

**Bocsi Veronika**

## **ELTÉRŐ KIINDULÓPONTOK – AZONOS VÉGPONTOK? AKADÉMIAI INTEGRÁCIÓ ÉS EREDMÉNYESSÉG A TELEPÜLÉSTÍPUS FÜGGVÉNYÉBEN**

### **OKTATÁSI KARRIER – TELEPÜLÉSHATÁSOKAT ÁTLÉPVE**

Tanulmányunk célja, hogy a felsőoktatásba történő akadémiai integrációt a településtípus változójának a függvényében vizsgálja meg. Elemzésünk oka összetett: egyrészt ismert az a kapcsolatrendszer, amely a szociodemográfiai adottságok iskolai karriereket alakító jellegzetességeit írja le, jelesen, hogy a kisebb településekről indulva bizonyos, magasabb státust indukáló iskolatípusok és intézmények, illetve oktatási szintek nehezebben elérhetők. Ugyanakkor elgondolkozhatunk azon, hogy mindez a kisebb települések sajátos társadalmi vonásainak vagy az ott működő iskoláknak a „következménye”. A magyar oktatási rendszer a szelektivitás jeleit mutatja (CSAPÓ, 2003; CSAPÓ, MOLNÁR ÉS KINYÓ, 2009), s ennek a szelektivitásnak egy települési olvasata is létezik. Gászó (2008) azonban arra mutat rá, hogy a kisebb településeken élő, de diplomával bíró szülők gyermekeiket az adott intézményi körülmények között is helyzetbe tudják hozni. A településtípusok szerinti felosztás szintén összefügghet a hátrányos helyzettel, ugyanakkor Róbert (2000) is megállapítja, hogy a felsőoktatásba való bekerülés esélyét a kis település kevésbé csökkenti, mint a szülők iskolai végzettsége. Ennek a gondolatmenetnek két lehetséges következményével is számolhatunk: egyrészt azzal, hogy akik a kisebb településekről kiindulva elérik az egyetemeket, azokra egy szelektált populációként kell tekintenünk. Másrészt pedig arra az eredményre is juthatunk, hogy ha eleve szelektált hallgatók kerülnek be a kisebb településekről, akkor feltételezhetjük, hogy a szociokulturális mutatóik nem maradnak el sokban a nagyvárosokból érkező diákokétól (vagy akár el is érhetik azokat).

Ezek a feltevések azonban leginkább akkor állnák meg a helyüket, hogyha a felsőoktatásról mint egy nem diverzifikálódott rendszerről beszélünk. A tömegesség válás (HRUBOS, 2014, KOZMA, 2004) következtében ugyanakkor jól láthatóan formálódnak ki azok az intézmények, karok és szakok, amelyek a hátrányos helyzetű vagy kisebb településekről érkező fiatalok számára is elérhetőek. Ilyenek például az

orvos- és egészségtudományi területen belül a segítő szakmák (HEGEDŰS, 2016), de a faluról érkezők gyakrabban választják a pedagóguspályát is (PUSZTAI et al., 2015). Az is bizonyos, hogy egy olyan intézmény esetében, mint az elemzési terepünket adó Debreceni Egyetem, kitapinthatók a karok közötti presztízs-különbségek, s a kiformalódnak azok a képzések, amelyek befogadják a szerényebb körülmények közül induló fiatalokat. Azt is tudnunk kell, hogy működik egyfajta önszelekción, amely az oktatási karriereket mintegy azelőtt vágja félbe, hogy azok elkezdődjenek (NYŰSTI, 2013). S az a jelenség is ismert az elmúlt évek kutatásaiból, hogy a szerényebb szociális háttérrel bíró csoportokon belül nem mindenkit ért el a felsőoktatás expanziója azonos mértékben: Fényes (2010) például nemi különbségeket mutatott ki ezen a területen. Ráadásul a jelenséget az oktatási mobilitás is alakítja – a kutatás terepén azt tapasztalhatjuk, hogy a legkedvezőbb helyzetű diákok az Észak-Alföldről elvándorolnak, s fővárosi vagy külföldi intézményekben folytatják felsőoktatási tanulmányaikat (CEGLÉDI – NYŰSTI, 2012).

Leszögezhetjük, hogy a felsőoktatás egy diverzifikálódott rendszer, s egyes szegmensei bizonyos szociális háttérrel könnyebben elérhetőek. A belépés ugyanakkor nem garantálja a diplomát, hiszen tudjuk, hogy az azt nem megszerzők aránya igen magas (ennek egy jelentős része az elmaradt nyelvvizsgák következménye). A hallgatói eredményesség azonban nem pusztán a diploma megszerzésében mérhető. A fogalom rendkívül összetett jelenség, s az igen sok, sokszor informális, az oktatáshoz lazábban kapcsolódó tényező hatására formálódik ki (PUSZTAI, 2015; JANCÁSÁK, 2015). Ha pusztán akadémiai sikerességgel számolnánk, az kizárná azoknak az intézményeknek a hozzáadott értékét, amelyek gyakorlati jellegűek, vagy pedig a hátrányosabb helyzetű, sokszor elsőgenerációs értelmiségivé váló diákok képzését vállalják fel. A társadalmi mobilitás generációkon átívelő folyamatának az első lépése igen sokszor az ilyen jellegű intézményekben történik meg, s mindez a fiatalok földrajzi mobilitásával is jár.

