így meglepő volt számunkra, hogy nem ez, hanem a hallgató családjának objektív anyagi helyzete mutatott szignifikáns összefüggést. A család objektíven mért tőkemutatója esetében azt láthatjuk, hogy azon diákok családjának tőkeindexe szignifikánsan magasabb, akiknek jövőterveiben megjelenik a külföldi tanulás.

Idegennyelv-tudás

Több kutatás (Pusztai 2007; Fekete 2009; Medgyes–Kaplan 2015) is rámutatott arra, hogy az idegen nyelv ismerete nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy az oktatók és a hallgatók be tudjanak kapcsolódni a nemzetközi tudományos véráramba. Ebből kiindulva azt feltételeztük, hogy az egyetemi éveik alatt külföldi tanulmányutat nem tervező hallgatók nyelvtudása nem megfelelő (vagy saját maguk úgy ítélik meg, hogy nem elégséges) szintű (Kasza 2010; Eurostudent 2009; Dabney-Fekete 2020).

Megvizsgáltuk, hogy a mintánkban szereplő hallgatók hány százalékának van középfokú vagy szakmai nyelvvizsgálója, illetve hányan rendelkeznek felsőfokúval. Kezdetként ezt tekintettük a nyelvtudás első mérhető megjelenési formájának. A megkérdezettek 69,3%-a sikeresen letette a középfokú vagy szakmai, 18%-a pedig a felsőfokú nyelvvizsgát. Ilyen módon nem meglepő, hogy a külföldi tanulást akadályozó tényezők között az elégtelen nyelvtudás nem jelenik meg markánsan. A nyelvtudás különböző mélységeinek megjelenítése miatt azonban szükségesnek tartottuk egy nyelvtudás-index kialakítását is, hogy a hallgatók nyelvtudását árnyaltabban tudjunk bemutatni. Ezt az indexet úgy kaptuk meg, hogy a kérdőívünkbe bekerülő, a nyelvtudást valamilyen formában megjelenítő igazoláshoz egy számot rendeltünk: egyet, amennyiben a hallgató rendelkezik az adott nyelvtudást vélhetően bizonyító dokumentummal, és nullát, ha nem. Ilyen okmányoknak vettük a szakmai, a közép- és felsőfokú nyelvvizsgabizonyítványt, azt, ha már a középiskolában is rendelkezett ezekkel, és az egyetemi felvételin plusz pontot is kapott értük, illetve, ha idegen nyelven rendelkezik szakmai önéletrajzzal, hiszen ez jövőbeni nemzetközi aspirációt jelezhet. Ezeket a változókat összeadva minden válaszdó kapott egy számot, ez lesz az ő nyelvtudás-indexe (4. táblázat).

4. táblázat: A hallgatók nyelvtudás-indexe, százalékos megoszlások

| Nyelvtudás-index | Fő | % |
|------------------|-----|------|
| 0 pont | 174 | 20,4 |
| 1 pont | 121 | 14,2 |
| 2 pont | 367 | 43,1 |
| 3 pont | 112 | 13,2 |
| 4 pont | 55 | 6,5 |
| 5 pont | 22 | 2,6 |
| Összes válaszadó | 851 | 100 |

Ennek alapján azt állapítottuk meg, hogy a válaszadók több mint egyötödének (20,4%) nagyon alacsony a nyelvtudás-indexe, és a legtöbben (43,1%) kettes szinttel rendelkeznek. Az ANOVA-vizsgálat a csoportok között szignifikáns különbséget mutatott ki. Mintánkban egyértelműen kidomborodott, hogy az, aki tervezi, hogy külföldön folytat majd tanulmányokat, ezen az indexen magasabb átlagpontot ért el. A külföldi tanulást tervezők esetében az átlag 1,63, míg a külföldi tanulást tervezők esetében 2,12 lett ($p=0,000$).

A nyelvtudás és a külföldi tanulási terv közötti összefüggés mögött más tényezők is meghúzódhatnak. A reprezentatív egyetemi adatfelvételekből és a statisztikákból az derül ki, hogy azok a hallgatók, akiknél a szülők alacsonyán iskolázottak, az idegen nyelvi kompetenciákat illetően hátrányban vannak (Eurostat 2009; Veroszta 2016). Eredményeink alátámasztották ezt a feltevést, hiszen a válaszokból egyértelműen látható, hogy szignifikáns különbség van a magasabban kvalifikált szülők gyermekének nyelvtudása és a kevésbé iskolázottak gyermekeinek idegennyelv-ismeretei között. A középfokú nyelvizsga esetén mindkét szülőnél erős szignifikanciát tudtunk kimutatni, a felsőfokúnál csupán az apa esetében.

Kíváncsiak voltunk arra is, vajon a középiskola típusa meghatározó-e a nyelvtudás szempontjából. Bár tudatában vagyunk annak, hogy csupán egy aspektus nem feltétlenül világítja meg a teljes kérdéskört, mégis, korábbi kutatásaink alapján (Dabney-Fekete 2020) azt feltételeztük, hogy nyelvtudás tekintetében a gimnáziumban érettségizettekkel szemben a szakközépiskolában vagy szakképző osztályban végzettek hátrányban vannak. Ezek az intézmények ugyanis nem feltétlenül az idegen nyelvekre fektetik a hangsúlyt, sokkal inkább a szakmai tárgyak oktatását tekintik elsődlegesnek. A középfokú nyelvizsga esetében a középiskola típusa szignifikáns különbséget mutatott.

A külföldi tanulmányi terveket illetően ugyan nem találtunk szignifikáns különbséget a nők és a férfiak között, ellenben az idegen nyelv elégtelen ismerete kapcsán – ahogyan arról a gátló tényezőket bemutató részben már szóltunk – markáns eltérés figyelhető meg a két nem képviselői esetében. E szerint a nők azok, akik a nyelv nem megfelelő ismeretét inkább tekintik nehézségnek a külföldi tanulmányok során. A gyakorlat és a szakirodalom is alátámasztja, hogy a gyengébbik nem képviselői a tanulási fegyelem

és kitartás terén ugyan jobban teljesítenek, mint a férfiak, a szóbeli megnyilatkozások esetében azonban nagyobb stresszt élnek át (Glynn et al. 2007; Muhammad et al. 2013). Éppen ezért csupán abban az esetben szólalnak meg, amikor már mind lexikailag, mind pedig nyelvtanilag is helyes mondatot tudnak összerakni (Öztürk–Görbüz 2013; Mohamad–Wahid 2009). Ez sokszor a nyelvi kompetenciák fejlődésének megrekedéséhez vezet, hiszen a folyamatos gyakorlás része a hibázás is, a nyelvi készségek azon keresztül fejlődnek, tökéletesednek.

Az látható tehát, hogy a nyelvtanuláshoz kapcsolódó hozzáférésbeli és attitűdbeli különbségek – melyek aztán a külföldi tanulás tervezésekor újból előtűnnek – szintén a társadalmi különbségekből fakadnak. A társadalmi különbségek szerepe így többszörösen is erősítheti vagy gyengítheti a külföldi tanulási terveket és azok későbbi megvalósulását.

Attitűdök

A külföldi hallgatói mobilitásba való bekapcsolódás „kemény” háttérmutatói (a hallgató származási családjának szociokulturális közege, a fiatal nyelvtudása) mellett finomabb attitűdök hatását is feltételeztük. Ezért három indexet hoztunk létre, amelyek tovább árnyalhatják a külföldi tanulást tervező és nem tervező diákok közötti különbségek megértését. Ez a három attitűd az egyetem iránti bizalom, az adaptációs készség és a tudományos affinitás.

1. Az egyetem iránti bizalom

Migrációs potenciállal kapcsolatos kutatásaik során Sik és Örkény fontos szerepet tulajdonított az ún. pszichikai tőkének – aminek fontos tényezője a bizalom (önbizalom, jövőbe vetett bizalom, elégedettség) –, és azt migrációt erősítő tényezőként értelmezték. Megközelítésük szerint ugyanis erős bizalom szükséges ahhoz, hogy egy idegen környezetben, sokszor bizonytalan élethelyzetbe bele merjen vágni valaki (Sik–Örkény 2003).

Ebből az elméletből indultunk ki, amikor azt feltételeztük, hogy az egyetemi tanulmányok alatti külföldi mobilitást befolyásolhatja, hogy a hallgató mennyire bíz saját intézményében, saját karának vezetésében. Kérdőívünkben általános bizalomra vonatkozó kérdések nem voltak, ám az intézmény iránti bizalomra vonatkozók igen, így az erre irányuló nyolc kérdést³ indexé alakítva vontuk be az elemzésbe az intézmény iránti bizalmat. A teljes vizsgálati mintán a külföldi tanulmányi tervekkel rendelkezők és nem rendelkezők között nem mutatkozott szignifikáns különbség a tekintetben, hogy mennyire bíznak intézményükben. A kari bontás viszont már szignifikáns eltéréseket mutatott, az eredmények viszont ellentmondásosak. Vannak olyan karok, ahol a magas bizalom éppen az immobil diákokra (DRHE, TTK, MÉK, GTK), míg más karokon a külföldi tanulást tervezőkre jellemző inkább (MK, BTK, IK, ÁJK).

Lehetséges, hogy az egyetem iránti bizalom ellentétesen is képes hatni: egyrésztől, ha a hallgató bíz a vezetőkben és az egyetemi rendszerben, akkor bátrabban mer belevágni a külföldi tanulásba, bíz például abban, hogy külföldön szerzett kreditjeit elfogadják majd, nem fog csúszni a tanulmányokkal. Ezzel ellentétes módon viszont – amennyiben erős in-

tézményi beágyazottságként értelmezzük –, a magas bizalom visszatartó tényező is lehet.

A gátló tényezők faktoraival összevetve a bizalmi indexet a korreláció erős negatív összefüggést tárt fel az intézményi gátló tényezők és a bizalomindex között. Mindez inkább azt erősíti meg, hogy az egyetemmel szembeni bizalmatlanság az intézményi gátló tényezőket erősíti fel: ha valaki nem bízik az egyetemében, akkor az intézményi jellegű gátakra is inkább fog hivatkozni.

2. Adaptációs készség

Murphy-Lejeune (2002) mobilitásitőke-elméletében ennek a speciális tőketípusnak az összetevői a családi élettörténet, a korábbi mobilitási tapasztalatok és – a nyitottság/tolreancia mellett – a kulturális sokkal való megküzdés képessége, új kultúrák és ismeretlen szocializációs közegek sikeres adaptálása. Az adaptivitást mérő indexet több kérdésblokk vonatkozó kérdéseiből alakítottuk ki, és hipotézisünk szerint szintén a mobilitást erősítő összefüggést vártunk tőle.

A teljes vizsgálati mintánk esetében kimutatható volt a szignifikáns összefüggés az adaptivitási index és a külföldi tanulási terv között, mégpedig előzetes elvárásunknak megfelelően, tehát azok a hallgatók, akik terveznek külföldi tanulást, az adaptivitást mérő indexen magasabb átlagpontot értek el. Karonkénti bontásban ez az összefüggés már eltűnt.

Összevetve a gátló tényezők faktoraival, az adaptációs index a három faktorból kettővel mutatott szignifikáns negatív együttjárást. Az eredmények alapján minél kevésbé jellemző valakire a magas adaptációs készség, annál inkább jellemző, hogy az immobilitást személyes gátló tényezőkkel azonosítja és/vagy intézményi akadályokat nevez meg. Előbbi nem meglepő: ha valaki érzi, hogy adaptációs nehézségei vannak a mindennapok során, akkor immobilitásában is személyes okokra fog hivatkozni.

3. Tudományos aspirációk

Előzetes elvárásaink szerint az akadémiai aspirációkkal rendelkező hallgatók – tehát akik már felsőoktatási éveik alatt publikálnak, kapcsolódnak kutatási csoportokhoz, doktorálni szeretnének – nyitottabbak a külföldi tanulásra. Abból az elméleti felvetésből indultunk ki, hogy a tudományos közegben előnyt jelent a nemzetközi tapasztalat, így az erős tudományos aspirációval rendelkezők magasabb arányban szeretnének külföldön tanulni, és fordítva: a külföldi tanulást tervező diákok tudományos affinitása magasabb.

Tudományosaffinitás-indexünket a kérdőív tíz iteméből alakítottuk ki, olyan változókat egybevonva, hogy a válaszadó részt vett-e OTDK-n, tervezi-e, hogy doktori képzésbe jelentkezik, van-e tudományos publikációja stb. Az így létrehozott index a teljes vizsgálati mintán és kari bontásban is szignifikáns összefüggést mutatott a külföldi tanulmányi tervekkel. Hipotézisünk viszont nem igazolódott, hiszen azt láthatjuk, hogy a minta egészén, és minden egyes karon is, a tudományosaffinitás-indexen magasabb átlagpontot elérő hallgatók nem tervezik, hogy felsőoktatási éveik alatt külföldön tanuljanak. A tanulmányi aspirációkba tehát mintha nem tartozna bele a külföldi tanulási terve.

Együttes hatások

Végül egy bináris logisztikus regresszióval vizsgáltuk meg azt, hogy a korábban egyével tesztelt összefüggések egymás kontrollja alatt hogyan hatnak a külföldi tanulás tervezésére. (5. táblázat) A tizennégy bevont változó közül négynek a hatása bizonyult szignifikánsnak. Az első modellbe a demográfiai háttér mutatóit vontuk be, de egyiknek sem volt szignifikáns hatása a külföldi tanulási tervekre. A második lépcsőbe már bekerült a nyelvtudás-index és a korábbi külföldi tanulási tapasztalat. Ekkor már az életkor fordított, illetve a nyelvtudás és a mobilitási tapasztalat pozitív hatása is megmutatkozott. A harmadik modellbe a három attitűd-indexet vontuk be, közülük – az életkor és a tanulási tapasztalat hatásait meghagyva – egyedül a tudományos affinitás mutatott negatív összefüggést a külföldi tanulási tervekkel. Végül, a negyedik modellbe a gátló tényezők faktorait vontuk be. Jóllehet, azok nem mutattak szignifikáns összefüggést a külföldi tanulás tervezésével, ám így is tehetünk néhány észrevételt. Egyedül a korábbi külföldi tanulási tapasztalat az, ami a külföldi tanulási tervre pozitív hatással van: az, aki korábban tanult már más országban, felsőoktatási éve alatt négyszeres eséllyel tervez külföldi tanulmányokat. A külföldi tanulási tervek ellen hat viszont az életkor: minél idősebb valaki, annál jobban csökken az esélye a külföldi út vállalásának. Ez illeszkedik a migrációkutatók általános tendenciáiba is, miszerint idősödve, a családalapítás, a munkavállalás miatt megnövekszik az immobilitás (Illés 2004). Az egyetem iránti bizalommal és a tudományos affinitással kapcsolatos korábbi variancia-analízis eredményei megerősítést nyertek: a bizalom, illetve a tudományos aspirációk erősödése egyaránt a külföldi tanulási tervek ellen hat.

5. táblázat. A külföldi tanulási tervre ható tényezők lépcsőzetesen bevont regressziós modelljei. Az Exp (B) értékek mellett tüntettük fel a Wald statisztika szignifikanciáját (*** $P \leq 0.001$, ** $P \leq 0.01$, * $P \leq 0.05$). R_L^2 mutató jelöli a modell illeszkedését

| | I. modell | 2. modell | 3. modell | 4. modell |
|--|-----------|-----------|------------|------------|
| | Exp(B) | Exp(B) | Exp(B) | Exp(B) |
| Nem | NS | NS | NS | NS |
| Életkor | NS | 0,796* | 0,765** | 0,753** |
| Objektív anyagi helyzet index – családi | NS | NS | NS | NS |
| Objektív anyagi helyzet index – hallgatói | NS | NS | NS | NS |
| Diplomás anya | NS | NS | NS | NS |
| Diplomás apa | NS | NS | NS | NS |
| Nyelvtudás-index | | 14 19*** | NS | NS |
| Rendelkezik-e külföldi tanulási tapasztalattal | | 4,641* | 4,209* | 4,2 18* |
| Egyetem iránti bizalomindex | | | NS | 0,947* |
| Adaptációkészség-index | | | NS | NS |
| Tudományosaffinitás-index | | | 0,861* | 0,849* |
| Visszatartó tényezők 1. faktora – külföldi tanulmányok hiábavalóak, feleslegesek | | | | NS |
| Visszatartó tényezők 1. faktora – intézményi gátló tényezők | | | | NS |
| Visszatartó tényezők 1. faktora – személyes gátló tényezők | | | | NS |
| Constant | 14,081 | 32451 | 2 1132,160 | 675 12,971 |
| R_L^2 (%) | 2,18 | 7,22 | 2,87 | 146 |

Összegzés

Tanulmányunk célja az volt, hogy a CHERD-Hungary Kutatóközpont PERSIST adatbázisának debreceni almintáján megvizsgáljuk a válaszadó felsőoktatási hallgatók külföldi tanulási terveit befolyásoló tényezőket. A szakirodalom alapján bevontunk hagyományos demográfiai mutatókat, melyek közül az apa iskolázottsága és a hallgató családjának objektív anyagi helyzete mutatott összefüggést a külföldi tanulás tervezésével. A diákok nyelvtudását egy összevont indexszel vizsgáltuk, és bár egyértelmű szignifikáns összefüggés van a nyelvtudás és a külföldi tervek között (a külföldi mobilitást tervezők magasabb átlagpontot értek el az összevont nyelvtudás-indexen az immobil diákokhoz képest), nem szabad megfeledkezni a nyelvtudás és a társadalmi háttér közötti összefüggésekről sem: a hallgató szociodemográfiai helyzete hatással van nyelvtanulási lehetőségeire, motivációjára, ami aztán külföldi tanulási terveit is befolyásolja.

A keményebb demográfiai vizsgálatok mellett finomabb attitűd-kérdéseket is bevontunk a vizsgálatba, így az egyetem iránti bizalmat, az adaptációs készséget és a tudományos affinitást. Az egyetem iránti bizalom a különböző egyetemi karokon másként

hatott – volt, ahol a külföldi tanulási szándékokat gátló, volt ahol ösztönző tényezőként lehet értelmezni a magas egyetembe vetett bizalmat. Az adaptációs készség pozitív szignifikáns összefüggést mutatott a külföldi tanulási tervekkel, ezek a hallgatók ugyanis az indexen magasabb átlagpontot értek el az immobil hallgatókhoz képest.

A tudományos affinitás viszont előzetes elvárásainkhoz képest fordítottan függött össze a külföldi tanulási tervekkel: a külföldi tanulást nem tervező diákok mutattak magasabb tudományos affinitást, míg a külföldi tanulást tervezők tudományos pálya iránti aspirációi szignifikánsan alacsonyabbak. Az összes magyarázó változót egy bináris regressziós elemzésbe bevonva azt láthatjuk, hogy erős pozitív hatása a korábbi külföldi tanulási célú tapasztalatnak van, míg az életkor és a tudományos affinitás negatívan hat a külföldi tanulás tervezésére.

Irodalom

- Andorka R. (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest: Gondolat.
- Altbach, P. G. (2004): Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*. 10. Pp. 3–25.
- Bander, K. (2014): A bekerüléstől a munkaerő-piaci bevalásig – Átalakuló egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. In: Fehérvári A.–Tomasz G. (Szerk.): *Gondolatébresztők a felsőoktatás nemzetközi irodalmából*. Recenziók. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Pp. 65–74.
- Bazsalya, B. (2014): A hallgatókat mobilizáló tényezők Magyarországon. In: Veroszta, Zs. (Szerk.): *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet 2014*. Budapest: Balassi Intézet. Pp. 161–188.
- Craciun, D.–Orosz, K. (2018): Benefits and costs of transnational collaborative partnerships in higher education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Crede, J.–Wirthwein, L.–McElvany, N.–Steinmayr, R. (2015): Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in Psychology* 03 February.
- Czakó A.–Koltói L. (2012): Hallgatói mobilitás. Milyen háttérrel tervezik és valósítják meg az ELTE hallgatói és végzettjei külföldi tanulmányaikat? *Felsőoktatási Műhely* 2012/III. szám. Pp. 67–86.
- Dabney-Fekete I. D. (2020): *Nemzetköziesedő tudomány – Felsőoktatásban dolgozó oktatók tudományos aktivitása*. Debrecen: CHERD-H. 1. P. 98.
- Danaher, P. A.–Danaher, G. R. (2011): Mobile Learning Communities: Lessons for and from Academic Mobility, the Knowledge Economy and Sustainability. In: Dervin, F. (Ed.): *Analysing the Consequences of Academic Mobility and Migration*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- De Wit, H. (2002): *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- De Wit, H. (2020): Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. *Journal of International Students*, Vol. 10. Issue 1.
- Dusa Á. R. (2017): *A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze*. Debrecen: Debreceni Egyetem HTDI. Doktori értekezés.
- European Commission (2016): The Erasmus Impact Study. Regional Analysis. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

- Fekete I. D. (2009): Együttműködés és kapcsolatháló a magyarországi felsőoktatási intézmények között. In: Bajusz B.–Bicsák Zs. Á.–Fekete I. D.–Jancsák Cs.–Tornyai Zs. Zs. (Szerk.): *Professori salutem*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. Pp. 131–143.
- Ferge Zs. (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Finger, C. (2011): *The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process*. WZB Discussion Paper SP I. Berlin: WZB. Pp. 2011–503.
- Gaszó F. (1982): Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. *Vélemények/viták oktatási rendszerünkről*. Budapest: Kossuth.
- Glynn, S. M.–Taasooobshirazi, G.–Brickman, P. (2007): Nonscience majors learning science: A theoretical model of motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44. Pp. 1088–1107.
- González, C. R.–Mesanza, R. B.–Mariel, P. (2011): The determinants of international student mobility flows. An empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 2011/62.
- Hrubos I. (2012): A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 2012. (1–2.) Pp. 85–90.
- Hrubos I. (2016): A digitális campus. *Educatio*, 2016/4. Pp. 538–545.
- Illés S. (2004): Az öregkorúak Magyarországra vándorlása. *Statistikai Szemle*, 82. (3.) Pp. 264–279.
- Jacob, M.–Meek, L. (2013): Scientific mobility and international research networks: trends and policy tools for promoting research excellence and capacity building. *Studies in Higher Education*, Vol. 38, Issue 3: Research Universities: Networking the Knowledge Economy.
- Kasza G. (2010): Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. 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. Pp. 177–192.
- Kasza, G. (2017): A felsőoktatás nemzetközivé válása: reflexiók és megközelítések. In: Kereszty O.–Kovács Zs.–Kraiciné Szokoly M. (Szerk.): *A felnőttek tanulásának és képzésének meghatározó trendjei*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Kiss L. (2014): A nemzetközi hallgatói mobilitás strukturális és társadalmi-gazdasági háttérteremtőiről. In: Kiss, L. (Szerk.): *A felsőoktatás szociális dimenziója. Az Eurostudent V. magyarországi eredményei*. Budapest: Educatio. Pp. 27–37.
- Kiss P. (2007): Pillanatfelvételek a nemzetközi mobilitásról. *Felsőoktatási Műhely*, 2007/1. Pp. 37–42.
- Knight, Jane (2003): Updating the Definition of Internalization. *International Higher Education*, 2003/33. Pp. 2–3.
- Knight, J. (2008). The Internationalization of Higher Education: Complexities and Realities. In: Teferra, D.–Knight, J. (Eds): *Higher Education in Africa: The International Dimension*. Ghana: Boston College – CIHE, Association of African Universities.
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, Vol. 17. Issue 3.
- Knight, J.–de Witt, H. (2018): Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, No. 95, Fall: Internationalization and Transnational Developments.
- Marinoni, G.–Egron-Polak, E.–Green, M. (2019): A changing view of the benefits of HE internationalisation. *University World News*.
- Medgyes P.–Kaplan R. B. (2015): A magyar kutatók idegennyelv-tudása. In: Medgyes P. (Szerk.): *Töprengések a nyelvtanításról*. Budapest: Eötvös.
- Mohamad, A. R.–Wahid, N. D. (2009): Anxiety and speaking English as a second language among male and female business students in University Industri Selangor. *Segi review*, 2. (2.)

- Morley, L.–Alexiadou, N.–Garaz, S.–González-Monteagudo, J.–Taba, M. (2018): Internationalisation and migrant academics: the hidden narratives of mobility. *Higher Education*, Vol. 76.
- Muhammad, A.–Mamuna G. (2013): Gender and Language Learning Motivation. *Academic Research International*, Vol. 4. No. 2. March 2013.
- Murphy-Lejeune, E. (2002): *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. London: Routledge.
- Netz, N. (2014): A hallgatói mobilitás gátjai – Adatok és felsőoktatás-politikai implikációk négy európai ország vizsgálata alapján. In: Veroszta Zs. (Szerk.): *A mozgás tere – A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitása folyamatok*. Budapest: Balassi Intézet.
- Öztürk, G.–Gürbüz, N. (2013): The Impact of Gender on Foreign Language Speaking Anxiety and Motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol 70. Elsevier. Pp. 654–65.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat–Infonia.
- Siekierski, P.–Lima, M. C.–Borini, F. M. (2018): International Mobility of Academics: Brain Drain and Brain Gain. *European Management Review*, Vol. 15. Issue 3.
- Sik E.–Örkény A (2003): A migrációs potenciál kialakulásának mechanizmusa. In: Örkény, A. (Szerk.): *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet – Nk. Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont. Pp. 188–200.
- Szabó A. (2015): *A magyar egyetemisták és főiskolások Magyarországon*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Veroszta, Zs. (2016): Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok életútja és munkaerő-piaci kilépése. In: Fehérvári A.–Misley H.–Széll K.–Szemerszki M.–Veroszta Zs. (Szerk.): *A felsőoktatás szociális dimenziója*. Budapest: Tempus Közalapítvány. Pp. 119–152.
- Wiers-Jenssen, J. (2011): Background and Employability of Mobile vs. Non-Mobile Student. *Tertiary Education and Management*, 17. (2.) Pp. 79–100.
- Yang, R. (2020): Benefits and challenges of the international mobility of researchers: the Chinese experience. Globalisation. *Societies and Education*, Vol. 18. Issue 1: Special Issue: Promoting global cities status: talent attraction and retention in Asia. Pp. 53–65.
- Yeravdekar, V. R.–Tiwari, G. (2014): *Internationalization of Higher Education in India: Contribution to Regional Capacity Building in Neighbouring Countries. Procedia – Social and Behavioral Studies*. Volume 157. (27.) Pp. 373–380.

Internetes hivatkozások

- EUROSTAT (2009): The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/KS-78-09-653> (2016. 12. 14.)
- Pusztai G. (Szerk.) (2007): *Új társadalmi kockázatok az európai tudástársadalomban és felsőoktatásban a szakemberekkel készült interjúk tükrében*. <http://cherd.unideb.hu/NESOR%20CHERD%20Report%202.0.pdf> (2008. 02. 12.).

Jegyzetek

¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

² Maximum Likelihood-módszert használtunk, Varimax rotálással. A teljes magyarázott variancia: 50,26. A KMO értéke 0,762.

