



Ceglédi Tímea

**Ugródeszkán  
Reziliencia  
és társadalmi  
egyenlőtlenségek  
a felsőoktatásban**

Oktatóskutatók  
könyvtára 4.

Center for Higher Education  
**CHERD**  
Research & Development - Hungary

CEGLÉDI TÍMEA

UGRÓDESZKÁN

REZILIENCIA ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK  
A FELSŐOKTATÁSBAN

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 4.

SOROZATSZERKESZTŐ  
PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA

© DR. Ceglédi Tímea, 2018

© CHERD-HUNGARY

2018

CEGLÉDI TÍMEA

UGRÓDESZKÁN

REZILIENCIA ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK  
A FELSŐOKTATÁSBAN

DEBRECENI EGYETEM

FELSŐOKTATÁSI KUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ KÖZPONT

CENTER FOR HIGHER EDUCATION RESEARCH AND DEVELOPMENT

HUNGARY

LEKTORÁLTA: DR. HABIL FEHÉRVÁRI ANIKÓ & DR. HÜSE LAJOS

BORÍTÓTERV: LADÁNYI-TÓTH MIKLÓS, LABANCZ IMRE  
& MOLNÁR ANDREA CABYNKA  
NYOMDAI MUNKÁK: KAPITÁLIS NYOMDAIPARI KFT.

A KÖNYVBEN ELEMZETT ADATBÁZIS A „HERD -  
HIGHER EDUCATION FOR SOCIAL COHESION – COOPERATIVE RESEARCH AND  
DEVELOPMENT IN A CROSS-BORDER AREA. FELSOÓKTATÁS A TÁRSADALMI KOHÉ-  
ZIÓ MEGTEREMTÉSÉÉRT. HATÁRMENTI EGYÜTTMŰKÖDÉS A KUTATÁS ÉS FEJLESZ-  
TÉS TERÜLETÉN (HURO/0901/253/2.2.2)” CÍMŰ KUTATÁS KERETEIN BELÜL KÉ-  
SZÜLT. TÁMOGATÓ: EURÓPAI REGIONÁLIS FEJLESZTÉSI ALAP MAGYARORSZÁG-  
ROMÁNIA HATÁRON ÁTNYÚLÓ EGYÜTTMŰKÖDÉSI PROGRAM

ISBN 978-615-80077-7-1

ISBN 978-615-80077-8-8 (PDF)

# Tartalom

<b>BEVEZETÉS.....</b>	<b>9</b>
Kérdések.....	10
Fogalmak.....	15
Aktualitás .....	19
Felépítés .....	21
<b>REZILIENCIA ÉS EGYENLŐTLENSÉGEK .....</b>	<b>23</b>
<b>REZILIENCIA .....</b>	<b>24</b>
Kivételek a tudományban.....	24
A reziliencia meghatározása.....	27
A rizikótényezők mint ellenpontok és az ugródeszka jelenség .....	30
A kompenzáló tényezők.....	34
Rizikó és kompenzáló tényezők a társadalmi hovatartozás függvényében .....	41
Reziliencia a felsőoktatásban .....	46
Összegzés: Reziliencia .....	51
<b>EGYENLŐTLENSÉGEK A BEJUTÁSBAN: EXPANZIÓ ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET .....</b>	<b>53</b>
Optimista strukturális válasz: Modernizációs hipotézis .....	56
Optimista individuális válasz: Életciklus hipotézis és szelekciós hatás ..	60
Pesszimista strukturális válasz: Vertikális kirekesztődés és horizontális differenciálódás .....	64
Pesszimista individuális válasz: Felgyülemlett egyenlőtlenségek és differenciált szelekció.....	71
Összegzés: Egyenlőtlenségek a bejutásban .....	74

<b>EGYENLŐTLENSÉGEK A HALLGATÓÉVEKBEN: A FELSŐOKTATÁSI ÉVEK ÉRTELMIKÉPI KIKNÁZÁSA .....</b>	<b>77</b>
A családi útvaló jellemzése és annak hatása a felsőoktatási évekre.	
Habituselméleti megközelítés.....	79
A tanulmányi bevonódás mint egyenlőtlenségképző tényező .....	85
Oktatói kapcsolatok mint egyenlőtlenségképző tényezők .....	96
Kortárskapcsolatok mint egyenlőtlenségképző tényezők.....	105
Kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzési lehetőségek. Tehetség gondozás .....	109
Összegzés: Egyenlőtlenségek a hallgatóévekben .....	116
<b>EGYENLŐTLENSÉGEK A KILÉPÉSBEN: HÁTRÁNYOS HELYZET A MUNKA VILÁGÁBAN .....</b>	<b>117</b>
Helyzetkép .....	117
A bekerülést megelőző iskolai pályaut és a bekerülés munkapiacra gyűrűző egyenlőtlenségei.....	120
A hallgatói munkavállalás munkapiacra gyűrűző egyenlőtlenségei .....	122
A munkapiac egyenlőtlenségei .....	129
Összegzés: Egyenlőtlenségek a kilépésben .....	133
<b>REZILIENSIGÉRETEK EGY HALLGATÓI KUTATÁSBAN .....</b>	<b>135</b>
<b>A KUTATÁS BEMUTATÁSA .....</b>	<b>136</b>
Hipotézisek .....	136
A vizsgálat terepe és jellemzése a kutatott téma szempontjából.....	137
Mintavétel .....	141
Változók .....	142
Reziliensigéreteket és kontrollcsoportjaikat azonosítása .....	149
<b>A FELSŐOKTATÁSIG Vezető út. A bekerülés rezilienciája .</b>	<b>161</b>
Intézményi útvaló.....	161
Családi és intézményi útvaló határán: árnyékoktatás.....	167
Családi útvaló: Atipikus családok?.....	169
Saját hozomány.....	179
Összegzés: A bekerülés rezilienciája.....	182

<b>A BEJUTÁS EGYENLŐTLENSÉGEI .....</b>	<b>185</b>
Horizontális differenciálódás a belépésben .....	185
Belépési motivációk.....	188
Összegzés: A bejutás egyenlőtlenségei .....	190
<b>A HALLGATÓÉVEK EGYENLŐTLENSÉGEI .....</b>	<b>191</b>
Tanulmányi bevonódás .....	191
Oktatói kapcsolatok.....	195
Kortárskapcsolatok .....	201
Kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzési lehetőségek .....	207
Összegzés: A hallgatóévek egyenlőtlenségei .....	218
<b>A KILÉPÉS EGYENLŐTLENSÉGEI.....</b>	<b>221</b>
Munka a hallgatóévek alatt .....	221
Kilátások a diplomaszerzésig .....	226
Továbbtanulási és elhelyezkedési stratégiák.....	228
Felkészültség a társadalomért felelős értelmiségi szerepre .....	231
Összegzés: A kilépés egyenlőtlenségei .....	238
<b>ÖSSZEGZÉS .....</b>	<b>239</b>
<b>HIVATKOZOTT IRODALOM .....</b>	<b>246</b>
<b>MELLÉKLET .....</b>	<b>268</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>271</b>





## BEVEZETÉS

Könyvünk kivételes hallgatókat vizsgál. Olyan hátrányos helyzetű fiatalokat mutatunk be, akik kimagaszló teljesítménnyel jutottak el a felsőoktatásig. Kivételességük abban rejlik, hogy társadalmi hovatartozásuk alapján gyengébb teljesítményt jósolhattunk volna számukra a korábbi kutatások tapasztalatai alapján. Ezúttal arra keressük a választ, hogy a hallgatóévekben miképpen alakul az eddig reziliens (azaz a hátrányok ellenére sikeres) iskolai életút.

## **Kérdések**

A nemzetközi oktatásügyi vizsgálatok régóta kiinduló, a társadalmi és iskolai intézményrendszert érintő változásokkal újra és újra megújuló kérdése, hogy „a társadalmi hátrányoknak szükséges és elégséges terápiája-e az iskola” (Kozma 1975: 35). Az iskoláztatás a strukturális kényszerek átlépésének a legnyilvánvalóbb eszköze. Anderson egyenesen intellektuális ügynökségeknek tekint az iskolákat, ahol az alsóbb rétegekből érkezők érintkezhetnek a felsőbb rétegek etikettjével, szokásaival, nyelvjárásával (idézi Treiman 1970). Az oktatási rendszer ideális esetben azon tudás megszerzésének az elsődleges terepe, amely tudás a társadalomban elfoglalt pozícióhoz tartozó feladat ellátásához szükséges (Lipset & Zetterberg 1970, Simkus 1981, Kozma 1975, Fehérvári 2015a). Kutatásunk fókuszában olyan hallgatók állnak, akik bíznak az oktatás hátránykompenzáló funkciójában, s a társadalom által legelfogadottabb módon, az iskolai követelmények kimagaszló teljesítése által indultak el társadalmi hátrányaik leküzdésének útján.

De vajon mindenki érdeme szerint részesülhet az oktatás előnyeiből? Az iskola az általa nyitott lehetőség felkínálásának látszata és megvalósulása mellett mit képes lebontani a tőle részben független társadalmi kényszerekből? Az iskolai életút miként hat az életesélyekre, más hatások erősebbek-e nála? Az iskola „felemelő” mivolta mellett/helyett mennyire érvényesül annak reprodukciós szerepe (Bourdieu 1998, 2003a)?

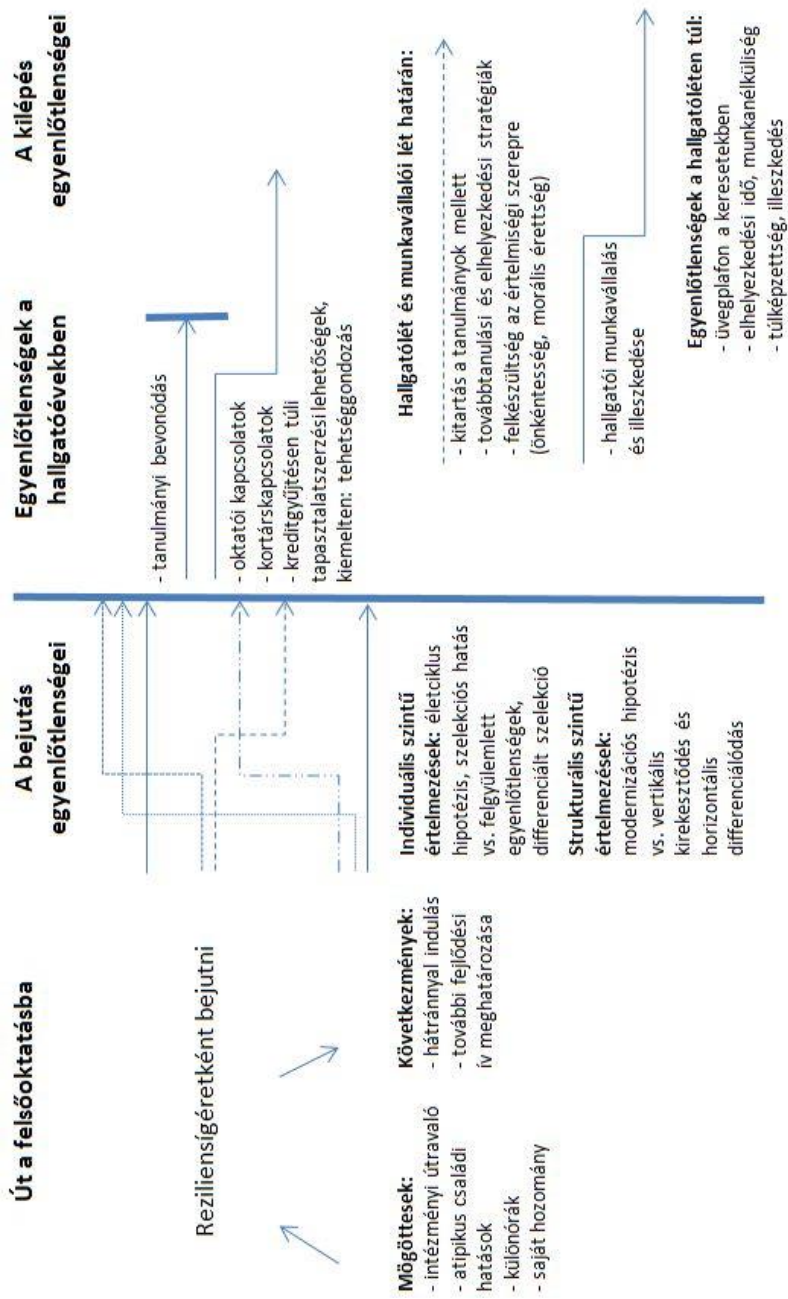
Ezek az oktatáskutatás örökérvényű kérdései. Mi történik azonban akkor, ha a felsőoktatásra vonatkoztatva tesszük fel őket? A hallgatóvá válás önmagában, a hallgatóévekben szerzett tudás és az azt igazoló intézményesült végzettségek, bizonyítványok vajon mennyire pontosan jelölik ki az egyén helyét a társadalomban? Mennyire módosítja a származás a diploma által kijelölt kifutó után a röppályát? Eltérítheti-e? Milyen szerepe van a felsőoktatásnak a társadalmi pozíció elérésében? Szűkülő hatásról beszélhetünk-e? Hogyan érintkeznek az iskolai világ manifeszt (vagy látens) céljai a munka világának látens (vagy manifeszt) céljaival? Milyen „értékű” kulturális tőkét generál vagy erősít fel a felsőoktatás?

Napjainkban új oktatási problémák válnak hangsúlyossá. Többben rendelkeznek alap-, közép- és felsőfokú végzettséggel, mint fél évszázada (Hrubos 2012a, Kozma 2014, Forray R. & Kozma 1992, KSH 2011a, 2011b). A

szakirodalomban vita övezi a felsőoktatás és a társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolatát. Az egyik oldalon amellet érvelnek, hogy az oktatási expanzió hatására érvényét veszti a felsőoktatáson belüli társadalmi egyenlőtlenségekről szóló diskurzus egyrészt amiatt, mert a széles körben elérhető oktatás magában hordozza a tágabb, társadalmi hovatartozás szempontjából kevésbé változtatott meritési bázis lehetőségét, másrészt pedig amiatt, mert az alsóbb szintek egyenlőtlenségei tükrében kisebbnek tűnhetnek a felsőoktatáséi, s az oktatás e magaslataiba érve már nagyon sok minden eldőlt (pl. Treiman 1970, Beck 1983, Breen & Jonsson 2005, Nagy P. 2003). A másik oldal ezzel ellentétben olyan terepnek tekinti a felsőoktatást, ahol jelentősek az egyenlőtlenségek, sőt ott tornyosulnak, élesednek ki, szabadulnak el igazán (pl. Altbach 2010, Vukasovic & Sarrico 2010, Szemerszki 2009a, 2009b, Kozma 2004, Shavit et al. 2007, Lucas 2001, Polónyi 2006, 2016a, 2016b, Róbert 2000a, 2000b) többek között az expanzió azon természeténél fogva, hogy a differenciálódás és diverzifikálódás (Veroszta 2010) domináns formálói a társadalmi egyenlőtlenségek.

A könyvünk elméleti részében összegzett szakirodalom összességében annak a véleménynek szolgáltat több megerősítést, hogy az egyenlőtlenségek jelen vannak a bekerülés vagy kimaradás tényében, a bekerülés differenciált-ságában (a felsőoktatás belső rétegzettsége mentén fennálló társadalmi különbségekben), a bennmaradásban, a hallgatóévek eltöltésében, valamint a hallgatóléten túli boldogulásban. A felsőoktatáson belül végbemenő folyamatokról kevésbé gazdag szakirodalom áll a rendelkezésünkre. Az adminisztratív jellegű adatbázisokat felhasználó elemzéseknek korlátozottak a lehetőségeik arra, hogy tudományos igényességgel lássanak a folyamatok mélyére. Kutatásunk során a hallgatók mindennapjaiba nyújtunk betekintést, ezzel mélyítve, taglalva tovább a kérdést: Hogyan kúszik be a származás a felsőoktatás falain belülre?

1. ábra. A reziliensigéretetek felsőoktatási karrierjének kulcsdimenziói



Forrás: saját szerkesztés

A korábbi szintek szelekciós szűrőin kimagasló teljesítménnyel átjutó hátrányos helyzetű hallgatók felsőoktatási sorsát vesszük górcső alá (1. ábra). Eddigi sikereik háttértényezőinek feltárása mellett arról is megkísérlünk előrejelzést adni, hogy miképp boldogulnak a felsőoktatáson kívül. Mi az, ami a felsőoktatásban történik, és esetleg változtatni lehet rajta? Bizonyított, hogy a hallgatók otthonról hozott útravalója nemcsak egy belépéskori állapotot határoz meg, hanem azt követően a fejlődés ívét is (Pusztai 2016a). Viselik hátrányaik nyomát a felsőoktatásig eljutottak a fejlődés ütemében, a lehetőségekre való fogékonyságban, jövőterveikben stb.? Kutatásunk a hallgatóévek kiaknázása kérdésében végez mélyfúrást: Melyek a származás azon örökségei, amelyek nemcsak a felsőoktatási éveket, hanem a felsőoktatáson túli boldogulást is befolyásolják?