Azon is elgondolkozhatunk, hogy az intézményi integráció, amelyet tanulmányunkban egyfajta akadémiai integrációként vagy szocializációként írunk le, hogyan és miként zajlik le egy olyan diák esetében, akinek a szociokulturális mutatói szerényebbek. Az oktatásszociológia egyik alapvetése, hogy a középosztálybeli háttér iskola-kompatibilisebb képességekkel ruház fel (BERNSTEIN, 1973; WILLIS, 2000), míg Bourdieu (1978) arról ír, hogy azt a könnyedséget és az absztrakciós készséget, amit az iskola igazán értékel, ezek a fiatalok nem hozzák magukkal, az intézmények pedig nem képesek nekik átadni. Ceglédi (2015) reziliens diákokat elemezve jutott arra a következtetésre, hogy erre az intergenerációs mobilitási ívet befutók egy csoportja az oktatási intézmények formális szabályainak túlságosan merev normakövetésével reagál. További kérdéseket vet fel, hogy ezek a diákok, akiknek a felsőoktatás sokkal inkább jelent idegen terepet, megtalálják-e az intézményen belül azokat a kapaszkodókat, amelyek előrehaladásukat még sikeresebbé fogják tenni. Vagy megfordítva: az oktatók tisztában vannak-e azzal, hogy ezeknek az egyéni karriereknél

és fejlődési íveknek a megfutásában egy hátrányosabb helyzetű diák esetében sokkal inkább szükségek az oktatók irányából kiinduló impulzusok. Persze nem eshetünk abba a hibába sem, hogy a hátrányos helyzetű diákok és a kistelepülésekről érkezők közé egyenlőségjelet teszünk – különösen az előbb említett esetleges szelekciós mechanizmusok miatt. Ugyanakkor joggal feltételezhetjük azt is, hogy a kisebb településekről érkezők sajátos élethelyzete eltérő attitűdöket és magatartásformákat generál, amelyeknek nyomai visszaköszönnék a campusokon is (még akkor is, ha a diákok kollégiumban vagy albérletben élnek egyetemista éveik alatt).

Tanulmányunkban az akadémiai integrációt különböző részterületekkel szeretnénk mérni. Ezek egyik csoportja a tanuláshoz kapcsolódik. A tanuláshoz való viszonyt és az akadémiai idő ráfordításait könnyen kapcsolatba hozhatjuk az előbbi gondolatmenetünkkel, ami a hátrányok kompenzálásával kapcsolatos. Az egyetemen tanulással töltött időkeretek azonban nem egyértelműen állnak kapcsolatban az eredményességgel (ZULAUF – GORTNER, 1999; BOCSI, 2013). Ezen kívül azt is tudjuk, hogy az egyes képzések kontakt órái eltérőek, s eltér az is, ahogyan az órákon való jelenlétét az intézményben ellenőrzik vagy számon tartják. Bizonyos gyakorlati jellegű képzések (ahol az órai jelenlét kezelése rigidebb) esetében pedig a hátrányos helyzetű diákok felülreprezentáltságával találkozhatunk. Elemzésünk során a tanuláson kívül olyan területeket vizsgálunk, amelyek a tanulmányokkal való azonosulást vizsgálják, illetve elemezzük az ún. akadémiai értékek körét, amely a felsőoktatás-koncepciókat, és az azon belül követendő mintákat fogja csokorba (Bocsi, 2015a; Bocsi, 2015b).

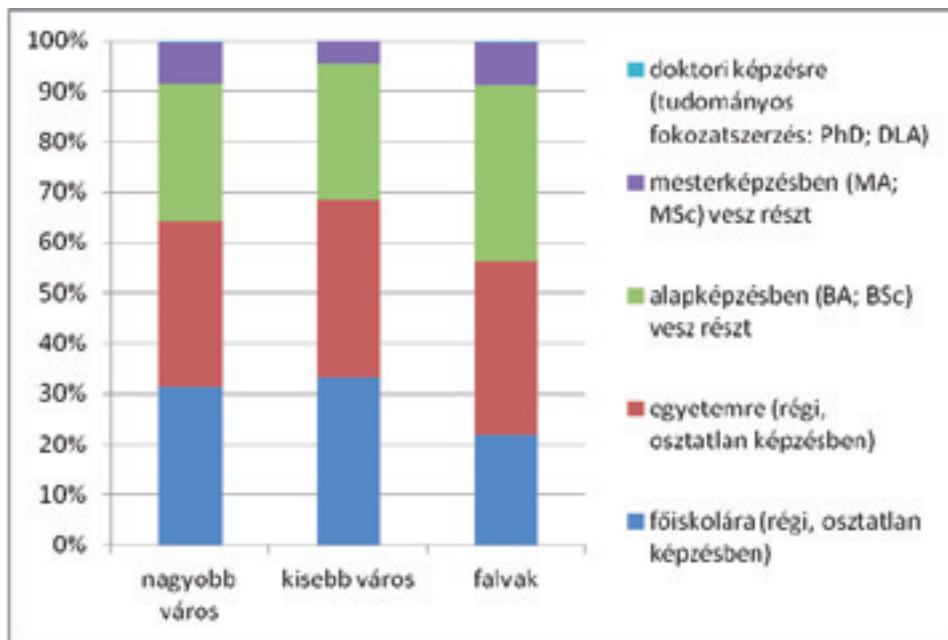
## **A FELSŐOKTATÁSBAN VALÓ RÉSZVÉTEL FŐBB TELEPÜLÉSI MUTATÓI**

Ha a Magyar Ifjúság 2012-es adatbázisából (N=8000) leválasztjuk a középső életkori kohorszt (a 20-24 évesek kohorszát, N=2836), akkor a településtípus változója a következő százalékos megoszlásokat mutatja: a fővárosban, megyeszékhelyeken és megyei jogú városokon 33,5% lakik, kisebb városokban 32,9% él, míg a községekben 33,5%. Hogyha ugyanebben a kohorszban megvizsgáljuk a felsőoktatásban nappali tagozaton tanulók százalékos arányait, azt kapjuk, hogy a 20 és 24 év közötti nagyvárosi fiatalok 28,1%-a tanul alapképzésben, mesterképzésben vagy osztatlan képzésben, illetve doktori képzésekben, a kisebb városokban ez 21%, míg a falvakban mindössze 16,5%. A különbség akkor is szembeszökő, hogyha számolunk azzal, hogy állandó lakóhelyként a korábban falusi fiatalok egy része már az egyetemeken vagy a főiskolák székhelyeit jelölte meg.