³ A hallgatók négyfokú skálán értékelték, hogy mennyire bíznak az egyetem vezetőségében, a kari vezetőségben, az adminisztrátorokban, az oktatókban, a hallgatótársaikban, a Neptun-üzeneteket küldőkben, az intézmény hallgatói önkormányzatában, a kari hallgatói önkormányzatban, ahol az 1 jelentette a bizalmatlanságot, a 4 a teljes bizalmat.



Fotó/Németh István Péter

MÉRLEGEN A FELZÁRKÓZTATÁS — A KÁRPÁTALJAI MOBILIS HALLGATÓK EREDMÉNYESSÉGI MUTATÓINAK NYOMÁBAN

Pallay Katalin

■ Bevezetés

■ A tanulmányi eredményesség több szempontból megközelíthető, a hallgatók és az intézmény eredményességét külső és belső mutatók alapján is vizsgálhatjuk. Korábbi kutatások kimutatták, hogy érdemes megvizsgálni a hallgatói célú mobilitás lehetőségével élő hallgatók eredményességét (Dusa 2017). A mobilis hallgatók nagyobb valószínűséggel eredményesebbek lesznek tanulmányaikban, illetve munkahelyi elhelyezkedésük során. A John Ogbu (1983) által kidolgozott kulturális ökológiai elmélet alapján rávilágítunk a határokon kívül eső mobilis hallgatók tanulmányi eredményességére. A tanulmány további részében feltárjuk a kisebbségi létből származó Balassi Intézet egykori hallgatóinak tanulmányi pályafutását és eredményességét.

Az eredményesség kulturális ökológiai elmélete (John Ogbu) a kisebbségek tükrében

Felsőfokú tanulmányaik során a nemzeti kisebbségben élők számos akadályba ütköznek, ennek megfelelően tanulmányi eredményességük több szempontból is eltérő lehet a többségi hallgatókéhoz képest. John Ogbu kulturális ökológiai elmélete a plurális társadalmakban fennálló kisebbségi helyzetre és az iskoláztatásra irányul. Az amerikai kutató elmélete kiindulópontként szolgálhat a határon túli magyar közösségek tanulmányi eredményességének kontextuális elemzésére (Pusztai–Márkus 2017). Ogbu (1978) megállapította, hogy a kisebbségek eredményességének vizsgálatához különbséget kell tenni

a kisebbségi típusok között. Véleménye szerint a kisebbségeket a kisebbségi helyzetbe kerülés okai alapján kell csoportosítani. Emellett fontosnak tartja, hogy az adott kisebbségi csoportot hátrányos megkülönböztetés éri-e a célországban. Ennek nyomán különbséget tesz autonóm, bevándorló vagy önkéntes, illetve önkéntelen vagy kasztszerű kisebbségek között. A különbségtevés pozitívan befolyásolná a kisebbségben élők oktatási részvételét és teljesítményét. Ogbu autonóm kisebbségnek definiálja azt a csoportot, amely faji, etnikai, nyelvi és kulturális identitással rendelkezik. Az autonóm kisebbségek nincsenek társadalmi, politikai vagy gazdasági alárendeltségben, ennek megfelelően nem jellemző rájuk az iskolai kudarc sem. Kiemelendő, hogy Ogbu a *bevándorló* vagy *önkéntes kisebbség* fogalommal határolja le azon kisebbségeket, amelyek szabad akaratukból választottak egy olyan országot lakhelyként, ahol kisebbségi létbe kerültek. Fő motivációs tényezőként a gyerekek számára való jobb jövő biztosítása szolgál. Ennek érdekében igyekeznek kihasználni az oktatási lehetőségeket. A kezdeti nehézségeket követően nem jellemző az alacsony szintű iskolai teljesítmény. A kisebbségek harmadik csoportját Ogbu *nem önkéntes* vagy *kasztszerű kisebbségnek* nevezi. Közéjük azok a kisebbségben élők tartoznak, akik önkéntelenül, nem szabad akaratukból, a történelmi események, a határok elmozdulása, a gyarmatosítások miatt kerültek kisebbségi létbe. Erre a kisebbségi csoportra jellemző, hogy elutasítják az asszimilációt, a nyelvcserét, megőrzik önazonosságukat, és politikai, gazdasági és társadalmi egyenlőségért küzdenek. Az önkéntelen kisebbségben élők gyakran vallanak iskolai kudarcokat, eredménytelennek bizonyulnak az oktatásban, ugyanis a többségi oktatási rendszer nem szolgálja érdekeiket (Pásztor 2005; 2006). Ogbu összehasonlítása arra szolgál, hogy különbséget lehessen tenni a bevándorlók és a nemzeti kisebbségek iskolai kudarcai, tanulmányi eredményességei között. John Ogbu kulturális ökológiai elméletének harmadik modelljébe, az úgynevezett nem önkéntes kisebbségek csoportjába az európai kisebbségek egy része is bekezelhető (Győri Szabó 1999; Pásztor 2006; Sergiu 2012).

Az ogbu-i elmélet nem önkéntes kisebbségi modellje különös tekintettel illik a határon túli magyarságra, mivel akaratuk ellenére kerültek kisebbségi helyzetbe. Az amerikai kasztszerű kisebbségekhez hasonlóan a külföldi magyarok is igyekeznek megtartani és ápolni nyelvüket, nemzeti identitásukat. Hozzájuk hasonlóan az államnyelv tanulása a többségi nemzethez való asszimilálódás rémképét vetíti elő. A határon túli magyarok állandónak és intézményesítettnek élik meg az őket ért diszkriminációt. Az európai őshonos kisebbségek, így a határon túli magyarok többségi társadalomba való beolvadás elleni küzdelmének leggyakoribb eszköze az oktatás megőrzésére tett erőfeszítések. Ezen európai országok kisebbségi oktatása állami szinten működik, amely leggyakrabban általános és középszinten biztosítja az anyanyelvi oktatást. Határozottan elutasítják az asszimilációt. A nem önkéntes kisebbség domináns csoporthoz fűződő viszonyát egyfajta bizalomdeficit jellemzi, melynek gyökerei a múltbéli negatív tapasztalatokból erednek. Az amerikai kasztszerű kisebbségektől eltérően a határon túli magyarság élhet az anyanyelvi oktatás lehetőségével. Ez egyfajta védőhálót képez a diszkriminációval szemben. Az ogbu-i kulturális ökológiai elmélet a kisebbségek körében elvezet a hallgatói teljesítmény, az eredményesség magyarázatához. Az elmélet abból indul ki, hogy az inkorporáció vagy beolvadás és a kisebbségeket érő diszkrimináció hatással van a tanul-

mányi eredményességre (Pásztor 2005; 2006). Kutatásunk határon túli magyar hallgatók mobilitására irányul, akik az Ogbu-i tipológia szerint a nem önkéntes kisebbség kategóriájába sorolhatók. A szülőföldön való továbbtanulás sok esetben csak államnyelven válósulhat meg, ami diszkriminálhatja a kisebbségi hallgatókat, és negatívan befolyásolhatja tanulmányi eredményességüket. E nem kívánt helyzet kiküszöbölésére ad lehetőséget a Balassi Intézet előkészítő képzése.

A kutatás célcsoportja, a kutatási minta

Kutatásunk célcsoportját a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésének egykori kárpátaljai hallgatói képezik. A kárpátaljai diákok magyarországi továbbtanulásában kulcsfontosságú szerepet játszik a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése. A határon túliak esetében ez a speciális célintézmény egyfajta kitörési pontként tartható számon a felsőoktatási továbbtanulást illetően. Az intézet elsődleges célja, hogy a külföldi hallgatókat olyan oktatásban részesítse, amely hozzásegíti őket ahhoz, hogy felzárkózzanak a magyarországi követelményrendszerhez, ottani diáktársaikkal együtt helytálljanak, és sikeres felvételi vizsgát tegyenek az általuk kiválasztott felsőoktatási intézményekbe. A kutatás során egy komplex kérdőívet kellett kitölteni online formában. Az egykori hallgatók felkutatása hólabda-módszerrel történt. Az adatbázis elemszáma 347.

Kutatási kérdések, hipotézisek

A kutatás célja feltárni a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén végzett hallgatók tanulmányi eredményességét, munkaerő-piaci elhelyezkedésének esélyeit. Különös hangsúlyt fektetünk annak vizsgálatára, hogy a hallgatók milyen arányban tértek vissza szülőföldjükre, és milyen arányban maradtak az anyaországban, esetleg telepedtek le külföldön. Kutatási kérdések:

- Milyen különbségek vannak a szülőföldjükre hazatért és Magyarországon, esetleg más országban letelepedett egykori hallgatók között a tanulmányi eredményességet illetően?
- Milyen különbségek vannak a szülőföldjükre visszatért és nem visszatért egykori hallgatók között az elhelyezkedést, illetve a szakmai életutat tekintve?

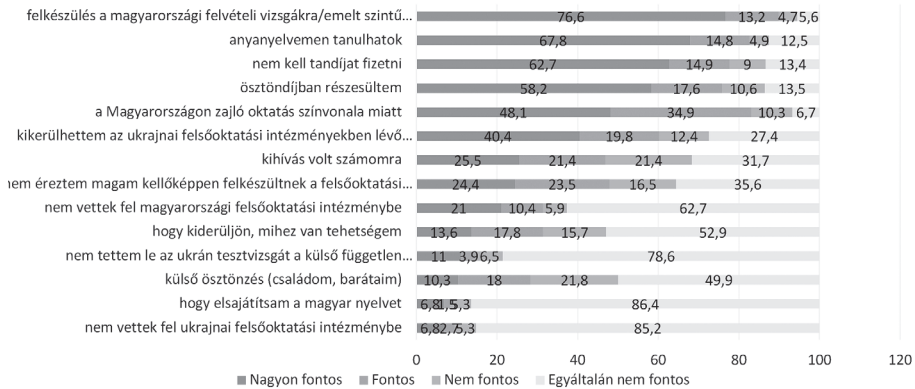
Feltételezzük, hogy a Magyarországon maradt hallgatók eredményesebb tanulmányi pályafutással bírnak, mint azok, akik hazatértek Kárpátaljára.

Tanulmányi pályafutás, eredményesség és munkaerő-piaci elhelyezkedés

Kérdőíves kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy az előkészítő intézet befejezését követően mi motiválta az egykori hallgatókat abban, hogy a Balassi Intézet előkészítő képzését választották továbbtanulási céljukként. Az intézményválasztási motivációkat 14

itembe operacionalizáltuk. Az eredmények jól tükrözik, hogy a legnagyobb motivációs erővel a magyarországi egyetemi bekerülésre való felkészítés bír (76,6%). Hasonló motivációs erővel bír, hogy az előkészítő intézetben az anyanyelvi oktatás biztosított (67,8%), illetve nem kell tandíjat fizetni (62,7%).

1. ábra. Az intézményválasztás motivációi (N=338)



Forrás: saját szerkesztés.

Összehasonlítva az intézményválasztási motiváció kategóriáit a végleges letelepedés helyszíneivel, három helyen mutatható ki szignifikáns eltérés. Az anyanyelvi tanulás lehetőségének átlaga a külföldön élők körében a legkisebb (3,37), és a Kárpátaljára hazatérők esetében a legnagyobb (3,55). Ebből arra következtethetünk, hogy a Kárpátaljára hazatérő egykori hallgatók számára jóval fontosabb az anyanyelv iránti elköteleződés, mint a külföldön vagy Magyarországon élő társaiknál. Az eredmények azt mutatják, hogy a Magyarországon letelepülők átlag felett (3,28) fontosnak tartották, hogy az előkészítő intézetben nem kellett tandíjat fizetni. Az előkészítő intézet nemcsak a sikeres egyetemi felvételre vagy emelt szintű vizsgára készít, hanem a magyar mint idegen nyelv oktatását is végzi. Több ukrán ajkú hallgató azért jelentkezett, hogy elsajátítsa a magyar nyelvet. Az „elsajátítsam a magyar nyelvet” motivációs tényező átlaga a külföldre letelepültek esetében volt a legnagyobb (1,68), és a Kárpátaljára hazatérők esetében volt a legkisebb (1,09). Feltehetően, a hazatérők inkább magyar anyanyelvűek, míg az ukrán ajkú egykori hallgatók a nyelv elsajátítását követően inkább valamely külföldi országban telepedtek le. Az eloszlásokat az alábbi táblázat szemlélteti:

1. táblázat. Az intézményválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei

| | Kárpátalja | Magyarország | Külföld | F | Sig | N |
|------------------------------------|------------|--------------|---------|-------|-------|-----|
| Anyanyelvemen tanulhatok | 3,55 | 3,42 | 2,45 | 9,728 | 0,000 | 285 |
| Nem kell tandíjat fizetni | 3,17 | 3,28 | 2,63 | 3,408 | 0,034 | 284 |
| Hogy elsajátítsam a magyar nyelvet | 1,09 | 1,22 | 1,68 | 5,018 | 0,007 | 281 |

Forrás: saját szerkesztés.

A következőkben az általunk vizsgált intézményválasztási motivációkat faktorelemzés segítségével csoportosítottuk. Az elemzés során esetünkben az együtt mozgó kijelentések három faktorba rendeződtek. Az első faktorba a „nem kell tandíjat fizetni”, „ösz-töndíjban részesültem”, „anyanyelvemen tanulhatok”, „kikerülhettem az ukrain felső-oktatási intézményekben lévő korrupciót”, „a Magyarországon zajló oktatás színvonala miatt” motivációs tényezők csoportosultak. A második faktorhoz tartoznak a „nem érzem magam kellőképpen felkészültnek a felsőoktatási tanulmányokhoz”, „hogyan kiderüljön, mihez van tehetségem”, „külső ösztönzés”, „kihívás volt számomra”, „felkészülés a magyarországi felvételi vizsgákra vagy emelt szintű érettségire”, és a „hogyan elsajátítsam a magyar nyelvet” tényezők. A harmadik faktor a „nem vettek fel ukrainai, és nem vettek fel magyarországi felsőoktatási intézménybe” szempontokat tartalmazza. Az első faktor az anyagi tényezőkre és a felsőoktatási presztízssre, a második a pályaeorientációra és a felsőoktatási felkészülésre irányuló motivációs tényezőkre vonatkozik, ezért így neveztük őket el. A harmadik faktor azon szempontokat csoportosította, melyek arra utalnak, hogy mivel nem vették fel a hallgatókat sem anyaországi, sem ukrainai felsőoktatási intézménybe, utolsó esélyként ragadta meg az előkészítő képzés által kínált lehetőséget. E két erre utaló együtt mozgó kijelentést mentesvár-faktornak neveztük el. A faktorok összetételét és a faktorsúlyokat az alábbi táblázat tartalmazza.

2. táblázat. Az intézményválasztási motivációk faktora (N=347)

| | I. faktor Anyagi tényezők és felsőoktatási presztízs | 2. faktor Pályaori- entáció és felkészülés | 3. faktor Mentsvár |
|--|---|---|-------------------------------|
| Nem kell tandíjat fizetni | ,823 | | |
| Ösztöndíjban részesültem | ,756 | | |
| Anyanyelvemen tanulhatok | ,571 | | |
| Kikerülhettem az ukrainai felsőoktatási intézményekben lévő korrupciót | ,499 | | |
| A Magyarországon zajló oktatás színvonala miatt | ,413 | | |
| Nem éreztem magam kellőképpen felkészültnek a felsőoktatási tanulmányokhoz | | ,683 | |
| Hogy kiderüljön, mihez van tehetségem | | ,644 | |
| Külső ösztönzés (család, barátok) | | ,585 | |
| Kihívás volt számomra | | ,550 | |
| Felkészülés a magyarországi felvételi vizsgákra/emelt szintű érettségire | | ,399 | |
| Hogy elsajátítsam a magyar nyelvet | | ,387 | |
| Nem vettek fel ukrainai felsőoktatási intézménybe | | | ,784 |
| Nem vettek fel magyarországi felsőoktatási intézménybe | | | ,643 |

Forrás: saját szerkesztés.

A kapott faktorokat ANOVA-elemzések kialakításához használtuk fel. A létrehozott faktorok mentén megvizsgáltuk a végleges letelepedés különbségeit és az érettségi megszerzésének év szerinti korszakolását. A végleges letelepedés kategóriáit faktoronként összehasonlítva csupán az anyagi tényezők és a felsőoktatási presztízs esetében mutatkozott szignifikáns eltérés ($p=0,004$). Azok, akik Magyarországot választották végleges letelepedésük helyszínéül, intézményválasztáskor átlag felett fontosnak tartották az anyagi tényezőket és a magyarországi, nagyobb presztízsű felsőoktatást. A Kárpátaljára hazatérők és a külföldön letelepülők átlag alatti mértékben tartották fontosnak az anyagi tényezőket és a felsőoktatási presztízst. Feltehetően, a Magyarországon letelepülők nagyobb mértékben szerettek volna szakiránynak megfelelően bekerülni a felsőoktatásba, érvényes, piacképes tudásra szert tenni, és az anyaországban elhelyezkedni. Az eloszlásokat az alábbi táblázat szemlélteti.

3. táblázat. Az intézményválasztási motivációk faktorának összevetése a végleges letelepedés mentén

| | | Anyagi tényezők és felsőoktatási presztízs | Mentsvár | F | Sig | N |
|----------------------|---------------------|---|-----------------|----------|------------|----------|
| Végleges letelepedés | Kárpátalja | -0,13 | – | 5,528 | 0,004 | 320 |
| | Magyarország | 0,09 | – | | | |
| | Más külföldi ország | -0,56 | – | | | |

(A) Anyagi tényezők és felsőoktatási presztízs, (M) Mentsvár-faktorok értékeihez tartozó F és szignifikancia-értékek, elemszám - nem szignifikáns, a csoportok között nincs különbség

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy az egykori hallgatók milyen arányban nyertek felvételt a felsőoktatási intézményekbe. Ezzel mértük az egykori hallgatók tanulmányi eredményességét és az előkészítő képzés szakmai sikerességét. Az egykori hallgatók döntő többsége (85,9%) sikeresen felvételt nyert Magyarország valamelyik felsőoktatási intézményébe. Szignifikáns összefüggés tapasztalható a végleges letelepedés és a sikeres egyetemi felvételi/emelt szintű érettségi között. Felülreprezentált azok aránya (Adj. Resid.=3,1), akik Magyarországon telepedtek le, és sikeresen teljesítették a bemeneti követelményeket. Szintén felülreprezentált azok aránya, akik visszatértek szülőföldjükre, Kárpátaljára, és nem tudták teljesíteni a sikeres felvételihez szükséges követelményeket. Ennek hátterében feltehetően az áll, hogy a hallgatóknak megszűnt a hallgatói jogviszonyuk, minek következtében nem tudtak tartózkodási engedélyt igényelni, továbbá a kapcsolatháló hiánya és a kudarc élménye arra sarkallta őket, hogy visszatérjenek szülőföldjükre.

4. táblázat. Az egyetemi felvételi sikeressége és a végleges letelepedés összefüggése (%)

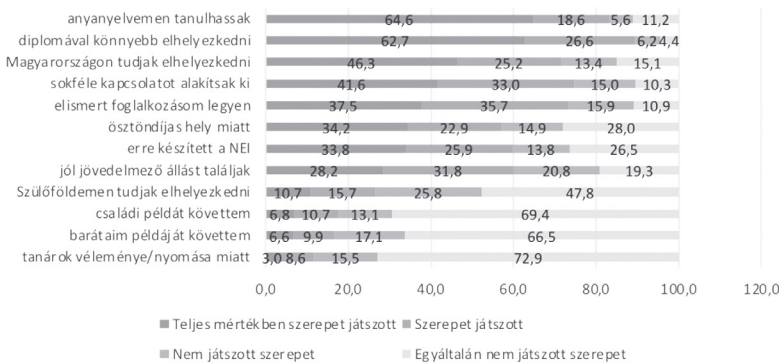
| | | Kárpát-alja | Magyar-ország | Külföld | Khi-négyszet | Sig |
|--|-------------|--------------------|----------------------|----------------|---------------------|------------|
| Sikerült-e az egyetemi felvételi/emelt szintű érettségi? | igen | 66,7% | <u>89,4%</u> | 90,9% | 16,940 | 0,000 |
| | nem | <u>33,3%</u> | 10,6% | 9,1% | | |

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Kérdőíves kutatásunk segítségével a felsőoktatási intézmény- és szakválasztásra vonatkozóan is megvizsgáltuk a motívumokat. Arra a kérdésre, hogy szerepet játszottak-e a kérdőívkitöltő intézmény- és szakválasztásában a felsorolt tényezők, az alábbi ábrákon szemléltetjük a válaszokat. Az ábrák jól tükrözik, hogy az intézmény- és szakválasztás kapcsán hasonlóan oszlanak meg a válaszok. Néhány érv azonban nagyobb hatást tesz a szakválasztásra. A szakválasztásnál az dominált, hogy az adott szakra készítette őket

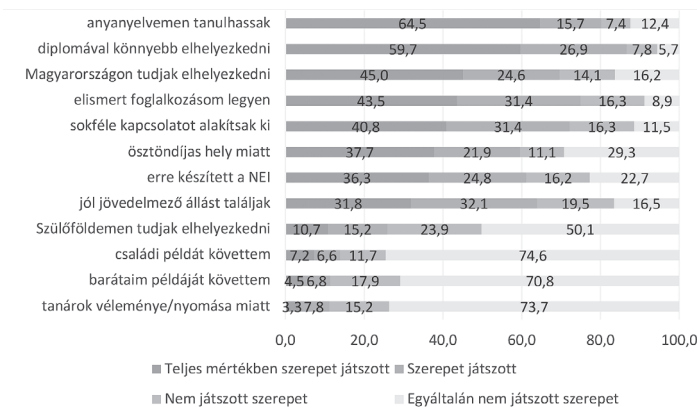
az előkészítő intézet, valamint az, hogy jól jövedelmező állásuk és elismert foglalkozásuk legyen. A válaszadók közül legtöbben – mind a szak-, mind az intézményválasztást illetően – az anyanyelvi oktatást jelölték meg. A megkérdezettek számára nagyon fontos a diploma munkaerő-piaci értéke. A válaszadók jelentős része a Magyarországon való elhelyezkedést nagyon fontosnak tartja. Ebből jól kirajzolódik, hogy az egykori hallgatók döntő többsége már felsőoktatási tanulmányai megkezdésekor tudta, hogy nem fog visszatérni szülőföldjére. Az intézmény- és szakválasztás tekintetében legkevésbé a mintakövetés játszott szerepet. A családi vagy baráti példa, illetve a tanárok véleménye vagy nyomása csekély arányban hatott.

2. ábra. Az intézményválasztás motívumait jelölő válaszok aránya (N=347)



Forrás: saját szerkesztés.

3. ábra. A szakválasztás motívációi (N=347)



Forrás: saját szerkesztés.

Összehasonlítva az felsőoktatási intézményválasztási motíváció kategóriáit a végleges letelepedés helyszínével, hat helyen mutatható ki szignifikáns eltérés. Az anyanyelvi ta-

nulás lehetőségének átlaga a külföldön élők körében a legkisebb (2,59) és a Kárpátaljára hazatérők esetében a legnagyobb (3,43). Ez az eredmény ismét arra enged következtetni, hogy a szülőföldjükre visszatérő egykori hallgatók számára jóval fontosabb az anyanyelv iránti elköteleződés, mint a külföldön vagy Magyarországon élő társaiknál. A Magyarországon élők átlag felett (2,75) fontosnak tartották, hogy tanulmányaik befejeztével jól jövedelmező állást találjanak, s azt is ők tartották leginkább fontosnak (3,53), hogy diplomával könnyebb elhelyezkedni. Az ösztöndíj lehetősége szintén a Magyarországon letelepülők (2,83) számára volt a legfontosabb. Feltehetően, a Magyarországon letelepülők karriertudatosabbak a Kárpátalján vagy külföldön élő társaiknál. A „Magyarországon tudjak elhelyezkedni” motivációs tényező átlaga a Magyarországon élők esetében volt a legnagyobb (3,26), és a Kárpátaljára hazatérők esetében volt a legkisebb (2,04). Úgy tűnik, a hazatérők inkább magyar anyanyelvűek, míg az ukrán ajkú egykori hallgatók a nyelv elsajátítását követően inkább valamely külföldi országban telepedtek le. Ezzel szemben a „szülőföldemen tudjak elhelyezkedni” tényező leginkább a Kárpátaljára hazatérőket (2,80) motiválta. Az eredményekből kirajzolódik, hogy a vizsgált hallgatók már intézményválasztásukkor tudták, hogy tanulmányaik végeztével hol szeretnének letelepedni és elhelyezkedni. Eloszlásokat az alábbi táblázat szemlélteti.

5. táblázat. Az intézményválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei

| | Kárpát- alja | Magyar- ország | Külföld | F | Sig | N |
|-------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|--------|-------|-----|
| Anyanyelvemen tanulhassak | 3,43 | 3,46 | 2,59 | 7,957 | 0,000 | 283 |
| Jól jövedelmező állást találjak | 2,28 | 2,75 | 2,50 | 3,839 | 0,023 | 282 |
| Diplomával könnyebb elhelyezkedni | 3,41 | 3,53 | 3,04 | 4,230 | 0,015 | 283 |
| Ösztöndíjas hely miatt | 2,37 | 2,83 | 1,95 | 7,348 | 0,001 | 281 |
| Magyarországon tudjak elhelyezkedni | 2,04 | 3,26 | 2,63 | 29,292 | 0,000 | 282 |
| Szülőföldemen tudjak elhelyezkedni | 2,80 | 1,72 | 1,68 | 25,447 | 0,000 | 282 |

Forrás: saját szerkesztés.

A szakválasztás tekintetében hasonló tényezők mentén találunk szignifikáns eltéréseket. Az anyanyelvi továbbtanulás lehetősége leginkább a Kárpátaljára visszatértek (3,45) számára volt fontos. A külföldön letelepülőket szakválasztáskor kevésbé motiválta az anyanyelvi továbbtanulás. Az ösztöndíjas hely leginkább a Magyarországon élőket motiválta (2,88). A Magyarországon való elhelyezkedés lehetősége leginkább a Magyarországon élőket motiválta, a szülőföldi elhelyezkedés pedig a hazatérők számára volt a legfontosabb. Az eloszlásokat az alábbi táblázat szemlélteti:

6. táblázat. A szakválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei

| | Kárpát- alja | Magyar- ország | Külföld | F | Sig | N |
|--|-----------------|-------------------|---------|--------|-------|-----|
| Anyanyelvemen tanulhassak | 345 | 341 | 2,50 | 8,377 | 0,000 | 283 |
| Ösztöndíjas hely miatt | 2,32 | 2,88 | 1,95 | 8,544 | 0,000 | 279 |
| Magyarországon tudjak elhelyezkedni | 2,04 | 3,26 | 2,63 | 33,012 | 0,000 | 278 |
| Szülőföldemen tudjak elhelyezkedni | 2,66 | 1,71 | 1,86 | 18,870 | 0,000 | 281 |

Forrás: saját szerkesztés.