A mobilitásvizsgálatok leíró, összehasonlító, következményeket elemző hagyományát követve a jelenség mögötteseit feltáró szakirodalom sorába illeszkedik kutatásunk. A „miérték” és „hogyanok” mélyebb vizsgálatát tűztük ki célul. Ehhez olyan hallgatókat helyezünk középpontba, akik az oktatási pályafutás egy fontos mérföldkövének kivételként viselkednek a szokványos társadalmi összefüggéshez képest azzal, hogy regionális viszonylatban hátrányos helyzetük ellenére kimagasló eredménnyel jutottak be a felsőoktatásba. A kontrollcsoportjaikkal való összehasonlítás által megismerhetjük, hogy a háttér alapján egyforma, de eredményességüket tekintve különböző csoportok hogyan viselkednek a felsőoktatásban nemcsak egymáshoz képest, hanem az eltérő háttérű csoportokkal összevetve is. Ugyanígy tetten érhetők az eredményesség alapján homogén csoportokon belüli társadalmi különbségek is.

Hipotéziseinket a reziliencia, valamint a felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolódási pontjait jelentő, a könyv elméleti részében bemutatott szakirodalom, továbbá az e területen végzett korábbi, elsősorban kvalitatív (reziliens hallgatók körében végzett interjúk – lásd Ceglédi 2012) vizsgálataink alapján fogalmaztuk meg.

1) A sikeres belépés. A szakirodalom és kvalitatív előkutatásunk alapján azt feltételezzük, hogy a rezilienságúak sikeres belépése mögött olyan atipikus jellemzők állnak, mint a családi háttérükhöz mérten kedvezőbb intézményi, családi és saját útravaló (Blaskó 2002, Pusztai 2004a, 2009, Ceglédi 2012).

2) Differenciált belépés. Korábbi elemzések tapasztalatai alapján kimutatható volt a vizsgált régió felsőoktatásának belső rétegzettsége a társadalmi háttér mentén. Hasonló tendenciákat feltételezünk a kutatásunkban elemzett adatokban is. Ezúttal a társadalmi háttér alapján felállított csoportokon belül az eredményes és kevésbé eredményes hallgatók elkülönítésével vizsgálódunk. A belépéskori eredményesség és a származás mentén felállított

csoportok eltérő kari sűrűsödését feltételezzük (Róbert 2000b, Kozma 2004, Veroszta 2016b, Shavit et al. 2007, Vukasovic & Sarrico 2010, Goastellec 2010, Altbach 2010).

3) Hallgatóévek. A korábbi munkák (Bocsi 2013, Ceglédi 2008a, 2012, 2014b, 2015a, 2015b, Ceglédi et al. 2016b) tapasztalataira építve feltételezzük, hogy a felsőoktatásban megjelenő fő társadalmi törésvonalat abban érdemes keresni, ahol a tanuláshoz fűződő pozitív viszony elválk mindattól, amit ezen felül kínálhatnak a hallgatóévek. A kurrikuláris követelmények engedelmes és gépies teljesítése (maximalizált óralátogatás és tanulásra szánt idő, magányos, nem hatékony tanulás) – feltételezésünk szerint – a reziliensigéretnek családi hozománya. Ez a felsőoktatás kapujáig sikeres stratégia volt, de a hallgatóévek igazi tétje, hogy sikerül-e felépíteniük egy versenyképes karrierpotenciált (Sági 2013, Nyüsti 2013, Kozma 2015, Fényes 2014, Györgyi 2012, Kiss P. 2010, Bauer & Szabó 2009, Hrubos 2012a, Engler 2016, Bernstein 1996, Beck 1983). Ez jelentős részben az olyan kötelező kurrikulumon túlmutató tényezők által bontakozhat ki, mint az oktatókkal és hallgatótársakkal való kapcsolatok – mint szocializációs és kapcsolati tőke források –, valamint a kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzés (ezen belül akadémiai és szakértelmiségi eredményesség, nyelvvizsgák, tehetséggondozás) (Pusztai 2014) lehetőségeinek kiaknázása. A hallgatóévekre vonatkozó hipotézisünk, hogy a reziliensigéretnek e dimenziókban lemaradnak a velük hasonló eredményekkel, de jobb háttérrel belépőktől (nyertesektől). Ha ez igazolódik, kijelenthetjük, hogy a származás hatása felfelé kúszik (Boudon 1974, Bourdieu 2003a, 2003b, Róbert 2000b, Szívós 2009, Pusztai 2016a, Nyüsti 2012a, 2014, Bocsi 2015, 2016a, Kovács K. 2014, Ceglédi 2015a, 2015b).

4) Hosszú távú pályafutás. A hallgatóévekre vonatkozó hipotézissel összhangban a reziliensigéretnek lemaradását feltételezzük a nyertesek mögött abban, amit a hallgatóévek alapján megjósolhatunk az egyetemen/főiskolán kívüli boldogulással kapcsolatban. Ilyen a hallgatóévek alatti munka, a diplomaszerezés melletti kitartás, a továbbtanulási és elhelyezkedési stratégiák, valamint a társadalomért felelős értelmiségi szerepre való felkészültség. Amennyiben ez a hipotézis megerősítést nyer, elmondhatjuk, hogy a felsőoktatásban e tényezőkön keresztül (is) lehet tenni az ellen, hogy a munkapiacra (újra) megjelenjenek a származási hatások (Kozma 2004, Pusztai 2014, Sági 2013, Nyüsti 2013, Kolosi & Keller 2012, Galasi 2008, Galasi et al. 2004, Györgyi 2010, 2012, Berlinger & Megyeri 2015, Nagy P. 2010, Eppich & Köllő 2014, Róbert 2010b, Treiman 1970, Müller et al. 1989, Blau & Duncan 1967, Blaskó 2008a, Ganzeboom et al. 1991).

## ***Fogalmak***

A reziliencia fogalma leggyakrabban a „boldogulás a nehézségek ellenére” szinonimájaként, tehát valamilyen hátráltató körülmény ellenére megtapasztalható kivételes jelenséggént tűnik fel. A Nemzetközi Reziliencia Projekt definíciójában is ez a megközelítés kap hangsúlyt: „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. (...)”<sup>1</sup> (Grotberg 1996: oldalszám nélkül). Kutatásainkban a reziliencia fogalmát egy szociológiai jelenség leírására alkalmazzuk (Ceglédi 2012). Akkor tekintünk valakit reziliensnek, amikor sikeres iskolai pályafutást tudhat magáénak annak ellenére, hogy társadalmi jellemzői alapján ezt nem valószínűsíthetnénk. A hátrányaik ellenére sikeres iskolai eredményekkel rendelkező tanulókat nevezzük tehát rezilienseknek. Mivel jelen kutatás a felsőoktatási karriert, sőt azon túlmenően a diplomásként való boldogulást előrejelző tevékenységeket öleli fel, a középiskolai sikereik alapján azonosított nehéz sorsú hallgatók a reziliensigéretet kapták. Az ígéret jelző a felsőoktatás kontextusában érvényes megkülönböztetés, és arra utal, hogy a sikeres belépés csak egy ígéret, és nem garancia arra, hogy a hallgatóévekben is reziliens életutakról beszélhessünk. Ugyanis a felsőoktatásig vezető iskolai életútnak nem egyenes folytatása az azt követő évek sikeressége. Korábbi kutatások rávilágítottak, hogy nem tehetünk egyenlőségjelet a középiskolai boldogulás és a későbbi (felsőoktatási és munkaerő-piaci) sikerek között (Rodgers 2016, Sági 2013, Benjamin 2016, Bocsi 2016a, 2016b, Gáti & Róbert 2013). A két oktatási szint közötti eltérés miatt a rezilienciának az eddigiektől eltérő megközelítése szükséges, amikor a felsőoktatás a vizsgálat terepe.

A reziliencia könyvünkben ismertetett szakirodalma, s az eddigi vizsgálatok többsége arra kereste a választ, hogy mi a titkuk a reziliens címkét valamilyen ismérvek alapján kiérdemlő diákoknak, mi az oka annak, hogy társadalmi hátrányaik ellenére kimagasló eredményeket mutathatnak fel az oktatási rendszerben. Az itt felsorakoztatott szakirodalom által kínált – olykor egymással is vitázó – lehetséges reziliencia magyarázatokhoz kapcsolódó empirikus eredmények a részproblémák pontosabb azonosítását teszik lehetővé, s egyúttal újabb kérdések kapuit is megnyitják. Ilyen kérdés, hogy a reziliencia ígérete beteljesül-e a felsőoktatásban vagy a társadalmi egyenlőtlenségek élesedése miatt csak ígéret marad.

Könyvünk témája, a reziliensigéretet felsőoktatási életútjának kérdése kapcsán nem kerülhető meg, hogy a mobilitás- és rétegződéskutatások közelítése jegyében (Mayer & Müller 1971) röviden kitérjünk azokra az elméletekre és kutatási gyakorlatokra, amelyek a társadalom felépítéséről és a származás életútra gyakorolt hatásairól szólnak. A társadalom felépítését és annak

---

<sup>1</sup> Saját fordítás.



empirikus megragadását tárgyaló kurrens és a tudományt máig meghatározó szakirodalom szolgál értelmezési keretként kutatásunk társadalmi hovatartozással kapcsolatban felmerült elméleti és gyakorlati kérdései megválaszolásához.

A társadalom felépítéséről, struktúrájáról, alá-felé- és mellérendeltségi viszonyairól, tagozódásáról szóló szakirodalmon végigtekintve azt tapasztaljuk, hogy az írások olyan különböző végletek között próbálják meg pozicionálni magukat, mint például az elméleti-genetikus és a deskriptív-dimenzionális megközelítés, a pontosság és a mérhetőség, az egyszerűség és az átfogó jelleg, vagy a nemzeti sajátosságokra való érzékenység és a nemzetközi összehasonlíthatóság (pl. Huszár 2013a, 2013b, Baron 1994, Ganzeboom et al. 1991, Kurz & Müller 1987, Mayer & Müller 1971). Elmosódó, újragondolt fogalmakkal, egymás mellett élő eltérő irányzatokkal találkozhatunk. Az empirikus oldalt tekintve az eseti (problémaközpontú) mérőeszközök és a gyümölcsöző nemzetközi sztenderdizálási gyakorlatok egyaránt rendelkeznek legitimitással, noha a nemzetközi sztenderdek is egyre gyakrabban képezik újragondolás tárgyát (Huszár 2013a, 2013b, Róbert 2013, Kovách et al. 2015).

Két fő irányzat ismerhető fel a társadalmat leírni igyekvő kurrens nézetek között. Az egyik az osztály, a másik a réteg fogalomból (amelyek már önmagukban sem egységesek, több gyökerűek) és ezek adaptált, továbbgondolt változataiból indul ki. Egyidejűleg élnek az osztályelméletek gyökereihez visszatérő és annak felújított változatai (pl. a Great British Class Survey által is alkalmazott kulturális osztálykutatás), továbbá az osztályok eltűnését hangsúlyozó irányzatok (pl. a Hradil nevével fémjelzett kulturális fordulat és aktuális követői). De ugyanez az együttélés igaz a foglalkozási osztályszerkezetből kiinduló irányzatokra és azok kritikáira, az egydimenziós és többdimenziós megközelítésekre is (Huszár 2013a, 2013b, Baron 1994, Róbert 2013, Blau & Duncan 1967, Lipset & Zetterberg 1970, Kolosi 2000, Fehérvári 2015a, Ferge 2006, Kovách et al. 2015, Laurison & Friedman 2016, Beck 1983, Kozma 1975, Kovács K. 2013, 2014, Mayer & Müller 1971, Kolosi & Keller 2012).

Kutatásunkban abból indulunk ki, hogy a társadalomszerkezet alapvetően kijelöli az egyéni cselekvések határait, lehetőségeit és korlátait, de nem egyedülként hat az egyéni cselekvésekre. A határok, lehetőségek, korlátok természetét, valamint az azok átlépését meghatározó tényezőket leginkább az olyan hallgatók segíthetnek megismerni, akik kivételesnek számítanak: akik kedvezőtlen társadalmi helyzetük ellenére kimagasló belépővel vesznek részt a felsőoktatásban. Általuk kerülhetünk közelebb annak megválaszolásához, hogy mi az, ami miatt a strukturálisan fennálló feltételek (kitáruló felsőoktatás, pozitív diszkrimináció, ösztöndíjak stb.) ellenére mégis tartósak az egyenlőtlenségek. Mennyire valós korlátok ezek és mennyire az emberek irreális elképzelései? A történelmileg fennálló kötődések, kényszerek valóban lebomlanak (Beck 1983), s csak szimbolikusan maradnak fenn?

A reziliensigéretetek vizsgálata adalékul szolgálhat annak a kérdésnek a kifejtéséhez, hogy a társadalmi munkamegosztáson belül a pozíciók s a munkapiac javainak szelekcióját hogyan és milyen mértékben határozza meg az oktatás, miképpen uralják az askriptív (elsősorban öröklött, tulajdonított) jegyek és a teljesítmény (Erikson et al. 1983). A kutatók többsége és az esélyegyenlőséget hangsúlyozó politikai erők egyetértenek abban, hogy ez utóbbi lenne kívánatos: a teljesítmény, érdem alapján, azaz a meritokrácia jegyében foglalják el helyüket a társadalomban az egyének (Róbert 2000a, Kurz & Müller 1987, Teichler 1974). Emellett az Európai Unió célkitűzése is, hogy a felsőoktatás társadalmi összetétele tükrözze a társadalmi összetételt, azonban ez nem valósul meg (Hrubos 2012a, Fehérvári et al. 2016, Széll 2016).

Kutatásunk során a felsőoktatási egyenlőtlenségek kevésbé látható formáira mutatunk rá. A bemeneti eredményesség és az elhelyezkedési siker irányába nagyobb az érdeklődés, empirikus megragadásuk régóta tárgya a politikai és tudományos diskurzusnak. A felsőoktatás falain belülre azonban, ahol még mód van a változtatásra, kevesebb figyelem irányul. Ebbe a hiátusba igyekszünk egy mozaikdarabot illeszteni. Elemzésünk megkísérel előrejelzést adni arra vonatkozóan is, hogy hogyan fogják megállni a helyüket a társadalomban a hallgatók munkavállalói mivoltukon túl, mennyire vannak felkészülve a felelős értelmiségi szerepre.

A felsőoktatási társadalmi egyenlőtlenségek fogalma alatt azt értjük, amikor a társadalmi hovatartozás hatásai jelentkeznek a felsőoktatásba való bejutás tényében (kimaradás vagy részesülés a felsőoktatásból), a bejutás minőségében (a társadalmilag előnyös felsőoktatási helyek eloszlásában), a felsőoktatásban maradásban, a hallgatóévek eltöltésében, valamint ezen évek hatásában a felsőoktatáson túli életesélyekre (egyrészt a munkaerő-piaci boldogulást érteve alatta, amely nem feltétlenül a diplomaszerezéssel kezdődik, másrészt érintve a munkavállalói mivolton túli társadalmi szerepekre gyakorolt hatásokat is).

Kulcsfogalom kutatásunkban a hátrányos helyzet és a társadalmi hovatartozás. „Azok, akiknek kisebb az esélyük a fölfelé irányuló társadalmi mobilitásra, hátrányos helyzetben vannak más rétegek tagjaival szemben.” (Kozma 1975: 19). Ha definiálni szeretnénk a hátrányos helyzetet, a társadalmi hovatartozásból kell kiindulnunk. A társadalmi hovatartozás mely jellemzőivel írhatók le azok a csoportok, akiknek kisebb az esélyük a fölfelé irányuló társadalmi mobilitásra? A potenciális jelentkezők (a felvételi eljárásba be nem lépőket is beleértve), a felvételizők, a hallgatók (közülük is a diplomáig eljutók és a lemorzsolódottak), valamint a végzettek/kilépők társadalmi hovatartozását kell megragadni. E speciális célcsoport/alapsokaság társadalmi hovatartozásának megismerése számos módszertani kérdést is felvet nemcsak az adatok hozzáférhetőségét, a megfelelő változók kialakítását, a regionális kontextust, hanem az összefüggéseket vizsgáló módszerek megválasztását tekintve is

(Breen & Jonsson 2005). Jelen könyvben a források feldolgozásánál nem szűkítettük le vagy csoportosítottuk a szakirodalmat aszerint, hogy az ezzel kapcsolatos módszertani döntéseket miképpen hozzák meg (pl. mely mutatókat használják). Bemutatjuk mindazon nézeteket, kutatási eredményeket, amelyek a felsőoktatási egyenlőtlenségeket érintik, elfogadva azok saját társadalmi hovatartozás definícióit. A könyv elméleti részében használt hátrányos helyzet fogalom relatív: hátrányos helyzetűként definiáljuk azokat a személyeket, akiknek kisebb az esélyük a felfelé irányuló mobilitásra a társadalmi hovatartozásunk olyan mutatói alapján, amelyek az adott forrásban a társadalmi hovatartozás megjelölésére szolgálnak. Saját kutatásunkban (a könyv empirikus részében) – szintén egy relativitáson nyugvó definíció alapján – összetett mutatót alkalmazunk a társadalmi hovatartozás és az eredményesség együttes megragadására (lásd később). A hátrányok azonosításánál figyelembe vettük a régió sajátosságait, amelyben a vizsgált kelet-magyarországi felsőoktatási intézmények (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Debreceni Református Hittudományi Egyetem) találhatóak. E regionális kontextus az országos átlagnál alacsonyabb társadalmi mutatókkal bír, ami egyrészt önmagában is leképeződik a hallgatói összetételben, másrészt nyomot hagy a régió hallgatóságának társadalmi mutatóin a helyben elérhető magas színvonalú felsőoktatásnak a hátrányos helyzetűeket továbbtanulásra ösztönző ereje, a központi régió elszívó hatása okozta szelektív elvándorlás, valamint a határon túli vonzáskörzet (Teperics 2006, Szemerszki 2010, 2016a, 2016b, Kozma & Pusztai 2006, Pusztai 2009, Polónyi 2012, 2013, Fónai et al. 2005, 2011b, Hegedűs 2015, Kiss L. 2013, KSH 2008, Nyüsti & Ceglédi 2013, Ceglédi & Nyüsti 2011). A hátrányaik ellenére sikeres belépők azonosításakor a hátrányokat ebben a kontextusban értelmeztük.