Utaltunk előbbi fejezetünkben a felsőoktatás diverzifikálására, s arra, hogy az oktatási rendszer bizonyos szegmensei sajátos szociális háttérrel bíró diákokat vonzanak. Az első ábra településtípusonként ábrázolja a különböző felsőfokú

képzésekben résztvevők arányait. Ha meg is figyelhetünk bizonyos eltéréseket az oszlopdiagramon, a mintázatok nem adják ki a faluról érkező diákok hátrányát. A jelenség okai összetettek. Egyrészt az alpszakok, mesterszakok és osztatlan képzések rendszere nem fedi le például a karok és intézmények közötti különbségeket. S bár tudjuk, hogy az osztatlan képzésekben tanuló diákok szociális háttére kedvezőbb (GARAI és KISS, 2014), de a falvakból érkező diákok már eleve egy szelektált populációnak tekinthetők, s mint arra utaltunk, messze nem feleltethetők meg a hátrányos helyzetűek csoportjával.

1. ábra A hallgatók képzéstípusonkénti megoszlása a lakóhely függvényében (Magyar Ifjúság 2012, N=881)



Megvizsgálhatjuk azt is, hogy milyen szociális háttérrel bírnak a különböző településekről érkező hallgatók. Ha a Magyar Ifjúság 2012-es adatbázisában a hallgatói almintán belül elemezzük az objektív és a szubjektív anyagi helyzet dimenzióit, valamint a diplomás szülők arányát, akkor a szubjektív anyagi helyzet kivételével minden esetben a falusiak kedvezőtlenebb helyzetét figyelhetjük meg. Kevesebb körökben a diplomás apával vagy anyával bírók aránya, s a háztartások egy főre jutó nettó bevétele is alacsonyabb.<sup>1</sup> Ha azonban leválasztjuk az osztatlan képzésre

<sup>1</sup> A nettó bevételek esetében a választ nem adók aránya relative magas volt, ezért az adatokkal óvatosan kell bánnunk. A szubjektív anyagi helyzet esetében négy kijelentés közül kellett a megkerde-

járókat, amelyek a legmagasabb presztízsű képzések közé tartoznak, s ezen belül elemezzük a települési különbségeket, a kisebb településekről érkezők szociokulturális hátránya eltűnik. Ez az eredmény Gázsó (2008) már korábban idézett, a falusi értelmiség szocializációs mintáihoz kapcsolódó eredményeivel cseng egybe.<sup>2</sup>

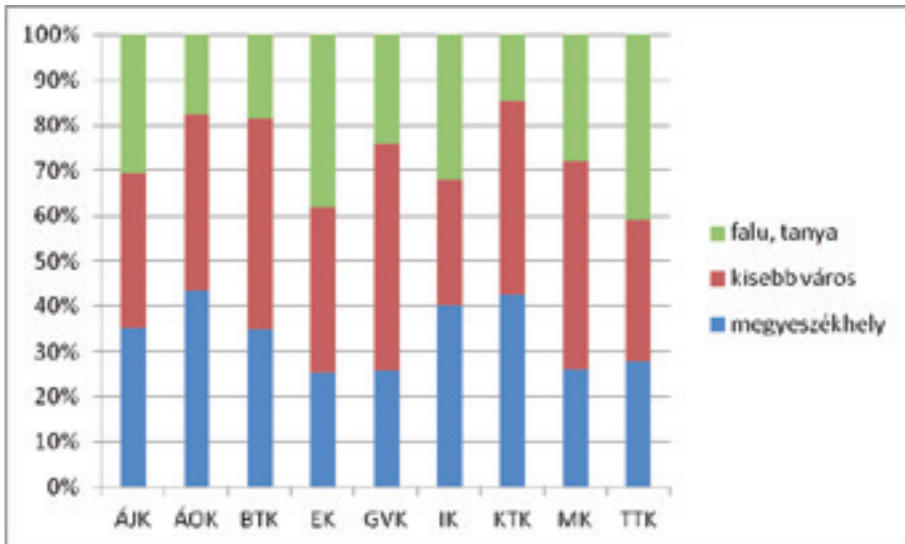
A HERD adatbázis segítségével ezt a képet a kari struktúrával is kiegészíthetjük. Azt azonban nem téveszthetjük szem elől, hogy a Debreceni Egyetem sajátos hallgatói bázissal bír: bár tudományegyetem, hallgatói között több a hátrányos helyzetű, s a szülők végzettsége is alacsonyabb (PUSZTAI, 2011). Beiskolázási körzete inkább regionálisnak mondható, amely a határon túli területekkel egészül ki. Adatbázisunk alapján a diákok döntő többsége városi (33,6% a fővárosban vagy a megyeszékhelyen, 39,1% pedig kisebb városokban lakik), a falusiak aránya azonban relatíve magasnak tekinthető (27,3%). Elemzésünkben kilenc kar adatait tudtuk összevetni az alacsony elemszámok miatt. A 75 fő alatti almintákat – például Zeneművészeti Kar, Fogorvostudományi Kar stb. – nem elemeztük (2. ábra). Láthatjuk, hogy a nagyobb presztízsű karok esetében magasabb a megyeszékhelyről érkezők aránya (ÁOK, KTK), míg a rajzolatok eltérőek a főiskolai karok (EK, MK), valamint az Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar esetében. Az ábra ugyanakkor rámutat az Informatikai Kar sajátos helyzetére, ahol a megyeszékhelyen élők magas arányával találkozunk. Bizonyos képzéseket és karokat előnyben részesítenek tehát a falvakból érkező diákok, de a kapcsolat nem egyértelműen megfeleltethető a presztízzsel (érdeemes megfigyelni például az ÁJK és a TTK adatait).