Faktoranalízissel megvizsgáltuk az intézményválasztási motivációkat (Principal components módszer Varimax-rotációval, KMO=0,715, a magyarázott variancia 51,660%). Esetünkben az együtt mozgó kijelentések három faktorba rendeződtek. Az első faktor a szülőföldi elhelyezkedés, a tanárok véleménye, nyomása, baráti, családi példakövetés motivációs tényezőket tartalmazza. A második faktorba a következő motivációs elemek csoportosultak: jól jövedelmező állás, elismert foglalkozás, sokféle kapcsolat kialakítása, diplomával könnyebb elhelyezkedni. A harmadik faktorhoz tartozik a magyarországi elhelyezkedés, az anyanyelvi továbbtanulás lehetősége, az ösztöndíjas hely. Az első faktor a szülőföldi elhelyezkedésre és az intergenerációs mintakövetésre (Pusztai 2015) irányuló motivációs tényezőket csoportosította össze. A második faktor a társadalmi mobilitásra és a magasabb presztízsrre utaló kijelentéseket csoportosította össze, ezért presztízszorientáltság-faktornak neveztük el. A harmadik faktor gazdasági és anyanyelvi tényezőket csoportosít. A faktorok összetételét és a faktorsúlyokat az alábbi táblázat tartalmazza:

7. táblázat. Az intézményválasztási motivációk faktora

| | I. faktor Mintakövetés és szülőföldi kötődés | 2. faktor Presztízsz- orientáltság | 3. faktor Magyarország- orientáltság |
|-------------------------------------|---|--|--|
| Szülőföldemen tudjak elhelyezkedni | ,752 | | |
| A tanárok véleménye, nyomása miatt | ,724 | | |
| Barátaim példáját követtem | ,638 | | |
| Családi példát követtem | 460 | | |
| Jól jövedelmező állást találok | | ,848 | |
| Elismert foglalkozásom legyen | | ,838 | |
| Sokféle kapcsolatot alakítsak ki | | ,568 | |
| Diplomával könnyebb elhelyezkedni | | ,558 | |
| Magyarországon tudjak elhelyezkedni | | | ,697 |
| Anyanyelvemen tanulhassak | | | ,629 |
| Ösztöndíjas hely miatt | | | ,616 |

Forrás: saját szerkesztés.

A faktoranalízis segítségével kapott faktorokat ANOVA-elemzések kialakításához használtuk fel. A létrehozott faktorok mentén megvizsgáltuk a végleges letelepedés különbségeit. A végleges letelepedés kategóriáit faktoronként összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a mintakövetés és a szülőföldi kötődés ($p=0,003$), illetve a Magyarország-orientáltság ($p=0,000$) esetében mutatható ki szignifikáns eltérés. Akik Kárpátalját választották végleges letelepedésük helyszínéül, átlag felett fontosnak tartják az intergenerációs mintakövetést és a szülőföldi kötődést. A Magyarországon letelepülők számára csekélyebb mértékben fontos a mintakövetés és a szülőföldi kötődés. A más külföldi országban élők számára jóval átlag alatt fontos a mintakövetés és a szülőföldi kötődés. Jelen esetben is kirajzolódik, hogy a Magyarországon és külföldön letelepülők kevésbé ragaszkodnak szülőföldjükhöz, s a Kárpátaljára visszatérők számára legfontosabb a mintakövetés és a tradíciók ápolása. A Magyarország irányába történő orientálódás a Magyarországon élők esetében volt a legerősebb. A Kárpátaljára hazatérőknek kevésbé fontos a magyarországi elhelyezkedés, külföldön élők pedig legkevésbé tartják ezt fontosnak. A külföldön letelepülők feltehetően egyfajta ugródeszkaként tekintettek a magyarországi továbbtanulás lehetőségére. A végleges letelepedés kategóriáit összevetve, a presztízszorientáltság-faktor átlagpontjai esetében nem találunk szignifikáns eltérést.

8. táblázat. Az intézményválasztási motivációk faktorának összevetése a végleges letelepedés mentén

| Végleges letelepedés | Mintakövetés és szülőföldi kötődés | Magyarország-orientáltság | F | Sig | N |
|----------------------|------------------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Kárpátalja | 0,34 | -0,41 | (M): 6,101 (MO): 20,763 | (M): 0,003 (MO): 0,000 | (M): 326 (MO): 326 |
| Magyarország | 0,06 | 0,19 | | | |
| Más külföldi ország | -0,33 | -0,80 | | | |

(M) Mintakövetés és szülőföldi kötődés, (MO) Magyarországorientáltság faktorok értékeihez tartozó F és szignifikancia-értékek, elemszám

Faktoranalízist végeztünk a szakválasztással kapcsolatos motivációkat illetően (Principal components módszer, Varimax-rotációval, $KMO=0,668$, a faktorok a variancia 50,10%-át magyarázzák). Az együttmozgó kijelentések a szakválasztás tekintetében is három faktorba rendeződtek. Az első faktor (csakúgy, mint az intézményválasztás esetében) „a szülőföldi elhelyezkedés”, „a tanárok véleménye, nyomása”, „a baráti, családi példakövetés” motivációs tényezőket tartalmazza. A második faktorba a „magyarországi elhelyezkedés”, „az anyanyelvi továbbtanulás lehetősége”, „az ösztöndíjas hely” és „a sokféle kapcsolat” kijelentések csoportosultak. A harmadik faktor a következő motivációs elemeket tartalmazza: „jól jövedelmező állás”, „elismert foglalkozás”, „erre a szakra készített a Balassi Intézet előkészítő képzése”. Az első faktor a szakválasztás esetében is a szülőföldi elhelyezkedésre és az intergenerációs mintakövetésre irányuló motivációs tényezőket gyűjtötte össze, így a szakválasztás tekintetében is mintakövetés és szülőföldi kötődésnek neveztük el. A második faktor az anyaországi boldogulásra utaló tényezőket gyűjtötte össze, tehát így is neveztük el.

A harmadik faktor a tudatos szakválasztásra irányuló motivációs tényezőket foglalja magában. A faktorok összetételét és a faktorsúlyokat az alábbi táblázat tartalmazza:

9. táblázat. A szakválasztási motivációk faktora (N=347)

| | I. faktor Mintakövetés és szülőföldi kötődés | 2. faktor Anyaországi boldogulás | 3. faktor Tudatos szakválasztás |
|---|---|--|---------------------------------------|
| Szülőföldemen tudjak elhelyezkedni | ,707 | | |
| A tanárok véleménye, nyomása miatt | ,693 | | |
| Barátaim példáját követtem | ,663 | | |
| Családi példát követtem | ,538 | | |
| Magyarországon tudjak elhelyezkedni | | ,838 | |
| Anyanyelvemen tanulhassak | | ,602 | |
| Ösztöndíjas hely miatt | | ,566 | |
| Sokféle kapcsolatot alakítsak ki | | ,546 | |
| Jól jövedelmező állást találjak | | | ,853 |
| Elismert foglalkozásom legyen | | | ,808 |
| Erre készített a Balassi Intézet előkészítője | | | ,455 |

Forrás: saját szerkesztés.

A faktoranalízis segítségével kapott faktorokat ANOVA-elemzések kialakításához használtuk fel. Megvizsgáltuk a végleges letelepedés különbségeit a létrehozott faktorok mentén. A végleges letelepedés kategóriáit faktoronként összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a mintakövetés és a szülőföldi kötődés ($p=0,013$), illetve az anyaországi boldogulás ($p=0,000$) esetében mutatható ki szignifikáns különbség. Akik Kárpátalját választották végleges letelepedésük helyszínéül, a szakválasztás esetében is átlag felett fontosnak tartják az intergenerációs mintakövetést és a szülőföldi kötődést. A Magyarországon letelepülők és a más külföldi országban élők számára átlag alatt fontos a mintakövetés és a szülőföldi kötődés. Ismét megmutatkozik, hogy a Kárpátaljára visszatérők számára legfontosabb a mintakövetés és a tradíciók ápolása, Magyarországon és külföldön élők számára pedig ezek a tényezők már a szakválasztásnál sem játszottak szerepet. Az anyaországi boldogulás a Magyarországon élők számára átlag fölött fontos volt. A Kárpátaljára hazatérőknek kevésbé lényeges a magyarországi elhelyezkedés, a külföldön élők pedig legkevésbé tartják ezt fontosnak. A tudatos szakválasztás-faktor átlagpontjai esetében nem találunk szignifikáns eltérést a végleges letelepedés kategóriáit összehasonlítva.

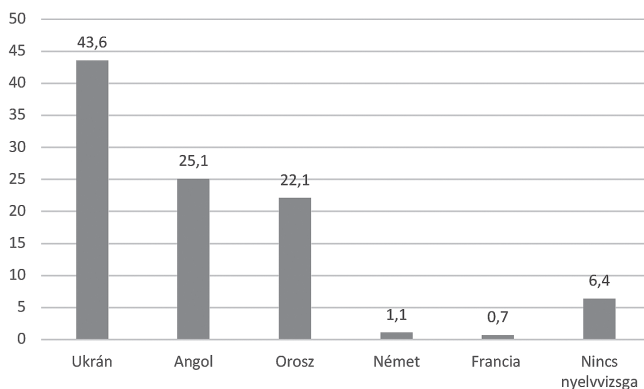
10. táblázat. A kialakított faktorok összevetése a végleges letelepedés mentén

| Végleges letelepedés | Mintakövetés és szülőföldi kötődés | Anyaországi boldogulás | F | Sig | N |
|----------------------|------------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| Kárpátalja | 0,31 | -0,43 | | | |
| Magyarország | -0,07 | 0,17 | (M): 4,398 (A): 15446 | (M): 0,013 (A): 0,000 | (M): 319 (A): 319 |
| Más külföldi ország | -0,17 | -0,63 | | | |

(M) Mintakövetés és szülőföldi kötődés, (A) Anyaországi boldogulás F és szignifikancia-értékek, elemszám

Az eredményességi mutatók csoportjába tartozik a nyelvvizsga sikeres teljesítése (Szemerszki 2015). Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy az egykori hallgatók milyen arányban rendelkeznek nyelvvizsgákkal, s a nyelvvizsgákat milyen nyelven, milyen szinten teljesítették. A megkérdezettek 43,6%-a ukrán nyelvvizsgával rendelkezik. Ennek hátterében az áll, hogy a hallgatók Ukrajnából származnak, a magyar tannyelvű középiskolákban is kötelezően tanulják az ukrán nyelvet. A megkérdezettek 26,1%-a orosz nyelvvizsgával rendelkezik. Az idősebb egykori hallgatók Ukrajna függetlenné válása előtt tanultak a középiskolákban. A rendszerváltás előtt az oktatási rendszer sajátosságából kifolyólag az orosz nyelvet oktatták kötelezően. 22,1% angol nyelvvizsgával rendelkezik, 6,4% nem rendelkezik nyelvvizsgával. Csekély számban (1,1%) német és francia (0,7%) nyelveket is jelöltek. Az eloszlásokat az alábbi ábra szemlélteti.

4. ábra. A meglévő nyelvvizsga jelölése százalékos megoszlásban



Forrás: saját szerkesztés.

Khi-négyzet-próbával összevetettük a nyelvvizsgát a végleges letelepedéssel. Ebben az esetben szignifikáns összefüggés tapasztalható. Azon válaszadók, akik Magyarországon helyezkedtek el, leginkább ukrán nyelvvizsgával rendelkeznek (44,3%). A Kárpátaljára hazatérők szintén leginkább ukrán nyelvvizsgával rendelkeznek (42,1%). A hazatérők között senki nem rendelkezik francia vagy német nyelvvizsgával.

Esetükben erősen felülreprezentált (Adj.Resid.=2,8) azok aránya, akik nem rendelkeznek nyelvvizsgálattal. Feltehetően, esetükben a nyelvvizsgahiány rontotta az anyaországi vagy külföldi elhelyezkedés lehetőségét. A külföldön élők legnagyobb arányban (55,6%) orosz nyelvvizsgálattal rendelkeznek. Ebben az esetben az idősebb generációról beszélhetünk. Feltehetően, a megkérdezettek közül ők éltek legkorábban a mobilitás lehetőségével, s ugródeszkaként használták Magyarországot, majd külföldi országot választottak végleges letelepedésük helyszínéül. A külföldön élők esetében felülreprezentált azok aránya (Adj.Resid.=4,3), akik német nyelvvizsgálattal rendelkeznek. Az eloszlásokat az alábbi táblázat szemlélteti.

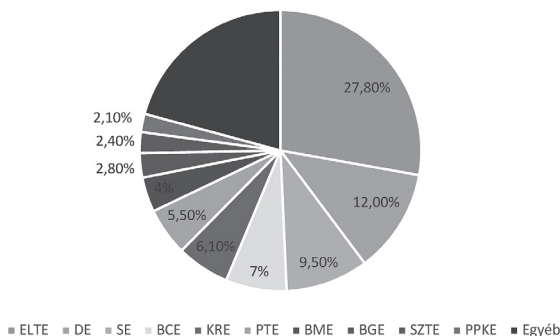
11. táblázat. A végleges letelepedés és a meglévő nyelvvizsga összevetése (%) (N=347)

| | Magyarország | Kárpát-alja | Külföld | Khi-négyzet | Sig | |
|-------------|--------------------------|-------------|---------|-------------|-------|-------|
| Nyelvvizsga | Ukrán | 44,3 | 42,1 | 11,1 | 32,01 | 0,000 |
| | Angol | 24,4 | 18,4 | 22,2 | | |
| | Orosz | 26,7 | 23,7 | 55,6 | | |
| | Francia | 0,8 | 0,0 | 0,0 | | |
| | Német | 0,0 | 0,0 | 11,1 | | |
| | Nincs nyelvvizsga | 3,8 | 15,8 | 0,0 | | |

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Feltérképeztük, hogy az egykori előkészítő hallgatók melyik egyetemre nyertek felvételt. Az eredmények alapján elmondható, hogy az egykori hallgatók számos magyarországi egyetemen megfordultak. A válaszadók az Eötvös Loránd Tudományegyetemet részesítették előnyben (27,8%), 12% tanult a Debreceni Egyetemen, 9,5% a Semmelweis Egyetemen, 7% a Budapesti Corvinus Egyetemen, 6,1% a Károli Gáspár Református Egyetemen, 5,5% a Pécsi Tudományegyetemen.

5. ábra. Az egykori hallgatók által választott felsőoktatási intézmények (N=346)



Forrás: saját szerkesztés.

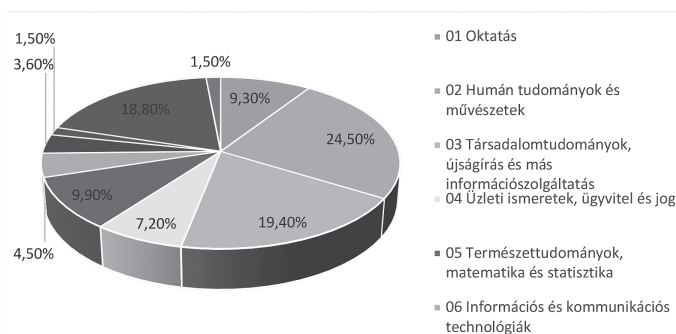
A sikeres felvételizők 64,4%-a valamely budapesti egyetemen, 33,5%-a pedig vidéki felsőoktatási intézményben (Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Miskolci Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Soproni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Apor Vilmos Katolikus Főiskola stb.) folytatta tanulmányait. 2,1% az előkészítő elvégzését követően hazatért szülőföldjére, és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, illetve az Ungvári Nemzeti Egyetemen végezték felsőoktatási tanulmányaikat. Az intézményválasztás rámutat, hogy a válaszadók döntő többsége az egy év fővárosi lét után kevésbé választ vidéki egyetemet. Feltehetően vonzó erővel bír Budapest intellektuális és kulturális klímája.

Az egykori hallgatók által választott szakokat az ISCED=International Standard Classification of Education (Képzési területek osztályozási rendszer=KEOR) (2018) alapján tudományterületekre bontottuk. Számos szakirány szerinti csoportosítást különböztettünk meg. Azért esett az ISCED (vagy magyarul KEOR) képzési területek szerinti csoportosítására a választás, mert a magyar felsőoktatási statisztika ez alapján adja meg a kiadott oklevelek szakmai irányát, illetve a nemzetközi adatbázisok is az ISCED-et használják (pl. az OECD és az UNESCO). Az ISCED a felsőoktatási osztályozási rendszerben 11 kategóriát különít el: 0 Általános; 01 Oktatás; 02 Humán tudományok és művészetek; 03 Társadalomtudományok, újságírás és más információszolgáltatás; 04 Üzleti ismeretek, ügyvitel és jog; 05 Természettudományok, matematika és statisztika; 06 Információs és kommunikációs technológiák; 07 Műszaki, ipari és építőipari képzések; 08 Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és állatorvosi tudományok; 09 Egészségügy és szociális gondoskodás; 10 Szolgáltatások. Adatbázisunkban senki nem jelölt 0 Általános kategóriához tartozó szakot, így összesen tíz tudományterületre csoportosítottuk az egykori hallgatók által megjelölt szakokat.

A megkérdezettek 24,5%-a humán tudományok és művészetek, 9,3%-a pedig oktatás kategóriához tartozó szakot választott. Ezek között szerepel az orosz, az ukrán és a magyar nyelvtanár. A Kárpátaljáról származó hallgatók már előzetes tudással rendelkeztek a felsorolt nyelvekből. Feltehetően a nyelvtudás mint meglévő erőforrás, szerepet játszott a szakválasztásban. Eredményeink alátámasztják azon szakirodalmi forrásokat, miszerint a külföldiek esetében a tanulmányi célú migrációt fokozottan ösztönzik az egyes hiányszakok (orvos, jogász), illetve a posztgraduális képzések (Ferenc–Séra 2013). A vizsgált célcsoport 18,8%-a egészségügy és szociális gondoskodás tudományterülethez tartozó szakot választott, 7,2% pedig üzleti ismeretek, ügyvitel és jog kategóriához tartozó szakokon tanult tovább. Szakválasztás tekintetében egyértelműen motivációs erővel bír, hogy a felvételizők anyanyelvű képzést választhatnak olyan szakokon, amelyek külföldön csak többségi nyelven tanulhatóak (Takács et al. 2013; Cserti Csapó–Forray R. 2011; Szentannai 2001). Az ösztöndíjak elbírálásánál szintén figyelembe veszik, hogy az adott hallgató olyan szakra nyerjen felvételt, amely Kárpátalján nem tanulható magyar nyelven (Orosz 2001). Pusztai és Kozma (2008) szerint a külföldi hallgatók körében magyarországi szakválasztása leginkább a munkaerőpiac keresletéhez igazodik. Ennek megfelelően leggyakrabban a műszaki, a közgazdasági és a természettudományi szakok képzési kínálatára esik a választás. A szakirodalom ezen állításai a vizsgált célcsoportra vonatkozóan is megállja a helyét. Az egykori hallgatók 9,9%-a természettudományok, matematika és

statisztika kategóriába tartozó szakot választott, 3,6%-a műszaki tudományok, 19,4%-a pedig társadalomtudományok, újságírás és más információszolgáltatás szakirányban végezte felsőoktatási tanulmányait. Ez utóbbi kategóriába tartozik a közgazdaságtan is. Kárpátalján a fentiekben felsorolt tudományterületekhez tartozó nemzetközi gazdálkodás, vállalatgazdaságtan, vállalati pénzügy, közösségi gazdaságtan, külkereskedelem, műszaki menedzser, programtervező informatikus, agrármérnök, gépészmérnök, mérnök-informatika, építészet, villamosmérnök, orvos, fogorvos, jog stb. szakok napjainkig nem tanulhatók magyar tannyelven. A felsorolt szakok presztízsszaknak mondhatók, melyek leginkább igazodnak a magyarországi munkaerő-piaci kereslet feltételeihez. Ez előírányozza, hogy az egykori hallgatók Magyarországot válasszák végleges letelepedésük helyszínéül. Az egyetemi előkészítő egykori hallgatói ezeken a szakokon olyan speciális tudásra tettek szert, amely nem teszi lehetővé a kárpátaljai munkaerőpiacon való elhelyezkedést. Ezen a ponton ellentmondást tapasztalhatunk a Balassi Intézet küldetését illetően, hiszen az intézmény célja az, hogy a Kárpátaljáról származó hallgatók visszatérjenek szülőföldjükre, ott kamatoztatva az anyaországban megszerzett tudást.

6. ábra. Az egykori hallgatók tudományágak szerinti megoszlása (N=336)



Forrás: saját szerkesztés.

Szignifikáns összefüggés mutatható ki a végleges letelepedés és a választott szakok között. Az egykori hallgatók döntő többsége minden szak esetében Magyarországot választotta végleges letelepedése helyszínéül. Az információs és kommunikációs technológiák, a mezőgazdaság, az erdőgazdálkodás, a halászat és az állatorvosi tudományok, valamint a szolgáltatások kategóriához tartozó végzettséggel rendelkezők 100%-a Magyarországon vagy külföldön telepedett le. Ennek háttérében valószínűleg az áll, hogy ezen szakok irányába Magyarországon és külföldön nagyobb a munkaerő-piaci kereslet. Az egészségügy és szociális gondoskodáshoz tartozó végzettségűek esetében felülreprezentált (Adj.Resid.=2,6) azok aránya (97,5%), akik Magyarországon vagy külföldön helyezkedtek el. Az üzleti ismeretek, ügyvitel és jog képzési területekhez tartozó szakok végzősei 90,9%-ban Magyarországon vagy külföldön telepedett le. Hasonló eredmény mutatható ki a műszaki, ipari és építőipari képzések diplomásainál: 90,0% Magyarországon vagy külföldön él. Egyes szűk szakterületeken nem léteznek olyan pozíciók, amit

egy jól képzett fiatal betölthetne Kárpátalján. Egy nagyvárosban sokkal nagyobb eséllyel tud olyan pozíciót találni, ahol képezésének megfelelően elhelyezkedne. A felsorolt tudományterületekhez tartozó szakok hallgatói olyan specifikus tudást szereznek, amellyel a magyarországi munkaerőpiacon tudnak legkönnyebben elhelyezkedni. A humán tudományok és művészetek végzettséggel rendelkező egykori hallgatók 67,6%-a Magyarországon vagy külföldön él, esetükben azonban felülreprezentált (Adj.Resid.=3,9) azok aránya (32,4%), akik visszatértek Kárpátaljára. Ennek hátterében feltehetően az áll, hogy a humán területek végzősei el tudtak helyezkedni szülőföldjükön, azonban az esetek többségében a magasan képzett embereknek nincs lehetőségük szülőföldjükön gyakorolni szakmájukat, mivel diplomájuk nem illeszkedik a kárpátaljai munkaerőpiac feltételeihez. Ez elsősorban a jogi, a mérnöki és az orvosi szakokra vonatkozik. Az anyaországban azonban a felsorolt szakok a munkaerőpiacon a legnagyobb presztízzsel bírnak. Az eloszlásokat az alábbi táblázat szemlélteti.

12. táblázat. A végleges letelepedés és a választott szakirány összevetése (%) (N=347)

| | Magyarország/ külföld | Kárpátalja | Khi-négy- zet | Sig |
|--|---|-------------|------------------|-------|
| 01 Oktatás | 74,1 | 25,9 | 31,511 | 0,000 |
| 02 Humán tudományok és művészetek | 67,6 | <u>32,4</u> | | |
| 03 Társadalomtudományok, újságírás és más információszolgáltatás | 91,2 | 8,8 | | |
| 04 Üzleti ismeretek, ügyvitel és jog | 90,9 | 9,1 | | |
| Az osztályozási rendszer kategóriái | 05 Természettudományok, matematika és statisztika | 71,0 | 29,0 | |
| 06 Információs és kommunikációs technológiák | 100,0 | 0,0 | | |
| 07 Műszaki, ipari és építőipari képzések | 90,0 | 10,0 | | |
| 08 Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és állatorvosi tudományok | 100,0 | 0,0 | | |
| 09 Egészségügy és szociális gondoskodás | <u>97,5</u> | 2,5 | | |
| 10 Szolgáltatások | 100,0 | 0,0 | | |

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Khi-négyzet-próbával megvizsgáltuk a szakválasztás összefüggését a nemi hovatartozással. Eredményünk rávilágít Balica et al. (2004) állítására, miszerint nemi hovatartozás szempontjából szakmai sztereotípiákat különböztethetünk meg. Míg a férfiak inkább a STEM-szakokhoz (Science, Technology, Engineering and Mathematics) vonzódnak, a nők

inkább a személyközi, kommunikációigényes, segítő szakmákat részesítik előnyben (pl. pedagógia, ápolás, betegellátás stb.). A férfiak esetében felülreprezentált (Adj.Resid.=3,2) azok aránya (16,7%), akik természettudományok, matematika és statisztika szakirányt választottak. Szintén a férfiak esetében felülreprezentált (Adj. Resid.=3,3) azok aránya (7,9%), akik műszaki, ipari és építőipari képzéseken folytatták tanulmányaikat. A nők a humán tudományokat részesítették előnyben (25,5%), illetve esetükben felülreprezentált (Adj.Resid.=3,7) azok aránya, akik oktatás szakirányt választottak. Az eloszlásokat az alábbi táblázat szemlélteti. Kutatások (Székelyi et al. 1998) igazolják, hogy az oktatás képzési területhez tartozó szakok (leginkább a tanári pálya) esetében a szakma elnöiesedése figyelhető meg. E jelenség a szakma presztízsére is hatással van.

13. táblázat. A választott szakirány és a nemek összevetése (%) (N=347)

| | Férfi | Nő | Khi-négyzet | Sig |
|--|-------------|-------------|-------------|-------|
| 01 Oktatás | 1,6 | <u>13,7</u> | 49,276 | 0,000 |
| 02 Humán tudományok és művészetek | 23,0 | 25,5 | | |
| 03 Társadalomtudományok, újságírás és más információszolgáltatás | 15,9 | 21,6 | | |
| 04 Üzleti ismeretek, ügyvitel és jog | 4,0 | 9,3 | | |
| 05 Természettudományok, matematika és statisztika | <u>16,7</u> | 5,9 | | |
| 06 Információs és kommunikációs technológiák | <u>7,9</u> | 1,5 | | |
| 07 Műszaki, ipari és építőipari képzések | <u>7,9</u> | 1,0 | | |
| 08 Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és állatorvosi tudományok | 0,8 | 2,0 | | |
| 09 Egészségügy és szociális gondoskodás | 19,0 | 19,1 | | |
| 10 Szolgáltatások | 3,2 | 0,5 | | |

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Korábbi kutatások (Pusztai 2004; 2011; 2015; Szemerszki 2015) igazolják, hogy az eredményesség mérése céljából érdemes feltérképezni, hogy a hallgatók végeztek-e valamilyen tanulmányi többletmunkát. A válaszadók 16,8%-a egyetemi tanulmányai alatt adott magánórákat. Az egykori hallgatók 9,5%-a készített OTDK-dolgozatot vagy posztert, 9,2%-uk előadott vagy bemutatott posztert konferencián, szintén 9,2%-uk részvett érdemösztöndíjban. 9,2% vett részt tehetséggondozó ösztöndíjprogramban, 8,7% jelentetett meg tudományos publikációt vagy rendelkezett valamilyen önálló alkotással (program, alkalmazás, művészeti alkotás). A megkérdezettek 4%-a részvett érdemösztöndíjban, 6,1%-a pedig évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltött be.