A társadalmi egyenlőtlenségek funkcionista és konfliktus elméleti irányzatai közül ez utóbbihoz állunk közelebb. Számos kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a társadalmi törésvonalak nem esnek egybe az érdemszerinti törésvonalakkal, s a származás még mindig erős hatással bír arra, hogy ki milyen iskolai eredményekkel rendelkezik, s milyen esélyekkel foglalja el – ideiglenes vagy végleges – „helyét” a társadalomban (pl. Ladányi 1994, Róbert 2000a, 2000b, Székelyi et al. 1998, Pusztai 2009, Gázsó F. 2006, Gázsó & Laki 1999, Kozma 2004, Nagy P. 2003, Ceglédi 2008a, 2012, Fehérvári 2015a, Forray R. 2015, Veroszta 2015, 2016, Polónyi 2014, Nyüsti 2012a). Kutatásunk új adalékkal szolgálhat ahhoz, hogy az érdem és a származás egymáshoz való viszonyát megértsük. Könyvünk kulcsfogalma a meritokrácia, amely az előrelépés és a kiváltság egyedüli megalapozójának az intelligenciát és az erőfeszítést tekinti (Róbert 2000a). A felsőoktatásba kúszó egyenlőtlenségekre nagyítunk rá, arra, ahogy a felsőoktatásig eljutott, korábbi szelekciós fordulópontokat sikerrel teljesítő, válogatott hallgatók a „célegyenesben”, ahol leginkább megalapozódik a társadalomban elfoglalandó hely, milyen folyamatok által

veszíthetik vagy tarthatják meg eddigi érdem szerinti előnyeiket. Eddig csak „hitegette” őket a társadalom, és itt, ahol már nagy a tét, elvérzenek? Hogyan kúszik be a származás hatása a felsőoktatásba? Hogyan áll neki ellent az addig felhalmozott reziliencia? Hogyan segíti elő az oktatás azt, hogy az egyének érdemük, teljesítményük alapján érvényesüljenek? Hogyan segíti a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését? Az oktatás a főszereplő ebben? Vagy egyéni döntések?

Amikor felsőoktatásról beszélünk, a nappali munkarendben tanulókat értjük alatta elsősorban, szakirodalmi forrásaink is róluk szólnak, s csak érintőlegesen térünk ki a más munkarendű hallgatókra. Bár nem vitatjuk az intragenerációs mobilitás jelentőségét, az intergenerációs mobilitás áll kutatásunk középpontjában. Könyvünknek így nem tárgya a felnőttoktatás. Nem térünk ki továbbá a külföldi tanulmányokra és a külföldi diplomaszerezés társadalmi törésvonalaira, noha a külföldi hallgatói mobilitáshoz való hozzáférés társadalmi meghatározottsága újabb egyenlőtlenségeket gerjesztő tényező a felsőoktatásban, s a probléma egyre hangsúlyosabb napjaink társadalmában (Goastellec 2010, Veroszta 2010, Dusa 2012, Sági 2013).

### ***Aktualitás***

Az empirikus részben megkérdezett hallgatók a 2008-as válság körül és azt követően kezdték meg tanulmányaikat, amikor a felsőfokú végzettség munkaerő-piaci megtérülése megingott, és amikor a felsőfokú tanulmányok a családok számára még nagyobb terhet jelentettek, többek között a családok havi hiteltartozásainak emelkedése és a növekvő munkanélküliség miatt (Györgyi 2010, Polónyi 2014). A megkérdezéskor élte meg a hazai felsőoktatás az expanziós csúcs utáni visszaesést és az ezzel járó átalakulást, új kihívásokat (pl. Varga 2015, Híves & Kozma 2014, Hrubos 2014, Berács et al. 2015, Nyüsti 2012a, 2012b, 2013, Kovács T. 2013, Polónyi 2014, Berlinger & Megyeri 2015, Róbert 2000b, Szemerszki 2016b). 2011-től ugrásszerűen csökkent az állami ösztöndíjjal támogatott helyek száma, különösen drasztikusan a jogi, társadalomtudományi, bölcsészettudományi és gazdasági területeken (Kovács T. 2013). Ennek következményei a hallgatói létszámokban azonnal érződtek (Kovács T. 2013, Szemerszki 2016a, 2016b, Polónyi 2016a, 2016b). A folyamatosan átalakuló felsőoktatás, a bizonytalan bemeneti feltételek (lásd pl. hallgatói szerződés, ingadozó ponthatárok és követelmények), a beszűkülő finanszírozás, a képzések megszűnése vagy az ingyenes férőhelyek drasztikus lecsökkentése, a diploma haszontalanságáról szóló közbeszéd éppen a társadalom alsóbb szegmenseiből érkezőket riasztják el a jelentkezéstől, s ha már bekerült hallgatók, akkor az ő tanulmányaikat bizonytalanítják el leginkább (Polónyi

2016a, 2016b, Berlinger & Megyeri 2015, Szemerszki 2016b, Hajdu et al. 2015, Nyíró & Tóth 2015).<sup>2</sup>

Fontos ezen a ponton kiemelten értékelni a közoktatásban az elmúlt évek végbemenő – a több évtizedes tendenciákhoz képest kisebb kilengésű, de ezzel együtt – jelentős tendenciákat a korai iskolaelhagyásra és a NEET indikátorra vonatkozóan (Fehérvári 2015b). Ezek az adatok ugyanis arra figyelmeztetnek, hogy egyre nehezebb teljesíteni a felsőoktatás kapujáig vezető utat azoknak, akik kedvezőtlen társadalmi helyzetben nőnek fel.

Egy sajátos pillanatképet nagytünk ki tehát 2012-ből, amelyben a családi háttér hatása talán még erősebb, mint korábban volt. A későbbiekben fontos vizsgálni az évfolyamonkénti elmozdulásokat is, valamint az egyének és közösségeik visszahatását a felsőoktatás egészére (pl. Kozma 2015, Pusztai 2011a, Braxmair é.n., Engler 2016). Keresztmetszeti képet festünk a régió felsőoktatásáról. Az egyéni életutak szempontjából is egy kiragadott momentumot mutathatunk csak be: a hallgatóéveket. Akkor közelítenénk a teljességhez, ha már a fogantatástól az utolsó munkahelyig (sőt) követhetnénk az egyéneket. A felsőoktatásból kinagyított kép azonban az egyik legélesebb időpontban ragadja meg a jelenséget. A hátrányaikat eddig leküzdők boldogulását az egyetemek, főiskolák világában, felkészültségét a hallgatólélen túli helytállásra.

Kutatásunk illeszkedik az intézményi hatás diskurzusába, amelynek fő kérdése az, hogy az intézmények milyen hozzáadott értékkel engedik útjára végzőseiket: felülírhatják-e a származás, az azzal összefüggő előzetes teljesítmények és az előzetes oktatási intézmények hatásait például napjaink magyar tannyelvű felsőoktatási intézményei, vagy azon belül az egyetemekhez/főiskolákhoz kötődően működő mikro intézmények, például a tehetséggondozás szervezetei (Pusztai 2016a, Pusztai et al. 2016a, Ceglédi et al. 2016a, Ceglédi & Fónai 2017)? Elemzésünk segít az intézményi és származási hatás közötti elmosódottságban mintázatok láthatóvá tenni: hová nyúlik még be a származás hatása, és mi az, amin az intézmény változtathat? Másképp megfogalmazva: mire nem hat a felsőoktatás még a teljesítmény alapján előzetesen selektált rezilienságereknél sem?

Milyen tanulságokkal szolgálhat a nemzetközi kutatások számára könyvünk? A posztoszocialista berendezkedés érdekessége szélesítheti az összehasonlító szemléletű kutatók látóterét. A nemzetközi viszonylatban is nyitott felsőoktatásunk által egy olyan rendszerbe nyújtunk betekintést, ahol strukturális oldalról nagyon sok lehetőség adott (magas számú ingyenes férőhely, ösztöndíjak stb.), ezáltal a fennálló/előálló társadalmi egyenlőtlenségek elviekben sokkal kevésbé függhetnek a jelen strukturális kényszereitől, s az

---

<sup>2</sup> 2012-ben a HHH és HH többletpontot igénylők együttes száma 6704 volt, 2015-ben már csak 2162, ami aránybeli csökkenést is jelent (7,6%-ról 2,6%-ra az összes jelentkezőn belül), igaz a HH/HHH feltételek teljesítése is szigorodott (Szemerszki 2016a).

egyenlőtlenségek „láthatatlanabb” természete markánsabban kirajzolódhat. Emellett a hátrányos helyzetűek felkarolását célzó látens társadalmi küldetés (a tehetséggondozás bűvópatak sorsa – Harsányi 1994) magyar arca is érdekes adalék lehet például a tehetséggondozás történetének kutatói számára. Nemzetközi viszonylatban egyediséget rejthet továbbá, hogy a foglalkoztatásban igen nagy teret fed le az állami szektor, ami az elhelyezkedésben testet öltő társadalmi egyenlőtlenségek szempontjából kínál érdekes társadalomtörténeti kutatási terepet, például a piaci viszonyokra jellemzőbb meritokratikus elemek és az előző rendszer örökségeinek egymásnak feszülése által. Betekintést nyújtunk emellett egy olyan ország felsőoktatási átalakulásába, ahol (például nyugat-európai viszonylatban) megkésve indult az expanzió, de más globális folyamatok (pl. infokommunikációs eszközök térnyerése, felsőoktatás nemzetköziesedése, munka világának átalakulása) kisebb fokú megkésettiséggel érkeztek. Ebben a sajátos helyzetben érdekes lehet az oktató-hallgató kapcsolatok, a hallgatói munkavállalás, összességében a felsőoktatás értelmiségi kiaknázásának társadalmi meghatározottsága.

## ***Felépítés***

Könyvünk elméleti részét azzal kezdjük, hogy bevezetjük a reziliencia fogalmát, bemutatjuk a kivételes életutak magyarázatait, rámutatva a társadalmi hovatartozás és a reziliencia kapcsolódási pontjaira. A hátrányok ellenére kibontakozó sikeres iskolai életútnak a reziliencia fogalomkörében történő értelmezése újszerű tudománytörténeti vállalkozás. A fejezet elméleti megállapításaiba, nyitva marad kérdéseibe ágyazódik az empirikus rész első fejezete, amelyben a hátrányok ellenére sikeres felsőoktatási belépés mögötteseit vesszük górcső alá. Elemzésünk újdonsága, hogy az egyik első kísérlet a reziliencia hallgatók körében történő kvantitatív vizsgálatára.

A második nagy fejezet az expanzió átesett felsőoktatás és a társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolatát leíró szakirodalmat strukturálja. Célunk az ide vonatkozó szakirodalmi állításokat a reziliensigéretekre irányítani, s a nyitva maradt kérdéseket rájuk vonatkoztatva artikulálni, ezáltal élesítve a kérdést, hogy vajon az expanzió átesett felsőoktatásban a társadalmi egyenlőtlenségek az eredményességgel kontrollált csoportokban is fennállnak-e. A fejezet két módon is megágyaz az empirikus résznek. Egyrészt a felsőoktatás és a társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolatának értelmezéséhez szolgál tág elméleti értelmezési keretként, strukturális és individuális szinten elkülönítve az egyenlőtlenség továbbélését és annak eltűnését hangsúlyozó nézeteket. Másrészt a horizontális differenciálódásról szóló szakirodalomban tárgyalt eddigi eredmények alapján gondoljuk tovább a felsőoktatás belső rétegzettségét. A korábbiakhoz képest új vállalkozás empirikus munkánkban, hogy a

társadalmi háttér kari különbségekben megmutatkozó differenciáltságát az eredményességgel kontrollálva mutatjuk be.

A harmadik elméleti fejezet a hallgatóévek egyenlőtlenségeit tárgyalja. A felsőoktatásba kúszó társadalmi egyenlőtlenségek családi örökségeit vizsgáljuk habituselméleti megközelítésben (Bourdieu 1978, Szívós 2009, Fónai 2013). Emellett feltárjuk azokat a törésvonalakat, amelyekben a felsőoktatás társadalmi egyenlőtlenségei felszínre bukkannak. Ilyen törésvonalnak tekintjük a tanulmányi bevonódásban, a hallgató-oktató kapcsolatokban, a kortárs-kapcsolatokban, valamint a hallgatóévek olyan kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzési lehetőségeiben (Pusztai 2014) megnyilvánuló társadalmi háttér szerinti egyenlőtlenségeket, mint a tehetséggondozásban való részvétel, kutatásokba történő bekapcsolódás, saját kutatási téma menedzselése, publikációs tevékenység, konferenciákon való részvétel, ösztöndíjak megpályázása, demonstrátori megbízás vállalása, csoportfelelősi poszt betöltése, nyelvvizsgázás. A törésvonalak empirikus vizsgálatával a felsőoktatás társadalmi egyenlőtlenségeiről szóló, többnyire szűkös szakirodalmat gazdagítjuk. A reziliensigérek és kontrollcsoportjaik összehasonlítása által azt a korábban feltáratlan kérdést tárgyaljuk, hogy a bemenet pillanatában tapasztalt reziliencia (a hátrányok ellenére felmutatott kimagasló teljesítmény) a hátrányok végleges leküzdését, csillapítását jelentette-e, vagy a társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban újra előbukkannak, kiélesednek, felkúsznak.

Az utolsó elméleti részben a hallgatóléten túli boldogulás társadalmi meghatározottságába nyújtunk betekintést. Indításként helyzetképet festünk azon munkák csokorba gyűjtése által, amelyek a munkapiacra megnyilvánuló társadalmi egyenlőtlenségekre mutatnak rá. Ezt követően a jelenség mögötteseit mutatjuk be az alábbi mérföldkövekben: egyrészt a bekerülést megelőző iskolai pályaut és a differenciált bekerülés, másrészt a hallgatói munkavállalás munkapiacra gyűrűző egyenlőtlenségeiben, harmadrészt pedig magának a munkapiacnak az egyenlőtlenségeiben. Az empirikus részben a jelenleg felsőoktatásban résztvevő reziliensigérek és kontrollcsoportjaik körében nyomozunk azon tényezők után, amelyek előrevehetők a munkapiac egyenlőtlenségeit: a hallgatói munkavállalás, a továbbtanulási és elhelyezkedési stratégiák, valamint a felelős értelmiségi szerepre való felkészültség (ezen belül önkéntességük, a felsőoktatás társadalmi szerepéről alkotott véleményük, valamint a tanulmányi munkavégzéshez való morális hozzáállásuk). Utolsó empirikus fejezetünk újdonsága, hogy a hallgatóléten túli boldogulást és az azt előrevehető tényezőket a hátrányaik ellenére sikeres felsőoktatási belépővel rendelkezők körében vizsgálja. Arra vonatkozóan próbálunk meg előrejelzést adni, hogy milyen kilátásaik vannak a munka világában (legyen az akadémiai vagy azon kívüli, már a hallgatóévek alatt elkezdett, vagy a végzés után tervezett munka) azoknak, akik megállták a helyüket az iskola világában a hallgatólét kapujáig.

# **REZILIENCIA ÉS EGYENLŐTLENSÉGEK**



## REZILIENCIA<sup>3</sup>

A fejezet a reziliencia fogalmát vezeti be. A pszichológia és a gyermekvédelem területéről kölcsönzött fogalmat egy szociológiai jelenség leírására alkalmazzuk. Akkor tekintünk valakit reziliensnek, amikor sikeres iskolai pályafutást tudhat magáénak annak ellenére, hogy társadalmi jellemzői alapján ezt nem valószínűsíthetnénk (Ceglédi 2012). Az itt bemutatott szakirodalom által a hátrányok ellenére kibontakozó sikeres iskolai életút eddig ismert magyarázatait mutatjuk be. A fejezet végén a megválaszolatlan kérdéseket nagyítjuk ki. A legfontosabb ilyen kérdés, hogy a közoktatás kontextusában tapasztalt reziliencia realizálódik-e a felsőoktatásban is, vagy a hallgatóévekben és az azon túli boldogulásban csak ígéret marad a hátrányok ellenére sikeres felsőoktatási belépés a felsőoktatásban élesedő társadalmi egyenlőtlenségek miatt.

### ***Kivételek a tudományban***

A tudományok képviselői gyakran küzdenek azzal a problémával, hogy egy-egy paradox jelenséget nem tudnak az érvényes elméleti keretek között, az érvényes paradigma alapján kellőképpen megmagyarázni. Ez azt jelenti, hogy a vizsgált rendszerben eddig feltárt törvényszerűségeknek nem megfelelő, vagy azzal ellentétes jelenségekkel, folyamatokkal találkozunk. Bowlby, a korai kötődés elméletének kidolgozója például fejlődési rendellenességnek tekintette, amikor a súlyosan traumatizált csecsemők és kisgyermekek egy része nem az elvárt módon fejlődött: ezek a csecsemők és kisgyermekek ugyanis nem patológikus tüneteket produkáltak – ahogy az a koraikötődés-elmélet alapján elvárható lett volna –, hanem átlagon felüli kreativitást és vitalitást mutattak (idézi Békés 2002).