---

zetteknek választani, ezek egy négyfokozatú skála értékeinek voltak megfeleltethetőek (végpontok: nélkülözések között élünk és gondok nélkül élünk), ebből választottuk le az inkább negatív és az inkább pozitív megítéléseket. A szülők diplomájának, illetve a szubjektív anyagi helyzetnek a vizsgálatkor keresztábrás elemzést használtunk ( $p < 0,05$ ), míg a nettó bevétel esetében variancia-analízist ( $p < 0,05$ ).

<sup>2</sup> A település hatása mesterképzés esetében is semleges. Más, alacsonyabb „presztízsű” képzési típus esetében találkozunk szignifikáns hatásokkal (alapképzés, régi főiskolai képzés), azonban arra is van példa, hogy az összefüggések nem adják ki a települési lejtőt (pl. a legkedvezőbb helyzetben a kisebb városokból érkezők vannak). Ez a különböző településeken élők eltérő iskolai karrierjére utalhat, s mindenképpen további vizsgálatokat igényelne.

2. ábra A településtípus kari szintű megoszlása a Debreceni Egyetemen (HERD adatbázis,  $N = 905$ ,  $\chi^2$  négyzet-próba,  $p < 0,05$ , sig.: 0,000)<sup>3</sup>



A Debreceni Egyetemen belül a településtípus változója és a szociokulturális háttér az országosan megtapasztalt összefüggéseket produkálja: a falvakból érkező diákok szülei között kevesebb a diplomás ( $\chi^2$ -négyzet statisztika,  $p < 0,05$ , s a tartós fogyasztási cikkekkel felmért anyagi tőkájük indexe is alacsonyabb (variancia-analízis,  $p < 0,05$ ). Ha azonban leválasztunk bizonyos, magasabb presztízzsel bíró karokat (ÁOK, ÁJK), a különbségek sokkal halványabbak, vagy pedig nem a falvakról érkezők hátrányát mutatják.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> A rövidítések jelentése: Állam- és Jogtudományi Kar, Általános Orvostudományi Kar, Bölcsészettudományi Kar, Egészségügyi Kar, Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar (ma már ebben a formában nem létezik), Informatikai Kar, Közgazdaság és Gazdaságtudományi Kar (ma már ebben a formában nem létezik), Műszaki Kar, Természettudományi és Technológiai Kar.

<sup>4</sup> A hat esetből egyetlen egyben tudtuk kimutatni a falvakból érkezők hátrányát. Az Általános Orvostudományi Karon a kisebb városokból érkezők gazdasági tőkége volt a legalacsonyabb, s a falusi diákok hátránya nem volt mérhető, míg a jogtanhallgatók esetében a falusiaknál a diplomás apák aránya volt alacsonyabb, a gazdasági tőke és az anya végzettsége esetében azonban nem dokumentálhattunk kapcsolatot.

## AZ AKADÉMIAI INTEGRÁCIÓ ÉS AZ EREDMÉNYESSÉG ELEMZÉSÉNEK MÓDSZERTANA

A fenti területeket a HERD adatbázis segítségével elemeztük a következő indexek és változók segítségével:

- Az ún. akadémiai habitust annak a kérdésblokknak a segítségével képeztük, amely a tanulmányokhoz való viszonyt mérte fel. Az ide vonatkozó kijelentésekkel való egyetértés mértékét négyfokozatú skálán mértük, majd a skálaértékekből indexet képeztünk.<sup>5</sup>
- Az adatbázis segítségével kialakítottuk még a tanulási stratégiák indexét is, amelyet szintén négyfokozatú skálák használatával mértünk fel (az indexképzés hasonló metódussal történt).<sup>6</sup>
- A hallgatói eredményesség változóját a lekérdezés során egy 18 ítemes kérdés-sorral mérték fel. Ebből szintén indexet képeztünk (például: rendelkezem OTDK dolgozattal vagy poszterrel, tagja vagyok egyetemi tehetséggondozó programnak). Így a hallgatók maximum 18-as indexértékkal rendelkezhetnek.
- Az ún. akadémiai értékeket, amelyek a felsőoktatás-koncepciókkal és az intézményi magatartással kapcsolatosak, egy húszítemes kérdéssorral mértük fel, s ezeket egy négyfokozatú skálán kellett a hallgatóknak értékelnie. A kijelentések tartalmaztak az elitképzéshez kapcsolódó (például „csak a kiváló eredményekkel rendelkező középiskolásokot kellene felvenni az egyetemre”), a hátrányos helyzetűek felsőoktatási jelenlétét támogató (például „a szegényebb hallgatókra való tekintettel növelni kellene a szociális ösztöndíjak számát”), vagy éppen egy anyagias, haszonelvű egyetemenképhez kapcsolódó kijelentéseket (például: „be kell zárni azokat a szakokat, amelyeket elvégezve a hallgatók nem kapnak gyorsan munkát”).<sup>7</sup>

Az eredményesség lineáris regressziós modelljébe beemeltük az anya és az apa végzettségét úgy, hogy az elvégzett osztályok száma alapján folytonos változóvá alakítottuk azokat. Bekerült a modellbe az órákra való napi felkészülés időtartama (órákban megadva), illetve az óralátogatás százalékos gyakorisága (az órák hány

---

<sup>5</sup> Az akadémiai habitus indexét a következő kijelentések segítségével képeztük: a tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során; nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően; szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni; mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon és gyakorlati órákon.

<sup>6</sup> A tanulási stratégia indexét a következő kijelentések segítségével képeztük: képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna; időben befejezem a dolgozatokat, amelyeket a tanárok kérnek az előadásokra/szemináriumokra; fel tudok készülni a vizsgákra; képes vagyok figyelni az órákon; részt veszek az előadásokon/szemináriumokon.