Khi-négyzet-próbával megvizsgáltuk a tanulmányi többletmunka és a végleges letelepedés összefüggését. Két esetben mutatható ki szignifikáns kapcsolat. Legkevésbé a Kárpátalja visszatérő hallgatók voltak aktívak. A tanulmányi többletmunkák terén leginkább a külföldön letelepülő hallgatók voltak aktívak. Esetükben felülreprezentáltak (Adj. Resid.=3,9), azok aránya, akik magánórákat adtak/korrepeztáltak.

14. táblázat. A tanulmányi többletpontok és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%).

| | Kárpát- alja | Magyar- ország | Külföld | Khi-négyzet | Sig. |
|---|-----------------|-------------------|-------------|-------------|-------|
| Készítettem OTDK- dolgozatot vagy posztert | 7,6 | 13,2 | 20,8 | 5,706 | 0,050 |
| Magánórákat adtam/korrepe- ztáltam | 13,2 | 15,1 | <u>45,8</u> | 15,503 | 0,000 |

*Az aláhúzás szereplő értékeknel az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A vizsgált dimenziók összevonásával egy eredményességi indexet kaptunk, amelynek minimum értéke 0, maximális értéke pedig 7. Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy a különböző társadalmi-demográfiai háttérrel rendelkező egykori hallgatók milyen átlagpontokat értek el. A tanulmányi többletpontok metriumát tekintve a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei (1,01 és 0,91 pont), a házasságban élők (0,92 pont) és az átlagosnál jobb anyagi helyzetben (1,00 pont) lévő egykori hallgatók a legeredményesebbek. A végleges letelepedés és a nemek mentén nem mutatható ki szignifikáns eltérés. Az eloszlásokat az alábbi ábra szemlélteti:

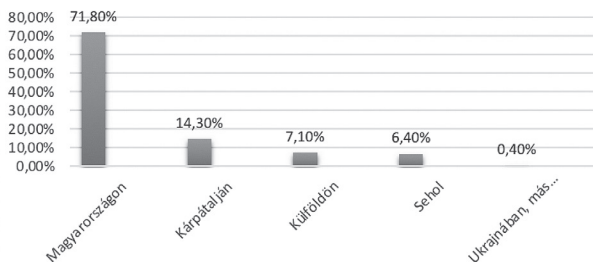
15. táblázat. A tanulmányi többletmunka indexében elért átlagpontok a legfontosabb társadalmi háttérváltozók mentén

| | | Tanulmányi többlet- munka index (0–7 pont) | F | sig | N |
|----------------------------------|------------------------|--|-------|-------|-----|
| Anyai iskolai végzettsége | Alapfokú | 0,65 | 6,668 | 0,001 | 342 |
| | Középfokú | 0,52 | | | |
| | Felsőfokú | 1,01 | | | |
| Apa iskolai végzettsége | Alapfokú | 0,78 | 3,901 | 0,021 | 342 |
| | Középfokú | 0,53 | | | |
| | Felsőfokú | 0,91 | | | |
| Családi állapot | Egyedülálló | 0,46 | 54,18 | 0,005 | 344 |
| | Házias | 0,92 | | | |
| | Párkapcsolat | 0,58 | | | |
| Relatív anyagi helyzet | Az átlagosnál jobb | 1,00 | 3,731 | 0,025 | 343 |
| | Nagyjából átlagos | 0,56 | | | |
| | Az átlagosnál rosszabb | 0,73 | | | |

Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy az egykori hallgatók hol helyezkedtek el. A vizsgált célcsoport 71,8%-a Magyarországon helyezkedett el. 14,3% dolgozik Kárpátalján, 7,1% külföldön, 6,4% pedig nem tudott elhelyezkedni. Az eloszlásokat az alábbi ábra szemlélteti.

7. ábra. A hallgatók munkaerő-piaci elhelyezkedésének helyszíne



Forrás: saját szerkesztés.

Szignifikáns összefüggést tapasztalhatunk a végleges letelepedés és a munkahelyi elhelyezkedés között. Az egykori hallgatók döntő többsége ott telepedett le, ahol sikerült elhelyezkednie. A Kárpátaljára hazatérők 80,4% szülőföldjén helyezkedett el, de esetükben azok aránya is felülreprezentált (Adj. Resid.=2,1), akik sehol nem tudtak munkába állni.

Ez is igazolja azt az eredményünket, miszerint a továbbtanulási és a munkahelyi kudarc hazatérésre ösztönzi az egykori hallgatókat.

16. táblázat. Az elhelyezkedés helyszíne és a végleges letelepedés összevetése (%) (N=347)

| | Kárpát- alja | Magyar- ország | Külföld | Khi- négyzet | Sig |
|------------------------------------|-----------------|-------------------|-------------|-----------------|-------|
| Kárpátalján | <u>80,4</u> | 1,5 | 0,0 | 34,148 | 0,000 |
| Ukrajnában más megyében | 0,0 | 0,0 | 4,5 | | |
| Hol sikerült elhelyezkedni? | | | | | |
| Magyarorszá- gon | 6,5 | <u>93,5</u> | 18,2 | | |
| Külföldön | 2,2 | 2,0 | <u>68,2</u> | | |
| Sehol | <u>10,9</u> | 3,0 | 9,1 | | |

*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Szcepnasky (1969) még az 1970-es évek előtt kifejtette, hogy az eredményesség megállapítása során figyelembe kell venni a szakiránynak megfelelő munkaerő-piaci elhelyezkedést. Kutatásunk fontos szegmense a tanulmányok befejezését követő munkaerő-piaci elhelyezkedés. A munkaerő-piaci elhelyezkedés nagyban befolyásolja a végleges letelepedés döntését. A képzett fiatalok sok esetben azért nem térnek vissza szülőföldjükre, mert ott nem tudnak képesítésüknek megfelelően elhelyezkedni. Egyes szakterületeken nem léteznek olyan pozíciók, amit egy jól képzett fiatal betölthetne szülőföldjén. A végleges letelepedés és a szakmában való elhelyezkedés között szignifikáns összefüggés mutatható ki. A Kárpátaljára hazatérő egykori hallgatók kevéssel több mint fele (52,2%) képesítésének megfelelően helyezkedett el, 47,8% azonban szülőföldjén nem szakmájában dolgozik. A Magyarországon letelepülők jelentős hányada (60,2%) helyezkedett el képesítésének megfelelően. A külföldön élők döntő többsége (71,4%) azonban nem szakmájában dolgozik. Ennek hátterében feltehetően az áll, hogy a munkavállalásból fakadó rövidtávú haszonszerzés felülírja a szakmában való elhelyezkedés igényét. Ebben az esetben példaként említhető John Ogbu kulturális ökológiai elmélete. Ogbu (1978) a „bevándorló” – vagy „önkéntes kisebbség” – fogalommal határolja le azon kisebbségeket, akik szabad akaratukból választottak egy olyan országot lakhelyként, ahol kisebbségi létbe kerültek. Felmérésünkben beigazolódni látszik Ogbu elmélete, miszerint az önkéntes kisebbségek a kevésbé megfizetett munkákat is hajlandóak elvállalni, mivel otthoni lehetőségeikhez képest erre is előre lépésként tekintenek. Ezt támasztja alá a jelenlegi főfoglalkozás és a végleges letelepedés összevetése is. A külföldön élők körében felülreprezentált (Adj.Resid.=2,2) azok aránya, akik alkalmi munkából élnek (4,5%). A külföldön élők között mindenki dolgozik, a Kárpátaljára visszatérők 4,3%-a munkanélküli. A legtöbb egykori hallgató beosztott alkalmazottként dolgozik. Az eloszlásokat az alábbi táblázat szemlélteti:

17. táblázat. A szakmában való elhelyezkedés és a jelenlegi főfoglalkozás összevetése a végleges letelepedéssel (%) (N=347)

| | | Kárpát- alja | Magyar- ország | Külföld | Khi- négyzet | Sig. |
|---|-----------------------|-----------------|-------------------|-------------|-----------------|-------|
| Képesítésnek meg- felelően szakmájá- ban helyezkedett el? | Igen | 52,2 | <u>60,2</u> | 28,6 | 8,125 | 0,017 |
| | Nem | 47,8 | 39,8 | <u>71,4</u> | | |
| Mi a jelenlegi főfoglalkozása? | Beosztott | 61,7 | 55,6 | 50,0 | 24,86 | 0,036 |
| | Vezető pozíció | 8,5 | 11,7 | 13,6 | | |
| | Alkalmi munka | 0,0 | 0,5 | <u>4,5</u> | | |
| | Vállalkozó | 19,1 | 8,4 | 22,7 | | |
| | Hallgató | 2,1 | 10,7 | 0,0 | | |
| | Munkanélküli | 4,3 | 0,9 | 0,0 | | |
| | GYES | 0,0 | 7,0 | 4,5 | | |
| | Egyéb | 4,3 | 5,1 | 4,5 | | |

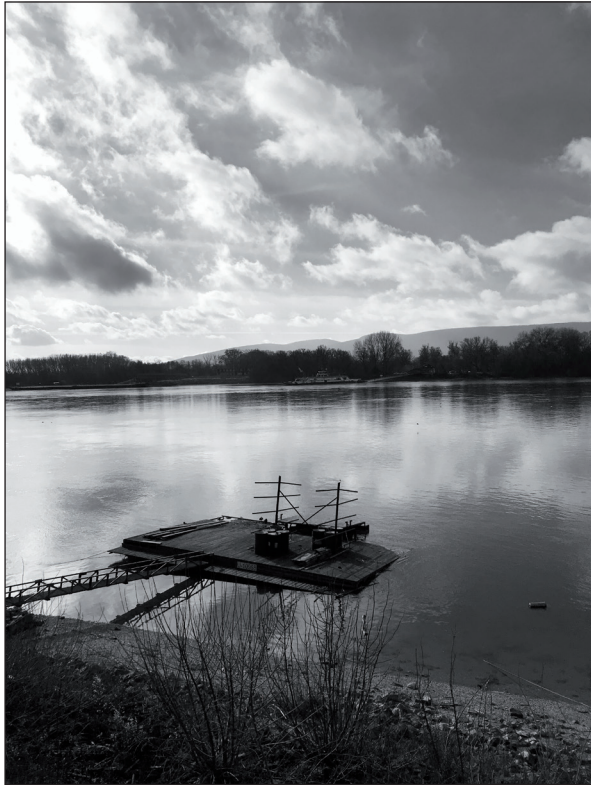
*Az aláhúzva szereplő értékeknek az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az eredmények azt tükrözik, hogy hipotézisünk, miszerint „A Magyarországon maradt hallgatók eredményesebb tanulmányi pályafutással bírnak, mint azok, akik hazatértek Kárpátaljára”, beigazolódott.

Irodalom

- Balica, M.–Fartuşnic, C.–Horga, I.–Jigău, M.–Voinea, L. (2004): *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*. Bucureşti: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, UNICEF- Ed. Marlink.
- Cserti Csapó Tibor–Föray R. Katalin (2011): Határokon átnyúló felsőoktatás – Külföldi tapasztalatok. In: Föray R. Katalin–Híves Tamás (Szerk): *Oktatás a határok mentén*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Pp. 57–65.
- Deákné Dusa Ágnes Réka (2017): *A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze*. Doktori értekezés. Kézirat. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Győri Szabó Róbert (1999): *Az anyanyelvű kisebbségi oktatási rendszerek az Európai Unióban: a finnországi svéd nyelvű és a dél-tiroli német nyelvű példa*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.
- Ogbu, John U. (1978): Minority Education and Caste: The American System. In: *Cross Cultural Perspective*. New York: Academic Press.
- Ogbu, John U. (1983): Minority Status and Schooling in Plural Societies. In: *Comparative Education Review*. 27. (168.) New York. P. 190.

- Orosz Ildikó (2001): *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999)*. Doktori disszertáció. Kézirat. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Pásztor Adél (2005): *Ellenszélben. Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltozást követően*. PhD-értekezés. Budapest: Corvinus Egyetem.
- Pásztor Adél (2006): Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. In: *Szociológiai Szemle*, 2. Pp. 3–36.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai Gabriella–Kozma Tamás (2008): *Felsőoktatási együttműködések a „Partium” térségében*. Debrecen: Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Pusztai Gabriella–Márkus Zsuzsanna (2017): Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben. In: Pusztai Gabriella–Márkus Zsuzsanna (Szerk.): *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. Pp. 129–155.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella (2015): *Pathways to success in higher education*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Sergiu, Constantin (2012): Kisebbségi oktatás Olaszországban: jog és gyakorlat. In: *Pro Minoritate*. 1. Pp. 3–24.
- Szczepanski Jan (1969): *A felsőoktatás szociológiája*. Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- Szemerszki Marianna (2015): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Szemerszki Marianna (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki Marianna (Szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest: OFI. Pp. 52–91.
- Szentannai Ágota (2001): A Magyarországon tanult fiatalok karrierkövetése. In: *Regio*, 4. Pp. 113–131.
- Takács Zoltán–Tátrai Patrik–Erőss Ágnes (2013): A Vajdaságból Magyarországra irányuló tanulmányi célú migráció. In: *Tér és Társadalom*, 2. Pp. 77–95.



Fotó/Németh István Péter

EGY REGIONÁLIS EGYETEM DOKTORANDUSZAINAK NEMZETKÖZI VÁNDORLÁSI HAJLANDÓSÁGA

Szigeti Fruzsina

Bevezetés

■ Tanulmányunkban a doktoranduszok vándorlási hajlandóságát vizsgáljuk a PhD Student's Quality of Life and Migration Potential (PSQLMA) adatbázisból nyert adatok alapján. Az adatbázisban a 2016/2017 tavaszi és a 2017/2018 őszi szemeszterben aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkező debreceni doktoranduszok kérdőíves kikérdezés útján összegyűjtött válaszai szerepelnek. A vizsgálat hiánypótló munka, ugyanis a nemzetközi felsőoktatás-kutatásokban a PhD-hallgatókról kevés adat áll rendelkezésre, vándorlási szándékukat rendszerint nem ismertetik (Zhan–Downey–Dyke 2020; McGill 2018; Ortlieb–Weiss, 2018; Netz–Jaksztat 2017; Papp –Csata 2014)

Az utóbbi években zajlott vándorlási folyamatokkal foglalkozó kutatások rámutattak arra, hogy a kivándorolni szándékozó magyarok egyre fiatalabbak és magasan kvalifikáltak (Dabasi–Halász–Kiss 2018; Siskáné Szilasi–Halász 2018; Blaskó–Gödri 2014; Blaskó–Ligeti–Sik 2014). Ahhoz, hogy feltárjuk a tényleges vándorlás mint cselekvés hátterét és motivációit, már a folyamat elején meg kell ismerni a (potenciális) vándorlók (ön)szelekcióját, tehát elengedhetetlen felmérni a vándorlási hajlandóságot (Gödri–Feleky 2013; Ajzen 1991, 2005).

Munkánk során a Debreceni Egyetem doktoranduszaira jellemző vándorlási potenciál vizsgálatára és az azt befolyásoló tényezők bemutatására törekszünk. Vizsgálatunkban arra keressük a választ, mennyire jellemző a debreceni PhD-hallgatókra a vándorlási szándék, illetve, mi az alapvető különbség a potenciális vándorló és a vándorlástól elzárkózó PhD-hallgatók között. A kérdések megválaszolásához fontos ismerni a doktoranduszok demográfiai jellemzőit (nem, életkor, családi állapot); szocioökonómiai státuszukat (szülők

iskolai végzettsége, lakóhely településtípusa, anyagi helyzet); az elvándorlás ellen ható kapcsolati beágyazottságukat (lokális közösséghez tartozás, családi/baráti viszonyrendszer); elvándorlást segítő kapcsolatrendszerüket (melyet Sik [2018] migrációs buroknak nevez); valamint mobilitásitőke-forrásaikat (idegen nyelv használata, korábbi külföldi tapasztalat) (Dusa 2019).

Elméleti háttér

A tudományos utánpótlás tisztában van az akadémiai életpálya bizonytalanságával, azzal, hogy a kutatói státuszba kerülésnek, az előrelépésnek, valamint a határozatlan idejű munkaszerződések megkötésének nincsenek egyértelműen kiszámítható mérföldkövei (Ortlieb–Weiss 2018; Musselin 2010; Ylijoki 2010; Pálinkó–Mosoniné Fried–Soós 2010). Mindemellett azt is tudják, hogy a földrajzi mobilitás iránti hajlandóság mérsékelni képes a tudományos életpálya bizonytalanságát: a külföldi karrier és a munkatapasztalat, valamint az egyre bővülő szakmai hálózat segít a jövőbeli karrierrel kapcsolatos biztonságérzet kialakításában (Ortlieb–Weiss 2018; Duberley–Cohen–Mallon 2006).

Kutatásunkban a Debreceni Egyetem tudományos utánpótlásának vándorlási potenciáljára fókuszálunk. A vándorlási potenciál a külföldi munkavállalás és/vagy tanulás szándékát méri, azt, hogy a népességen belül mekkora azok aránya, akik hajlandók elhagyni szülőhazájukat, akik lehetségesnek tartják a külső vándorlást (Sik–Szeitl 2016).

A vándorlási potenciált és a tényleges vándorlást magyarázó elméletek – pl. push and pull-elmélet, hálózatelmélet, intézményelmélet stb. – egyértelműen jelzik a (potenciális) vándorlási folyamatok és a mögöttük meghúzódó okok komplexitását. Ezek között szerepelhet a jobb életszínvonal, a magasabb jövedelmi szint elérése, a karrier fellendítése, a jövedelemmaximalizálásra való törekvés, a munkanélküliség elkerülése vagy a színvonalasabb közintézményhez és szolgáltatáshoz való hozzáférés (Hautzinger–Hegedüs–Klenner 2014; Huzdik 2014; Sik 2012).

A vándorlás, a vándorlási szándék a küldő és a fogadó ország szempontjából is kulcsfontosságú, ugyanis mint folyamat, számos demográfiai, gazdasági és társadalmi változást idézhet elő. A fogadó országokban mindenekelőtt a bevándorló munkaerőnek a bérekre, a gazdasági növekedésre, valamint a munkanélküliségre gyakorolt hatásai ismereteseek. Ezzel szemben a kibocsátó országokban a legmagasabb iskolai végzettséggel, a tudományos fokozattal rendelkező aktív korúak elvesztése, a „brain drain”-jelenség kerül előtérbe (Blaskó–Gödri 2014; Pálinkó 2013).

Az agyelszívás kifejezés alapvetően negatív konnotációja arra utal, hogyha a legképzettebbek elköltöznek anyaországukból, ahol emberi tőkájukat szerezték, sokkal inkább a fogadó ország gazdasági és szellemi tőkáját gyarapítják, mintsem a küldőjét (Csanády et al. 2008). A fiatal tehetségek oda vándorolnak, ahol a legnagyobb szaktekintélyű kutatók dolgoznak s ahol jobb munkaerő-piaci pozícióba és kedvezőbb egzisztenciális helyzetbe kerülnek. Esetükben magas annak a valószínűsége, hogy a már megalapozott karriert nem adják fel, nem térnek vissza szülőföldjükre (Csanády et al. 2008; Csermely–Málnási–Csizmadia–Kovács 2002).

Az agyelszívás negatív interpretációja mellett annak pozitív értelmezésével is találkozunk. Ezek között szerepel például az, hogy a sikeres és elismert külföldi karrier lehetősége (tovább)tanulásra sarkallja az otthon maradtakat, minek következtében az agyelszívás indirekt hatása révén a küldő országban is nő a magas végzettségűek aránya, vagyis létrejöhet a „brain gain” (Huzdik 2014; Stark–Helmenstein–Prskawetz 1997). A pozitív megközelítés hangsúlyozza azt is, hogy a fogadó országból történő hazautalások révén gyarapodhat a küldő ország jövedelme is, továbbá az agyelszívás megakadályozza a kihasználatlan kapacitások, kompetenciák elvesztését (brain waste”) (Golovics 2015; Berényi 1993). A globalizált világban a több tudományos központhoz, több országhoz kötődő kutató típusa is megjelent. Ők az anyaország és a befogadó célország mellett további lokalitásokhoz is kapcsolódnak, széles kapcsolathálójuk révén egyfajta tudományos brókerként működnek (Pusztai et al. 2016).

Az agyelszívás pozitív és negatív hatásait ismerve tanulmányunkban a Debreceni Egyetem doktoranduszainak vándorlási szándékaira fókuszálunk. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a vándorlási szándékok nem mindegyike fog realizálódni, aminek hátterében egyaránt szerepet játszik a nélkülözhetetlen erőforrások (financiális tőke, nyelvtudás, kapcsolatháló) hiánya, az előre nem látható költségek felmerülése, a célország(ok)beli kereslet hiánya, a váratlan események bekövetkezése vagy a nem kellően megalapozott és átgondolt vándorlási szándék (Gödri–Feleky 2013). Mindenesetre úgy véljük, az elképzelések is segítenek abban, hogy azonosítsuk a debreceni doktoranduszok elvándorlásának prediktorait.

Hipotézisek

Tanulmányunkban a Debreceni Egyetem PhD-hallgatóinak vándorlási szándékát vizsgáljuk fel. A szakirodalom alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A migráció alapvető törvényszerűségeire támaszkodva azt feltételezzük, hogy a fiatal és egyedülálló doktoranduszok inkább tartják valószínűnek a külföldön történő letelepedést, mint az idősebbek és családosok (Siskáné Szilasi–Halász 2018; Sik 2018; Blaskó–Gödri 2014; Fassmann–Musil 2013; Ruff 2012; Kley 2011; Sik–Simonovits 2002).

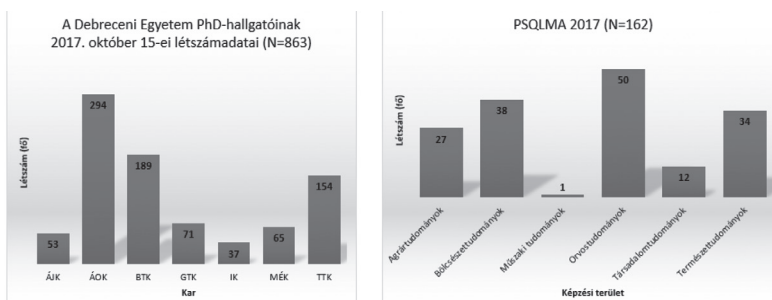
H2: A mobilitási tőke elméletére hivatkozva feltételezzük továbbá, hogy az idegen nyelvet magasabb színvonalon birtoklók, akik bíznak abban, hogy az adott ország nyelvét beszélve könnyen és rugalmasan alkalmazkodnak a kultúrához, nagyobb arányban terveznek elvándorlást (Sik 2018; Deákné Dusa 2017; Sik–Örkény 2003).

H3: Számítunk a társas kapcsolatok és a vándorlási szándék közötti jelentős összefüggésre is. Úgy véljük, a korábbi külföldi tanulás és/vagy munkavállalás, valamint a külföldön jelen lévő kapcsolathálózat erősíti a vándorlási szándékot, míg a szociális beágyazottság ellene hat (Németh–Lőrincz 2019; Sik 2018; Angervall és Gustaffson és Silfver 2018; Deákné Dusa 2017; Székely–Pitó 2010; Haug 2008; Portes 2008; Bernát 2006; Simonovits 2003).

Adatok, változók és módszerek

Elemzésünkhöz a PSQLMA 2017 adatbázist használjuk, amiben a 2016/2017/2 és 2017/2018/1 szemeszterben aktív hallgatói jogviszonnal rendelkező debreceni PhD-hallgatók szerepelnek (N=191). Mivel nem állt rendelkezésünkre egy teljes aktuális névsor a populációról, a kvótás mintavétel révén arra törekedtünk, hogy a minta és az alapsokaság közötti hasonlóság az előre meghatározott szempontok szerint teljesüljön. A minta a Debreceni Egyetem Karaira és a képzési területre reprezentatív, s a 2017-es alapsokaság közel 25 százalékát teszi ki (1. ábra).

1. ábra. A kutatás mintája (fő)



Kutatásunk központi kérdése az, hogy hány százalékos a Debreceni Egyetem tudományos utánpótlásának migrációs potenciálja és ezt a migrációs potenciált mely tényezők befolyásolják.

A migrációs potenciált az „Amennyiben lenne rá lehetősége, hogy a doktorandusz képzését követően külföldön dolgozzon, hajlandó lenne-e elhagynia Magyarországot?”¹ kérdéssel vizsgáltuk. Dichotomizálva a válaszokat, megkülönböztettük a maradni szándékozókat és a külföldre vágyókat.²

A beágyazottságot két dimenzió mentén mértük: a lokális közösséghez tartozás-, valamint a családi/baráti viszonyrendszer indexével. Előbbi mutatóban a sportklub-, a művészeti-, a hobbi vagy szabadidős klubtagság, a vallási közösségbe tartozás, illetve a Tomka-féle vallásosság (1973) kumulálódik, utóbbiba a családi állapot, a barátokkal, a rokonokkal és az ismerősökkel való kapcsolattartás, vagyis a személyes találkozás és beszélgetés gyakorisága tartozik.

Megvizsgáltuk az elvándorlást segítő kapcsolatrendszert is, melyet Sik (2018) migrációs buroknak nevez. A migrációs burok méréséhez a „Van-e olyan ismerősöd, aki tudna segíteni a külföldi munkakeresésben?” és a „Van-e olyan ismerősöd, aki tudna segíteni a külföldi lakhatásban, lakhelykeresésben?” kérdéseket használtuk.

Kutatásunkban a leíró statisztikákon túl a kétváltozós statisztikai elemzések eredményeit ismertetjük. A maradni szándékozókat és a külföldre vágyókat szociodemográfiai különbségeit és a külföldi kapcsolatokat keresztábrákkal és a Khi-négyzet-próbával néztük meg. A beágyazottság csoportonkénti összevetése egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) segítségével történt.

Eredmények

A képzés befejezését követően a válaszadó doktoranduszok 53,4 százaléka maradni szándékozik, és 46,6 százalékuk tartja elképzelhetőnek a külföldön való letelepedést. Ahhoz, hogy különbséget tudjunk tenni a külföldre távozni szándékozók és az erős hazai kötődésük miatt attól elzárkózók között, fontos megvizsgálni a háttérváltozókat.