Az ilyen nem várt esetek sokszor zavarba ejtik a tudósokat. A cél ugyanis, hogy minél teljesebb körű magyarázatokat és szabályszerűségeket találjanak. Ez azonban nem mindig sikerül. Talán a szociológiára igaz ez leginkább, amely a társadalomban zajló folyamatok mintázatait vizsgálja. A szociológus arra törekszik, hogy szabályszerűségeket találjon az általa vizsgált rendszerben: a társadalomban. A szabályszerűségek gyakran nem determinisztikusak, hanem inkább tendenciaszerűek, sztochasztikusak, különösen azokban a tudományokban, amelyekben az ember, a homo hominis a vizsgálat tárgya. Ezek a sztochasztikus mintázatok a kivételekre eltérő mélységben és módon tudnak választ adni.

A kivételekkel többféleképpen konfrontálódhat a tudományos közösség, az ignorálástól a hasznosításig (Hronszky 2002). Jelen könyv a bennük

---

<sup>3</sup> Könyvünk e fejezete egy megjelent publikáció (Ceglédi 2012) átdolgozott változata.

rejlő lehetőségeket próbálja megragadni, így ahhoz a nézethez áll közelebb, amely úgy tekint a kivételek vizsgálatára, mint amely továbblandíti, gazdagítja a tudományt, hisz további kutatásokra, a fennálló elméletek pontosítására készíti a tudósokat (Kuhn 1984). E vizsgálatok eredményeképp nem a már felfedezett szabályszerűségek érvényessége csorbul, hanem ezzel ellentétben: azok még pontosabb megismerése, megértése válik lehetővé. Jelen kutatás is egy ilyen, a nagy összefüggésekbe nehezen beleilleszthető, nehezen magyarázható, a feltárt paradigma szabályainak nem megfelelő jelenség, anomália vizsgálatát tűzte ki célul.

A kivételekre való felfigyelés segítette például Durkheimet és Weber is abban, hogy az általuk vizsgált társadalmi jelenségeket mélyebben megismerjék, valamint abban, hogy elvessek az összefüggéseknek a hétköznapi megismerés hibáitól terhes magyarázatait. Durkheimet – a többi között – a kivételek segítették abban, hogy az öngyilkosság társadalmi meghatározottságát bebizonyítsa, s a téves ok-okozati viszonyokat elvesse „Az öngyilkosság” című monográfiájában (Durkheim 2000). Ilyen kivételek voltak például a nem elmebeteg jellegű öngyilkosságok; az alacsony alkoholfogyasztású, de magas öngyilkossági arányt mutató megyék; az olyan öngyilkosok, akik családjában nem fordult elő öngyilkosság; az éghajlati tartomány alapján várható öngyilkossági elterjedtségben mutatkozó anomáliák (például Észak-Olaszországban); vagy a francia hadsereg moszkvai visszavonulásakor megfigyelhető öngyilkossági hullám, amely nem egy meleg évszakban, hanem pont ellenkezőleg: télen történt. Weber „A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme” című könyvében pedig a protestánsok erőteljesebb gazdasági részvételének és sikereinek magyarázatában vetette el azt az akkori köznapi életben elfogadottnak vélt magyarázatot, „népies szkémát”, miszerint a katolikusok „világtól való elfordulása” okozza, hogy nem ők, hanem az „antiaszketikus életörömet” magukénak valló protestánsok választják a kockázatosabb, ám jövedelmezőbb foglalkozásokat, s töltik be az éledező kapitalizmus kulcspozícióit (Weber é. n.). A többi között a világgyűlölő francia kálvinisták, a francia felsőbb rétegek valásellenes katolikusai vagy a német felsőbb rétegek közömbös protestánsai voltak azok a kivételek, akiknek léte alátámasztotta a magyarázat pontosításának szükségességét.

Az ilyen, a hétköznapi életben is megfigyelhető szabályszerűségek egyik példája jelenti könyvünk tárgyát: a diákok társadalmi háttere és iskolai teljesítménye közötti kapcsolat. E szabályszerűség szerint a kedvezőtlen társadalmi háttér gyengébb iskolai teljesítményt von maga után, míg a kedvező feltételek sikeres iskolai előmenetelt valószínűsítenek. Ehhez az összefüggéshez is – hasonlóan az öngyilkossághoz vagy a protestánsok eltérő gazdasági viselkedéséhez – hétköznapi magyarázatok sora kínálkozik. A közbeszédben például a családok szerényebb anyagi helyzete („mi úgyis szegények vagyunk”)

vagy a gyermekeknek tulajdonított alacsonyabb szellemi képesség a leggyakoribb ilyen magyarázat.

A tudomány már sok szálon bizonyította a kapcsolat létezését, és tett kísérletet annak magyarázatára. A társadalmi háttér és iskolai teljesítmény közötti viszonyt leírták és magyarázták különböző korú diákok körében, különböző országokban, különböző iskolai szinteken, számos társadalmi kontextusban (pl. Ferge 2006, Ladányi & Csanádi 1983, Gázsó & Laki 1999, Gázsó F. 2006, Róbert 2000b, Kozma 1998, Fehérvári 2015a, Mollenhauer 2003, Lawton 2003, Alwin & Thornton 1984, Bourdieu 1978, 1998, 2003a, 2003b, Pusztai 2009, 2014).<sup>4</sup> Az olyan kemény mutatók, mint a szülők iskolai végzettsége, a lakóhely vagy a szülők foglalkozási státusa és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolat leírása igen jól feldolgozott terület. Emellett vizsgálatok sora próbálja ezeken az összefüggéseken túlmutatva a puhább mutatókat, a mediátorokat, kulcsdimenziókat is megragadni. Bourdieu és Coleman például a család és/vagy kortársak tőkeforrásaival, Bernstein pedig a nyelvi kódokkal gazdagította az összefüggés magyarázatát, árnyalását (Bourdieu 1978, 1998, 2003a, 2003b, Coleman 1998, Bernstein 2003, Pap & Pléh 2003, Boudon 1981).

Blaskó (2002) a kulturális mobilitás fogalmát vezette be az olyan „szokatlan” esetek megmagyarázására, amikor a kulturális tőke az alsóbb osztályok felemelkedését segíti. A „kirívó” esetek elemzésével úgy gazdagodtak a kulturális tőkéről alkotott korábbi ismeretek, hogy kiderült, e tőke nemcsak a reprodukcióban játszik szerepet, ahogy Bourdieu gondolta, hanem a társadalmi mobilitásban is, sőt a magyarországi adatok szerint ebben még erőteljesebb szerepet, mint a reprodukcióban (Blaskó 2002).

Pusztai a társadalmi-tőke elméletet alkalmazta a felekezeti középiskolák hátrányos helyzetű tanulóinak továbbtanulási kedvében az iskolai légkör miatt halványodó származási hatások, majd onnan a felsőoktatásba érkezve e tanulók sikerei magyarázataként (Pusztai 2004a, 2009). A „kirívó” eseteket azok jelentették, akik hátrányaik ellenére jól teljesítettek vagy továbbtanulást aspiráltak. A segítségükkel a társadalmi tőkének a reprodukciós szerepén túl a mobilitásra gyakorolt hatása is feltárult (Pusztai 2004a, 2009).

Könyvünkben is e hatás mélyebb megismerésére törekszünk. Úgy tesszük ezt, hogy a kivételekre összpontosítunk, azaz az ellenpéldákat, a sztochasztikus összefüggésnek ellentmondó eseteket vizsgáljuk. Olyan hallgatók életútjait elemezzük, akik kedvezőtlen társadalmi háttérük ellenére kimagasló teljesítményt nyújtottak a felsőoktatást megelőző tanulmányi pályafutásuk során.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Ezek részletes bemutatását lásd: Ceglédi (2008a).

<sup>5</sup> Könyvünk csak érintőlegesen foglalkozik azokkal a tanulókkal, akik a vizsgált összefüggés anomáliáinak másik pólusát jelenthetik: azaz a kedvező szocio-kulturális háttér ellenére alacsonyan

A reziliensigéreték a legdurvább társadalmi háttérmutatók alapján a legrosszabb helyzetűek közé tartoznak. Az ilyen durva háttérmutatók szerinti hátrányos helyzet a pályafutásra negatív hatást gyakorló tényezőket valószínűsít. Mivel ez nem determinisztikus, hanem sztohasztikus összefüggés, értelemszerűen vannak, akiket elkerülhetnek a negatív hatások – időlegesen vagy szerencsés kombinációban, alacsonyabb fokú sűrűsödéssel jelentkeznek (lásd Ceglédi 2012). Azt feltételezzük, hogy a reziliensigéreték azok, akik az inverz értéket képviselik az összefüggések metszetében. Egy leegyszerűsített példa: ha a szakmunkás apák gyermekeinek többsége, X%-a nem szerez diplomát, akkor a reziliensigéreték azok, akik az összefüggést bemutató keresztábra azon cellájában szerepelnek, ahol a szakmunkás apák diplomát szerzett gyerekei állnak, 100%-X% értékkel. Ezt a cellát kevésbé szokták az elemzések középpontjába helyezni. Könyvünkben erre teszünk kísérletet.

### ***A reziliencia meghatározása***

Az általunk vizsgált csoportot, azaz a hátrányaik ellenére sikeres diákokat, fiatalokat az angol nyelvű szakirodalomban gyakran a reziliens vagy a sebezhetetlen jelzővel illetik – olykor szinonimaként használva a két kifejezést. Alva (1991) például azokat a diákokat nevezi sebezhetetlennek (invulnerable), akik kimagasló tanulmányi átlaggal rendelkeznek, ugyanakkor alacsony szocio-ökonómiai státuszú családból származnak. Perez és munkatársai (2009) a reziliens jelzővel illetik a hasonló diákokat. Az általunk vizsgált hallgatók szintén olyan társadalmi hátrányokkal rendelkeznek, amelyek a hasonló körülményekből érkezők többségének iskolai pályafutását negatívan befolyásolják.

A magyar nyelvű oktatásszociológiai szakirodalom számos területen alkalmazza az akadémiai reziliencia szemléletét. A kezdeti kvalitatív feltáró kutatások (Ceglédi 2012, Forray R. 2015, Máté 2015, Agócs 2016) után és mellett elindultak a PISA reziliencia fogalmára épülő közoktatási (Papp Z. 2013, Tóth et al. 2016) elemzések, valamint a reziliencia fogalmát felsőoktatási kontextusra adaptáló kvantitatív felsőoktatási kutatások is (Ceglédi 2015a, 2015b). Továbbá egy-egy speciális célcsoport megismerését is segítheti a reziliencia elméleti keretként való alkalmazása: például gyermekvédelmi gondozottak (Homoki 2014), Arany János Tehetséggondozó Program résztvevői (Hüse & Ceglédi 2018) vagy felekezeti roma szakkollégium alumnusai körében (Ceglédi et al. 2018).

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

---

teljesítőkkal. Nem kétséges azonban, hogy ezen életutak beható vizsgálata is fontos adalék lehet a vizsgált összefüggés megértéséhez.

szemlélet is létezik) (OECD 2011, 2016, Papp Z. 2013, Agasisti et al. 2018). Az eredményesség alsó és felső határainak meghúzásánál kétféle szemléletet alkalmaznak: nemzetközi és nemzetit. A nemzetközi szemléletet követve a 2006-os adatok elemzésekor azokat tekintették nemzetközi szinten rezilienseknek, akik szocio-ökonómiai státuszukat tekintve országuk viszonylatában az alsó harmadban helyezkedtek el, természettudományi pontszámukat tekintve pedig nemzetközi viszonylatban a felső harmadába tartoztak azoknak, akik hasonló kedvezőtlen társadalmi helyzetben voltak (tehát az eredményességük meghatározásakor kiszűrték a háttér hatását). Más szavakkal: reziliens volt az a diák, aki a társadalmi háttere alapján várható teljesítményt felülmúlta, s országán belül kedvezőtlen relatív társadalmi helyzetben volt (OECD 2011). A másik szemlélet, amikor országon belüli definíciót alkalmaznak. Eszerint azokat nevezték rezilienseknek, akik szocio-ökonómiai hátterük alapján országukon belül az alsó harmadba, természettudományi teljesítményük alapján pedig országuk felső harmadába tartoztak (OECD 2011). Az így reziliensnek tekintett diákok jobb eredményeket érnek el általában, mint az országuk átlaga (OECD 2011).

Az OECD jelentésekben 2009-től szűkült a reziliensek meghatározása, mivel az alsó-felső harmados szemléletet felváltotta az alsó-felső negyedes szemlélet. 2015-ben a természettudományi területen a nemzetközi alsó-felső negyed definíció alapján Magyarországon 19,3% a reziliens tanulók aránya, ami messze elmarad az OECD és partnerországainak átlagától (29,2%) (OECD 2016). A nemzetközi alsó-felső negyed definíció alapján 2006 és 2015 között Magyarországon 6,7 százalékponttal csökkent a reziliens tanulók aránya (26%-ról 19,3%-ra), s ez a csökkenés az egyik legkiugróbb az OECD országok és partnerországok között, miközben a vizsgált időszakban OECD viszonylatban nőtt a reziliens tanulók aránya 1,5 százalékponttal (27,7%-ról 29,2%-ra) (OECD 2016). Agasisti és munkatársai (2018) új, az idősoros összehasonlításában, az abszolút eredményesség alapján is csökkent Magyarországon a reziliens tanulók aránya 2006 és 2015 között (2006: 20,9%, 2009: 20,2%, 2012: 18,6%, 2015: 14%) (Agasisti et al. 2018).

A reziliencia fogalom tehát egyrészt ahhoz kínál fogódzót, hogy milyen ismérvek alapján azonosíthatjuk a reziliens diákokat, hogyan ismerhetjük fel a jelenséget, amikor valaki hátrányai ellenére sikeres iskolai karriert tudhat magáénak. A tudományt azonban nemcsak a reziliencia jelenségének pusztá azonosítása és leírása foglalkoztatja, hanem az is, hogy mi áll a háttérében, s miképpen alkalmazhatók a jó példák a gyakorlatban (pl. Tóth et al. 2016, Homoki 2014).

Mi tehát a reziliencia? Egy velünk született alkalmazkodási képesség? A társadalmi környezet eddig nem vizsgált tényezői rejtik magukban a választ a kivételes életutakra? Vagy nem is nevezhetők kivételesnek a nehézségek ellenére boldogulók, mert a társadalmi-kulturális evolúció természetes

velejárója az outlier-ek „kitermelése”? A következőkben a fogalom „fokozatos felöltöztetésével” mutatjuk be, hogy miképpen nyújthatnak segítséget a reziliencia különböző megközelítései az általunk feltett kérdésekre.

A reziliencia legszűkebb értelmezéseinek egyike az, amikor egyszerűen a motivált, magas önbecsüléssel rendelkező diákokat nevezik rezilienseknek, függetlenül attól, hogy ez a tulajdonságuk valamilyen nehézség (például kedvezőtlen társadalmi háttérük) ellenére alakult-e ki vagy sem. Read 1999-es vizsgálatában tanárokat interjúvolt meg arról, hogy ők milyen szempontok alapján különböztetik meg a reziliens diákokat a nem reziliensektől (idézi Waxman et al. 2003). A tanárok a következő szempontokat sorolták fel: szülői gondoskodás/közreműködés, a diák motivációja, valamint a diák önbecsülése. Hasonlóképpen közelítette meg a fogalmat Waxman, Huang és Wang is, akik közös vizsgálatukban szintén a tanárok megítélése alapján választottak ki minden osztályból 3 reziliens és 3 nem reziliens tanulót. A vizsgálatban azokat nevezték rezilienseknek, akik kimagaslóan teljesítenek a teljesítménytesztéken, akik kimagaslóak a napi iskolai munkában, nagyon motiváltak, valamint azokat, akik állandóan és aktívan jelen vannak az iskolában (idézi Waxman et al. 2003).

Ezekben a megközelítésekben nem kap szerepet az a – jelen kutatás szempontjából egyébként kulcsfontosságú – tényező, hogy a vizsgált diákok pozitív viselkedése valamilyen nehézség ellenére tapasztalható-e vagy sem. Az európai tudományos diskurzusban a reziliencia valamelyest tartalmasabb jelentéssel bír, s egyfajta „rugalmasságot”, „ellenálló képességet” jelent. Leggyakrabban a „boldogulás a nehézségek ellenére” szinonimájaként, tehát valamilyen hátráltató körülmény ellenére megtapasztalható kivételes jelenségként tűnik fel. A Nemzetközi Reziliencia Projekt definíciójában is ez a megközelítés kap hangsúlyt: „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. (...)”<sup>6</sup> (Grotberg 1996: oldalszám nélkül). A reziliencia ugyanakkor nemcsak a negatív következmények hiányát, hanem a pozitív eredmények megjelenését is jelenti, amely pozitív eredményeket egyre nagyobb kutatói érdeklődés övezi annak gyakorlati hasznosíthatósága miatt (Tóth et al. 2016, Bacsikai 2015).

---

<sup>6</sup> Saját fordítás.