<sup>7</sup> Az eredményesség és az elkötelezettség itt szereplő fogalmairól bővebben: Bocsi 2015b. Az akadémiai értékekről bővebben: Bocsi 2015. Ezek alaposabb kifejtésére jelen tanulmány keretei nem elegendők.



százalékán vesz részt a megkérdezett). Az anyagi tőke indexét a tartós fogyasztási cikkek<sup>8</sup> alapján elkülönített folytonos változó képezte. Felhasználtuk még az akadémiai értékek faktorait, illetve az általános, illetve a középiskolában elért eredményeket is (ez utóbbiakat dichotóm változókként a következő területeken: kapott-e díjat tanulmányi eredményéért, tanulmányi versenyen elért eredményéért vagy pedig művészeti és sporttevékenységéért). A településtípus változóját szintén dichotóm változóvá alakítottuk (városi és falusi hallgatókat megkülönböztetve). A regressziós modell esetében fontosnak tartottuk, hogy a „kemény” változók körét a személyiséghez, a tanulási gyakorlatokhoz, illetve a felsőoktatáshoz kötődő elemekkel egészítsük ki.

## EMPIRIKUS EREDMÉNYEK

Elemzésünk első lépéseként a kialakított indexek értékeit a településtípus függvényében elemeztük (akadémiai habitus, tanulási stratégiák, illetve az eredményességi index). Variancia-analízist használtunk fel, de szignifikáns különbséget mindössze egyetlen esetben kaptunk ( $p < 0,05$ ). Az eredményességi index értéke a települési lejtőn lefelé elmozdulva csökkenő értékeket mutatott (megyeszékhely: 3,52; kisebb város: 3,23; falu/tanya: 3,06).<sup>9</sup> Szignifikáns különbség volt az órai felkészülés időtartamának esetében – ez azonban a kisebb városokból érkezők hátrányát mutatta (ANOVA-teszt,  $p < 0,05$ . Az értékek a következők voltak: a megyeszékhelyen élők esetében 3,7 óra, kisebb városokban élőkénél 3,3 óra, a falusi diákok pedig átlagosan naponta 3,6 órán át készültek fel a következő napjukra). Az órai részvétel százalékos arányában sem mutatkozott különbség. A tanulással kapcsolatos formális mutatók ugyanakkor a kari-intézményi keretek által is meghatározottak, s a tanórára való felkészülés eltérései ennek az eredményei is lehetnek.

A felsőoktatás-koncepciók és az intézményi magatartás mérésére az akadémiai értékek faktorait használtuk fel.<sup>10</sup> Ezeket a Függelék 1. ábrája mutatja be. Öt faktort sikerült meghatározni. Az első a passzív praktikus elnevezést kapta, s ez foglalja magába a pragmatikus, munkaerő-piaci érvényesüléshez kapcsolódó kijelentéseket, ugyanakkor bizonyos passzív, rezignált elemekkel egészül ki. A restriktív faktor az eltömegesedett felsőoktatás koncepcióját rajzolja meg, ahol az intézmények

<sup>8</sup> A tartós fogyasztási cikkek a következők voltak: saját lakás/családi ház, hobbitelek/nyaraló, plazmatévé/LCD-tévé, asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel, táblagép/e-book-olvasó, mobilinternet telefonon vagy táblagépen, mosogatógép, klíma és okostelefon.

<sup>9</sup> Bizonyos karokat kiválasztva próbálkoztunk a kari szintű elemzésekkel (EK, BTK, ÁOK), de az összefüggés egyetlen esetben sem volt szignifikáns.

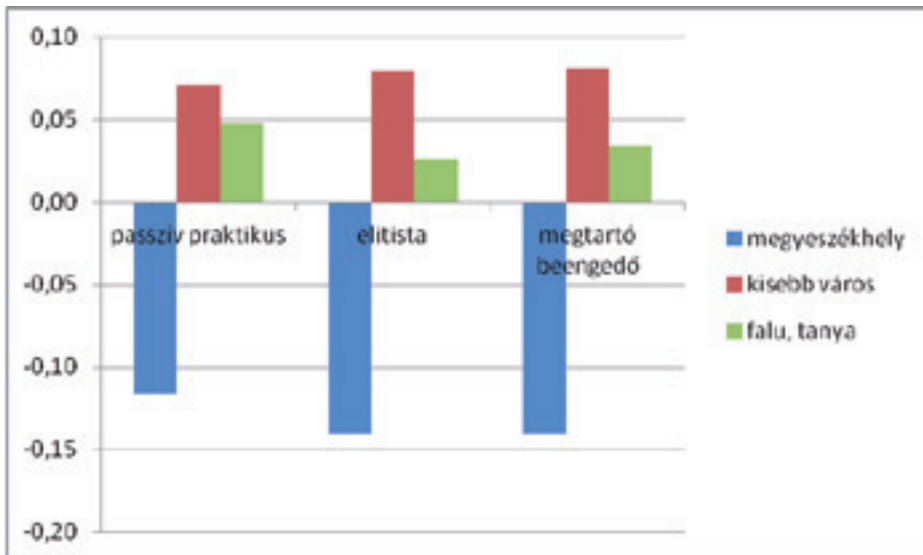
<sup>10</sup> A faktorokat varimax módszerrel rotáltuk, és principal components becslést használtunk fel. A modellek kialakításakor figyeltünk arra, hogy változóként a magyarított információ ne csökkenjen egy egység alá. A megőrzött információmennyiség 54,09% volt. Az illeszkedő faktorstruktúrát úgy tudtuk elérni, hogy 17 értéket tartottunk meg.



„papírgyár” funkciója jelentős, és mindehhez alacsonyabb minőség társul. A klasszikus faktor mintázata erőteljes tudásorientált rajzolatot mutat, amelyben a fő hangsúly a diákok habitusára helyeződik. Megjelennek egyrészt olyan itemek, amelyek a hallgatói magatartáshoz kapcsolódnak, illetve magukba foglalják a diákok érték- és habitusbeli fejlődésének jegyeit is. Az elitista faktor sem visel magán ilyen jegyeket, s a felsőoktatás tudásfelhalmozó funkciójára helyezi a hangsúlyt, amelyhez a szociális beállítottság elutasítása is társul. A megtartó-beengedő faktor esetében találjuk meg a szociális érzékenység lenyomatát, az esélyegyenlőség gondolatát, miközben mindez a felsőoktatás bezáródásának az elutasításával találkozik.