A maradni szándékozók és a külföldre vágyók között a nem, a családi állapot, az életkor, a nyelvhasználat szintje, a korábbi külföldi tanulás, a korábbi külföldi munkavállalás, a településtípus, az anya és apa iskolai végzettsége szerint nincs szignifikáns eltérés. A felsőoktatásban résztvevőkről szóló kutatásokban ugyanezek a változók általában szignifikáns különbséget hoztak (Siskáné Szilasi–Halász 2018; Sik 2018; Deákné Dusa 2017; Blaskó–Gödri 2014; Fassmann–Musil 2013; Ruff 2012; Kley 2011; Sik–Simonovits 2002). Tendenciaszerűen azonban a vizsgált doktoranduszok körében is kirajzolódik, hogy a férfiak, az egyedülállók, a fiatalabbak és a nagyobb településről származók nagyobb arányban tartják elképzelhetőnek a rövidebb-hosszabb idejű külföldi letelepedést. Ennek hátterében az állhat, hogy a vizsgálatban felülreprezentáltak a középfokú végzettségű szülők lánygyermekai, akik a tradicionálisabb értékrendű régióból származva nem rendelkeznek korábbi külföldi tapasztalattal.

A férfiak nagyobb vándorlási kedve talán azzal magyarázható, hogy társadalmi önképükbe sokkal jobban illeszkedik a kalandkeresés és a kockázatvállalás, mint a hagyományosabb értékrendű régiókban élő nők életébe, emellett a külföldön szereshető többletjövendelelem is jobban motiválja őket (Sik 2018). Ebben a körben azonban a válaszadó neme nem differenciált.

Az együtt élők és a házasok kivándorlása költségesebb az egyedülállókhoz képest, valamint több személy külső letelepedéséhez jellemzően legalább két felnőtt munkaerőpiacra való azonnali elhelyezkedése szükséges. Ebből adódhat az egyedülállók magasabb vándorlási szándéka (Blaskó–Gödri 2014; Ruff 2012; Kley 2011).

A fiatalok magasabb hajlandósága a kalandvággyal és a kitörés vágyával hozható összefüggésbe, illetve azzal, hogy minél korábbi életpályaszakaszában van az illető, annál hosszabb aktív életszakasz vár rá külföldön, annál nagyobb eséllyel számíthat a külső vándorlás költségeinek megtérülésére (Sik 2018; Blaskó–Gödri 2014; Fassmann–Musil 2013; Ruff 2012; Murphy–Lejeune 2002; Sik–Simonovits 2002).

Településtípusonként a nagyobb városból származók magasabb vándorlási hajlandósága abból eredeztethető, hogy a nagyvárosiak sokkal inkább részesei a globális munkaerő-piaci, kommunikációs és kulturális kapcsolatok rendszerének, mint a kistelepülésekről származók (Sik 2018).

A vándorlási hajlandóság méréséhez használjuk a mobilitási tőkeforrásokat is (Sik 2018; Deákné Dusa 2017; Sik–Örkény 2003; Murphy–Lejeune 2002).

A Khi–négyzet-próba eredményei az mutatják, hogy az önértékelt nyelvhasználat szintje és a korábbi külföldi tapasztalat szerint nincs jelentős különbség a külföldre távozni szándékozók és az erős hazai kötődésük miatt elzárkózók között, feltehetőleg azért, mert a vizsgált doktoranduszok a nyelvhasználatot és a mobilitási tapasztalatokat tekintve homogén csoportot alkotnak. A válaszadó PhD-hallgatók 68,1 százaléka kö-

zépokon beszél az idegen nyelvet, zömében az angolt. A megkérdezettek csupán 14 százaléka folytatott legalább négy hónapon keresztül külföldi tanulmányt, s mindössze 7,8 százalékuk végzett fizetett munkát külföldön. Ezeknek az alacsony arányszámoknak a háttérében látni kell, hogy a tiszántúli felsőoktatás hiányos vagy gyenge hálózata miatt a Debreceni Egyetemre elsősorban régióon belüli, alacsonyabb társadalmi státusmutatókkal rendelkező hallgatók érkeznek (Hegedűs 2015; Teperics 2003). A vizsgált hallgatókra az intergenerációs mobilitás jellemző, döntően nem olyan családban nevelkedtek, ahol a családi szocializáció eleve kedvező körülményeket nyújtott volna akár a tudományos pályához, akár a külföldi tapasztalatszerzéshez (az édesanyák 51,2 százaléka rendelkezik legfeljebb érettségivel, az édesapák 37,4 százaléka nem diplomás).

Sik (2018) nyomán megvizsgáltuk a PhD-hallgatók külföldi kapcsolatait is. A Kihagyópróba alapján a maradni szándékozók és a külföldre vágók között a külföldi munkakeresésben és a külföldi lakhatásban is szignifikáns különbség mutatkozott ($p=0,008$; $p=0,025$) (1. táblázat). A külföldre vágók nagyobb külföldi kapcsolathálóval rendelkeznek a maradni szándékozókhoz képest, mindez a hálózatelmélettel magyarázható. A hálózatokkal rendelkezés csökkenti a vándorlási kockázatot, illetve a vándorlás költségét. A redukció abban érhető tetten, hogy amennyiben a célsországban létezik kapcsolat, az megkönnyíti az álláskeresést, a munkahelyhez jutást, csökkenti a munkahelytalálás bizonytalanságát. A költségek magas aránya az első vándorlókat sújtja leginkább, az őket követő családtagok, barátok és rokonok már lényegesen alacsonyabb kiadásokkal néznek szembe. Összességében minden új (be)vándorlás csökkenti a következő hullám vándorlásköltségét és növeli annak kapcsolatrendszerét (Sik 2012; Tilly–Brown 1967).

1. táblázat. A PhD-hallgatók külföldi kapcsolatai

| Változók | | | Maradni szándé- kozók | Külföldre vagyók | Összesen | p |
|---|------|-----------|-----------------------------|---------------------|----------|-------------|
| Van-e olyan ismerősöd, aki tudna segíteni a külföldi munkakeresésben? | Igen | N | 41 | 67 | 108 | 0,008 ** |
| | | % | 61,2% | 80,7% | 72,0% | |
| | | Adj. Res. | -2,6 | 2,6 | | |
| | Nem | N | 26 | 16 | 42 | |
| | | % | 38,8% | 19,3% | 28,0% | |
| | | Adj. Res. | 2,6 | -2,6 | | |
| Összesen % | | N | 67 | 83 | 150 | |
| | | | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |
| Van-e ismerősöd, aki tudna segíteni a külföldi lakhatásban, lakhely keresésben? | Igen | N | 40 | 65 | 105 | 0,025 * |
| | | % | 63,5% | 80,2% | 72,9% | |
| | | Adj. Res. | -2,2 | 2,2 | | |
| | Nem | N | 23 | 16 | 39 | |
| | | % | 36,5% | 19,8% | 27,1% | |
| | | Adj. Res. | 2,2 | -2,2 | | |
| Összesen | | N | 63 | 81 | 144 | |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

A *** jelöli a 0,001 alatti, a ** jelöli a 0,001 és a 0,01 közötti, a * jelöli a 0,01 és a 0,05 közötti szignifikanciákat. Az NS a nem szignifikáns eredményeket fejezi ki.

Kutatásunkban azt is megvizsgáljuk, hogy a doktoranduszt közvetlenül körülvevő kapcsolati hálózat, vagyis a beágyazottság milyen módon befolyásolja a vándorlási szándékot. Az elkövetkezendőkben a beágyazottságot alkotó változókat külön-külön ismer-tetjük.

A doktoranduszok vallásosság szerinti önbesorolása szerint a válaszadók 33 százaléka a maga módján vallásos, 12 százalék az egyház tanításait követi. Ezek az értékek a régióban végzett kutatási eredményektől eltérőek. Legalább minden második válaszadó a maga módján vallásosnak tartja magát, s mintegy 15–25 százalékuk kötődik erősebben az egyházhoz (Hodossi–Márkus 2016; Pusztai 2013).

Amennyiben a „Tagja-e vallási közösségnek?” kérdést vizsgáljuk, szintén megállapítható az alacsony szintű vallási elköteleződés, elenyésző azon válaszadók aránya, akik valamely vallási közösséghez tartozónak vallják magukat. A válaszadó doktoranduszok 19,3 százaléka számol be vallási közösséghez tartozásról, itt azonban meg kell jegyeznünk a válaszhiány magas arányát is (26,7%).

A szabadidős tevékenységek mintázatai, a művészeti, a sport- vagy egyéb hobbitévékenységet biztosító szakkörök, szakmai klubok önkéntesen szerveződő, de szervezett közösségek, melyekre az jellemző, hogy a különböző tevékenységeket előre rögzített

szabályok és működési elvek határozzák meg, s amelyekben az individuális erőforrások erősítése érdekében gyenge kapcsolatok építhetőek ki (Husztai 2014; Utasi 2013; Weber 1987).

A vizsgált doktoranduszok leginkább a szabadidős organizációkhoz és hobbicsoporthoz (22,1%) csatlakoznak, ezek után a sportklubtagság (18,1%) és a művészeti csoportban (10,8%) való részvétel következik.

A szervezetekhez való kötődés azoknál a doktoranduszoknál intenzívebb, akik vidéki, jobb anyagi helyzetű és iskolázottabb szülők gyermekei (2. táblázat).

2. táblázat. A lokális közösséghez tartozás indexének alakulása a háttérváltozók mentén

| Változók | | Átlag | N | Szórás | p |
|---------------------------|---|--------|-----|---------|-------------|
| Település-típus | Kisebb települések | 1,3396 | 53 | 1,12563 | 0,447 NS |
| | Nagyobb települések | 1,1897 | 58 | ,94511 | |
| | Összesen | 1,2613 | 111 | 1,03319 | |
| Szubjektív anyagi helyzet | Nehézségek árán jövünk ki a jövedelmünkből | 1,0000 | 28 | ,90267 | 0,194 NS |
| | Nehézségek nélkül kijövünk a jövedelmünkből | 1,2875 | 80 | 1,03354 | |
| | Összesen | 1,2130 | 108 | 1,00514 | |
| Anyai iskolai végzettsége | Nem diplomás | 1,1071 | 56 | ,94731 | 0,182 NS |
| | Diplomás | 1,3704 | 54 | 1,10396 | |
| | Összesen | 1,2364 | 110 | 1,03096 | |
| Apa iskolai végzettsége | Nem diplomás | 1,2121 | 66 | 1,01550 | 0,722 NS |
| | Diplomás | 1,2857 | 42 | 1,08843 | |
| | Összesen | 1,2407 | 108 | 1,04004 | |

A *** jelöli a 0,001 alatti, a ** jelöli a 0,001 és a 0,01 közötti, a * jelöli a 0,01 és a 0,05 közötti szignifikanciákat. Az NS a nem szignifikáns eredményeket fejezi ki.

Fontosnak tartottuk megvizsgálni a PhD-hallgatók lakóhelyen fennálló erős és gyenge kötéseit is. A közeli családtagokat, rokonokat, valamint barátokat az erős, a szomszédokat és ismerősöket a gyenge kötések között szokás említeni (Granovetter 1982; 1983).

A családi állapot tekintetében megállapítható, hogy a vizsgált doktoranduszok 42,3 százaléka házasságban vagy élettársi, 27,6 százaléuk párkapcsolatban él, 27,6 százaléuk egyedülálló, 2,6 százaléuk pedig elvált.

A barátok nélkülözése mint a társadalmi izoláltság egyik fokmérője szerint a válaszadó doktoranduszok nincsenek kitéve az elszigetelődésnek. 93,9 százaléuk számol be arról, hogy van olyan barátja, akivel bármilyen jellegű problémát megbeszélhet, és elenyésző azok aránya (6,1%), akik a családon kívül más jellegű kapcsolatot nem alakítanak ki. Ők kizárólag a családon belül számítanak segítségre akár emocionálisan, akár instrumentálisan.

A vizsgált PhD-hallgatók napi szintű kapcsolatban a rokonokkal vannak, a heti rendszerességű kapcsolattartás inkább a barátokra terjed ki (3. táblázat). Természetesen, a magasan iskolázott PhD-hallgatók – osztályspecifikus elkülönülésük következtében – az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőkhöz és alacsony státuszúakhoz képest kevesebb kapcsolatot alakítanak ki szomszédaikkal (Husztai 2012).

3. táblázat. Milyen gyakran találkozol és beszélgetsz a szomszédaiddal, a rokonaiddal és a barátaiddal? (%)

| | Soha | Ritkábban, mint havonta | Havonta 1–2 alkalommal | Hetente 1–2 alkalommal | Minden nap |
|----------|------|-------------------------|------------------------|------------------------|------------|
| Szomszéd | 23,8 | 27,4 | 26,2 | 20,1 | 2,4 |
| Rokon | 0,6 | 7,4 | 40,1 | 30,2 | 21,6 |
| Barát | 0 | 6,7 | 23,6 | 50,3 | 19,4 |

Miután külön-külön ismertettük a lokális közösséghez tartozás, valamint a családi/baráti viszonyrendszer változóit, sort kerítünk azok összevonására és megnézzük, hogy a beágyazottság mint összevont mutató miként befolyásolja a vándorlási szándékot. A 4. táblázatban látható ANOVA-teszt eredménye jelentős különbséget mutat ($p=0,039$) a maradni szándékozók és külföldre vágyók beágyazottsága között. A külföldre vágyók átlagos beágyazottsági indexe szignifikánsan kisebb, mint a maradni szándékozóké. Ezek alapján megállapítható, hogy a vizsgált doktoranduszokra vonatkozó eredmények azoknak a kutatásoknak az eredményeivel vannak összhangban, amelyek szerint az egyént közvetlenül körülvevő környezetben kialakított erős kötődések csökkentik a vándorlás bekövetkezésének valószínűségét (Deákné Dusa 2017; Székely–Pitó 2010; Haug 2008).

4. táblázat. A PhD-hallgatók beágyazottsága és a vándorlási hajlandósága

| | Átlag | N | Szórás | p |
|---------------------|--------|-----|---------|------------|
| Maradni szándékozók | 7,1395 | 43 | 1,37289 | 0,039 * |
| Külföldre vágyók | 6,5088 | 57 | 1,58253 | |
| Összesen | 6,7800 | 100 | 1,52143 | |

A *** jelöli a 0,001 alatti, a ** jelöli a 0,001 és a 0,01 közötti, a * jelöli a 0,01 és a 0,05 közötti szignifikanciákat. Az NS a nem szignifikáns eredményeket fejezi ki.

A vándorlási potenciál háttérében olyan tényezők állhatnak, mint a magasabb élet-színvonal, a jobb anyagi körülmények, a vonzóbb munkalehetőségek keresése. Ezek elsősorban objektív motivációs tényezők, de a háttérben a potenciális vándorló értékrendje és szubjektív megítélése (bátorság, nyitott gondolkodásmód, kockázatvállalás) is meghatározhat (Horváth–Kmetty 2008).

A kérdőívet kitöltő PhD-hallgatók egy 10 itemből álló blokkban jelölték meg, hogy (mégis) miért szeretnék külföldre menni. Több válasz is megengedett volt, az itemeket a maradni szándékozók is jelölték. A vándorlási szándék háttérében meghúzódó okok között szerepelt a tapasztalatszerzés, a karrierépítés, az új kihívásokkal való találkozás, a jobb életminőség reménye, családi okok, az alacsonyabb megélhetési költségek, a munkahelyi áthelyezés, a kényszerhelyzet, a jobb megélhetésben való bizakodás és a pezsgőbb közösségi élet. A vizsgált debreceni doktoranduszok esetében a legfőbb kiváltó oknak a karrierépítés, a tapasztalatszerzés, a jobb megélhetés és a jobb életminőség elérése bizonyult (2. ábra).

2. ábra. A vándorlási szándék háttérében meghúzódó okok (%)



Összegzés

Vizsgálatunkban a Debreceni Egyetem PhD-hallgatóira vonatkozó vándorlási potenciál vizsgálatára és a vándorlási szándék mentén kialakított két csoport, a külföldre vágyók és a maradni szándékozók közötti különbség feltárására vállalkoztunk, amiben a PSQLMA 2017 adatbázis volt segítségünkre. Az elemzett adatbázisban kizárólag azok a debreceni doktoranduszok szerepeltek, akik a 2016/2017 tavaszi és a 2017/2018 őszi szemeszterben aktív hallgatói jogviszonnal rendelkeztek.

Megvizsgáltuk, hogy a PhD-hallgatók hány százaléka tartja elképzelhetőnek, hogy a tudományos képzés befejezését követően akár rövidebb, akár hosszabb időre elhagyja Magyarországot. Eredményeink szerint mintegy minden második válaszadó szándékozik külföldön letelepedni, aminek háttérében az anyagi javakon túl a kihívás, a tapasztalatszerzés és a jobb életminőség elérése áll.

Ellentétben az első és második hipotézisünkkel (H1 és H2), a fiatalabb korosztályban, a nem párkapcsolatban élők körében és az idegen nyelvet magasabb szinten használóknál szignifikánsan nem magasabb a vándorlási hajlandóság az idősebbekhez, az egyedülállókhöz és az alacsonyabb szintű idegennyelv-használókhoz képest. Eredményeink tehát ellentmondanak a szakirodalom eredményeinek – Siskáné Szilasi–Halász 2018; Sik 2018;

Blaskó–Gödri 2014; Fassmann–Musil 2013; Ruff 2012; Kley 2011; Sik–Örkény 2003; Sik–Simonovits 2002 –, aminek háttérében az állhat, hogy a vizsgálatban részt vevő doktoranduszok körében felülreprezentáltak azok a nők, akik az észak-alföldi, tradicionálisabb értékrendű régióból származnak és elsőgenerációs értelmiségiek. Körükben alacsony a korábbi külföldi tapasztalat. A válaszadó nődoktoranduszok 9,3%-a (8 fő) vett részt legalább négy hónapig tartó külföldi tanulmányúton vagy csereprogramban, és 3,6%-uk (3 fő) vállalt munkát külföldön.

Harmadik hipotézisünkkel (H3) és a szakirodalommal (Németh–Lőrincz 2019; Sik 2018; Angervall–Gustaffson–Silfver 2018; Deákné Dusa 2017; Székely–Pitó 2010; Haug 2008; Portes 2008; Bernát 2006; Simonovits 2003) összhangban kimutattuk, hogy a korábbi külföldi tanulás és/vagy munkavállalás, valamint a külföldi kapcsolathálózat erősíti a kivándorlási szándékot, míg a szociális beágyazottság a vándorlási szándék ellen hat. Ebből az következik, hogy az elvándorlás rizikócsoportjába azok tartoznak, akik migrációs burokkal rendelkeznek, és akiknek a lakóhelyen fennálló erős és gyenge kötése nem túlságosan erősek vagy éppen hiányoznak.

Irodalom

- Ajzen, Icek (1991): The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50. (2.) Pp. 179–211.
- Ajzen, Icek (2005): *Attitudes, Personality and Behavior* (Second Edition). England: Open University Press.
- Angervall, Petra–Gustafsson, Jan–Silfver, Eva (2018): Academic career: on institutions, social capital and gender. *Higher Education Research & Development*, 37. (6.) Pp. 1095–1108.
- Berényi Dénes (1993): Az „agyelvonás” pozitív megközelítésben. *Magyar Tudomány*, 9. Pp. 1111–1115.
- Bernát Anikó (2006): A kapcsolathálózat jelentősége a migrációban – etnikai metszetben. In: Némethi Dénes et al. (Szerk.): *Kötő-jelek*. Az ELTE Szociológia Doktori Iskola Évkönyve. Budapest: ELTE Társadalomtudományi Kar Doktori Iskolája. Pp. 123–146.
- Blaskó Zsuzsa–Gödri Irén (2014): Kivándorlás Magyarországról: Szelekció és célország-választás az „új migránsok körében. *Demográfia*, 57. (4.) Pp. 271–307.
- Blaskó Zsuzsa–Ligeti Anna Sára–Sik Endre (2014): Magyarok külföldön. Mennyien? Kik? Hol? In: Kolosi Tamás–Tóth István György (Szerk.): *Társadalmi Ríport 2014*. Budapest: TÁRKI. Pp. 351–372.
- Csermely Péter–Málnási-Csizmadia András–Kovács Mihály (2002): Hogyan hozhatnánk haza a külföldön dolgozó, tehetséges fiatal magyar kutatókat? *Magyar Tudomány*, 47. (12.) Pp. 1668–1675.
- Dabasi Halász Zsuzsanna–Kiss Julianna (2018): A fiatalok mobilitásának feltérképezése. A MOVE projekt magyarországi kérdőíves adatfelvételének eredményei. In: Siskáné Szilasi Beáta–Halász Levente (Szerk.): *Boldogulni itthon vagy külföldön. Legújabb trendek a magyarországi kivándorlásban*. Miskolc: Miskolci Egyetem. Pp. 142–156.
- Deákné Dusa Ágnes (2017): *Nemzetköziesedés a Debreceni Egyetemen. A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze*. PhD-értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Duberley, Joanne–Cohen, Laurie–Mallon, Mary (2006): Constructing scientific careers: change, continuity and context. *Organization Studies*, 27. (8.) Pp. 1131–1151.

- Fassmann, Heinz–Musil, Elisabeth (2013): Conceptual Framework for modelling longer term migratory, labour market and human capital processes. *SEEMIG-Working Papers 1*. Wien: Universität Wien.
- Földvári Mónika (2014): Vallásszociológiai perspektívák. Vallásosság és spiritualitás Magyarországon országosan reprezentatív vizsgálatok tükrében. *Kapocs*, 13. (4.) Pp. 55–63.
- Gábrity-Molnár Irén (2008): *Oktatásunk láttelele-oktatásszociológiai olvasmány*. Szabadka: Újvidéki Egyetem.
- Garai Orsolya et al. (2010): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Felsőoktatási Osztály.
- Gödri Irén–Feleky Gábor Attila (2013): Migrációs tervek megvalósulása egy követéses vizsgálat tükrében. Az előzetes migrációs szándék, a várakozások és a külső elvárások szerepe. *Demográfia*, 56. (4.) Pp. 281–332.
- Golovics József (2015): Az agyelszívási adó relevanciája a XXI. században. In: Keresztes Gábor (Szerk.): *Tavaszi Szél 2015 Konferenciakötet II*. Eger: Líceum. Pp. 383–397.
- Granovetter, Mark (1982): A gyenge kötések ereje. In: Angelusz Róbert–Tardos Róbert (Szerk.): *Társadalmunk rejtett hálózata*. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet. Pp. 371–400.
- Granovetter, Mark (1983): The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1. Pp. 201–233.
- Haug, Sonja (2008): Migration networks and migration decision-making. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34. (4.) Pp. 585–605.
- Hautzinger Zoltán–Hegedüs Judit–Klenner Zoltán (2014): *A migráció elmélete*. Budapest: Nemzeti Köszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar.
- Hegedüs Judit–Klenner Zoltán (2014): *A migráció elmélete*. Budapest: Nemzeti Köszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar.
- Hegedüs, Roland (2015): Connection between Educational Mobility and Higher Education Institutions. In: Matei, L.–Berács, J. (Eds.) (2015): *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings*. Budapest: Corvinus University of Budapest Digital Press. Pp. 114–123.
- Hodossi Sándor–Márkus Zsuzsanna (2016): Vallásosság és egészség. A vallásosság mint társadalmi védőfaktor. In: Pusztai Gabriella–Bocsi Veronika–Ceglédi Tímea (Szerk.): *A felsőoktatás hozzáadott értéke*. Budapest: Partium–PPS–Új Mandátum. Pp. 278–289.
- Horváth Ákos–Kmetty Zoltán (2008): Mást gondolnak a világról? A külföldön élő magyarországi diplomások értékrendje. In: Füstös László–Guba László–Szalma Ivett (Szerk.): *Társadalmi regiszter 2008/1*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete–MTA Szociológiai Kutatóintézet. Pp. 153–171.
- Husztai Éva (2012): Társas kapcsolatok. Családi, rokoni, baráti kapcsolatok Nyíregyháza lakói körében 2008–2010. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 3. (3.) Pp. 155–176.
- Husztai Éva (2014): Társas kapcsolatok Nyíregyházán. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 5. (12–13.) Pp. 143–164.
- Huzdik Katalin (2014): *Migrációs potenciál alakulása, és az azt befolyásoló tényezők a XXI. század első évtizedében Magyarországon*. PhD-értekezés. Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola.
- Kisfalusi Dorottya (2012): A bevándorlók szociodemográfiai jellemzői, kulturális és társadalmi erőforrásokkal való ellátottsága, migrációs céljaik és motivációik. In: Göncz Borbála–Lengyel György–Tóth Lilla (Szerk.): *Bevándorlók a magyar társadalom tükrében: Méltóság, igazságosság és civil integráció*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. Pp. 19–59.

- Kley, Stefanie (2011): Explaining the stages of migration within a life-course framework. *European Sociological Review*, 27. (4.) Pp. 469–486.
- McGill, Jenny (2018): The migration of international graduates: Intentions, outcomes, and implications. *Journal of Studies in International Education*, 22. (4.) Pp. 334–352.
- Murphy-Lejeune, Elizabeth (2002): Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers. *Psychology Press*.
- Musselin, Christine (2010): *The market for academics*. New York: Routledge.
- Németh Brigitta–Lőrincz László (2019): Hálózati hatások a belföldi migrációban. *Szociológiai Szemle*, 29. (1.) Pp. 117–145.
- Netz, Nicolai–Jaksztat, Steffen (2017): Explaining scientists' plans for international mobility from a life course perspective. *Research in Higher Education*, 58. (5.) Pp. 497–519.
- Ortlieb, Renate–Weiss, Silvana (2018): What makes academic careers less insecure? The role of individual-level antecedents. *Higher Education*, 76. (4.) Pp. 571–587.
- Pálinkó Éva (2013): *Agyelszívástól és agyvesztéstől sújtva*. http://figyelo.hu/cikk_print.php?cid=agyelszivastol-es-agyvesztestol-sujtva. [Letöltve: 2020. 09. 22.]
- Pálinkó Éva–Mosoniné Fried Judit–Soós Sándor (2010): Tudományos fokozattal rendelkező fiatal biológusok munkahelyi orientációja. *Közgazdasági Szemle*, 57. Pp. 71–90.
- Papp Z. Attila–Csata Zsombor (2014): Hungarian PhD students abroad: international contexts and specificities of the Carpathian Basin. *Minorities Research*, 17. Pp. 100–134.
- Pitő Klára (2015): *Erdélyi magyar egészségügyi dolgozók Magyarországra vándorlása*. PhD-értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Portes, Alejandro (2008): *Migration and Social Change: Some Conceptual Reflections*. Princeton: Princeton University.
- Pusztai Gabriella (2013): Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, 32. (1.) Pp. 44–57.
- Pusztai Gabriella et al. (2016): Knowledge Brokers in the Heart of Europe: International Student and Faculty Mobility in Hungarian Higher Education. *HERJ*, 6. (1.) Pp. 60–75.
- Ruff Tamás (2012): Ifjúsági mobilitás: hajlandóság, lehetőségek és tervek. In: Székely Levente (Szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Tanulmánykötet. Budapest: Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó. Pp. 152–178.
- Sik Endre (Szerk.) (2012): *A migráció szociológiája*. Budapest: ELTE Tátk.
- Sik Endre (2018): Migrációs burok és migrációs potenciál. In: Siskáné Szilasi Beáta–Halász Levente (Szerk.): *Boldogulni itthon vagy külföldön. Legújabb trendek a magyarországi kivándorlásban*. Miskolc: Miskolci Egyetem. Pp. 106–127.
- Sik Endre–Szeitl Blanka (2016): Migrációs szándékok a mai Magyarországon. In: Blaskó Zsuzsa–Fazekas Károly (Szerk.): *Munkaerő-piaci Tükör 2015*. Budapest: MTA Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont. Pp. 54–58.
- Sik Endre–Örkény Antal (2003): A migrációs potenciál kialakulásának mechanizmusa. In: Örkény Antal (Szerk.): *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várankozások*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet. Pp. 188–200.
- Simonovits Borbála (2003): A migrációs burok hatása a migrációs potenciálra. In: Örkény Antal (Szerk.): *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várankozások*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet. Pp. 143–149.
- Siskáné Szilasi Beáta–Halász Levente (2018): Szociodemográfiai és gazdasági magyarázatú szelektív migráció. In: Siskáné Szilasi Beáta–Halász Levente (Szerk.): *Boldogulni itthon vagy külföldön. Legújabb trendek a magyarországi kivándorlásban*. Miskolc: Miskolci Egyetem. Pp. 48–55.