## ***A rizikótényezők mint ellenpontok és az ugródeszka jelenség***

A reziliencia egyszerű, pozitív viselkedésen alapuló értelmezése tovább árnyalható, ha megvizsgáljuk, hogy milyenek lehetnek a megpróbáltatások, és hogy minden megpróbáltatásra ugyanúgy reagálnak-e az egyes személyek, csoportok vagy közösségek. Sameroff azt a megállapítást vonja le, hogy a reziliencia komplex fogalom, s a nehézségek ellenére tapasztalható boldogulást nem lehet egysíkúan felfogni (Luthar vizsgálatára utalva idézi Sameroff 2005). Abból indul ki, hogy a megpróbáltatások legkülönbézetesebb formái adódhatnak az életben, amelyekhez különböző megbirkózási stratégiák kapcsolódnak. Azt mondja, hogy ha csak egyetlen területen vizsgáljuk a megbirkózási képességet, és ott pozitív magatartást tapasztalunk, nem biztos, hogy más területeken is hasonló figyelhetünk meg. Azok a gyerekek például, akik sikeresen alkalmazkodnak egy bizonyos környezeti viszonyokhoz, más területeken ugyanúgy küzdhetnek érzelmi problémákkal, például depresszióval (Sameroff 2005). Ilyen belső rizikótényező például az alacsony önbecsülés, a határozatlan életvezetés, a továbbtanulási aspiráció alacsony szintje stb. Sugland és szerzőtársai arra hívják fel a figyelmet, hogy az életút különböző szakaszain a megbirkózási képességek eltérő formáival találkozhatunk. A reziliencia tehát egy komplexebb fogalom, amely nem egyenlő a pozitív belső viselkedéssel (Sugland et al. 1993). E belső komplexitás megragadása azonban még mindig nem elegendő.<sup>7</sup> A környezeti tényezőket ugyanúgy vizsgálat tárgyává kell tennünk, mint a diákok azokra adott válaszait.

A környezeti tényezők közül először azokat vesszük szemügyre, amelyek negatív irányba hatnak, vagyis azokat, amelyek ellenében a pozitív viselkedés kialakulhat. „A bioökológiai modell szerint a kedvező körülmények a velészületett adottságok nagyobb részét képesek kibontakoztatni. Ezzel szemben a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági és kulturális körülmények között az örökletes adottságok nagyobb része marad kihasználatlanul a közeli kapcsolatok kisebb ereje és alacsonyabb hatékonysága miatt” (Bronfenbrenner & Ceci 1994, idézi Szilvási 2005: 71). Bronfenbrenner és Ceci szerint inkább képes a környezetét alakítani az az egyén, akinek kedvezők az örökletes adottságai, s kevésbé sikeres az örökletes adottságok kibontakozása azok körében, akik kedvezőtlen körülmények között élnek (Bronfenbrenner & Ceci 1994, idézi Szilvási 2005). „A családok elsődleges célja a túlélés, kevesebb idő és energia marad a fejlődés szempontjából alapvető jelentőségű folyamatokra, a közeli kapcsolatok ápolására. Több feszültséggel jár a mindennapi élet, a családok szűkösebb (anyagi, kulturális, kapcsolati) erőforrásokkal rendelkeznek, ami a

---

<sup>7</sup> A belső tulajdonságok részletes tárgyalásától eltekintünk, mivel azt számos neves kutató megtette már a pszichológia erre alkalmas fogalmaival és eszközeivel – lásd Sugland és munkatársai (1993), Sameroff (2005), valamint Waxman és munkatársai (2003) összefoglalását. Könyvünk a neveléstudományok és a szociológia nézőpontját követi.

közeli kapcsolatok minőségét gyengíti” (Bronfenbrenner & Ceci 1994, idézi Szilvási 2005: 71).

Sugland és szerzőtársai felosztását követve a környezet rizikófaktorait két csoportba sorolhatjuk. Beszélhetünk egyrészt az életút során átélt nagyobb feszültséggel teli életeseményekről – ezeket nevezzük kríziseknek –, másrészt a mindennapokban jelentkező, állandóan jelenlévő, kisebb feszültségkeltő tényezőkről (Sugland et al. 1993). Mind a krízisek, mind pedig a mindennapi problémák előfordulnak minden ember életében (leválás a szülőktől, új iskolai környezetbe kerülés, betegség stb.) – mondják a szerzők. Kihangsúlyozzák továbbá, hogy ezen események gyakorisága és az egyének ezekre adott válaszai társadalmilag meghatározottak. A társadalmi hierarchia alján elhelyezkedő rétegek gyermekeinek életében ugyanis a mindenki életét érintő változások okozta problémák mellett halmozottabban jelentkeznek egyéb hirtelen bekövetkező események, és a mindennapokban folyamatosan jelenlévő feszültségkeltő tényezők is súlyosabbak. Mindezek az iskolai pályafutásra is hatással lehetnek: válás, munkanélküliség, kriminalizmus, anyagi nehézségek, háború, terrorizmus, természeti katasztrófák, családon belüli erőszak, kínzás, tűzesetek, árvaság, családi strukturális válság stb. (Sugland et al. 1993, Masten et al. 2008, Morvai 2016, Csokai & Engler 2016, Engler 2016, Alwin & Thornton 1984, Hüse 2015, 2017, Hüse et al. 2017). Masten és szerzőtársai (2008) arra hívják fel a figyelmet, hogy e rizikótényezők csak ritkán fordulnak elő önmagukban. Leggyakrabban kumulálódva, egymás hatását erősítve jelentkeznek.

Miért tapasztaljuk azt mégis, hogy e társadalmi rétegekben is találkozunk olyanokkal, akik mentesülnek a rizikótényezők vagy azok hatása alól – legalábbis iskolai pályafutásukat illetően? Lehetséges, hogy ezekben a kivételes életutakban kevésbé halmozottan jelentkeznek a rizikótényezők?

A vizsgálatok szerint például azok a gyerekek, akik a rizikótényezők közül csak eggyel-kettővel találkoznak, másképpen viselkednek, mint akiknél halmozódva, vagy mélyebben jelentkeznek ugyanezek a tényezők (Waxman et al. 2003). Rutter arra mutatott rá, hogy amikor csak egyetlen rizikófaktor<sup>8</sup> volt jelen az általa vizsgált gyermekek környezetében, az nem növelte a pszichiátriai rendellenességek valószínűségét, kettő vagy három ilyen tényező azonban már igen (idézi Sugland et al. 1993).<sup>9</sup>

Alwin és Thornton fontosnak tartják, hogy részletesen vizsgálják a családi hatások állandósága mellett azt is, hogy melyik életszakaszban milyen hatások érik a fiatalokat. Szerintük más és más hatással vannak az állandóan

---

<sup>8</sup> Pl. súlyos családi viszály, alacsony szocio-ökonomiai státusz, népes család, az apa kriminalitása, az anya pszichiátriai rendellenessége, állami gondozásba vétel stb.

<sup>9</sup> A Waxman – Gray – Padrón szerzőtrío úgy véli, hogy e rizikótényezők halmozódását és mélységét meg lehet mérni, s ez alapján következtetni lehet az érintettek megbirkózási képességére (Waxman et al. 2003). A rizikótényezők mérésére vállalkozott a Luthar – Zigler szerzőpáros is (idézi Sugland et al. 1993).



fennálló hátrányok, a kritikus periódusok vagy akár a kumulálódva jelentkező nehézségek (Alwin & Thornton 1984). A korai életszakasz például érzékenyebb időszak, az akkor tapasztalt hatások permanensen kihatnak a későbbi fejlődésre is (Alwin & Thornton 1984, Bass & Darvas 2008, Czeizel 1997, Bagdy 1994, Vekerdy 1994, György 1994). A korai években alapozódik meg ugyanis a kognitív és verbális tanulás, például az olvasás és az olvasmányélmények megbeszélése által, ami az iskolai sikerekhez szükséges (Alwin & Thornton 1984, Bernstein 2003, Ladányi & Csanádi 1983, Boudon 1981, Pusztai 2009, Réger 2002). Arra is felhívják a figyelmet, hogy például a szegénység és a jólét sokkal múlandóbb jelenség, mint ahogy azt feltételeznénk, s csak óvatosan beszélhetünk a család állandó hatásáról, annak szerepe időről-időre változik (Alwin & Thornton 1984).

A rizikótényezőket tekinthetjük a megbirkózás edzőinek is. Ekkor a reziliencia nem a nehéz körülmények ellenében, hanem azok hatására alakul ki. Czeizel (1997) arra hívta fel a figyelmet, hogy a társadalmi sikerességre a nagyon jó és a nagyon rossz családi körülmények hatnak kedvezően. A felnőttkori társadalmi sikeresség és a kora-gyermekkori családi körülmények között U-alakú összefüggés tételezhető fel. A szokványos átlagnál tehát előnyösebbek lehetnek a nagyon jó és a nagyon rossz körülmények (Czeizel 1997).

A rossz körülmények kedvező hatását tekinthetjük egyfajta ugródeszka jelenségnek is: minél mélyebbről indul valaki, annál magasabbra lendíti a deszka. A diplomások körében például a rosszabb szülői anyagi helyzet valószínűsít nagyobb jövedelmet, de csak az átlag alatti szegmensekben (az általános összefüggés továbbra is fennáll, hogy a kedvezőbb anyagi helyzetű családokból származók bérelőnyt tudhatnak magukénak) (Veroszta 2015, 2016a). Máté (2015) is felfigyelt arra sikeres romákkal készült interjúiban, hogy minél több a hátrány, annál több a megküzdés és annál sikeresebbé válik valaki.

A megküzdés megerősítő erejére vall az a magyar kutatási eredmény, miszerint a felsőoktatásból kimaradókhöz képest a HÖÖK Mentorprogramban résztvevő (tehát a felsőoktatásba sikeresen bejutott) hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók életében gyakoribbak (mind kumuláltan, mind egyesével) az olyan krízisesemények, mint a szülő(k) halála, válása, rendszeres lerészegedése, munkanélkülisége, öngyilkosság vagy annak kísérlete a családban, súlyos anyagi veszteség a családban, bántalmazás vagy verés átélése, illetve durva veszekedések a szülők között (Nyüsti 2012a, Veroszta 2016b). Ez a hallgatói csoport tehát annak ellenére jelent meg a felsőoktatásban, hogy több mint kétharmaduk átélt valamilyen eseményt az itt felsoroltakból. A legvédelettebbnek számító „átlagos” elsőéves hallgatók átlagához képest többszörös arányokat mutatnak. Az ugródeszka jelenség bizonyítéka pedig, hogy több krízist éltek át azoknál, akik kimaradtak a felsőoktatásból (Nyüsti 2012a).

A reziliens hallgatókkal készült interjúk kutatásból (Ceglédi 2012) kiderült, hogy a megkérdezettek (kevés kivételtől eltekintve) tisztelik, és – gyakran az ellenpéldából is tanulva – magukkal viszik szüleik azon mintáit, amelyeket saját javukra fordíthatónak tartanak (pl. becsületesség, kitartás, munka szeretete), és ez kihat megküzdési stratégiájukra. Így nyilatkozik erről egyikük: „Szüleim foglalkozását illetően őstermelők. Földek és tanyák büszke tulajdonosai. (...) Szüleim elsősorban egy olyan érzést erősítettek és a mai napig erősítenek bennem, amit szerintem a szó legszorosabb értelmében nevezhetünk kitartásnak. Tőlük tanultam azt, hogy tudjak magamért kiállni bármilyen helyzetben. Önállóságra neveltek, életerősségre, és legfőképpen arra, hogy az életben meg tudjam állni a helyem bármilyen helyzetben. Édesanyámnak köszönhetem, hogy bevezetett a konyha és a házimunka rejtelmeibe. (...) Édesapámtól leginkább a kertészkedés tudományát sajátítottam el. Ő vezetett be a növények ápolásának művészetébe, és elsősorban azt tanultam meg ezáltal, hogy a növényekről való gondoskodás előkészíti azt is, hogy később az ember milyen gondoskodó lesz a kapcsolataiban is.” (Bölcsész egyetemista nő, 20.).

A megküzdés folyamatában elengedhetetlen, hogy a reziliensek elismerjék traumáikat és képesek, hajlandók legyenek feldolgozni és segítséget kérni (Máté 2015). Fontos azonosítani azokat a tényezőket, amelyek kioldják az ugródeszkát mélyben tartó köteléket. Ilyen például a kulturális aktivitás serkentése, amelyre azok iskolai pályafutása a legfogékonyabb, akik szülei még az általános iskolát sem fejezték be (Blaskó 2002), de a felekezeti középiskolák társadalmi tőkéje is „kioldó” szereppel bír (Pusztai 2004a).

A reziliens hallgatókkal készült interjúk (Ceglédi 2012) tanulsága, hogy a megkérdezettek egyötödénél áll fenn a rizikótényezők hiánya, de az ő esetükben sem vethetjük el annak a lehetőségét, hogy nem a rizikótényezők hiányáról volt szó, hanem elfedésükkel vagy átértékelésükkel szembesültek az interjúkat készítőik. A többi hallgató esetében nem nyert megerősítést az a felvetés, hogy a sikerek hátterében a rizikófaktorok szerencsés időbeli eloszlása, valamint azok halmozódásának hiánya áll. Az interjúalanyok életében ugyanis szinte mindig halmozódva jelentkeztek a különböző rizikótényezők, a tragikus családi események pedig – természetükből adódóan – az alkalmas időpont megválasztása nélkül érkeztek a megkérdezettek életébe (pl. válás, szülő elvesztése, megélhetési problémák stb.). Az azonban megállapítható, hogy nem fordult elő olyan, hogy az igazán súlyos családi életesemények a pályaválasztás mérföldköveinél következtek volna be.

## **A kompenzáló tényezők**

A rizikófaktorok hatását azok a pozitív, kompenzáló tényezők olthatják ki, amelyek elősegítik a nehézségekkel való megküzdést. A témával foglalkozó szerzők egybehangzóan a kompenzáló tényezők két csoportját különböztetik meg egymástól: a külső/környezeti és a belső tényezőket (pl. Sameroff 2005).

A források egy részében egyértelműen a környezeti hatások irányába érezhetünk hangsúlyeltolódást. A Sameroff (2005) által összegyűjtött kutatások sorra azt bizonyítják, hogy a kihívások és fenyegető körülmények ellenére tapasztalható sikeres alkalmazkodás nem egyedül az egyének belső személyes tulajdonságainak köszönhető. Az említett kutatások azokat a faktorokat vizsgálják, amelyek képesek a rizikótényezők kompenzálására, ezáltal segítik a magas kockázattal rendelkező csoportok sikerét. A kutatások tanulságaként azt a megállapítást vonhatjuk le a külső tényezőkről, hogy összehasonlíthatatlanul nagy szerepet játszanak a rezilienciával kapcsolatos pozitív eredmények kialakulásában. A külső tényezők sorában a gondoskodó család, az elfogadó kortárs csoport, a megfelelő iskola, a szomszédság – annak „közösség” értelmében –, valamint a pénzügyi források jelennek meg, amelyek mind-mind jótékony hatással bírnak (idézi Sameroff 2005). A külső hatások meghatározóbb voltát a következő eredménnyel bizonyítja a szerző: a magas kompetenciákkal rendelkező, de magas kockázatú környezetben élő gyerekek kevésbé fejlődnek, mint az alacsony kompetenciával rendelkező, de alacsony kockázatú környezetben nevelkedő gyerekek. Sameroff (2005) tehát a család, az iskola, a közösség és a kortársak közös erejét hangsúlyozza a reziliencia kialakulásában. Bass László és Darvas Ágnes (2008) szociálpolitikai megközelítésben beszélnek a rezilienciáról, és ők is a külső tényezők meghatározó szerepét emelik ki a gyermek jól-léte, a megpróbáltatásokkal való megküzdés képességének kialakulása kapcsán, különösen óvodás korban. Réger (2002), amikor a kisgyermek nyelvi fejlődését vizsgálta, és az anya nyelvhasználatának hatását a gyermek nyelvi fejlődésére, akkor felfedezte, hogy az iskolázatlan anyák egy részének nyelvhasználatuk közelített az iskolázott szülőkéhez, ami összességében gyermekeik iskolai sikereit megalapozhatja.

A reziliens hallgatókkal készült interjúk kutatásban (Ceglédi 2012) a megkérdezettek többségére (29-ből 19-re) igaz, hogy az egyik legfontosabb ilyen külső tényező jelen van: szüleik vagy szülője nevelési attitűdje különbözik az adott társadalmi rétegben megszokottól azáltal, hogy támogatják a tanulást. Amikor azonban annak jártunk utána, hogy ez a támogatás, az otthonról hozott útravaló meddig elegendő, azt tapasztaltuk, hogy még a leginkább támogató szülők keze is csak a felsőoktatás kapujáig érhet el. A valódi értelmiségivé váláshoz más kompenzáló tényezők szükségesek. 29-ből 15 esetben találkoztunk azzal a jelenséggel, hogy a kedvezőtlenebb társadalmi háttérrel rendelkezők atipikus módon választanak középiskolai osztályt (ennyien jártak ugyanis gimnáziumba, igaz, ezek nem mindegyike tartozott a legjobbak közé).

Noha a beilleszkedés nem mindig indult zökkenőmentesen, azt követően az osztályklíma pozitív hatásait erősítették meg az interjúk (vö. Fényes & Pusztai 2004, Pusztai 2004a, 2009).

Masten és szerzőtársai például az iskola kiemelkedő szerepét hangsúlyozzák, mivel az értelmiségi környezettel való első találkozást gyakran az iskolák biztosítják, mégpedig a pedagógusok személye vagy olyan eszközök által, amelyekhez otthon ritkább esetben férnek hozzá a hátrányosabb helyzetű gyermekek (pl. hangszerekhez, sporteszközökhöz, könyvekhez, info-kommunikációs eszközökhöz) (Masten et al. 2008, Kende 2005). Mindamelletts számos rezilienciakutató az iskolát a protektív faktorok elsődleges színterének, az általános adaptációs modellek fejlesztőjének tekinti (Masten et al. 2008, Kapitány & Kapitány 2007). Masten és munkatársai (2008) szerint az iskola egy olyan hely, ahol nemcsak protektív, hanem rizikófaktorok is jelen vannak, amit ideálisnak tartanak, hiszen azt vallják, hogy az iskolában felügyelet mellett mehetnek végbe a negatív életesemények. A társadalmi megpróbáltatások által veszélyeztetett gyermekek számára az iskola jelenti az egyik leginkább támogató környezetet, ahol kialakulhatnak a nehézségekkel való megküzdés stratégiái. A szerzők kulcsfontosságúnak tartják az olyan személyek jelenlétét az iskolában, akik figyelemmel kísérik a gyermekek életét, s akik szakértőként tudnak beavatkozni a kockázatos szituációkba. Az iskola tehát egyfajta „védőoltás” funkciót tölthet be a sikeres adaptációk kialakításában (Masten et al. 2008).