Előzetesen azt feltételeztük, hogy a falvakból érkező diákokra a klasszikus faktor lesz jellemzőbb, amely az intézményi normák követését erőteljesebben tartalmazza. A településtípus változója a faktorszakókat három esetben alakította (ANOVA-teszt,  $p < 0,05$ ). A kapcsolatokat a 2. ábra mutatja be. Láthatjuk, hogy a falvakból érkező diákok felsőoktatás-képére leginkább a passzív praktikus beállítottság lesz a jellemző, de az sem kiugró mértékben. Az elitista értelmezés és a nyitott felsőoktatás képe nem zárják ki egymást, s láthatjuk, hogy az elitista koncepciók nincsenek beágyazva a megyeszékhely-falu lejtőbe. A megyeszékhelyekről érkező diákok, úgy tűnik, jóval több fenntartással viseltetnek az egyetem intézménye iránt – miközben láhattuk, hogy eredményességük mégis jobbnak mutatkozik.

3. ábra Az akadémiai értékek faktorai a településtípus függvényében (HERD adatbázis, 2012,  $N=1118$ )



Elemzésünk utolsó szakaszában arra vállalkoztunk, hogy ez eredményességi index eltérése kapcsán egy lineáris regressziós elemzéssel választ kapjunk arra a

kérdésre, hogy a települési hovatartozás indukálja-e ezt a különbséget vagy sem. Első lépésben a nemet, az anyagi tőke indexét, az anya végzettségét, illetve az apa végzettségét vontuk be a modellbe. Második lépésben beemeltük az akadémiai habitus, illetve a tanulási stratégiák indexét, amelyet a harmadik lépésben a felkészülés órában időtartama, illetve az órára járás százalékos gyakorisága követett. Negyedik lépésben az akadémiai értékek faktorai következtek, míg hatodik lépésben a korábbi sikeresség dichotóm változói (díjak tanulmányi eredményért etc.). Végül a településtípus dichotóm változóját (0 – város, 1 – falu/tanya) emeltük be a modellbe (1. táblázat).<sup>11</sup>

Modellünk végeredménye, hogy az anya végzettsége, az otthoni felkészülés, a tanulási stratégiák, a klasszikus akadémiai értékfaktor, illetve a középiskolai versenyeredmények hatása fejt ki pozitív hatást a hallgatói eredményességre, míg negatív hatással az akadémiai habitus, a passzív praktikus, illetve a megtartó-beengedő akadémiai értékfaktor bír.

A modell által megrajzolt összefüggések egy része könnyen megérthető vagy más eredményekkel rokonítható: a szülők iskolai végzettségének eltérő hatásmechanizmusait a régióban más kutatások is kimutatták (pl. Pusztai 2004), s azt is tudjuk, hogy az órai jelenlét önmagában nem fokozza az eredményességet (ZULAUF – GORTNER, 1999), míg az időmenedzsment-készségeket is igénylő tanulási stratégiák pozitív hatása is egyértelműnek tűnik (GEORGE et al., 2008). Fontos azonban látnunk, hogy a korábbi iskolai szintek tanulmányi átlagának modellünkben nem volt hatása – a középiskolai tanulmányi versenyeken elért eredmények azonban, ha gyengén is, de előre jelezték az akadémiai sikerességet.

A településtípus változója nem állt összefüggésben a hallgatói eredményességgel. Úgy tűnik tehát, hogy az a variancia-analízissel kimutatható kapcsolat, amely a kistelepülésekről jövő diákok gyengébb indexértékében volt megragadható, más,

<sup>11</sup> Első lépésben szignifikáns összefüggést az apa és az anya iskolai végzettsége jelent, ami mind két esetben pozitív irányú (tehát a diplomás szülők gyermekei eredményesebbek). Második lépésben az akadémiai habitus negatív hatását láthatjuk – ennek oka talán abban keresendő, hogy az általunk felhasznált kijelentések meglehetősen távol estek attól a fajta autonóm és könnyed tudástól, amelyre Bourdieu (1978) kapcsán is utaltunk. A tanulási stratégia hatása igen erősen pozitív, míg az anyagi tőke magas mértéke eltávolít az akadémiai sikerességtől (ehhez hasonló eredménnyel korábbi vizsgálataink során már találkoztunk – Bocsi 2015b). A harmadik lépés során sem az otthoni felkészülés időtartama, sem pedig az órára járás százalékos mutatója nem befolyásolta az eredményességet. Az akadémiai értékek faktorai erőteljesen alakítják az indexet, azonban nem mindig a preconcepcióink szerint: az elitista felsőoktatáskép például nem áll kapcsolatban az eredményességgel, míg a restriktív (amely egyfajta kritikus hozzáállást jelenít meg) és a klasszikus beállítottság pozitívan alakítja azt. A második kapcsolat jóval érthetőbbnek tűnik, hiszen a faktor a pozitív, klasszikus diákkép elemeit tartalmazza, az első azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a tudományos eredményesség nem zárja ki az intézményi keretekhez való kritikus hozzáállást. A megtartó-beengedő faktor, amely a nyitottabb egyetem-koncepció elemeit foglalja magába, negatív hatást gyakorol. Az ötödik lépésben a korábbi iskolai szintek eredményességét vontuk be – s bár szignifikáns különbségeket nem tapasztaltunk, az eredményességi indexet alakító tényezők átalakultak.

független változókra volt visszavezethető. (Például, ha modellünket az akadémiai értékek faktorai nélkül futtattuk le, akkor a településtípus hatása kimutatható lett volna.)