- Stark, Oded–Helmenstein, Christian–Fürnkranz-Prskawetz, Alexia (1997): A brain gain with a brain drain. *Economics Letters*, 55. (2.) Pp. 227–234.
- Székely Levente–Pitó Klára (2010): Nélkülük megy a vonat tovább? Mobilitási történet és hajlandóság a magyarországi fiatalok körében. *Új Ifjúsági Szemle*, 8. (2.) Pp. 38–62.
- Teperics Károly (2003): Határmenti együttműködések északkelet-Magyarország középfokú oktatásában. In: Süli-Zakar István (Szerk.): *Határok és határmentiség az átalakuló közép-Európában*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. Pp. 112–120.
- Tilly, Charles–Brown, C. H. (1967): On Uprooting, Kinship, and Auspices of Migration. *International Journal of Comparative Sociology*, 8. (2.) Pp. 139–164.
- Tomka Miklós (1973): A vallásosság mérése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (1–2.) Pp. 122–135.
- Utasi Ágnes (2002): *A bizalom hálója. Mikrotársadalmi kapcsolatok és szolidaritás*. Budapest: Új Mandátum.
- Utasi Ágnes (2013): *Kötelékben. Szolidaritás-hálók és közélet*. Szeged: Belvedere.
- Virág Ádám (2015): A természetes szociális védőháló vizsgálata egy nyíregyházi alapítvány klienskörében. *Acta Medicinae et Sociologica*, 6. Pp. 103–124.
- Weber, Max (1987). *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai I.* Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Ylijoki, Oili-Helena (2010): Future orientations in episodic labour. Short-term academics as a case in point. *Time and Society*, 19. (3.) Pp. 365–386.
- Zhan, Meng–Downey, Chris–Dyke, Martin (2020): International postgraduate students' labour mobility in the United Kingdom: A cross-classified multilevel analysis. *Popul Space Place*. 2020; e2381. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/psp.2381>. [Letöltve: 2020. 10. 01.]

Jegyzetek

- ¹ A kutatásban határon túliak nem vettek részt.
- ² Maradni szándékozók: csak Magyarországon tudom elképzelni az életemet. Külföldre vágyók: hajlandó lennék elhagyni Magyarországot, de csak egy hónapnál rövidebb időre; hajlandó lennék elhagyni Magyarországot, 1–6 hónapra; hajlandó lennék elhagyni Magyarországot, akár fél évnél hosszabb és 5 évnél rövidebb időre; hajlandó lennék elhagyni Magyarországot, akár 5 évnél hosszabb időre is; hajlandó lennék elhagyni Magyarországot, véglegesen is.

Ceglédi Tímea—Fényes Hajnalka—Pusztai Gabriella*Hallgatói perzisztencia a nők és a reziliensek körében*

A keresetekben és az elért pozíciókban megnyilvánuló üvegplafon jelenségről számol be a szakirodalom mind a nők, mind a hátrányos helyzetből induló diplomások esetében, noha a felsőoktatásba való belépéskor még nem beszélhetünk lemaradásról. Kutatásunkban a felsőoktatásban megforduló tendenciákat, ezen belül is a lemorzsolódást vizsgáljuk (pl. Altbach 2010; Shavit et al. 2007; Lucas 2001; Laurison és Friedman 2016; Charles és Bradley 2009; Macarie és Moldovan 2015). Egy nagymintás hallgatói survey adatait elemeztük (N=2199). Az adatfelvétel a 2018/19-es tanévben zajlott 5 közép-kelet-európai ország felsőoktatási intézményeiben 2. és 3. éves hallgatók körében. Az akadémiai eredményesség és a társadalmi háttérmutatók metszetében klaszterelemzéssel 4 hallgatói csoportot határoltunk körül: a rezilienseket (rossz háttér, jó eredmény), a nyerteseket (jó háttér, jó eredmény), a sodródókat (rossz háttér, rossz eredmény), valamint a közömbös-tékozlókat (jó háttér, rossz eredmény). Ezt követően többlépcsős lineáris regressziót futtattunk, ahol a függő változó a tanulmányok melletti kitartás, azaz a perzisztencia mutatóiból képzett főkomponens volt. Magyarázó változóként a reziliencia klasztereket, a nemet és a férfias-nőies képzési terület változót vontuk be. Eredményeink szerint a reziliensek nyertesekkel való összevetésében megjelenik az üvegplafon. Mindez arra utal, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek nemcsak a felsőoktatáshoz, hanem a végzettséghez való hozzáférésben is felbukkannak. Kevésbé előnyös társadalmi helyzetük ellenére a nőknél a lemorzsolódási rizikóban még nem tapintható ki ugyanez a lemaradás. Esetükben a fordulópont később, a munkaerőpiacon jelenhet meg (Combat és Oesch 2019).

Kulcsszavak: Reziliencia, gender, perzisztencia, poszt-szocialista országok, felsőoktatás.

Dr. Ceglédi Tímea Gazsó Ferenc Emlékdíjas szociológus, az Új Nemzeti Kiválóság Program poszt-doktori ösztöndíjasa, a neveléstudományok doktora. Kutatásai középpontjában a reziliencia áll. Olyan hallgatókat vizsgál, akik társadalmi hátrányaik ellenére kimagasló eredményekkel rendelkeznek (reziliensek). Az oktatás- és nevelésszociológia számos területén szerzett kutatási tapasztalatot 36 hazai és nemzetközi, a köz- és felsőoktatást érintő kutatási projekt keretében, a következő témákban: család, mentorálás, diplomás pályakövetés, árnyékotatás, társadalmi kohézió, pedagógusképzés, pedagógus továbbképzés, hátrányos helyzet, felzárkóztatás, tehetség gondozás, hozzáadott érték stb. Jelenleg egyetemi adjunktus a Debreceni Egyetemen és kutató a Debreceni Egyetem Felsőoktatás-kutató és Fejlesztő Központjában (CHERD-Hungary). Dolgozott tudományos munkatársként az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben és más kutatóközpontokban.

E-mail: cegledi.timea@arts.unideb.hu

Dr. habil Fényes Hajnalka 1991-ben végzett közgazdász-szociológusként a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen, doktori fokozatát 2001-ben szerezte meg szociológiából, 2010-ben pedig neveléstudományokból habilitált. Jelenleg a Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszékén dolgozik egyetemi docensként. Emellett a DE Humán Tudományok Doktori Iskola oktatója és témavezetője is a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programban, valamint a Szociológia Doktori Programban. Kutatásai célcsoportja a felsőoktatási hallgatók. 2002 óta dolgozik együtt a CHERD kutatócsoport tagjaival, aktívan részt vett a CHERD hat legnagyobb projektjében (Regionális Egyetem

kutatás, TERD, HERD, Campus-lét, IESA és most a lemorzsolódás-kutatás projektben). Kutatási témái a szociológia és a neveléstudomány határán vannak, emellett foglalkozik a szociológia kutatásmódszer-tanával is (többszintű elemzések, kontextuális elemzések). Kutatási témái: 1. a felsőoktatási hallgatók társadalmi mobilitása (az anyagi és kulturális tőke szerepe a hallgatók eredményességében és későbbi boldogulásában); 2: a férfiak és nők közötti különbségek az oktatásban (férfihátrány-hipotézis: a férfiak társadalmi mobilitása kisebb a felsőoktatásban és emellett kisebbségben is vannak; emellett foglalkozik a nemi- és apaszerep-attitűdökkel a felsőoktatási hallgatók körében); 3: a hallgatók önkéntessége (az önkéntes munka motivációi: az önkéntesség új formái a felsőoktatási hallgatók körében (karrierépítés, társas tőke növelése stb.) és hagyományos önkéntesség, a vallásosság szerepe az önkéntességben).
E-mail: fenyves.zsuzsanna@arts.unideb.hu

Prof. Dr. Pusztai Gabriella Főbb kutatási területei a tanulói és intézményi eredményesség, az egyházak köz- és felsőoktatási szerepvállalásának és a vallási és nemzeti kisebbséghez tartozók iskolai pályafutásának vizsgálata. Legfontosabb tudományos eredménye a társadalmi-tőke-elmélet hazai valamint a közép- és kelet-európai oktatáskutatásban való úttörő alkalmazása a térség felekezeti köz- és felsőoktatásában végzett összehasonlító kutatásokban. Akadémiai doktori értekezésében a hallgatói kapcsolatháló felsőoktatási pályafutást befolyásoló hatását vizsgálta különös tekintettel a vallásos közösségekhez tartozó hallgatók eredményességének kérdéskörére. A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának vezetője, professzora, 2007-ben megkapta a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai plakettjét, 2014-ben pedig Nemzeti Kiválóság Díjat nyert el.
E-mail: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Tímea Ceglédi—Hajnalka Fényes—Gabriella Pusztai

Persistence among female and resilient students

According to the literature, both women and disadvantaged graduates face a glass ceiling when exiting higher education. In this study, our research question is whether inequalities in higher education attrition seem to increase as well or not (pl. Altbach 2010; Shavit et al. 2007; Lucas 2001; Laurison and Friedman 2016; Charles and Bradley 2009; Macarie and Moldovan 2015). The database we use consists of a large-sample student survey (N=2199), conducted in the academic year 2018/19. The survey was carried out in 5 higher education institutions in CEE. The sample consists of full-time bachelor's students in their second year and of second-year or third-year students from undivided programmes which offer a master's degree. Based on academic performance and social background indicators, we use cluster analysis to characterise four student groups: resilient students (unfavourable background, good performance), beneficiaries (favourable background, good performance), drifters (unfavourable background, poor performance), and indifferent prodigals (favourable background, poor performance). We carry out step-wise linear regression to reveal the effects on persistence of students, which is often considered to be the inverse of attrition. Our findings show that resilient students still cannot break through the glass ceiling set by beneficiaries in relation to persistence. This implies that social inequalities affect not only the access to higher education but also the access to degrees. Despite their less favourable social background, females' higher

persistence can still be shown. It seems that the turning point for women could appear later, in the labour market (Combet and Oesch 2019).

Keywords: Resilience, gender, persistence, post-socialist countries, higher education.

Tímea Ceglédi, PhD. Tímea Ceglédi is a sociologist (2008), winner of the Ferenc Gzásó Memorial Prize (2019) and the postdoctoral scholarship of the New National Excellence Program (2020). She received her PhD degree in educational studies (2018). In her research work, she focuses on the sociology of resilience. She researches students with outstanding achievements despite their social disadvantages (the so-called resilient students). She has experience in field of educational sociology thanks to participating in 36 national and international research projects related to public and tertiary education such as resilience, family, mentoring, graduate career tracking, shadow education, social cohesion, teacher training, disadvantaged backgrounds, catching up programs, talent development, added value, etc. Currently, she is a senior lecturer at the University of Debrecen and researcher at the Centre for Higher Education Research and Development (CHERD-Hungary). She worked as a researcher in the Hungarian Institute for Educational Research and Development, and other research centres.

E-mail: cegledi.timea@arts.unideb.hu

Hajnalka Fényes, PhD. She graduated as economist-sociologist in 1991 at Budapest, she had her PhD degree in Sociology in 2001, and she made her habilitation in Education science in 2010. She is an associate professor in University of Debrecen at the Department of Sociology and Social Policy. She is educator and supervisor in the Doctoral School of Human Sciences (University of Debrecen) in two Doctoral Programs (in Educational and Cultural Sciences and in Sociology Program). Her main research focuses on higher education students. Since 2002, she works with the colleges of CHERD, and she participated in the 6 biggest research of CHERD (Regional University Research, TERD, HERD, Campus-lét, IESA and now in a project dealing with dropout of students). Her research is in the borderline of sociology and education science, and she is interested in quantitative methodology of sociology as well (multilevel analyses, contextual analysis). Her research fields: 1. the social mobility of HE students (the role of financial and cultural capital on students' achievement and on further status); 2. differences between males and females in the whole education system (male disadvantage hypothesis: males are socially less mobile in higher education and nowadays they are in the minority in HE as well, gender role and father role attitudes of students); 3. Volunteering of students (motivations of volunteering: new forms of volunteering among higher education students (career development, enlarging social capital etc.) and traditional volunteering: the role of religiosity on volunteering).

E-mail: fenyeszuzsanna@arts.unideb.hu

Gabriella Pusztai, Prof. Dr. Her main research topic is the investigation of the achievement of the students and the institutions, the exploration of the engagement of the churches in public and higher education, and the measurement of the school career of religious and nationality minorities. Her most important academic result is the pioneering application of the social capital theory in the national and in the Central- and Eastern-European educational researches in the comparative investigations of the denominational public and higher education of the region. In her

academic doctoral thesis, she investigated the influence of the student network on higher educational career taking the achievement of students engaged in religious communities into particular regard. She is the leader of the Doctoral School of Human Sciences of the University of Debrecen; furthermore, she is a professor as well. In 2007, she received the Bolyai Plaque of the Hungarian Academy of Sciences; in addition, she was honoured with the National Excellence Award.
E-mail: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Alter Emese

Törésvonalak a STEM-területen belül

A STEM képzéseken (science, technology, engineering, mathematics) megfigyelt magas lemorzsolódási arányok és az ezeken a területeken képzett szakemberek iránti növekvő munkaerő-piaci kereslet hatására számos nemzetközi kutatás született a témában. A szakirodalomban gyakran egységes diszciplínaként kezelt STEM-képzések között bizonyos változók tekintetében rendre megjelenő különbségek következtében egyes szerzők a STEM-területek alcsoportokra való felosztását javasolják (Le–Robbis–Westrick 2014). Kutatásunk során ezért a STEM-képzések egységességét vizsgáltuk a PERSIST 2019 adatbázison. A szakirodalom alapján az egységesség kérdésének kibontásakor a nem arányok, haladási utak, perzisztencia, valamint az intézményi szelektivitás mutatói (felvételi többletpontok és középiskola típusa) tekintetében hasonlítottuk össze a műszaki, informatikai, természettudományos, valamint orvos- és egészségtudományi területeket. Eredményeink alapján a nemzetközi tendenciáknak megfelelően a képzések elférfiasodása és a hallgatók alacsony perzisztenciája elsősorban a kvantitatív (műszaki és informatikai) területek sajátossága. A sztenderd haladási úttal jellemezhető hallgatók alacsony aránya a szakirodalomban leírt lemorzsolódási adatoknak megfelelően minden STEM-képzésen megjelent. Az orvos- és egészségtudományi képzések – a hazai és nemzetközi kutatások eredményeivel összhangban – a többi STEM-területhez és más képzésekhez képest egyaránt szelektívebbnek bizonyultak.

Kulcsszavak: STEM, lemorzsolódás, perzisztencia, intézményi szelektivitás.

Alter Emese 1996-ban született Kecskeméten. 2020-ban végzett pszichológusként a Szegedi Tudományegyetemen, jelenleg a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjának elsőéves doktorandusza. A Debreceni Egyetem Felsőoktatás-kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD-Hungary) és a Central European Journal of Educational Research (CEJER) szerkesztőségének tagja. Kutatási témája a hazai STEM-területek vizsgálata.

E-mail: emesealter@gmail.com

Emese Alter*Fault-lines within the STEM superdiscipline*

Due to high attrition rates and the growing need for workforce that is highly qualified in these fields, STEM (science, technology, engineering, mathematics) became a popular research topic in recent years. Since there is consistent evidence that STEM fields differ in terms of variables such as the rates of man and women, persistence and attrition, Le, Robbins and Westrick suggests to classify them into subcategories: STEM natural sciences (natural, medical and health sciences) and STEM quantitative (computer science and engineering). In our study we aimed to test this classification and examine the homogeneity of STEM fields using the PERSIST 2019 database. Our results were correspondent with previous findings. We found that women are underrepresented in quantitative STEM fields (computer science and engineering), and students studying at these fields are less persistent than their peers studying science or medicine. We found that there are significantly more students that are characterized by a high risk of attrition at all STEM fields compared to other disciplines. Medical and health sciences proved to be significantly more selective than any other field of study.

Keywords: STEM, attrition, persistence, selectivity.

Emese Alter was born in Kecskemét in 1996. She obtained a degree in psychology in 2020. Currently she is a PhD student at the Doctoral Program on Educational and Cultural Sciences at the University of Debrecen. She's a researcher at the Centre for Higher Education Research and Development (CHERD-Hungary) and assistant editor at the Central European Journal of Educational Research (CEJER). Her research topic is the examination of Hungarian STEM fields.

E-mail: emesealter@gmail.com

Demeter-Karászi Zsuzsanna—Pusztai Gabriella*Hallgatói eredményesség szektorközi összehasonlításban*

A felsőoktatási hallgatói eredményesség egy komplex, többdimenziós mérőeszközzel vizsgálható fogalom. Egyes kutatók negatív, míg mások pozitív megközelítésből vizsgálják, továbbá különbséget vélnek felfedezni a különböző szektorok hallgatóinak eredményessége között (Pusztai 2011). Tanulmányunk az EU keleti határán fekvő, perifériás felsőoktatási régió négy egyházi felsőoktatási intézményének hallgatói eredményességét vizsgálja az azonos képzési területen működő állami felsőoktatással összehasonlítva (N=922). Feltételeztük, hogy a szektorok, illetve az individuális vallásosság mentén különbség mutatható ki a hallgatók eredményessége között. Eredményeink azt mutatták, hogy az általunk használt eredményesség mérő mutatók mentén hol a szektorközi különbség, hol pedig a vallásosságból adódó különbség fedezhető fel, mely a demográfiai, a társadalmi, valamint az intra- és intergenerációs háttértényezők bevonását követően eltérő eredményeket mutat.

Kulcsszavak: Hallgatói eredményesség, szektorközi összehasonlítás, egyházi felsőoktatási intézmények, vallásosság.

Demeter-Karászi Zsuzsanna a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjának PhD hallgatója. Tanulmányait Nagyváradon a Partiumi Keresztény Egyetemen végezte angol, illetve magyar alapképzésen, majd ezt követően Többnyelvűség és multikulturalitás mesterképzésen. Tanulmányai során meghatározó szerepet töltött be a Svájcban eltöltött fél év, a fribourgi egyetemen (University of Fribourg). A doktori programnak köszönhetően a CHERD kutatócsoport aktív tagja, valamint a Central European Journal of Educational Research folyóirat felelős szerkesztője. Kutatási témája az egyházi és nem egyházi felsőoktatási intézmények, valamint azok hallgatóinak szocializációja és eredményessége.

E-mail: zsuzsanna.karaszi@gmail.com

Prof. Dr. Pusztai Gabriella Főbb kutatási területei a tanulói és intézményi eredményesség, az egyházak köz- és felsőoktatási szerepvállalásának és a vallási és nemzeti kisebbséghez tartozók iskolai pályafutásának vizsgálata. Legfontosabb tudományos eredménye a társadalmi-elmélet hazai valamint a közép- és kelet-európai oktatáskutatásban való úttörő alkalmazása a térség felekezeti köz- és felsőoktatásában végzett összehasonlító kutatásokban. Akadémiai doktori értekezésében a hallgatói kapcsolatháló felsőoktatási pályafutást befolyásoló hatását vizsgálta különös tekintettel a vallásos közösségekhez tartozó hallgatók eredményességének kérdéskörére. A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának vezetője, professzora, 2007-ben megkapta a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai plakettjét, 2014-ben pedig Nemzeti Kiválóság Díjat nyert el.

E-mail: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Zsuzsanna Demeter-Karászi– Gabriella Pusztai

Effectiveness of Students in Cross-Sectoral Comparison

The success of students in higher education is a complex concept, which can be examined with multidimensional measurement tools. Some researchers look the student success from a negative, while others from a positive approach. Researchers also discover differences between the success of students in different sectors (Pusztai 2011). Our study examines the student success of four religious higher education institutions from the peripheral higher education region, Eastern border of the EU, in comparison with public higher education institutions with the same field of study (N=922). We hypothesized that there was a difference in student success along the sectors and individual religiosity. Our result showed that along the indicators used to measure the student success, differences can be found related to the sectoral and to the religiosity difference, which also shows further differences after the inclusion of the demographic, social and intra- and intergenerational background factors.

Keywords: Student success, cross-sectoral comparison, religious higher education, religiosity.

Zsuzsanna Demeter-Karászi, is a PhD student in the Doctoral Program on Educational and Cultural Sciences. Regarding her profession, she has English and Hungarian bachelor degrees and Multilingualism and multiculturalism master degree that she made at Partium Christian University in Oradea. During her studies, the semester spent in Switzerland at the University of Fribourg had a significant role. Thanks to the doctoral programme, she is an active member of the CHERD research team and also the

managing editor of the Central European Journal of Educational Research journal. Her research topic is the comparison of religious higher education institutions in Hungary and in the cross-border areas. Furthermore, she will investigate the religiosity of the students in the institutions as well.
E-mail: zsuzsanna.karaszi@gmail.com

Gabriella Pusztai, Prof. Dr. Her main research topic is the investigation of the achievement of the students and the institutions, the exploration of the engagement of the churches in public and higher education, and the measurement of the school career of religious and nationality minorities. Her most important academic result is the pioneering application of the social capital theory in the national and in the Central- and Eastern-European educational researches in the comparative investigations of the denominational public and higher education of the region. In her academic doctoral thesis, she investigated the influence of the student network on higher educational career taking the achievement of students engaged in religious communities into particular regard. She is the leader of the Doctoral School of Human Sciences of the University of Debrecen; furthermore, she is a professor as well. In 2007, she received the Bolyai Plaque of the Hungarian Academy of Sciences; in addition, she was honoured with the National Excellence Award.

E-mail: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Tóth Dorina Anna

Hallgatói és képzési profilok országos összehasonlítása

Napjaink felsőoktatási gyakorlatában megfigyelhető a hátrányos helyzetű régiók előtérbe kerülése a hátrányos helyzetű hallgatók helyett, Magyarországon a székhelyen kívüli képzések, kihelyezett képzések és a közösségi felsőoktatási képzési központok tölthetik be a felsőoktatás harmadik missziós funkcióját, amely misszió kifejezetten ezekre a hallgatókra és térségekre koncentrál. Jelen kutatásban a hazai székhelyen kívül (vagy kihelyezett képzésben, közösségi felsőoktatási képzési központban) tanuló hallgatókra koncentrálunk, akik életkorukat tekintve nem tradicionális hallgatók. Kutatási kérdésünk arra irányul, hogy különböznek-e a székhelyen tanuló hallgatói bázistól a székhelyen kívüli hallgatók? Országos adatokon, teljes mintán (Felsőoktatási Információs Rendszer adatbázisán) elemezzük a székhelyen kívüli hallgatókat.

Kulcsszavak: Harmadik misszió, regionalizmus, közösségi felsőoktatási képzési központ, székhelyen kívüli képzés.

Tóth Dorina Anna a Debreceni Egyetem Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Programjának doktorandusza és a Nevelés-és Művelődéstudományi Intézet egyetemi tanársegédje. 2016-ban a Debreceni Egyetemen végzett neveléstudományi mesterszakon, majd pedagógiatanári oklevelet szerzett. Az egyetemen töltött évei alatt neveléstörténettel foglalkozott: az első világháborúban harcoló tanítók egyéni életútjait tárta fel és elemezte a frontról hazaküldött levelek alapján. A mesterszak elvégzése után egyenes út vezetett a Neveléstudományi Doktori Programba, ahol a neveléstörténeti témáját felsőoktatás-politikáira váltotta. A 2015-ben megalakult Közösségi Felsőoktatási Képzési Központok vizsgálatára vállalkozott. Azt kutatja, hogy az északkelet-magyarországi intézmények milyen hallgatói és oktatói bázisból merítenek, továbbá arra a keresi a választ, hogy betöltheti-e az intézmény a hozzá fűződött gazdaságfejlesztő szerepét az elmaradott, leszakadó északkeleti régiókban.

anna.dorina.toth@gmail.com

Dorina Anna Tóth

Comparison of student and training profiles

In today's higher education practice, we can observe that disadvantaged regions come to the fore instead of disadvantaged students. In Hungary, community higher education centres (CHECs) can spend introduce the third missionary function of higher education. In this research, we focus for students studying at CHECs who are not traditional students. Our research question it is aimed at whether they differ from traditional students? We analyzed Higher Education Information System database. Keywords: third mission, regionalism, community higher education centre

Keywords: Third mission, regionalism, community higher education centre.