A környezet elsődlegességét hangsúlyozó kutatási irányokat az az elvárás is vezérli, hogy kézenfekvő, jól bevethető recepteket kínáljanak az iskolák, a szülők vagy a kortársak felé a reziliencia erősítésére (pl. Sugland et al. 1993). Felmerülhet a kérdés, hogy a környezet számára nyújtott receptek valóban hatásosak-e. Vajon kimerítő magyarázatot kapunk a reziliens életutakra, ha elfogadjuk a környezeti tényezők kizárólagos hatását? Vagy a belső tényezők nélkül nem értelmezhetők a környezeti tényezők sem? Kutatásunkban a külső kompenzáló tényezők egymáshoz képest kialakuló, változó viszonyát igyekszünk letapogatni. E tényezők közül kettővel s azok kapcsolatával foglalkozunk behatóbban: a családdal és a felsőoktatással. A család sajátos változó szerepét is vizsgáljuk: a közoktatásban még kompenzáló családi háttér a felsőoktatásban is képes megtartani kompenzáló szerepét?

Az egyén jó teljesítménye önmagában is felfogható kompenzáló tényezőként. Több iskolai szinten vizsgálták már azt a jelenséget, hogy a továbbtanulási döntéshelyzetekben a származás hatását képes felülmúlni (vagy legalább csökkenteni), ha valaki eredményes az iskolában. Boudon (1981) például munkás származású általános iskolások körében világított rá a jó eredmények továbbtanulást növelő természetére. Ezt azzal magyarázta, hogy a sikeres iskolai előmenetel miatt kisebb kockázatúnak becsülik a tanulásba fektetett költségeket (Boudon 1981). Ezzel összecsengő eredményre jutott egy olasz kutatás is:

a diák kiemelkedő teljesítménye csökkenti a kockázatkerülő magatartást (Vergolini & Vlach 2016). De hazai példát is találunk az általános iskolai továbbtanulásról: a szakmunkás-alkalmazott szülők tervei között, ha szakközépiskola szerepel, csak akkor tekintik járható útnak a felsőfokú továbbtanulást, ha jó eredményekkel végez gyermekük (Kozma 1975). A középiskolai továbbtanulási döntés kevésbé függ a társadalmi háttértől, ha az iskolai előmenetel jó, és inkább összefügg vele, ha az iskolai előmenetel rossz (Boudon 1981). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a középiskolai teljesítményen múlik, hogy a származás tud-e hatni a felvételi sikerére. Egy angliai és wales-i középiskolásokat vizsgáló kutatásban rámutattak, hogy amennyiben jók a középiskolai eredmények, a továbbtanulás lényegében független a családi háttértől (idézi Berlinger & Megyeri 2015). A szerzők ezért amellet érvelnek, hogy a felsőoktatási egyenlőtlenséget a közoktatásban kell elkezdni lebontani (Berlinger & Megyeri 2015). Ezt erősíti az a hazai eredmény is, amely rávilágít arra, hogy a 2014-es OKM során megkérdezett tizedikes diákok körében erősebb a kapcsolat a felsőfokú továbbtanulás iránti aspirációk és a kompetencia teszteken elért eredmények között, mint ez utóbbi és a komplex módon mért családi háttér-index között (Morvai 2016). Lannert (2004) a középfokú továbbtanulásnál a jegyek, a felsőfokúnál a kulturális tényezők súlyára bukkant. Agócs (2015) interjúi mind ezt életképekkel színezi. Például az egyik középiskolás interjúalany azért nem akar továbbtanulni, mert rosszak az eredményei, és nem akarja anyagilag terhelni azokat a családtagjait, akik eltartják. A jó eredmények ugyanakkor növelik a továbbtanulási kedvet az interjúk tapasztalatai alapján.

Nagy (2010) mindennek első látszatra ellentmondó eredményeket mutatott be. A középiskolába továbbmenő kitűnő tanulók annál kisebb eséllyel választottak gimnáziumot, minél alacsonyabb foglalkozási státuszú családból származtak, s gyengébb iskolákba mentek továbbtanulni a hasonló tanulmányi eredményűek közül az alsóbb társadalmi csoportok gyermekei (Nagy P. 2010).

Lannert (2004) a jegyek hatásánál nem a kompenzálást emeli ki, hanem azt a veszélyt, hogy minél alacsonyabb származású valaki, annál érzékenyebb a tanulmányi eredmények által közvetített információkra, s csak akkor választják például a több befektetést igénylő gimnáziumot, ha jegyeik alapján ezzel kis kockázatot vállalnak.

A reziliensek esetében a jó eredmény fontos a továbbtanulás társadalmi meghatározottságát felülíró tényezők sorában. A reziliensek vizsgálatával számos kérdés bontakozik ki, amelyek gazdagíthatják az eredményesség, a háttér és a továbbtanulás hármasságát. Ők azok, akiknél eleve hatástalan a háttér, mert a család kemény szociológiai mutatói ellenére magas értéket tulajdonít a társadalmi felemelkedésnek, és ehhez az iskolát választják csatornának? Vagy az eredményesség változtatta meg a társadalom által kijelölt utat? Mikor és hogyan történt meg a nyomvonalak átlépése? Mennyiben

befolyásolja az eredményességnek a háttér hatását kioltó természetét az, hogy milyen területen eredményes valaki? A természettudományos területek társadalmi nyitottsága miatt itt erősebb ez a kioltó hatás? Az ún. személyiségintenzív szakmák felé vezető úthoz kevés az iskolai többletteljesítmény? A kimagasló eredményesség nagyobb lendületet ad egy jobb háttérű családban (például elvisz az orvosi egyetemig), mint egy kedvezőtlenebb háttérűben (megelégszik egy védőnői továbbtanulással, ami a család társadalmi helyzetéhez képest eleve óriási ugrásnak számít)?

A belső és külső tényezők viszonyát segít megérteni az a tanulmány, amely az ökológia rendszerében helyezi el a reziliencia fogalmát (Békés 2002).<sup>10</sup> Békés a különösen reziliens személyiségről azt mondja, hogy „átlagon felül hajlamos egy helyzetnek, eseménynek a jövőre nézve aluldeterminált voltát felismerni, a helyzetet újraértelmezni, és például a szükségből erényt kovácsolva a váratlan lehetőségeket megpillantani” (Békés 2002: 221). Azt is leszögezi, hogy a reziliencia nem csak magából az egyénből fakad. A környezeti erőforrások legalább olyan fontosak. „A reziliencia a viszontagságos körülményekkel szemben megnyilvánuló képesség a boldogulásra, érlelődésre s a kompetencia növelésére. Ezek a körülmények lehetnek biológiai rendellenességek vagy környezeti akadályok. A viszontagságos körülmények továbbá lehetnek krónikusak és sűrűek vagy súlyos és nem gyakori válságok. Ahhoz, hogy az egyén boldoguljon, gyarapodjon, érlelődjön, kompetenciáját növelje, mozgósítania kell minden erőforrását, legyen az biológiai, pszichológiai vagy környezeti” (Gordon rezilienciaolvasatát idézi Békés 2002: 221).

A belső és külső tényezők együttes figyelembevételét hangsúlyozzák Waxman és munkatársai is. Tanulmányukban olyan vizsgálatokat mutatnak be a rezilienciához kapcsolódóan, amelyek eredményei mind arra utalnak, hogy a nehézségek ellenére történő boldoguláshoz pozitív belső és külső tényezők egyaránt szükségesek (Waxman et al. 2003). Rutter például mentális betegségben szenvedő szülők gyerekeit vizsgálta, és azt találta, hogy a támogató iskolai környezet és az erős belső tulajdonságok egyaránt védőfaktort jelentettek ezeknél a gyerekeknél, így a szülő(k) betegsége nem idézte elő az ilyenkor várható problémákat (idézi Waxman et al. 2003 és Sugland et al. 1993). Werner és Smith pedig egy 1955-ben született kohorszban végzett longitudinális vizsgálatot, amely tagjainak egyharmada magas kockázatú csoporthoz tartozónak minősült (szegénységbe születtek, valamint családjaik számos ebből adódó egyéb problémával is küszködtek) (idézi Waxman et al. 2003 és Bass &

---

<sup>10</sup> Békés a rezilienciát episztemológiai összefüggésben vizsgálja. Azt demonstrálja vele, hogy egy jelenség magyarázatában miként honosodik meg egy új fogalom, „lendül működésbe”, s csoportosítja át a tudományok korábbi rendszerét (Békés 2002). Nem az az elsődleges célja tehát, hogy a fogalmat a gyakorlati hasznosulás/alkalmazás útján továbbblendítse, s nem egy gyakorlati probléma megértéséhez hívja segítségül. A fogalom tudományos meghonosodásának vizsgálata során mégis jól csokorba szedi és rendszerezi azokat az ismereteket, amelyekből mi is meríthetünk.

Darvas 2008). Közülük minden harmadikból jól teljesítő, felelősségteljes felnőtt lett. Sikerük titkát a szerzőpáros három tényezőben vélte megragadni: a személyiség alkati jellemzőiben, a szeretetteljes családi kötődésben, valamint a környezetben fellelhető külső támogatórendszerben. Garmezy is hasonló hármass felosztást követett, amikor a védelmező faktorok három csoportjáról beszélt: a gyermek személyes tulajdonságai, a család tulajdonságai, valamint a külső támogatás (idézi Sugland et al. 1993 és Henderson 2007). A továbbiakban azt mutatjuk be, hogy milyen viszonyban vannak egymással a külső és a belső tényezők.

Masten és szerzőtársai (2008) a belső és külső tényezők közötti dinamikus kapcsolatra hívják fel a figyelmet. Szerintük, ha valaki sikeresen megküzd egy kihívással, az az eredményes külső és belső adaptáció együttes eredménye. Úgy vélik, hogy még az olyan esetekben is, amikor kizárólag belső folyamatok eredményének tűnik a megküzdés (pl. felépülés egy trauma után), figyelembe kell venni a komplex külső hatásokat, amelyek a felépülésben szerepet játszottak. Ugyanakkor a környezetben elérhető erőforrások önmagukban haszontalanok, ha azt az egyén nem képes felismerni és saját boldogulásának szolgálatába állítani. Sugland és szerzőtársai (1993) a folyamatjellegre, a nehézségekkel való megküzdés dinamikai mivoltára hívják fel a figyelmet. Szerintük krízis idején a védelmező faktorok (tanárok, barátok, család bátorítása) erősítése különösen fontos, ugyanakkor az is szükséges, hogy ezek folyamatosan jelen legyenek az életút folyamán. Masten és szerzőtársai (2008) hozzátették, hogy a folyamatosság mellett a sokoldalúság, a többféle támogatási stratégia együttes alkalmazása is fontos. A szerzők felvetik a kérdést, hogy vajon mi a célravezetőbb: Megelőzni a kockázatos eseményeket, vagy megtanítani a gyerekeket arra, hogy hogyan küzdjenek meg velük? Összességében a megelőzést tartják „kifizetődőbb” megoldásnak, ugyanakkor azt is leszögezik, hogy bizonyos kihívásokkal mindenkinek szembe kell néznie, apróbb nehézségeken kell „megedződnie”, így leginkább arra kell törekedni, hogy ezek felügyelet mellett, támogató környezetben menjenek végbe. A már átélt nehézségek esetében pedig figyelni kell arra, hogy a problémákat ne vigyék magukkal tovább a gyerekek – ahogy a szerzők fogalmaznak –, továbbgörgetve maguk előtt, mint egy hógolyót (Masten et al. 2008). A felügyelet mellett megélt kríziseket könnyebb feldolgozni, és azok a későbbiekben „védőoltásként” szolgálhatnak a jelentősebb megpróbáltatásokkal szemben.

A reziliensekként meginterjúvolt hallgatók (Ceglédi 2012) kétharmada a nehéz pályaválasztási döntéshelyzetek és a családi krízisek kapcsán egyaránt beszélt tanárai támogató szerepéről, akik emberileg is mellettük álltak. Ugyanakkor olyan is előfordult, hogy egyáltalán nem említettek tanári befolyást (29-ből 3 esetben), vagy úgy értékelték, hogy tanáraik csak szaktanári mivoltukban befolyásolták karrierjüket (29-ből 7 esetben), s a szakmai kapcsolatok nem lépték át azt a küszöböt, ami lehetővé tette volna a kríziseknek az elméletben

megfogalmazott módon történő felügyeletét. Sőt egyes életepizódokban elvétele egy-egy káros hatású tanár is előbukkant (pl. aki megpróbálta a továbbtanuláshoz beszélni diákját). Így ezt a magyarázatot sem lehet mindenre vonatkoztatni (Ceglédi 2012).

A kompenzáló tényezők kettős természetével kapcsolatban említést érdemel a johnhenryizmus jelensége, amely egy afro-amerikai férfiről kapta a nevét. A férfi legyőzte ugyan társadalmi hátrányait, de ez a harc belső erőforrásainak felemésztéséhez, egészségének megromlásához, végső soron pedig a halálához vezetett. Kutatások igazolják például a hasonló sorsú férfiak magas vérnyomásra való hajlamát (Subramanyam et al. 2013).

A kutatások összességében arra utalnak, hogy „a társadalmi hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier” – a reziliencia – forrásait a személyes tulajdonságok és a környezeti tényezők együttesen biztosítják (Waxman et al. 2003). A belső és külső tényezők közötti dinamikus kapcsolat legsikeresebb megnyilvánulási formája, amikor az egyén belülről fakadóan képes a környezetben elérhető külső tartalékok mozgósítására. Masten és munkatársai (2008) ezt olyan promotív és protektív faktorokat kínáló adaptív rendszerek egészséges működése mellett tartják csak elképzelhetőnek, mint a család, az iskola vagy a kortárskapcsolatok. E rendszerek teszik lehetővé, hogy az illető védett legyen, illetve, hogy mozgósítani tudja tartalékait baj esetén. Úgy vélik, hogy ezek a rendszerek az emberi fejlődés természetes velejárójaként jöttek létre, a biológiai evolúció és a kultúra által kialakult és átörökölt természetes mechanizmus eredményei, s magától értetődő tulajdonságuk, hogy erőforrásként állnak az egyének rendelkezésére. Ebben az olvasatban a reziliencia nem egyfajta kivételes jelenség, hanem – ahogy a szerzők fogalmazzák – egyszerű „hétköznapi csoda” (Masten et al. 2008, Kapitány & Kapitány 2007). Mindamellet az egyéni adaptációk mögött az emberi nem adaptációja, túlélési törekvése áll, a kihívásokra adott adaptációs válaszok a szocializáció során megtapasztalt, a társadalom történelmi folyamatai során létrejött, a rendszerre összeálló háttérerőkből és támaszt nyújtó lételemekből táplálkoznak. Az egyén a legkülönbözőbb módon kombinálhatja (tudattalanul) a háttérerőket, amelyekre adaptációs erőforrásként tekint. Adaptációs elemként használhat fel mindent, ami körülveszi, mindent, ami bármilyen hozadéka révén az adaptációs technika részévé válhat (s ezek az elemek olykor ellentétei is lehetnek egymásnak, például egyes kihívásoknál a falusi, másoknál a városi lét előnyei lesznek a beépíthető elemek) (Kapitány & Kapitány 2007). De vajon ezek az elemek mindenki számára egyformán elérhetőek?

Arról is szó lehet, hogy nem önmagában, hanem valamilyen közösség (pl. családjuk, osztályközösségük, lakóközösségük, bármilyen más közösségük) tagjaként válik valaki rezilienssé. A humán közösségi reziliencia területe emberi közösségek túlélését vizsgálja tömegkatasztrófák után (V. Komlósi & Richter 2015, idézi Homoki 2016). Ilyen emberi közösségnek tekinthető



például a család. A családi rezilienciakutatások szerint a család működési dinamikusa a meghatározó. A családi rezilienciát elősegítik a megerősítő hitrendszerek, a családi kohézió, a nyílt kommunikáció, a problémamegoldás és a rugalmasság (Homoki 2016). A válással szembeni megküzdést például a szülői szeretet érzése segíti (F. Lassú et al. 2015, idézi Homoki 2016). A családi társadalmi tőke fogalma is illeszthető e felfogásba. Coleman azt mondja, hogy létezik családon belüli kapcsolati tőke is, amelynek nagysága és természete befolyásolja a gyermek iskoláztatását. Míg a család emberi tőkéje a szülők iskolázottságával mérhető, társadalmi tőkéje a szülő és gyerek közötti viszonyt jelenti. Így válik elérhetővé a gyermekek számára a szülők emberi tőkéje. Ez egyrészt a szülő jelenlétét jelenti a családban, és azt, hogy szülő sok időt és energiát fordít gyermeke fejlődésére (Coleman 1998).