## ÖSSZEGLZÉS

Tanulmányunk célja az volt, hogy azokat a látszólag egyértelmű összefüggéseket vizsgáljuk meg, amelyek a kisebb településekről érkező hallgatók felsőoktatásban megtapasztalható hátrányára utalnak. A szakirodalom, láthattuk, árnyaltan kezeli ezt a jelenséget, s a szülők iskolai végzettségének, illetve bizonyos iskolához kapcsolódó attitűdöknek, illetve a személyiségkomponenseknek is nagyobb erőt tulajdonít. Az eredmények azonban, amelyeket a Magyar Ifjúság 2012 adatbázisából és a HERD kutatás adatbázisából nyertünk, a települési lejtőt valószínűsítik. A hallgatók szociokulturális háttérében és az eredményességben, ha a mintáinkat nem bontjuk tovább, csakugyan a kisebb településekről származók hátránya ragadható meg.

A különböző alminták használatával azonban (például osztatlan képzésben résztvevők, a DE magasabb presztízssú karjain tanulók) ezek az összefüggések már nem tűnnek egyértelműnek. Ez a jelenség minden bizonnyal összefüggésbe hozható azzal a ténnyel, hogy a szociokulturális hátrányok a fiatalabb életévekben erősebb hatást gyakorolnak az oktatási karrierekre, mint a későbbiekben (RÓBERT, 2000), másrészt pedig azzal Gázsó (2008) és Róbert (2000) által is leírt jelenségkörrel, hogy bizonyos kemény változók hatása semlegesíti a települési hátrányokat. A felsőoktatás diverzifikálódása a hallgatók szociokulturális háttérét variábilisabbá tette, s a falusi társadalom különböző csoportjai minden bizonnyal ennek a rendszernek a különböző pontjait fogják megcélozni tanulmányaik színhelyeként. (Mindен bizonnyal hasonló szisztémát figyelhetünk meg a nagyvárosokban is.) Kérdés ugyanakkor, hogy ezek közül a kisebb településen élő társadalmi csoportok közül melyek tudják felszámolni a települési lejtő okozta hátrányokat, s melyek nem. S vajon a felhasznált kompenzáló technikák adaptálható-e, s ha igen, akkor hogyan azoknak a családoknak az iskolaválasztási és oktatási döntéseihöz, akik például nem bírnak értelmiségi háttérrel. A kisebb településekről jövő hátránya az összevont mintákban minden bizonnyal a faluról érkező csoportok arányaival is magyarázható (itt a magasabb presztízssú intézményeket megcélzók alacsonyabb arányára gondolunk).

Elemzésünk másik célja az volt, hogy az akadémiai integrációt és az eredményeséget olyan tényezőkre is visszavezzessük, amelyek nem tekinthetők „kemény” változónak. Erre véleményünk szerint azért is szükség van, mert a hallgatói szocializáció és a felsőoktatásba történő integráció sok olyan tényezővel (például az intézmények informális kereteivel, a személyiségjegyekkel, illetve a tanulási motivációkkal) hozható kapcsolatba, amelyek a nagymintás vizsgálatokból általában kimaradnak.

Vizsgálatunknak ugyanakkor sok elvarratlan szála maradt. Egyrészt a tanulmány kereteibe nem fért bele a karok hatásainak feltérképezése, pedig tudjuk, hogy minden intézményi egység külön „mikrokozmosz” sajátos klímával és normarendszerrel. Másrészt a települési határok átlépése és az oktatási mobilitás összefonódása kvalitatív eszközökkel is kutatható volna, s véleményünk szerint kellene is kutatni, hiszen ezek a lépcsőfokok olyan életesemények, amelyeknek a menete, a benne található kapaszkodók és a befutható pályák az egyéni narratívák erejével ismerhetők meg a maguk teljességében.

**1. táblázat Az eredményesség lineáris regressziós modellje**  
(sig. = 0,000: \*\*\*, sig. 0,001 és 0,01 között = \*\*, sig. 0,01 és 0,05 között = \*)

	lépés		lépés		lépés		lépés		lépés		lépés	
	béta	szig.	béta	szig.	béta	szig.	béta	szig.	béta	szig.	béta	szig.
gazdasági tőke		NS	-,065	,032*	-,068	,040*	-,077	,043*		NS		NS
nem		NS		NS		NS		NS		NS		NS
apa végzettsége	,134	,000***	,125	,000***	,130	,000***		NS		NS		NS
anya végzettsége	,108	,002**	,118	,000***	,125	,001**	,169	,000***	,163	,000**	,164	,000***
akadémiai habitus			-,088	,019*		NS		NS	-,123	,018*	-,124	,017*
tanulási stratégiák			,287	,000***	,236	,000**	,176	,000***	,288	,000***	,287	,000***
órai felkészülés						NS	,123	,001**	,118	,004**	,119	,003**
órai részvétel						NS		NS		NS		NS
passzív praktikus							-,189	,000***	-,165	,000***	-,154	,000***
restriktív							,098	,007**		NS		NS
klasszikus							,102	,008**	,121	,004**	0,129	,002**
elitista								NS		NS		NS
megtartó beengedő							-,112	,002**	-,115	,003**	-,115	,003**
alapfok – tanulmány										NS		NS
alapfok – verseny										NS		NS
alapfok – sport/művészet										NS		NS
középfok – tanulmány										NS		NS
középfok – verseny										NS	,100	,048*
középfok – sport/művészet										NS		NS
településtípus												N
R <sup>2</sup>		0,202		0,314		0,310		0,413		0,494		0,499