Dorina Anna Tóth is an assistant lecturer and PHD student of University of Debrecen. She graduated in master studies of Educational Sciences at the University of Debrecen. During her university years, she investigated education history: she discovered the path of life of the teachers who fought in the First World War and analysed their letters that they sent home. After the graduation, there was a direct route towards the Doctoral Program on Educational Sciences where changed her topic from education history to higher education policy. She undertook to investigate Community Higher Education Centres (CHEC). She explore what kind of student and educators the institutions of the North-Grate Plain have; furthermore, she find the answer to the question whether this institution can fulfil its economy developing role in the underdeveloped in the north-eastern regions which seems to lag behind..

anna.dorina.toth@gmail.com

Hrabéczy Anett

A tanulási nehézséget tapasztaló hallgatók jellemzői

Kutatásunk a tanulási nehézséget jelző hallgatók rekrutációját és pályaválasztási motívumait, valamint ezen tényezők hallgatói perzisztenciával való összefüggését célozza. A probléma aktualitását egyrészt a felsőoktatási expanzió következtében kialakuló hallgatói diverzitás adja, másrészt a szövegértési és egyéb tanulási nehézségek felsőoktatási tanulmányokat hátráltató, valamint növekvő arányú megjelenése, melyek az egyén munkaerőpiaci-előmenetelét is befolyásolhatják. A korábbi kutatások a felsőoktatási tanulmányi problémákat a kompetenciák fejletlenségével hozták összefüggésbe, azonban hipotézisünk szerint a tanulási nehézségek felmerülését és az ezekkel küzdő hallgatók pályafutását a társadalmi háttér által befolyásolt továbbtanulási döntés határozza meg. Miközben a felsőoktatásban már eltűnni látszanak a kibocsátó családi háttér társadalmi státuskülönbségei, a származás még a felsőoktatási pályafutásra is hatással van. A feltevés tarthatóságának ellenőrzése érdekében a CHERD-Hungary PERSIST 2019 adatbázisát elemeztük statisztikai módszerekkel. A nehézségek és az alacsony perzisztencia esetében összefüggést találtunk a vizsgált hallgatók pályaválasztási mintázataival, különösképp a pályaválasztásra ható családi befolyásoló tényezőkkel és a hallgatók jelenlegi képzésük iránti érdeklődésével. Legfontosabb eredményeink között említendő, hogy a vizsgált tanulási nehézséget jelző hallgatók két csoportra bonthatók. Az egyik csoport

alacsony társadalmi státusmutatókkal jellemezhető, akik alacsony presztízsű és rizikójú képzésekben vesznek részt, s tanulási nehézségük hátterében konkrét kulturális hátrányok érhetők tetten. A másik csoportba azon hallgatók tartoznak, akik magasabb státusú családból érkeve rizikósabb, ám magasabb presztízsű képzések felé orientálódnak, amelyek az átlagnál magasabb szelektivitással és magasabb lemorzsolódási rizikóval jellemezhetőek.

Kulcsszavak: Tananyagfeldolgozási nehézség, felsőoktatás, pályaválasztás, perzisztencia, lemorzsolódás.

Hrabéczy Anett Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíjas PhD-hallgató a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájában. 2017 óta tagja a CHERD-Hungary kutatóközpontnak. Doktori kutatási témájának középpontjában a fogyatékossgal élő felsőoktatási hallgatók esélyegyenlősége, és az eredményességüket támogató tényezők vizsgálata áll. Tudományos kutatásokba már PhD-tanulmányai előtt bekapcsolódott. 2019-ben I. helyezést ért el a XXXIV. OTDK Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekciójának Pedagógusképzés és felsőoktatás-pedagógia tagozatában, valamint elnyerte a Doktoranduszok Országos Szövetségének legkiválóbb pályamű díját is. Kutatói tevékenysége mellett jelenleg a Central European Journal of Educational Research és a Hungarian Educational Research Journal folyóiratok szerkesztőségében is tevékenykedik.

E-mail: hrabeczyanett@gmail.com

Anett Hrabéczy

Characteristics of students experiencing difficulties during studying

Our research aims at the recruitment of students with learning difficulties and the motives of their career choices, as well as the correlation of these factors with student persistence. The topicality of the problem is due to the diversity of students as a result of the expansion of higher education, as well as the increasing and increasing proportion of reading comprehension and other learning difficulties that may hinder an individual's progress in the labour market. Previous research has linked higher education study problems to underdeveloped competencies. However, we hypothesise that the emergence of learning difficulties and the careers of students struggling with them are determined by the decision to continue learning influenced by social background. While in higher education the social status differences of the issuing family background already seem to disappear, the origin has an impact even on higher education careers. To check the sustainability of the assumption, the database of CHERD-Hungary PERSIST 2019 was analyzed using statistical methods. In the case of difficulties and low persistence, we found a correlation with the career choice patterns of the studied students, especially the family influencing factors influencing career choice and the students' interest in their current education. One of our most important results is that the students indicating learning difficulties can be divided into two groups. One group is characterized by low social status indicators, who participate in low-prestige and high-risk degrees, and there are specific

cultural disadvantages in the background of their learning difficulties. The other group includes students who, coming from a higher status family, are oriented towards more risky but higher prestige courses, which are characterized by higher-than-average selectivity and a higher risk of dropping out.

Keywords: Curriculum processing difficulties, higher education, career choice, persistence, drop-out.

Anett Hrabéczy PhD student at the Doctoral School of Humanities of the University of Debrecen. She won the New National Excellence Program's scholarship. She has been a member of the CHERD-Hungary research center since 2017. The focus of her doctoral research topic is the equal opportunities of higher education students with disabilities and the examination of the factors supporting their effectiveness. She became involved in scientific research even before her PhD studies. In 2019, she took 1st place in the in the Department of Pedagogy, Psychology, Andragogy and Library Science of the XXXIV. OTDK in Teacher Training and Higher Education Pedagogy, and also won the award for the most outstanding application of the National Association of Doctoral Students. In addition to her research activities, she is currently an assistant editor of the Central European Journal of Educational Research and the Hungarian Educational Research Journal.

E-mail: hrabeczyanett@gmail.com

Godó Katalin

Az oktató mint informális mentor

Kutatásunkban a felsőoktatásban tanulók iskolaközösségen belüli (intraorganizációs) kapcsolatait vizsgáljuk meg, azon belül is különös hangsúlyt fektetve az oktatóval való viszonyra, kiemelve az oktatói mentori kapcsolatokat. Célunk feltárni az oktató-hallgató közötti kapcsolat gyakoriságát és/vagy hiányát az egyes hallgatócsoportok esetén, különös tekintettel a lemorzsolódási rizikónak kitett klaszterek esetében (passzíválók, csúszók). Feltételezzük, hogy az oktató-hallgató közötti jó párbeszéd segíti a hallgató egyetemi/főiskolai integrációját, s növeli az intézményi légkörhöz való akklimatizációját. Hipotézisünk szerint a sikeres hallgatónak jobb az (egy/vagy több) oktatókkal való kapcsolatuk, mint azoknak, akiknek tanulmányi előmenetelükben valamilyen elakadás történt (halasztani kellett, átsorolták költségtérítéses képzésre stb.). Hipotézisünk szerint a hallgatók az esetek többségében főként hivatalos ügyekkel keresik fel az oktatót, s ritkán esik szó köztük informális jellegű, magánéleti kérdésekről. Kutatásunkban továbbá kitértünk arra is, hogy az egyetem mérete és az adott intézmény jellege milyen befolyással van az oktató-hallgató közötti kapcsolat minőségére.

A CHERD-Hungary kutatóközpont 2019. évi nagymintás hallgatói adatbázisával dolgoztunk (PERSIST 2019, N=2199). Eredményeink alapján az intézményi szereplők közötti kapcsolat deficitje jellemző. Ilyen értelemben tanulmányunk egyfajta helyzetjelentés is, mely a probléma elleni hatékony beavatkozás szükségességét hirdeti.

Kulcsszavak: Oktatói kapcsolattartás, mentori kapcsolat, mentorálás, informális mentorálás, interperszonális kapcsolat.

Godó Katalin 2019 óta a Debreceni Egyetem PhD-hallgatója a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programban. Tagja továbbá a CHERD (The Center for Higher Education Research and Development) kutatócsoportnak, ahol tudományos kutatásokat és fejlesztéseket végeznek. Továbbá tagja a CEJER online folyóirat (Central European Journal of Educational Research) szerkesztőbizottságának. Ezen kívül pedig a Wáli István Református Cigány Szakkollégium hallgatója. Témája a mentorálás, azon belül is főként az általános iskolai mentorprogramokra fókuszál.

E-mail: katalin1en@gmail.com

Katalin Godó

University lecturer as informal mentor

In our research, we examine the intra-school (intra-organizational) relationships of university students, with particular emphasis on their relationship with the teacher, especially lecturer-student relationships. Our aim is to explore the frequency and/or lack of a teacher-student relationship for each group of students, especially for clusters at risk of dropping out (passivators, slippers). We assume that a good dialogue between the teacher and the student helps the student's university/college integration and increases their acclimatization to the institutional atmosphere. Our hypothesis is that successful students have a better relationship with (one/or more) university lecturers, than those who have had some kind of impediment in their academic progress (had to postpone studies, reclassified to reimbursable training, etc.). According to our hypothesis, students in most cases contact the lecturer mainly with official matters, and informally, private issues are rarely discussed.

In our research, we also discussed the influence of the size of the university and the type of the given institution on the quality of the teacher-student relationship.

Our research is based on the year 2019 large-scale database of the CHERD-Hungary Research Center (PERSIST 2019, N=2199). Based on our results, there is a deficit in the relationship between institutional actors. In this sense, our study is also a kind of situation report, which proclaims the need for effective intervention against the problem.

Keywords: Mentoring, interpersonal relationship, relationship with lecturers, mentoring relationship, informal mentoring.

Katalin Godó is a 2nd year PhD student at the University of Debrecen, in the Doctoral Program in Education. She is member of the CHERD (The Center for Higher Education Research and Development) research group and also member of the editorial board of CEJER (Central European Journal of Educational Research). In addition, she is a student of the István Wáli Reformed Gypsy Vocational College. Her topic is mentoring, and within that she focuses mainly on primary school mentoring programs. Her supervisor is Dr. Tímea Ceglédi, a researcher of resilience and a senior lecturer at the University of Debrecen.

E-mail: katalin1en@gmail.com

Pusztai Gabriella—Fényes Hajnalka—Markos Valéria

Az önkéntesség és az önkéntes csoporttagság hatása a hallgatói perzisztenciára

A felsőoktatási szakirodalomban a civil involvement az állampolgári nevelés kapcsán, és a lemorzsolódás elleni védőfaktoroként kerül tárgyalásra. Wilson (2000) megkülönbözteti a szervezeti tagsággal nem járó és a formális keretek közt zajló önkéntességet. Az önkéntes munka, napjainkban inkább programcentrikus, individuális motivációjú és egyéni aktivitás a fiatalok körében (Inglehart 2003), de kutatásunkban vizsgáljuk a diákok önkéntes szervezeti és csoporttagságait is, melyek az önkéntes munka potenciális szinterei lehetnek (közösségi motiváció és aktivitás). Többlépcsős lineáris regressziós elemzésünkben az önkéntesség egyéni és közösségi formáinak összefüggését vizsgáljuk a hallgatók felsőoktatási perzisztenciájával (mely a lemorzsolódási esély inverze). Elemzésünket a PERSIST 2019 (N=2199) kutatás adatain végeztük. Eredményeink szerint a perzisztens tanulmányi előrehaladás gyakoribb a nők, a rosszabb objektív anyagi helyzetű családból származó, de jobb saját anyagi helyzetű diákok, a gyakrabban imádkozók, a szülőikkel, oktatókkal és csoporttársakkal szorosabb kapcsolatban levők és azok közt, akik voltak önkéntesek egyetemi éveik alatt. Úgy tűnik az önkéntesség véd a lemorzsolódás ellen, és az önkéntes szervezeti csoporttagságok sem voltak a campusból kivonó tényezők.

Kulcsszavak: Önkéntesség, önkéntes szervezeti és csoporttagság, perzisztencia, felsőoktatási hallgatók, kvantitatív elemzés.

Prof. Dr. Pusztai Gabriella Főbb kutatási területei a tanulói és intézményi eredményesség, az egyházak köz- és felsőoktatási szerepvállalásának és a vallási és nemzeti kisebbséghez tartozók iskolai pályafutásának vizsgálata. Legfontosabb tudományos eredménye a társadalmi-tőke-elmélet hazai valamint a közép- és kelet-európai oktatáskutatásban való úttörő alkalmazása a térség felekezeti köz- és felsőoktatásában végzett összehasonlító kutatásokban. Akadémiai doktori értekezésében a hallgatói kapcsolatháló felsőoktatási pályafutást befolyásoló hatását vizsgálta különös tekintettel a vallásos közösségekhez tartozó hallgatók eredményességének kérdéskörére. A Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának vezetője, professzora, 2007-ben megkapta a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai plakettjét, 2014-ben pedig Nemzeti Kiválóság Díjat nyert el.

E-mail: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Fényes Hajnalka Jelenleg Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszékén dolgozom egyetemi docensként. Emellett a DE Humán Tudományok Doktori Iskola oktatója és témavezetője is vagyok a Nevelés és Művelődéstudományi Doktori Programban, valamint a Szociológia Doktori Programban. A kutatási témáim: 1. a felsőoktatási hallgatók társadalmi mobilitása (az anyagi és kulturális tőke szerepe a hallgatók eredményességében és későbbi boldogulásában); 2. a férfiak és nők közötti különbségek az oktatásban (férfihátrány hipotézis: a férfiak társadalmi mobilitása kisebb a felsőoktatásban és emellett kisebbségben is vannak; emellett foglalkozom a nemi- és apaszerep-attitűdökkel a felsőoktatási hallgatók körében); 3. a hallgatók önkéntessége (az önkéntes munka motiváció: az önkéntesség új formái a felsőoktatási hallgatók körében (karrierépítés, társas tőke növelése stb.) és hagyományos önkéntesség, a vallásosság szerepe az önkéntességben).

E-mail: fenyesh@gmail.com

Markos Valéria 2014 óta vagyok a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ aktív tagja. Kutatási témám az önkéntes és fizetett munkát végző felsőoktatási hallgatók munkamotivációinak és munkaértekeinek vizsgálata, valamint az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos tapasztalatok feltárása. Doktori disszertáciomban a középiskolás tanulók iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltam, és azt, hogy a közösségi szolgálat vajon eléri-e kitűzött céljait. Jelenleg a közösségi szolgálat hatását vizsgálom a felsőoktatási hallgatók körében.

E-mail: markosvaleria.90@gmail.com

Gabriella Pusztai–Hajnalka Fényes–Valéria Markos

Volunteering and Persistence of Students

In the literature on higher education, civic involvement is discussed in connection with civic education or as a protective factor against attrition. Based on Wilson (2000), we distinguish between formal volunteering and volunteer work which does not require organizational membership. Among young people nowadays, volunteer work is rather a program-centered, personally motivated, and individual activity (Inglehart 2003). In this study, however, we also examine students' voluntary organization and group membership, which could provide a potential framework for volunteer work (community motivation and activity). Through a stepwise linear regression model, we analyze the effect of individual and community volunteering on students' higher education persistence (which is the inverse of attrition risk). The analysis is carried out on data from the PERSIST 2019 survey (N=2199). We find that persistent academic progress is more common among women, individually well-off students from objectively less affluent families, those who pray regularly, those who have a close relationship with their parents, faculty, and peers, and those who have done volunteer work during higher education. It seems, volunteering indeed provides protection against attrition; and membership in a voluntary organization does not constitute an enticement or push factor.

Keywords: Volunteering; Voluntary organization and group membership; Persistence; Higher education students; Qualitative analysis.

Gabriella Pusztai, Prof. Dr. Her main research topic is the investigation of the achievement of the students and the institutions, the exploration of the engagement of the churches in public and higher education, and the measurement of the school career of religious and nationality minorities. Her most important academic result is the pioneering application of the social capital theory in the national and in the Central- and Eastern-European educational researches in the comparative investigations of the denominational public and higher education of the region. In her academic doctoral thesis, she investigated the influence of the student network on higher educational career taking the achievement of students engaged in religious communities into particular regard. She is the leader of the Doctoral School of Human Sciences of the University of Debrecen; furthermore, she is a professor as well. In 2007, she received the Bolyai Plaque of the Hungarian Academy of Sciences; in addition, she was honoured with the National Excellence Award.

E-mail: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Hajnalka Fényes I am an associate professor in University of Debrecen at the Department of Sociology and Social Policy. I am educator and supervisor in the Doctoral School of Human Sciences (University of Debrecen) in two Doctoral Programs (in Educational and Cultural Sciences and in Sociology Program). My research fields: 1. the social mobility of HE students (the role of financial and cultural capital on students' achievement and on further status); 2. differences between males and females in the whole education system (male disadvantage hypothesis: males are socially less mobile in higher education and nowadays they are in minority in HE as well, gender role and father role attitudes of students); 3. Volunteering of students (motivations of volunteering: new forms of volunteering among higher education students (career development, enlarging social capital etc) and traditional volunteering: the role of religiosity on volunteering).
E-mail: fenyesh@gmail.com

Valéria Markos I am the active member of the CHERD-Hungary research group since 2014. My research topic is the investigation of the working motivation and working values of higher educational students involved in voluntary and paid work, and the secondary educational students' attitudes toward community services. In my doctoral dissertation, I examined the attitudes of high school students towards school community service and whether community service achieves its goals. I am currently examining the impact of community service among higher education students.
E-mail: markosvaleria.90@gmail.com

Kovács Klára

A hallgatói sportolás szociokulturális és szocializációs háttere

Számos hazai és a közép-európai térségben készült kutatás hívja fel a figyelmet a fiatalok, köztük a felsőoktatási hallgatók inaktív életmódjára, a rendszeres sportolás mint civil aktivitás hiányára, valamint arra, hogy a sportolási szokásokat milyen erősen determinálja az egyén szociokulturális, demográfiai helyzete (Perényi 2010; 2013; Ádám et al. 2018; Kovács 2015; 2019). Ezekre a vizsgálatokra, valamint Bourdieu tőke- és habituselméletére alapozva tanulmányunkban megvizsgáljuk hazai és határon túli hallgatók sportolási szokásainak társadalmi hátterét arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen szociokulturális és demográfiai tényezők befolyásolják a sportolást. Az elmélethez kapcsolódóan két sportszocializációs ágens szerepét is vizsgáltuk. Az elemzésekhez a PERSIST 2019 kutatás adatbázisát használtuk fel (N=2005). Eredményeink szerint Bourdieu tőke- és habituselméletéhez kapcsolódóan a kemény társadalmi változók, köztük a kulturális tőke, az objektív és relatív anyagi helyzet, vagy éppen a településtípus szinte egyáltalán nem játszik szerepet a sportolás gyakoriságban, sokkal inkább a habitus az, ami meghatározza ezt. A habituselmélet kitér arra is, hogy egy-egy család habitusa miként befolyásolja a szocializáció folyamatát is, esetünkben azt, hogy miként szocializálják a szülők gyerekeiket a sportolásra. Minél fontosabb szerepet töltenek be a különböző sportprogramok a család mindennapi életében, annál nagyobb a valószínűsége, hogy megvalósul az élethosszig tartó sportolás.

Kulcsszavak: Sportolás, felsőoktatás, szociokulturális és szocializációs háttér.

Kovács Klára PhD., a Debreceni Egyetem habilitált egyetemi adjunktusa, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) senior kutatója. 2010-ben végzett okleveles szociológusként a Debreceni Egyetemen, 2014-ben szerzett doktori fokozatot neveléstudományból az egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában. 2020-ban habilitált ugyanitt. Kutatási területe a Kárpát-medencei hallgatók sportolási szokásait meghatározó társadalmi, intézményi és egyéni tényezők, valamint a sportolás hatása a jóllétre, egészség-magatartásra és tanulmányi eredményességre.

E-mail: kovacs.klara@arts.unideb.hu

Klára Kovács

Socio-cultural and socialization factors of students' sport activity

Several national and international researches made in Central-Europe call attention to inactive lifestyle and lack of sporting as civic activity of youth and higher education students, as well as how sporting habits are determined by socio-cultural and demographical background. Based on these research results and Bourdieu's theory on capital and habits this paper aims to examine social background of Hungarian and beyond the borders Hungarian minority students' sporting habits. Our main question that which socio-cultural, economical, demographical and socialization factors effect students' sport activity. For analyses, database of PESIST 2019 (N=2005) was used. According to research results regard to Bourdeiu's theory social variables (cultural capital, objective and subjective material status, type of residential settlement) play almost no role at all in frequency of doing sport, rather sports habit of family has important influence. The more important the various sports programs play role in the daily life of the family, the more likely that lifelong sports will important for children.

Keywords: Sports activity, higher education, socio-cultural and socialization background.

Klára Kovács PhD., is a senior lecturer at the University of Debrecen, and a senior researcher in the Center for Higher Education Research and Development Hungary (CHERD-H). In 2010 she was graduated as a sociologist at the University of Debrecen. In 2014 she received her PhD from educational sciences in the Educational and Cultural Doctoral Program at the University of Debrecen. Her habilitation was from educational sciences at the University of Debrecen in September 2020. Her research field are the social, institutional and individual determining factors of sporting habits among students in the Carpathian Basin, and effects of sports on well-being, health behaviour and academic achievement. E-mail: kovacs.klara@arts.unideb.hu

Szigeti Fruzsina–Kovács Karolina Eszter

Az objektív és szubjektív egészségtudatosság és elégedettség összefüggése a hallgatói előrehaladással

A felsőoktatás-kutatások eredményei szerint a hallgatók felsőoktatási útvonalai többfélék lehetnek. A sztenderd hallgatókon kívül vannak olyan hallgatók is, akik a rizikós és kor-

rigáló tanulmányi haladástípusok valamelyikébe tartoznak, s ezáltal a lemorzsolódás bekövetkezésével nagyobb valószínűséggel néznek szembe. Tanulmányunkban az objektív és a szubjektív egészségtudatossági- és magatartási elemeket vizsgáltuk a haladási utak mentén és országonként. Elemzéseinkhez a PERSIST 2019 adatbázist használtuk, amiben a 2018/19-es tanévben aktív hallgatói jogviszonnal rendelkező hallgatók szerepeltek, az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb felsőoktatási régiójából (N=2199). Eredményeink azt mutatják, hogy érdemes odafigyelni a nem sztenderd tanulmányi haladástípusokba tartozó hallgatókra, ugyanis ők azok, akik leginkább bizalmatlanok a felsőoktatás aktoraival szemben és a legelégedetlenebbek a felsőoktatási tényezőkkel.

Kulcsszavak: Egészségtudatosság, elégedettség, felsőoktatás, haladási utak.

Szigeti Fruzsina a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program abszolvált hallgatója. Kutatásának középpontjában Magyarország demográfiai helyzetét kedvezőtlenül formáló folyamatok közül a vándorlás(i potenciál) vizsgálata áll, a PhD-tanulmányokat folytatók körében. Célja, hogy feltérképezze a PhD-hallgatók vándorlási nézeteit, a nézetek alapján csoportokat alkosson, s ezeknek a csoportoknak a jellemzőit ismeresse. A kutatás nívumát az érintett csoport vándorlási hajlandóságának és az életminőség-dimenziók összefüggésének felvázolása jelent(het)i.

E-mail: szigeti.fruzsina.89@gmail.com.

Kovács Karolina Eszter pszichológus és szakfordító, a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet tanársegéde. Emellett a Hungarian Educational Research Journal (HERJ) főszerkesztő-helyettese, valamint a Central European Journal of Educational Research (CEJER) szerkesztőségi tagja. Kutatásának középpontjában a serdülők egészségmagatartása és egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdjei állnak, amelyeket neveléstudományi és pszichológiai aspektusok mentén vizsgál. Az objektív és szubjektív egészségmagatartási elemek trendjeinek eloszlását elsősorban a köznevelési intézmények egy speciális csoportjában, a köznevelési sportiskolákban vizsgálja.

E-mail: karolina92.kovacs@gmail.com.

Fruzsina Szigeti—Karolina Eszter Kovács

The connection between objective and subjective health-awareness, satisfaction and student pathways

According to the results of higher education research, students' higher educational pathways can be diverse. In addition to standard students, some students belong to one of the risky and corrective academic pathway types and thus face a higher probability of dropping out. In our study, we examined objective and subjective elements of health-awareness and -behaviour along pathways and countries. In our analyses, we used the PERSIST 2019 database, which included students having an active student status in the academic year of 2018/19, from one of the easternmost higher educational regions of the European Higher Education Area (N=2199). Our results show that it is worth paying attention to students belonging to non-standard types of academic pathways as they are the ones who are the most distrustful of higher educational actors and most dissatisfied with higher educational factors.

Keywords: Health-awareness, satisfaction, higher education, student pathway.

Fruzsina Szigeti is a PhD candidate of the Doctoral Program on Educational and Cultural Sciences (Doctoral School of Human Sciences) at the University of Debrecen. Regarding the negatively influencing factors on the demographical status of Hungary, the migration potential among PhD students stands in the focus of her research. Her aim is to discover the migration opinions of the PhD students, to create groups on this basis, and to describe their characteristics. The novelty of the research can be found in the mapping of the connection between the migration willingness and the dimensions of the quality of life of the research group.

E-mail: szigeti.fruzsina.89@gmail.com

Karolina Eszter Kovács is a psychologist and translator (arts and humanities), also an assistant lecturer at the Institute of Education and University of Debrecen. Also, she is the managing editor of the Hungarian Educational Research Journal (HERJ) and assistant editor of Central European Journal of Educational Research (CEJER). The focus of her research is drawn on the health and health awareness of adolescents examined through educational and psychological aspects. She investigates the trends of objective and subjective health behaviour primarily focusing on a special group of public educational institutions called educational sports schools.

E-mail: karolina92.kovacs@gmail.com

Kocsis Zsófia—Kovács Klára—Nataliia Varha—Nataliia Nikon—Bohdanna Hvozdetsek *Felsőoktatási hallgatók munkavállalása és migrációs tervei egy nemzetközi összehasonlítás tükrében*

A különböző országok fejlődésének és jólétének kulcsa az emberi tőke, a magasan képzett, egyetemi végzettségű fiatalok. A jelenlegi kutatásunkban a kelet- és közép-európai felsőoktatási hallgatók életkilátásait elemeztük, megvizsgáltuk, hogy milyen migrációs tervekkel, külföldi munkavállalási szándékkal rendelkeznek, illetve mi jellemző a tanulmányok melletti fizetett és önkéntes munkavállalásukra. Úgy véljük, hogy az alábbi tényezők jelentősen befolyásolhatják, hogy a fiatalok elhagyják-e az országukat vagy sem. Az elemzés során a CHERD-Hungary 2018/2019-es tanévben felvett nagymintás hallgatói adatbázisát használtuk, a kutatásban az Európai Felsőoktatási Térség keleti régiójának felsőoktatási intézményei vettek részt (Magyarország, Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia). Eredményeink szerint a tanulmányok melletti rendszeres munkavállalás főként a magyarországi, ukrainai és szlovákiai hallgatókra jellemző, míg az önkéntesség a romániai egyetemistákra. A külföldi munkavállalást tervezők aránya az ukrainai hallgatók körében a legmagasabb, s kiemelkedően magas azoknak az aránya, akik nem szakmájukhoz kapcsolódó munkát vállalnának. A legmagasabb arányban a magyarországi és szlovákiai hallgatók körében vannak olyanok, akik nem terveznek külföldi munkavállalást. Eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy a fiatalok szakmai tervei a munkaerő-migrációra irányulnak, ami negatívan befolyásolhatja a régió gazdasági fejlődését, hiszen leendő munkaerő elvesztése fenyegeti.

Kulcsszavak: Hallgatói munkavállalás, részmunkaidős foglalkoztatás, migráció, önkéntesség, külföldi munkavállalás.