Coleman a valamilyen csoporthoz, közösséghez tartozást is társadalmi tőkének tekinti. Az itt élő normák hasznosak lehetnek a tehetséges gyermekek számára, ha például egy közösség normái a kiemelkedő iskolai teljesítményt jutalmazták. A csoporthatás olykor erősebb is lehet az egyéni szintű hatásoknál – mondja Morgan és Sorensen (idézi Fényes & Pusztai 2004, Forray R. & Kozma 1992). Eszerint, ha egy diák alacsony szintű személyes szociális kapcsolatrendszerrel rendelkezik, de szorosan kötődik az iskolai közösséghez, akkor lényegében ugyanazokat az előnyöket élvezi, mint a magas szintű személyes kapcsolatrendszerrel bíró tanulók. A Fényes & Pusztai szerzőpáros elemzése is bebizonyította ezt végzős felekezeti középiskolások körében. Eszerint minél több értelmiségi szülő van egy osztályban, annál nagyobb a továbbtanulási kedv az egyes diákok körében, függetlenül attól, hogy egy diplomás vagy egy nem diplomás szülő gyermekét nézzük, s az eredményesség esetében is hasonlóan jótékony hatású az értelmiségi osztályközösség (Fényes & Pusztai 2004, Pusztai 2004a, Forray R. & Kozma 1992). Lannert is hasonló eredményekre jutott a továbbtanulási aspirációt vizsgáló kutatásában (2004). Ferge (2006) az urbánusabb környezetben lévő iskolák jótékony hatására hívja fel a figyelmet, ahol a többséget alkotó, az iskolai kultúrához közelebb álló csoportok gyermekei jótékonyan befolyásolják a többiek eredményeit. Pap & Pléh (2003) egy 1970/71-es vizsgálata szerint jól teljesítettek a nyelvi teszten azok a hátrányos helyzetű diákok, akik a főváros magas szociális státuszú helyein laktak (Pap & Pléh 2003). Nagy P. (2010) annak a hatását mérte 2002-es adatain, hogy a megkérdezett diák szerint az iskolájából mekkora a felsőoktatásba bekerülők aránya. Ha ez a percepcionált arány nagyon alacsony, képes visszavetni a továbbtanulási kedvet (Nagy P. 2010). Továbbá a gimnazista kollégisták is kevésbé vannak kitéve az önszelekciónak, mint mondjuk a helyben bejárók (bár a szakközépiskolai kollégiumokról nem mondható el ugyanez) (Nagy P. 2010). A kollégiumok mint az intézményi hatás sajátos terepei tehát különösen erősek a továbbtanulási aspirációkra.

A sikeres megküzdésben fontos a fejlett szociális háló és a közösségi támogatás (Homoki 2014). Forray R. (2015) sikeres dunántúli romák vizsgálatának tanulságaként szintén a közösségi erő fontosságát hangsúlyozza. A közösségek szerepe akkor válik különösen érzékelhetővé, ha valaki elveszíti őket, ugyanis területi mobilitással is együtt jár a mobilitás (Máté 2015). Aki elhagyja szülőhelyét, közösséget veszít. A reziliencia forrása ilyenkor az új közösségek megtalálása. Az általunk vizsgált régióban a főleg a környező megyéket jelentő vonzáskörzet miatt a családok és a hallgatók kevésbé távolodnak el egymástól. Ugyanakkor gyengülhetnek a családi kapcsolatok amiatt, hogy a reziliensek gyakori falusi lakóhelyükről a felsőoktatási intézmény városába költöznek.

Mindez összességében azt jelenti, hogy a kedvező körülményeket biztosító középiskolákban és osztályokban a hátrányos helyzetű tehetséges diákok kellő kapcsolati tőkére tehetnek szert, amely motiváltságot, ambíciót nyújt a továbbtanuláshoz, és a további felemelkedéshez, s amely reprodukciós szerepe helyett kompenzáló hatását fejt ki (vö.: Pusztai 2004a, Blaskó 2002). Ám kérdéses, hogy a valóban tehetségesek közül bejut-e mindenki ezekbe a középiskolákba és osztályokba.

### ***Rizikó és kompenzáló tényezők a társadalmi hovatartozás függvényében***

A rizikótényezőkkel kapcsolatban a fent említett szerzők azt vallják, hogy a társadalmi hovatartozás befolyásolja az életút során jelentkező rizikótényezők mennyiségét, minőségét, felbukkanási sűrűségét. Ebből arra következtethetünk, hogy a kompenzáló tényezők mennyisége és felhasználósága szintén a társadalmi hierarchiában elfoglalt helytől függ. A Kapitány & Kapitány szerzőpáros által körbejárt összefüggés a következőkből indul ki. A társadalmi hierarchia magasabb fokán állók számára szélesebb a merítési bázis az elérhető erőforrások tekintetében, a társadalom anyagi javakbeli, hatalmi és tudásbeli rétegzettsége a megküzdés sikerességében is leképeződik, így a hátrányosabb helyzetűek rendelkezésére kevesebb adaptációs eszköz áll. Mindezt tetézi, hogy az egyes rétegek közötti szakadékkal való szembesülés már önmagában is gyengíti az egyént (Kapitány & Kapitány 2007, Reay et al. 2009). Mi okozza azt mégis, hogy a társadalmi ranglétra alsóbb csoportjaiból származó gyerekek között is vannak néhányan, akik sikeresen megtalálják a társadalomban fellelhető háttérerőket, hatékonyan sajátítják el az azok használatához szükséges megküzdési stratégiákat, adaptációmódokat, és válnak kivételes iskolai sikereket elkönnyvelhető felnőtté? A szociológiai reziliencia jelenségére több magyarázat is kínálkozik.

A krízisekkel való megküzdés akkor lehet sikeres, ha a védelmi rendszerek (család, iskola, vallási és kulturális közösségek, kortárs csoportok stb.)

nem gyengülnek vagy semmisülnek meg (Masten et al. 2008). Noha az alsóbb rétegekben gyakrabban előfordul e védelmi rendszerek sérülése, mégis kialakul egyfajta sajátos alkalmazkodás a körülményekhez. Minden társadalmi csoport kimunkálja a saját megküzdési stratégiáit, amelyek az adott viszonyok között a leghatékonyabbak (Kapitány & Kapitány 2007). Ilyen szempontból a társadalmi egyenlőtlenség előnyös is lehet, hiszen az egyes társadalmi rétegek a saját problémáikra alkalmas receptek szerint dolgozzák ki adaptációs stratégiáikat, így egy változatos és rétegzett stratégiahalmaz alakul ki a társadalomban, amelyben az egyes stratégiakészletek az adott (társadalmi) csoport igényei mentén kellően elmélyítettek lehetnek. Amikor pedig az egyes csoportok közötti zártság lazul, és valaki az egyik csoportból átkerül a másikba, könnyedén átveheti az új csoport már kimunkált adaptációs stratégiáit, megspórolva az annak kimunkálásához szükséges energiát, ráadásul közben saját adaptációs készletét is megtarthatja (Kapitány & Kapitány 2007). Vajon az általunk vizsgált reziliens hallgatók életében is megfigyelhető ez a „kettős adaptációs stratégia”? A reziliens hallgatók körében készült interjúk (Ceglédi 2012) alapján nem sikerült átfogó képet kapnunk arról, hogy az új környezet megküzdési stratégiáit elsajátították-e. Az mindenesetre kiolvasható az interjúkból, hogy az új környezetben is azokat a stratégiákat vették elsősorban észre és értékelték pozitívan, amelyekkel korábban is találkoztak (például a tanár őszinteségét becsülték, ha bevallotta, hogy nem tud valamit, vagy a hallgatótársak kitartását értékelték nagyra) (Ceglédi 2012). A magyarázatok sorában ugyanakkor ez csupán egyetlen tényező lehet.

A társadalmi hierarchián belüli pozíció olyan módon is befolyásolhatja a megküzdési stratégiákat, hogy az alsóbb rétegek tetején lévők magabiztosabbak, az adott réteg javait jobban kiélvezik, ezáltal nehézségeiken is könnyebben úrrá lesznek (Kapitány & Kapitány 2007). Egy interjú kutatás tanulságai is megerősítették ezt a felvetést. Eszerint a megkérdezettek a közvetlen környezetükhöz viszonyítva nem érezték életkörülményeiket sokkal rosszabbnak (Kende 2005). Ezzel a jelenséggel a reziliens hallgatókkal készült interjúkban is találkoztunk (Ceglédi 2012).

További magyarázat lehet (ahogy korábban utaltunk rá), hogy a társadalmi hierarchia alsóbb csoportjainak életében is előfordulhatnak olyan határozottan atipikus családi (pl. pozitív szülői elvárások a továbbtanulásra vonatkozóan, atipikus nyelvi fejlődés, törekvés az előzetes szocializációra Merton, idézi Blaskó 2002) vagy környezeti tényezők (pl. kulturális és társadalmi tőkében bővelkedő középiskolai klíma), amelyek az onnan feltörekvő egyének boldogulását segítik (Ferge 2006, Fényes & Pusztai 2004, Réger 2002, Agócs 2015, Blaskó 2002, Pusztai 2004a).

A hátrányok ellenére tapasztalható sikerek hátterében álló tényezők sorában említést érdemel az a nézet is, amely szerint az oktatási-képzési hierarchia egyre magasabb fokaira érve halványodik a társadalmi hovatartozás

hatása, s annak szerepét az egyén önálló döntései, valamint más közösségek veszik át (Róbert 2000b, Pusztai 2004a, 2009, 2011a, Alwin & Thornton 1984, Ganzeboom et al. 1991, Beck 1983 stb.). A reziliens hallgatókkal készült interjúk (Ceglédi 2012) tanulsága, hogy a káros, a semleges vagy a limitált elvárásokkal rendelkező szülők hatása valóban halványodik az életkor előre haladtával, így a karriercélokat illetően a hallgató kezébe kerül az irányítás. Ugyanez igaz a támogató hozzáállású szülőkre is. Itt azonban egy érdekességre bukkantunk. Az ő esetükben a leglátványosabb az, hogy még a diploma megszerzését leginkább támogató szülők sem képesek a felsőoktatásban rejlő egyenlőtlenségek csökkentésére. Az általunk megkérdezett reziliens hallgatók ugyanis a felsőoktatásba is cipelik magukkal megélhetési problémáikat, kapcsolati és kulturális tökebeli hiányosságait, valamint egyes esetekben azt az otthonról hozott mintát, miszerint a „becsületes munka” kizárólag a jó jegyek megszerzésével azonos, s az elsőgenerációs értelmiségiek nem hozzák otthonról a felsőoktatásban eltöltött idő tartalmas kiaknázásának mintáját. A származási hatásnak a felsőoktatás falai közé történő behatolásáról tanúskodik az is, hogy a sikeres hátrányos helyzetűként meginterjúvoltak jelentős része (kb. kétharmaduk) alacsonyabb presztízsű, kevésbé kedvező munkafeltételeket valószínűsítő szakokra<sup>11</sup> járt.<sup>12</sup> Mindebből arra következtethetünk, hogy a származás hatása újra megjelenik a felsőoktatás belső rétegzettségé mentén. Ezt a hatást pedig nem annyira a felsőoktatás „klasszikus akadémiai lehetőségeinek” (szakkollégiumokba való jelentkezés, kutatásokba való bekapcsolódás, aktív hallgatói szabadidős tevékenységek) megragadásával győzik le a hallgatók, hanem sokkal inkább a korábban jól bevált kompenzáló tényezők által: a kurrikuláris feltételek rigorózus teljesítése, barátaik, egyes esetekben párkapcsolatuk révén, és csak ritkább esetben fordul elő, hogy sikerül elnyerniük valamely egyetemi/főiskolai oktatójuk támogatását vagy élvezniük a felsőoktatás egyéb kompenzáló hatásait. Mindamellet a szülői és a tanári támogatás csökkenése miatt „magukra maradt” hallgatók esetében rendkívüli módon felerősödik a belső kompenzáló tényezők szerepe is.

A szakirodalom kiemeli, hogy a kedvezőtlenebb helyzetben lévők számos olyan belső tulajdonságot felhalmozhatnak, amelyek a sikeres alkalmazkodást előrevetítik. Míg a felsőbb rétegekben például az irányítóképesség, a politikai képességek, az absztrakciós képesség alakul ki, addig az alsóbb rétegek a túlélés napi megpróbáltatásai révén életrevalóvá, ellenállóvá válnak, a „bounce back” hatás következtében visszapattannak róluk a nehézségek, és

---

<sup>11</sup> Az előnyösebb szakok közé soroltuk például a geográfus, a vegyész, a pszichológia vagy gyógyszerész szakokat, az előnytelenebbek közé pedig az elsősorban tanári pályát valószínűsítő bölcsész és természettudományi szakokat (vö. Györgyi 2010).

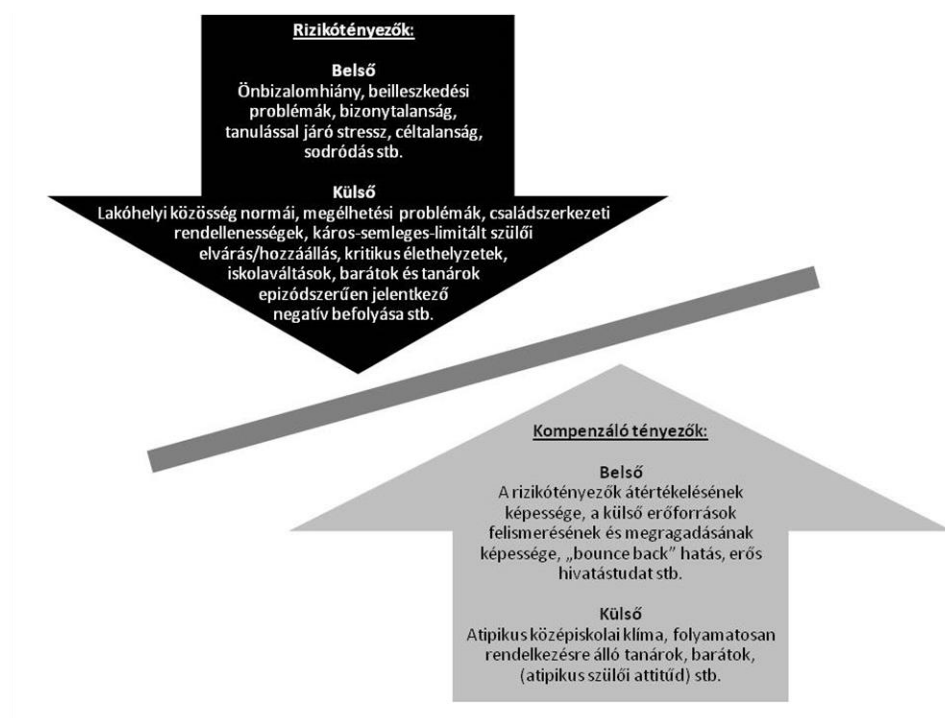
<sup>12</sup> Ez ugyanakkor adódhat a mintavétel sajátosságaiból is, és nem zárható ki, hogy más szakokon is találhatnánk hasonló sorsú hallgatókat.

könnyebben tudnak alkalmazkodni a folyamatos kihívásokhoz (Kapitány & Kapitány 2007, Sugland et al. 1993).

A „bounce back” hatás érvényességére utal a reziliens hallgatók körében készült kutatás (Ceglédi 2012) azon eredménye, hogy a környezetükben rejlő kompenzáló tényezőket képesek felismerni és a saját javukra fordítani. A hallgatók szinte minden krízis elmesélését vagy rizikótényező bemutatását úgy fejezték be, hogy kiemelték ezen események vagy körülmények pozitívumait, valamint azt, hogy ők mit tudtak ebből a saját javukra fordítani. Természetes módon fűzték bele a történetekbe a problémákkal való megküzdést, a segítő tényezőket, megoldásokat, személyeket. A hallgatói olvasatokban például a felsőoktatás első nagy kihívása, a nehéz vizsgaidőszak arra volt jó, hogy összehozzon egy hallgatót a barátaival, a szülők válása pedig a későbbi párkapcsolatokban elkerülendő hibákra mutatott rá. A szülő munkahelyének elvesztésében azt az előnyt emelte ki egyikük, hogy édesanyja így több időt tölthetett a családjával. A „bounce back” hatás abból is kiolvasható, hogy milyen hűvös távolságtartással, önmagukra nézvéen semlegesen megfestve beszélnek még a legsúlyosabb kríziseikről is. Úgy mutatták be saját magukat, mint akikről ezek a problémák valóban „visszapattannak”. Nem jelentett nagy megterhelést számukra például heti két éjszakát futószalag mellett dolgozni, kifizetődőnek vélték a szabadidőt és az éjszakai alvást jelentősen megrövidítő tanulást, elodázták családjuk megélhetési gondjait, s a szeretetteljes törődést tekintették elsődlegesnek.

A kihívások ugyanakkor csak akkor lehetnek a sikeres adaptációs stratégia kifejlődésének melegágyai, ha a társadalmi hátrányok okozta zavarok nem állnak tartósan fenn, és olyan mértékben jelentkeznek csupán, hogy az a megküzdésnek, ne pedig a feladatnak kedvezzen (Masten et al. 2008, Kapitány & Kapitány 2007). Ezért azt feltételeztük, hogy a reziliens hallgatók életében a kompenzáló tényezők oldalára billen a mérleg a rizikótényezőkkel szemben. Abból indultunk ki, hogy amikor e kompenzáló tényezők együttese erősebb a társadalmi hovatartozásból adódó rizikófaktorok együttes hatásánál, akkor beszélhetünk rezilienciáról. A hallgatói interjúk ezt a várakozást megerősítették (Ceglédi 2012). Az életutakat kompenzáló tényezők egész sora kíséri, amelyeknek nemcsak száma, hanem hatásuk erőssége is felülmúlta a rizikótényezőkét: támogató szülői hozzáállás, egyéb családtagok segítsége, meghatározó kortárskapcsolatok, a karriert előremozdító középiskolai környezet, fokozott oktatói odafigyelés stb. Hatásukat az is erősítette, hogy – valamilyen formában – folyamatosan jelen voltak a sikeres hallgatóvá válás útján, igaz, minden hallgató estében egyedi mintázattal. Mindemellett a különösen nehéz időszakokban a megfelelő helyen, időben és kombinációban bukkantak fel, kioltva a rizikótényezők hatását. A 2. ábrán ezt a túlsúlyt szemléltettük a reziliens hallgatók (Ceglédi 2012) által említett rizikó és kompenzáló tényezők kategorizálásával.