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bernstein, B. (1973): *Class, codes and control*. Suffolk: Paladin
- Bocsi V. (2013): The Share of Academic Time in Student Lifestyle. *Hungarian Educational Research Journal*, 3(3). Paper DOI: 10.14413/herj2013.03.08.
- Bocsi V. (2015): *A felsőoktatás értékmetsetei*. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Bocsi V. (2015b): A hallgatói eredményesség habituális háttere. In: Pusztai G., Kovács K. (szerk): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad: Partium Press. 133-143.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Ceglédi T. (2015): Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In: Pusztai G. – Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad: Partium Press. 116-135.
- Ceglédi T. – Nyüsti Sz. (2011): *A jók mennek el? Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében*. Felsőoktatási Műhely, 5(4). 95–117.
- Csapó B. (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra*, 13(8). 107-117.
- Csapó B. – Molnár Gy. – Kinyó L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 18(3-4). 3-14.
- Garai O. – Kiss L.: (2014): Eurostudent V. – magyarországi eredmények. In: Kiss L. (szerk): *A felsőoktatás szociális dimenziója. Az Eurostudent V. magyarországi eredményei*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 5-26.
- Gaszó F. (2008): Közoktatás a zárványtársadalomban. In: Bódi F. (szerk): *A helyi szociális ellátórendszer: tanulmánygyűjtemény*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete, 129-144.
- George, D. – Dixon, S. – Stansal, E. – Gelb, S. L. – Pheri, T. (2008): Time diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among uinversity undergraduates, *Journal of American College Health*, 5(6). 706-715.
- Fényes H. (2010) *A nemi sajátosságok különbségeinek vizsgálata az oktatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hegedűs R. (2016): Hátrányos helyzetűek és munkaerő-piaci prognózisok. In: Pusztai G. – Bocsi V. – Ceglédi T. (szerk.): *Érték, amit az intézmény hozzáadott. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad: Partium Press (megjelenés alatt).
- Hrubos I. (2014). Expanszió – határok nélkül. *Educatio*, 23(2), 205-215.

- Jancsák Cs. (2015): *So keres, SZKRSZ? A Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium felsőoktatási és munkaerő-piaci eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben*. Szeged: Belvedere Meridionale
- Kozma T. (2004). *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Nyüsti Sz. (2013): Oktatási helyzetkép. In. Székely Levente (szerk): *Magyar Ifjúság 2012*. Tanulmánykötet. Budapest: Kutatópont, 90-126.
- Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Pusztai G. (2015): Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain kívül és belül. In.: Pusztai G. – Kovács K. (2015): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Debrecen: CHERD, 79-96.
- Pusztai G. – Ceglédi T. – Bocsi V. – Dusa Á. – Kovács K. – Márkus Zs. – Hegedűs R. (2015): *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II*. Debrecen: CHERD.
- Róbert P. (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*, 9(1). 79–94.
- Willis, Paul (2000): *A skacok*. Budapest: Új Mandátum
- Zulauf, C. R. & Gortner, A. K. (1999). *Use of time and academic performance of college students – Does studying matter? Lecture*. Ohio, 1999. August 8-11. American Agricultural Economics Association, Annual Meeting, Ohio State University. [ageconsearch.umn.edu/bitstream/21547/1/sp99zu01.pdf](http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/21547/1/sp99zu01.pdf)  
2012.09.05.12.h

## FÜGGELÉK

1. táblázat Az akadémiai értékek faktorszórájai (HERD adatbázis, N=1118)

	passzív praktikus	restriktív	klasszikus	elitista	megtartó- beengedő
az egyetemnek inkább a kutatásra kel- lene koncentrálnia az oktatás helyett	0,022	0,194	0,125	<b>0,615</b>	0,145
az egyetemnek igazi értelmiségieket kellene képeznie	0,144	0,086	<b>0,655</b>	-0,012	-0,209
egy jó diáknak sokat kell olvasnia az elő- adások anyagán és tankönyveken kívül	-0,024	0,073	<b>0,761</b>	0,098	0,167
az oktatás minősége gyenge az egyete- meken/főiskolákon	-0,235	<b>0,706</b>	0,117	0,095	0,217
a szegény diákokat csak akkor kellene felvenni, ha nagyon tehetségesek	-0,033	0,191	0,261	<b>0,583</b>	-0,173
kedvelem azokat a tanárokat, akik sokat követelnek, és csak azokat a hallgatókat engedik át a vizsgán, akik nagyon jól felkészülnek	-0,208	0,221	<b>0,544</b>	0,263	-0,217
az egyetemre beiratkozó hallgatók számának csökkennie kell	-0,055	0,354	0,299	0,048	<b>-0,624</b>
az államnak munkahelyeket kell biztosítania az egyetemet végzetek számára	<b>0,559</b>	-0,095	0,423	-0,313	-0,150
kedvelem azokat a tanárokat, akik a gyengébben teljesítő hallgatókat is bátorítják a tanulásra	0,083	0,076	0,101	<b>-0,594</b>	<b>0,427</b>
a diákok többsége csak azért iratkozott be az egyetemre, hogy oklevelet szerezzen	-0,007	<b>0,560</b>	0,216	-0,249	-0,257
a tanárok túlzott követelményeket támasztanak a hallgatókkal szemben	<b>0,618</b>	0,162	<b>-0,341</b>	-0,010	0,171
túl sokba kerül manapság egyetemistá- nak/diáknak lenni	<b>0,774</b>	0,038	0,023	0,019	0,042
minden középiskolát végzett diáknak esélye kellene, hogy legyen arra, hogy elvégezzen egy egyetemet/főiskolát	0,361	0,013	-0,019	-0,092	<b>0,654</b>
a hallgatóknak elsősorban olyasmit kellene tanítani az egyetemen/fő- iskolán, amit használni is fognak a munkahelyükön	<b>0,422</b>	0,235	0,270	<b>-0,438</b>	0,031
be kell zárni azokat a szakokat, amelyeket elvégezve a hallgatók nem kapnak gyorsan munkát	0,191	<b>0,579</b>	0,125	0,208	-0,057
a legtöbb egyetemi szak és kurzus hasztalan/hiábavaló	0,270	<b>0,671</b>	-0,128	0,191	-0,196
a felsőoktatásnak ingyenesnek kellene lennie	<b>0,649</b>	-0,003	0,036	-0,019	0,212