Kocsis Zsófia a Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet tanársegéde, és a Humán Tudományok Doktori Iskola PhD-hallgatója. A tanulmányait Nyíregyházi Egyetem tanító szakán, majd a Debreceni Egyetem neveléstudományi mesterszakán végezte. 2014-ben, az Új Nemzeti Kiválóság Pályázat keretein belül kezdett el foglalkozni a hallgatói munkavállalás kérdéskörével, az eredményeket a XXXIII. Országos Tudományos Diákköri Konferencián mutatta be, amelyet I. helyezéssel díjaztak. A hallgatói munkavállalás tendenciái mellett a munkavégzés hatását vizsgálja a tanulmányi eredményességre különböző háttérváltozók mentén. PhD-hallgatóként a 2018-ban és 2019-ben nyerte el az Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíját. Továbbá 2020-ban elnyerte a Szent-Györgyi Young Investigator Award díjat, s ezáltal a The New York Hungarian Scientific Society támogatását.
E-mail: kocsis.zsofia@arts.unideb.hu

Kovács Klára PhD., a Debreceni Egyetem habilitált egyetemi adjunktusa, a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) senior kutatója. 2010-ben végzett oklevés szociológusként a Debreceni Egyetemen, 2014-ben szerzett doktori fokozatot neveléstudományból az egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában. 2020-ban habilitált ugyanitt. Kutatási területe a Kárpát-medencei hallgatók sportolási szokásait meghatározó társadalmi, intézményi és egyéni tényezők, valamint a sportolás hatása a jóllétre, egészség-magatartásra és tanulmányi eredményességre.
E-mail: kovacs.klara@arts.unideb.hu

Nataliia Varha az Ungvári Nemzeti Egyetem (Ukrajna) Szociológia és Szociális Munka Tanszékének egyetemi docense. Kutatási területe: gazdaságszociológia, Foglalkoztatásszociológia és informális vállalkozás, ifjúságszociológia, szociális munka a munkanélküliekkel.
E-mail: ignatola23@gmail.com

Nataliia Nikon az Odesszai Nemzeti Műegyetem (Ukrajna) Pszichológia és Szociális Munka Tanszékének egyetemi docense. Kutatásai az oktatási egyenlőtlenségekre, területi és regionális, a kultúra- és identitás, valamint etnoszociológia kérdésekre fókuszálnak.
E-mail: nikonnataliy@ukr.net

Bohdanna Hvozdetzk egyetemi docens jogi, szociológiai és politikatudomány-területen a drohobicsi Ivan Franko Pedagógiai Egyetemen (Ukrajna). Kutatási területei a felsőoktatás minőségbiztosítása és az ifjúságszociológia. További kutatási érdeklődése a regionális (határmenti) térségek hatásának vizsgálatára irányul az ott élők mindennapi életére
E-mail: bogdankauafm@gmail.com

Zsófia Kocsis—Klára Kovács—Nataliia Varha—Nataliia Nikon—Bohdanna Hvozdetzk
Characteristics of Student work and migratory moods in the Eastern Region of the European Higher Education Area

The key to the development and prosperity of different countries is human capital, highly educated young people trained. In our current research we have analyzed the life

prospects of students from Eastern and Central European. We examined their migration plans, their intention to work abroad and the characteristics of their paid and voluntary work during their studies. We believe that the following factors can have a significant influence on whether or not young people leave their country. In the analysis we used the large sample student database of CHERD-Hungary in the 2018/2019 academic year, which involved higher education institutions from the eastern region of the European Higher Education Area (Hungary, Slovakia, Ukraine, Romania, Serbia). According to our results, regular employment during studies is typical for students in Hungary, Ukraine and Slovakia, while volunteer work is typical for students in Romania. The proportion of students who plan foreign employment is highest among Ukrainian students, and the proportion of those who would not take up professional work is exceptionally high too. The highest proportion of students in Hungary and Slovakia are those who would not plan to work abroad. Our findings draw attention to the fact that young people's career plans are geared towards labor migration, which can have a negative impact on the economic development of the region, as it threatens to lose future workers.

Keywords: Student employment, part-time work, migratory moods, voluntary, working abroad.

Zsófia Kocsis is a PhD student in the Doctoral Program on Educational and Cultural Sciences, also an assistant lecturer at the Institute of Education and University of Debrecen. She was studying in Nyíregyháza then in Debrecen. She started to explore the topic of students' employment within the framework of the New National Excellence Program. The results were introduced at the 33rd National Conference of Scientific Students' Associations which was awarded first prize. Her research is focused on the effect of student employment for dropout and the academic performance, achievement of students. Besides the tendencies of student employment, she examines the effect of work on the academic performance along different background variables. As a PhD student, in 2018 and 2019, she won again a recipient of the New National Excellence Program Scholarship. In addition, in 2020, she won Szent-Györgyi Young Investigator Award, with the support of The New York Hungarian Scientific Society.
E-mail: kocsis.zsofia@arts.unideb.hu

Klára Kovács PhD., is a senior lecturer at the University of Debrecen, and a senior researcher in the Center for Higher Education Research and Development Hungary (CHERD-H). In 2010 she was graduated as a sociologist at the University of Debrecen. In 2014 she received her PhD from educational sciences in the Educational and Cultural Doctoral Program at the University of Debrecen. Her habilitation was from educational sciences at the University of Debrecen in September 2020. Her research field are the social, institutional and individual determining factors of sporting habits among students in the Carpathian Basin, and effects of sports on well-being, health behaviour and academic achievement.
E-mail: kovacs.klara@arts.unideb.hu

Nataliia Varha is an Associate Professor of the Department of Sociology and Social Work Uzhhorod National University, Ukraine. Field of scientific research - Economic Sociology, Sociology of Employment and Informal Entrepreneurship, Sociology of Youth and Social Work with the unemployed.
E-mail: ignatola23@gmail.com

Nataliia Nikon is an Associate professor of the Department of Psychology and Social work in Odessa National Polytechnic University, Ukraine. N. Nikon's research focuses on educational inequality, territorial and regional sociology, sociology of culture and identity, and ethnosociology.
E-mail: nikonnataliy@ukr.net

Bohdanna Hvozdetk is an associate professor of law, sociology and political science at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ukraine. Gvozdetkaya's research concerns the monitoring of the quality of higher education and the sociology of youth. Another area of interest is the study of the impact of regions (borders) on the daily practices of the inhabitants of these regions.
E-mail: bogdankauafm@gmail.com

Csók Cintia

Egy előre bejelentett negatív megtérülés krónikája

A szociális pálya humán erőforrás-bázisa, s a szakemberek anyagi megbecsülése a nemzetközi diskurzusok homlokterébe került. A szociológusok a professzionalizáció, a közgazdászok az emberitőke-elmélet, az oktatáskutatók pedig a rekrutáció és retenció mentén helyezik mérlegre a javadalmazás kérdéskörét. Jelen tanulmányban a szociális alapszakok (szociális munka, szociálpedagógia) idősoros létszámadatait, s a szociális végzettség egyéni hozamait elemeztük a Felvi.hu, az Oktatási Hivatal és a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat statisztikai adatai alapján. Továbbá az oktatás belső megtérülési rátáját és a nettó életkereset-növekedést számoltuk ki a szociális szakemberek és kontroll csoportjaik (tanítók, ápolók, gyógypedagógusok) vonatkozásában. Fő kutatási kérdésünk, hogyan alakul a szociális diplomát szerzők létszáma, s mi jellemzi e szakmák kereseti lehetőségeit? Eredményeink alapján a diplomás szociális munkás és szociálpedagógus munkaerő nem az optimális létszámban biztosított, s a felsőfokú végzettségű szociális szakembereknél negatív életkereset-növekedés mutatható ki a középfokú végzettségűekhez képest. Gyakorlati szempontból kiemelt jelentőségű egy adott végzettség oktatás-gazdaságtani vetületének a vizsgálata, hiszen a munkaerő-piaci folyamatok hatással lehetnek a középiskolai pályaorientációra, a hallgatói perzisztenciára és lemorzsolódásra, valamint a pályán lévők retenciójára és fluktuációjára.

Kulcsszavak: Felsőoktatás, szociális munka, szociálpedagógia, humántőke-beruházás, javadalmazás.

Csók Cintia a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program ösztöndíjas PhD-hallgatója. A Debreceni Egyetemen szerzett szociálpedagógus BA, valamint neveléstudomány MA diplomát. Több alkalommal volt részese fejlesztést és társadalmi innovációt célzó projekteknek. Kétszer ért el első helyezést az Országos Tudományos Diákköri Konferencián. 2019-ben elnyerte a Pro Scientia Aranyérmét, az OTDT által alapított legrangosabb hallgatói kitüntetést. Az Új Nemzeti Kiválóság Pályázat keretein belül kezdett el foglalkozni a szociális és pedagógiai segítő pályák sajátosságaival. Kutatásai a pályaalkalmasság, a pályaszocializáció és a retenció problémaköreit egyidejűleg magukban foglalják.

E-mail: csokcintia@gmail.com

Cintia Csók

Chronicle of a negative return foretold

The human resource base of the social career and the financial appreciation of the professionals have come to the forefront of international discourses. Sociologists examine the issue of income along the lines of professionalization, economists of human capital theory, and educational researchers along the lines of recruitment and retention. In the present study, we analyzed the longitudinal numbers of social bachelor courses (social work, social pedagogy) and the individual returns of social education based on the statistical data of Felvi.hu, the Education Office and the National Employment Service. Furthermore, we calculated the internal rate of return on education and the net increase in earnings for social workers and their control groups (teachers, nurses, special educators). Our most important research question is how the number of social graduates develops, and what characterizes the earning opportunities of these professions? Based on our results, the workforce of graduate social workers and social pedagogues is not provided in the optimal number, and social professionals with higher education have a decrease in earnings compared to those with secondary education. From a practical point of view, the study of the educational economics of a given qualification is of paramount importance, as labour market processes can have an impact on secondary school career orientation, student persistence and dropout, and the retention and fluctuation of those in care.

Keywords: Higher education, social work, social pedagogy, human capital investment, salary.

Cintia Csók is a PhD student of the Doctoral Program on Educational and Cultural Sciences (Doctoral School of Human Sciences) at the University of Debrecen. She has Social Pedagogy bachelor degree and Educational Science master degree. She has been involved in development and social innovation projects on several occasions. She won first place twice at the National Conference of Scientific Students' Associations. In 2019, she won the Pro Scientia Gold Medal, the most prestigious student award founded by National Council of Student Research Societies (OTDT). She started to explore the topic of helping professions within the framework of the New National Excellence Program. Her research topic is the professional socialization in social and educational professions.

E-mail: csokcintia@gmail.com

Dabney-Fekete Ilona Dóra—Dusa Ágnes Réka

A nemzetközi hallgatói mobilitást gátló tényezők és a mögöttük húzódo magyarázatok

Tanulmányunk célja feltárni, hogy milyen tényezők játszanak szerepet a nemzetközi hallgatói mobilitás tervezésében. Elméleti kiindulásunk szerint a felsőoktatás nemzetköziesedése egyre nagyobb szerepet kap hazánkban is, egyszerre hozva létre akadémiai és munkaerő-piaci szempontú lehetőségeket, előnyöket és ezzel együtt társadalmi

egyenlőtlenségeket. A nemzetköziesedés egyik egyéneket érintő típusa a hallgatói mobilitás, s esetükben a társadalmi egyenlőtlenségek nemcsak azt jelentik, hogy a külföldi tanulásba való bekapcsolódás vagy az abból való kimaradás később hatással lesz a karrierjükre, hanem hogy már a mobilitásba való bekapcsolódás lehetőségei sem azonosak. Ezeket a különbségeket vizsgáljuk meg mi a mobilitási döntés első lépésében: a tervek szintjén. Elemzésünkhöz a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató- és Fejlesztő központjának PERSIST-adatbázisát használtuk, annak is a debreceni almintáját (N=851). Eredményeink szerint pozitív összefüggés mutatkozott a külföldi tanulmányok tervezése és az apa magasabb iskolai végzettsége, a hallgató nyelvtudása, a család anyagi helyzete között. Attitűdváltozókkal is megvizsgáltuk a külföldi tanulmányok tervezését, az egyetem iránti bizalom negatív, az adaptivitás pozitív, míg a tudományos affinitás ismét negatívan járt együtt a nemzetközi tanulási tervekkel.

Kulcsszavak: Nemzetköziesedés, hallgatói mobilitás, gátló tényezők, mobilitási hajlandóság, felsőoktatás.

Dabney-Fekete Ilona Dóra a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet oktatója, a Center for Higher Education Research and Development kutatója. Kutatási területe a tudományos célú mobilitás, illetve a nemzetköziesedés. Diplomáit a Debreceni Egyetem angol nyelv és irodalom tanári, később pedagógia tanári szakokon, majd pedig a Nyíregyházi Főiskola nemzetközi tanulmányok szakának kultúrdiplomácia szakirányán szerezte. 2004-ben az amerikai Georgetown University és a prágai Károly Egyetem közös szervezésű politikai és gazdaságtani ösztöndíját nyerte el (AIPES). Doktori fokozatot a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Doktori Programjában, a felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi együttműködése témából szerzett.

E-mail: fekete.ilona@arts.unideb.hu

Dusa Ágnes Réka Debreceni Egyetem Szociológia szakján szerezte alap- és mesterképzéses diplomáit, majd a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában szerzett doktori fokozatot. Kutatási témája felsőoktatás nemzetköziesedésén belül a debreceni hallgatók nemzetközi hallgatói mobilitása volt, későbbi kutatásaiban is a fiatalok tanulási és munkavállalási célú külföldi mobilitását vizsgálta.

E-mail: dusa.agnes@gmail.com

Ilona Dóra Dabney-Fekete—Ágnes Réka Dusa

Factors hindering international student mobility and their underlying explanations

The goal of our study is to uncover which factors play a role in the mobility plans of international students. According to our theoretical starting point, higher education's internationalization receives an ever-increasing role here at home, simultaneously creating opportunities and advantages with academic and labor market perspectives, along with social inequalities. Student mobility is one of the types of internationalization that comes in contact with individuals. In their case, social inequalities do not only mean whether

participating in international study or not will affect their careers, but also that the opportunities to get „plugged into” mobility at this point no longer have the same basis. We examine these differences in the first step of deciding about mobility: the planning stage. For our analysis, we utilized the Debrecen University’s Center for Higher Education Research and Development’s PERSIST database, and within that the Debrecen subsample (N=851). Based on our results, there was a greater show of connection among the plan to study abroad and the father’s higher educational degree, the student’s linguistic prowess, and the family’s financial situation. Moreover, we further examined plans to study abroad with the help of attitudinal variables – confidence in the university was negative, adaptability positive, still the affinity for academics ran negative when regarding plans to study internationally.

Keywords: Internationalization, student mobility, preventive factors, mobility willingness, higher education.

Ilona Dóra Dabney-Fekete, PhD is an assistant professor for the University of Debrecen’s Institute of Educational Studies and Cultural Management, and a researcher at the Center for Higher Education Research and Development. Her field of study and research is academic mobility, and internationalization. She received diplomas as a teacher of English language and literature, and of Educational Science, as well as a degree in International Studies with a cultural diplomacy specialization. In 2004, she was awarded the joint political and economic scholarship of Georgetown University (US) and Charles University in Prague (AIPES). She received her PhD at the University of Debrecen’s Doctoral Program on Educational Sciences, under the topic of international cooperation of instructors working in higher education. E-mail: feketelona@arts.unideb.hu

Ágnes Réka Dusa received both her B.A. and M.A degrees in Sociology from the University of Debrecen, after which she got her PhD at the University of Debrecen’s Doctoral Program on Educational Sciences. Her field of research within the internationalization of higher education, was the international student mobility of the students at the University of Debrecen. In later researches she also focused on the education- and job-oriented international mobility. E-mail: dusa.agnes@gmail.com

PALLAY KATALIN

Mérlegen a felzárkóztatás – A kárpátaljai mobilis hallgatók eredményességi mutatóinak nyomában

Jelen tanulmány a Balassi Intézet egykori kárpátaljai hallgatóinak tanulmányi eredményességét, pályafutását és munkaerő-piaci elhelyezkedését elemzi. Ismertetjük azokat a tényezőket, amelyek hatással lehetnek a továbbtanulási döntés meghozatalára. Megvizsgáltuk, hogy az egykori hallgatók melyik felsőoktatási intézményekben tanultak tovább és mely szakirányokat részesítették előnyben. Megvizsgáltuk, hogy milyen különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg az eredményesség tekintetében a Kárpátaljára hazatérő, Magyarországon letelepülő, illetve külföldön elhelyezkedő hallgatók között. Összegzőképp a felmérés eredményeit kívánjuk ismertetni.

Kulcsszavak: Kárpátalja, tanulmányi eredményesség, végleges letelepedés, munkaerőpiaci elhelyezkedés.

Pallay Katalin a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés-és Művelődéstudományi Programjának abszolvált PhD-hallgatója. Kutatási témja A Nemzetközi Előkészítő Intézet (Balassi Intézet) kárpátaljai hallgatóinak migrációs döntései, tanulmányi pályafutása és további életútja. A kutatási témához kapcsolódik a hallgatói célú mobilitás, a mobilis hallgatók tanulmányi eredményessége, szülőföld iránti elköteleződés vizsgálata. 2016 óta tagja a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának (CHERD), és a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének (HERA). 2019-ben lett a HERA Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezetének titkára. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia és Pszichológia Tanszékén oktat.

E-mail: p.katinka16@gmail.com

KATALIN PALLAY

Catching Up At Scale – In the Wake of the Indicators of the Achievement of the Transcarpathian Mobile Students

Present study analyzes the academic achievement, the career and the placement in the labour market of the former Transcarpathian students of Balassi Institute. We described those factors which may have an effect on further education choice. We examined which higher educational institutions were chosen and majors are preferred by the former Transcarpathian students. We introduced the differences and similarities which can be observed among the former Transcarpathian students, who returned to Transcarpathia (homeland), settled in Hungary, or located abroad. In summary, we would like to present the results of the survey.

Keywords: Transcarpathia, academic achievement, permanent establishment, placement in the labour market..

Katalin Pallay PhD student with an absolutorium in the Doctoral Program on Educational and Cultural Sciences in the Doctoral School of Human Sciences at the University of Debrecen. Her research topic is Career tracking of Transcarpathian graduate students of the International Preparatory Institute. Student mobility is related to her research topic, and the learning mobility of the Hungarians living abroad into their motherland and the investigation of the Hungarian-Hungarian relations. In 2016, she joined the Center for Higher Educational Research and Development (CHERD). Currently, she works as the lecturer of the Pedagogy and Psychology Department of the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.

E-mail: p.katinka16@gmail.com

Szigeti Fruzsina

Egy regionális egyetem doktoranduszainak nemzetközi vándorlási hajlandósága

Számos vándorlási folyamattal foglalkozó kutatás középpontjában az áll, hogy a fiatal és magas iskolai végzettséggel rendelkezők vándorlási hajlandósága a legmagasabb. Kutatásunkban megvizsgáltuk a 2016/2017/2. és 2017/2018/1. szemeszterben aktív hallgatói jogviszonnal rendelkező debreceni PhD-hallgatók vándorlási szándékát, és elemeztük, hogy a nem, az életkor, a családi állapot, a szülők iskolázottsága, a mobilitási tőkefajta, a migrációs burok és a beágyazottság befolyásolja-e a vándorlási szándékot. Elemzésünk alapját a PSQLMA 2017-adatbázis adatai adják. Eredményeink azt mutatják, hogy a debreceni PhD-hallgatók beágyazottsága az elvándorlás ellen hat, míg a migrációs burok az elvándorlási szándékot erősíti.

Kulcsszavak: Beágyazottság, felsőoktatás, kapcsolati tőke, PhD-hallgatók, migrációs potenciál.

Szigeti Fruzsina a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program abszolvált hallgatója. Kutatásának középpontjában Magyarország demográfiai helyzetét kedvezőtlenül formáló folyamatok közül a vándorlás(i) potenciál) vizsgálata áll, a PhD tanulmányokat folytatók körében. Célja, hogy feltérképezze a PhD-hallgatók vándorlási nézeteit, a nézetek alapján csoportokat alkosson, s ezeknek a csoportoknak a jellemzőit ismeresse. A kutatás címét az érintett csoport vándorlási hajlandóságának és az életminőség-dimenziók összefüggésének felvázolása jelent(het)i.

E-mail: szigeti.fruzsina.89@gmail.com.

Fruzsina Szigeti

The willingness of the doctoral students of a regional university to international mobility

Several studies investigating migration focuses on the fact that young and highly educated people have the highest willingness to migrate. In our research, we examined the intention for migration of PhD students with active student status in the spring semester of 2016/2017 and the autumn semester of 2017/2018. Then, we analysed whether gender, age, marital status, parents' educational level, different types of mobility capital, migration shell and embeddedness influence the intention to migrate. Our analysis is based on the PSQLMA 2017 database. Our results show that the embeddedness of PhD students in Debrecen counteracts the migration while the migration shell reinforces the intention to emigrate.

Keywords: Embeddedness, higher education, social capital, PhD students, migration potential.

Fruzsina Szigeti is a PhD-candidate of the Doctoral Program on Educational and Cultural Sciences (Doctoral School of Human Sciences) at the University of Debrecen. Regarding the negatively influencing factors on the demographical status of Hungary, the migration potential among PhD students stands in the focus of her research. Her aim is to discover the migration opinions of the PhD students, to create groups on this basis, and to describe their characteristics. The novelty of the research can be found in the mapping of the connection between the migration willingness and the dimensions of the quality of life of the research group.

E-mail: szigeti.fruzsina.89@gmail.com

CIVIL SZEMLE

LEGYEN 2021-BEN ELŐFIZETŐJE
a negyedévente megjelenő
Civil Szemlének!

RENDELJE MEG A CIVIL SZEMLÉT,
melynek előfizetési díja egy évre
3600 Ft

Előfizetés
Civil Szemle,
Erste Bank: 11600006-00000000-23902934

CIVIL SZEMLE
szerkesztősége

www.civilszemle.hu

Levelezési cím

1137 Budapest, Pozsonyi út 14. II./9.

Kérjük, megrendelését (amely tartalmazza a nevet, postázási címet
és a befizetés igazolását) – a gyorsabb ügyintézés érdekében – küldje be a
civilszemle@gmail.com
email címre

■ Napjainkban mind a társadalmi nem, mind a családi háttér újragondolt szereppel bír. Korábban egyenes és viszonylag tiszta hatásokat feltételeztek a nők és a kedvezőtlen háttérűek oktatási hátrányai kapcsán. Az utóbbi évek kutatásaiban azonban egyre differenciáltabb összefüggéseket láthatunk e két háttérmutató és az iskolai karrierút különböző állomásai és dimenziói mentén, megtörik a várt összefüggések magától értetődősége. *(Ceglédi Tímea et al.)*

■ Mivel a 21. század jellegzetes kihívásainak megoldása (éghajlatváltozás, technológiai fejlődés és kiélezett versenyhelyzet, előregedő társadalmak, a fenntartható fejlődés szükségessége) megkívánja az ezeken a területeken kvalifikált humán erőforrás képzését, a STEM-szakok népszerűsítése és fejlesztése központi kérdéssé vált a felsőoktatásban. *(Alter Emese)*

■ Különböző munkák rámutattak arra is, hogy az egyházak – kulturálisan és társadalmilag heterogén tanulótársadalmat befogadva, ugyanakkor az intézményi közegekben stabil értelmező közösséget létrehozva – támogató elemként tűnnek fel a hátrányos helyzetű tanulók és hallgatók tanulmányi eredményességében mind az iskolák, mind pedig a felsőoktatási intézmények esetében. *(Demeter-Karászi Zsuzsanna, Pusztai Gabriella)*

■ Rámutattunk a lemorzsolódás rizikótényezőire, melyek a következők voltak: passzív félév(ek); informatika és természettudományi képzési területek; költségtérítéses és önköltséges finanszírozási módok; a nyelvvizsga hiánya; levelező tagozat. *(Tóth Dorina Anna)*

■ A felsőoktatási expanzió eredményeképpen a nem tradicionális hallgatók igen széles köre előtt nyíltak meg az egyetemek, s ezzel a hallgatói összetétel nem csupán a társadalmi hovatartozás, de a különböző képességek, kompetenciák mentén is diverzifikálódott. Ezáltal a hallgatói társadalom motiváció, előzetes felkészültség és tanulási képességek szempontjából igen heterogén, s ez a jelenség a felsőoktatásból történő lemorzsolódás arányait is megváltoztatta. *(Hrabéczy Anett)*

■ A felsőoktatásban nincs már meg a hagyományos értelemben vett osztályfőnöki pozíció, a hallgatók autonómiája nagyobb, ők a 18. életévük betöltésével egyúttal jogi kötelezettségeiért önállóan felelős, cselekvőképes személyekké válnak. *(Godó Katalin)*

■ Tanulmányunkban a diákok önkéntességét, valamint csoportokba vagy szervezetekbe való bekapcsolódását vizsgáljuk meg az alapján, hogy a hallgatók perzisztens tanulmányi továbbhaladásához mennyiben járulnak hozzá. *(Pusztai Gabriella et al.)*

■ Tanulmányunkban a sportolás mint civil aktivitás társadalmi és szocializációs háttérét vizsgáljuk Kárpát-medencei hallgatók körében. *(Kovács Klára)*

■ A tanulmányi eredményességen túl az egészséggel és egészségmagatartással kapcsolatos attitűdök és magatartáselemek is olyan információkat nyújtanak, amelyekből mind a hallgatói perzisztenciára, mind a lemorzsolódási szándéokra következtethetünk. *(Szigeti Fruzsina, Kovács Karolina Eszter)*

■ A migrációs folyamatok világszerte egyre intenzívebbé és gyakoribbá válnak, s ezek a folyamatok egyre inkább bevonják a magas humántőkével rendelkező lakosságot. *(Kocsis Szófia et al.)*

■ A modernizált társadalmakban az oktatási rendszer szorosan kapcsolódik egyéb társadalmi alrendszerekhez, különös tekintettel a munkaerőpiachoz. *(Csók Cintia)*

■ Számos ország felsőoktatásának vezetői, oktatáspolitikai döntéshozói szembesültek azzal a ténnyel, hogy a globalizáció nagymértékben befolyásolja azt, ahogyan az egyetemek el tudják érni kitűzött céljaikat. *(Dabney-Fekete Ilona Dóra, Dusa Ágnes Réka)*

■ A Magyarországon letelepülő hallgatók nagyobb valószínűséggel eredményesebbek lesznek tanulmányaikban, illetve munkahelyi elhelyezkedésük során. *(Pallay Katalin)*

■ Vizsgálatunkban a Debreceni Egyetem PhD-hallgatóira vonatkozó vándorlási potenciál vizsgálatára és a vándorlási szándék mentén kialakított két csoport, a külföldre vágyók és a maradni szándékozók közötti különbség feltárására vállalkoztunk. *(Szigeti Fruzsina)*