## 2. ábra. Rizikótényezők és kompenzáló tényezők a hallgatók narratíváiban



Forrás: Ceglédi 2012

Noha összességében a kompenzáló tényezők túlsúlya és győzelme egyértelmű a reziliens életutakban (Ceglédi 2012), arra is érdemes felhívni a figyelmet, hogy a kompenzálásra hivatott tényezők olykor rizikótényezőkként jelentek meg a hallgatók életében (pl. egy-egy hátráltató családtag, oktató, barát stb.). Ezek azonban hatástalanok maradtak epizódszerűségük, a kompenzáló tényezőkkel szembeni gyengeségük, valamint amiatt, hogy a hallgatók igyekeztek sikeresen elhárítani és a saját javukra fordítani őket.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Egyikük például a rossz társaság visszahúzó erejét felismerve a kocsmáros sorsból kitorve jelentkezett az egyetem egy magas presztízsi szakára, két hallgató pedig még a barátok (egyéb-ként a kudarcától való megkímélés által vezérelt, jó szándékú) lebeszélése ellenére is a nehezebb szak mellett döntött. Olyan is előfordult, hogy egy tanár lenézése a bizonyítási vágy táplálását szolgálta (Ceglédi 2012).

## ***Reziliencia a felsőoktatásban***

Könyvünk e fejezetének záró gondolataként azokat a munkákat foglaljuk össze, amelyek a felsőoktatásban tapasztalható rizikótényezőket tárgyalják. Ezzel a felsőoktatásban jelenlévő társadalmi egyenlőtlenségek azon veszélyeire irányítjuk a figyelmet, amelyek a korábban jól teljesítő hátrányos helyzetűeket fenyegethetik.

Mit jelent társadalmi hovatartozás a felsőoktatás világában? A hallgatókról családjaik szerint lehet megmondani, hogy hova tartoznak a társadalmi hierarchiában, de már úton vannak saját „besorolhatóságuk” felé. Bár a legtöbb kutatás a szülők társadalmi pozícióját veszi figyelembe, a hallgatólét e szempontból képlékeny természetére hívja fel a figyelmet például Archer, aki 21 éves kor után már elrugaszkodik a szülőktől, és a hallgató saját bevallása alapján ítéli meg a társadalmi hovatartozást (idézi Vukasovic & Sarrico 2010). Osztályokat keresztbe metsző osztályként (Beck 1983, Blau & Duncan 1967) is felfogható a hallgatói „társadalom”. Bukodi (2000) szerint az életciklus minden más tényezőt keresztbe metszve határozza meg az élethelyzetet. A felsőoktatásra úgy is tekinthetünk, mint egy záros végű, de önálló kis társadalomra. Az ide járó hallgatók többé-kevésbé homogének kor szerint, értékrendbeli közös vonásuk a diplomaszerezés preferálása, s a fogyasztás szerint is mutatnak közös jegyeket, ha a felsőoktatásra fogyasztási tárgyként tekintünk (Altbach 2010, Shavit et al. 2007, Szabó I. 2012). Az egyazon intézményi egységbe járó hallgatók elvi szinten társadalmi hovatartozástól függetlenül használhatják például az infrastruktúra jelentős részét vagy részesülhetnek az oktatók tudásából. Ugyanakkor a felsőoktatás mint önmaga ugyancsak egyenlőtlenségek terepe. Az egyes intézményegységek, kampuszok között óriásiak lehetnek a különbségek az elérhető tárgyi és személyi „javak”, az intézményi kultúra vagy a kibocsátott diploma értéke szempontjából. Emellett a hallgatók továbbra is függnek családi forrásaiktól (valamint attól, hogy a család mennyit és hogyan áldoz ebből az egyetemi évekre), amelyek kihatnak életkörülményeikre, tulajdonviszonyaikra, ezáltal közvetve felsőoktatási sikereikre. Ugyanakkor a mindenkori hallgatói juttatások is befolyásolják a hallgatói éveket. A szociális alapú juttatások a hallgatók családi hátterének egyenlőtlenségeit igyekeznek kisimítani. Az érdem szerint adható hallgatói juttatások, ösztöndíjak, szolgáltatások pedig szintén befolyással lehetnek a hallgatóévek alatt megélt helyzetre, még nagyobb lendületet adva azoknak, akiket az adott juttatás kritériumai szerint érdemesnek találnak rá. A hallgatóévek alatti munkavállalás szintén egyenlőtlenségnövelő és -csökkentő tényezőként értelmezhető az örökölt és a megcélzott pozíció közötti sajátos életszakaszban. Egyrészt az örökölt kényszerek hívhatják életre, az örökölt minták és kapcsolatok befolyásolhatják, másrészt a hallgató saját értékválasztásai is visszaköszönhetnek benne, előremutatóan későbbi társadalmi pozíciójára. Örökölt értékek, normák is bekúsznak a felsőoktatás falai közé, s mindez befolyásolja például az

érdekérvényesítés módjait vagy a felsőoktatási javakhoz való hozzáférést (pl. használja-e a könyvtárat, milyen kapcsolatot ápol oktatóival stb.). A különböző társadalmi rétegekből érkezők családi örökségük folyományaként másképp fektetnek energiát a tanulásba, másképp használják az infrastruktúrát, másképp viszonyulnak oktatóikhoz, hallgatótársaikhoz (Pusztai 2010b, Ceglédi 2015a, 2015b, Bocsi 2016b).

A könyv ide kapcsolódó kérdése az, hogy ebben a „képlékeny”, „két világ közötti” állapotban mibe „ér bele” és mibe nem a családi örökség. A származás milyen arcai bukkannak felszínre a felsőoktatás különböző területein? Mit visznek ebből magukkal a hallgatók a felsőoktatásból való kilépés után? Ehhez egyértelműen le kell tennünk a voksunkat a szülők társadalmi hovatartozása mint a származás megragadásának alapja mellett.

A 18-28 évesek korosztályának „már számos találó neve született, mint például 'tweenhood', 'twixster', 'kidult', 'adult escence', melyek az angolban mind frappánsan jelölik a korosztályra jellemző kettősség érzését, illetve egy kicsit negatív előérzetet is adnak, hiszen a nevek mindegyike sugallja a kamaszkori éretlenség meglétét ebben a korban.” (Leist Balogh & Jámборi 2016: 85). Ugyanakkor a felnőtté válás szakasza és a társadalomtól való viszonylagos függetlenség számos lehetőséget is kínál (Bocsi 2013, 2015). A lehetőségekkel való élés otthonról hozott mintái pedig valószínűsíthetően jobban jellemzi az értelmiséget, főleg a szülőknek egy ismerősebb terepen, a felsőoktatásban, még ha az átalakuláson is ment át (Bocsi 2016b). Kutatásunk során feltételezzük, hogy a szorongás és a jó alkalmazkodás közötti különbség leírható a társadalmi különbségek mentén is.

A felsőoktatásban általában is megnövekedett a hallgatók oldaláról az elidegenedés és anómia, amely több tényezővel is összefüggésben van, melyek között elsődlegesek a munkaerőpiac bizonytalanságai, a korábban biztonságot sugalló klasszikus karrierutak eltűnése, valamint a diplomás túlképzés okozta verseny megjelenése, eltűlése a közbeszédben (Lukács 2007, Horváth 2007, Pusztai 2011a, Polónyi & Timár 2001, 2002, Arrow 2002, Nyíró & Tóth 2015). Mindezek a hallgatóévekben tornyosulnak. A jelenséget kapunyitási pániknak (quarterlife crisis) is nevezik (Lukács 2007, Horváth 2007). A korábbi világos célok és hozzárendelt eszközök (pl. készen kapott órarend, az érettségihez a tételek megtanulása) helyett most nehéz eligazodniuk a rájuk zúduló információmög és új kihívások közepette (Lukács 2007, Leist Balogh & Jámборi 2016). A hirtelen döntések meghozatalának terhe, a bizonytalan jövőkép, az identitás krízise jellemzi ezt a korszakot (Leist Balogh & Jámборi 2016). A korábban világos és biztos kortárs és oktató-diák viszonyok (lásd osztályfőnök egyértelmű szerepe, stabil osztályösszetétel) is átalakulnak: a felsőoktatásban nincs egy konkrét tanár, aki hivatalosan is felelős az adott hallgatóért, s a csoporttársak összetétele is kurzusról kurzusra, félévről félévre változik. Az ilyen személyes stabil közösségek hiányát a sikeres romák interjúikban igen súlyos



érzelmi veszteségként írták le (Pusztai 2004b), s az újabb hallgatói vizsgálatok is a jelenség továbbélését erősítik meg (Ceglédi 2012, Bocsi & Ceglédi 2016).

Az ilyen kihívásokkal teli élethelyzetekben még fontosabb a megküzdés sikeressége. Ahogy korábban utaltunk rá, a társadalmi hierarchia magasabb fokán állók szélesebb merítési bázissal rendelkeznek az elérhető erőforrások tekintetében. A hátrányosabb helyzetűek rendelkezésére amiatt is kevesebb adaptációs eszköz áll, mert a társadalom anyagi javakbeli, hatalmi és tudásbeli rétegzettsége, valamint az egyes társadalmi rétegek közötti szakadékkal való szembesülés gyengítő ereje is leképeződik ebben a megküzdésben (Kapitány & Kapitány 2007, Reay et al. 2009).

Lopreato és Hazelrigg (1970) a viszonyítási alapok jelentőségére hívja fel a figyelmet. Fiatalkorban szerintük még az apa a legfőbb viszonyítási alap, de később a munkahelyi környezet (Lopreato & Hazelrigg 1970). A reziliensigérek felsőoktatási hallgatók, a határán vannak annak, hogy származási viszonyítási alapjukat elhagyva újakat keressenek. A teljes eltávolodás azonban még nem lehetséges, például a szülőktől való anyagi függés, s az "új világ" idegensége miatt. A felsőfokú tanulmányok finanszírozása még inkább függ a szülőktől, mint a középiskoláztatásé, főleg, ha távoli városban található a felsőoktatási intézmény. Nem mindig individuális a szembesülés, eltávolodás. Hallgatói interjúk mutattak rá arra a jelenségre, amikor egy-egy hallgató a teljes kar társadalmi presztízsének alacsony színvonalával szembesül (Bocsi & Ceglédi 2016). Kivételes példaként említhető, amikor a felemelkedő egyént követve, támogatva egy teljes család fordul el a rokonságtól, s ezáltal a származási háttértől (Pusztai 2004b).

Lukács kimutatta, hogy a félévek előre haladtával egyre nő a pályaválasztási szorongás, miközben az önismeretigény és a pályainformációs szükségletek csökkennek (Lukács 2007). Tehát az egyes szakaszokban eltérő mintázatú és intenzitású a kohorszhatás. Ugyanakkor a munkatapasztalat, az egyes szakmák iránti elköteleződés és a tanulmányok szakja is átszínezheti e hatásokat. A már kipróbált munkaterület mellett elköteleződőknél és az orvosi területen tanulóknál például kisebb a pályabizonytalanság (Lukács 2007).

Az életkorból, a társadalmi körülményekből, valamint a középiskolai és felsőoktatási szokások ütközéséből adódó általános elidegenedés és bizonytalanság a reziliensigérek esetében egybeesik a származási háttértől való eltávolodás okozta érzelmi válságokkal, anómiával. A felemelkedéssel járó érzelmi válság alapjaiban határozhatja meg a felsőoktatási létet, felülírva minden mást, bezárkózást eredményezve, s aláásva az olyan lehetőségek keresését, megtalálását, amelyek éppen a hátránykompenzálás ellenében hatnának. A társadalmi mobilitással járó mentális betegségek jelentőségére már Durkheim (2000) is felhívta a figyelmet, de a vele járó nehézségeket a hazai

szocio-demográfiai alapl művek is említik.<sup>14</sup> Továbbá a társadalmi hátrányok leküzdésének egészségkárosító hatása is ismert (Subramanyam et al. 2013). Azok a kiemelkedő társadalmi teljesítményű személyek, akik kedvezőtlen családi körülmények között nőttek fel, felnőttkorukban hajlamosabbak a pesszimizmusra, melankóliára, depresszióra, míg a kedvező körülmények között felnőők többségére a jó lelki egészség jellemző (Czeizel 1997). A marxi és durkheimi szolidaritás fogalmának vetületében is értelmezhető a társadalmi felemelkedés vágya, úgy, mint ami szembehelyezkedik magával a szolidaritással, amely a hasonló életkörülményeken alapszik (idézi Beck 1983). Elképzelhető, hogy annyira kollektív élmény a szegénység vagy a rossz életkörülmények, hogy ellenségesként értékelhetik azt a reziliens, aki úton van afelé, hogy ne közéjük tartozzon?

Reay és munkatársai (2009) a családhoz való visszatérést, Pusztai (2011a) az azonos társadalmi státusúak társaságának keresését emelte ki a felsőoktatásban társadalmi háttérük miatt „idegenséget” megélők körében. Ugyanakkor a családban peremhelyzetbe kerülés komoly fenyegetés például a többlépcsős mobilitás miatt, de akár egyidejűleg az osztályközösségben is (Pusztai 2004b). Fehérvári & Liskó (2006) az Arany János Tehetséggondozó Program résztvevőinek vizsgálatakor arra hívták fel a figyelmet, hogy a gyermekek hosszú távú távolléte a szülők ellenállását válthatja ki a programmal szemben, a távollét érzelmi eltávolodást generáló mivolta miatt (Fehérvári & Liskó 2006). A diákok ebből adódó meghasonlottságára mutatott rá egy felzárkóztató programokat vizsgáló újabb kutatás (Ceglédi 2015c). A társadalmi mobilitás útján elindulók tehát olykor légüres térbe kerülhetnek: családjuktól eltávolodtak már, az új közeg pedig (még) nem fogadta be őket. Lipest és Zetterberg (1970) arra világít rá, hogy a felfelé mobil személyek úgy érzik, nem fogadják be őket, feléjük „fentről” is érkeznek nehezítő tényezők, ha a régi felső osztály fenyegetve érzi magát az újonnan érkezettek (nouveaux arrivés) miatt. Ebbe a gondolkörbe illeszkedik Bourdieu-nek (1978, 1998, 2003a) az iskola társadalmi reprodukciós szerepéről szóló elmélete. Lopreato és Hazelrigg (1970) ezzel ellentétes véleményt fogalmaz meg, amikor azt mondja, hogy az új társadalmi rétegbe való átlépést segítő szocializáció intézményesített lehetősége adott, mégpedig az iskola formájában.

Ferge (2006) arra világít rá, hogy noha az iskola intézményesített lehetősége adott, azzal mégis kevesen él(het)nek. Ha az általa kívánatosnak tartott kollektív mobilitásra nem ad kellő lehetőséget a társadalom, egyéni mobilitás megy végbe, ami számos feszültség forrása lehet. Amikor ugyanis az egyéni mozgás ellentétes a kollektívval, nő a távolság az egyén és származási

---

<sup>14</sup> Erdei Ferenc: *Parasztok* (2004) vagy Illyés Gyula: *Puszták népe* (1991). A jelenséget szemléletes szépirodalmi művekben bemutatott életutakon keresztül is megismerhetjük: Például Wass Albert Sándru Indrei alakja „A funtineli boszorkány” című sorozatból, vagy Honoré de Balzac „Elveszett illúziók” című művének főhőse.

közössége között. Mindez növeli az individualitást, annak negatív következményeivel: atomizálódik a társadalom, s szétforgácsolódik a közösségek ereje az egyének versengése miatt (Ferge 2006). Beck (1983) véleménye ezzel összecsengve az, hogy a jóléti vagy afelé tartó társadalmakban az egyéni döntéseknek egyre nagyobb szerepe van az egyéni életútban. Az életesemények és társadalmi viszonyok nem pusztán rajtuk kívül álló tényezők, hanem ők maguk az alakítói, ami a korábbi társadalmi konfliktusok individualizálódását hozza magával (a korábban társadalmi méretű konfliktusok az egyén életébe szivárognak le, magányos megküzdést követelve), ami az egyéneket például személyes elégedetlenségbe, szorongásba, büntudatba, pszichés konfliktusokba és neurózisba sodorhatja (Beck 1983). Az iskolai életút szempontjából ez azt a kérdést veti fel, hogy a hátrányokkal indulók vállalják-e ezeket a megmérettetéseket, képesnek érzik-e magukat arra, hogy kezükbe vegyék sorsukat, és ellenállnak-e az ezekből adódó konfliktusoknak.

Treiman (1970) szerint a kevésbé nyitott, tradicionális, kevésbé iparosodott országokban nem intézményesülnek a mobilitási mechanizmusok, ezért a társadalmilag mobil egyének társadalmi támogatás nélkül maradnak. A megoldás szerinte az, ha magas a társadalomban a mobilitási arány, mert ekkor nő a státuson belül elfogadott viselkedések heterogenitása, ami által a konformitás is emelkedik, és kevésbé valószínűek a társadalmi mobilitásból adódó patológus következmények (Treiman 1970).

Az új közegbe való beilleszkedés megtagadása a reziliensigérek saját belső indíttatásából is fakadhat. Az elsődleges csoport támogatásának elvesztése áll ennek hátterében, ami súlyos következményekkel jár (Lipset et al. 1959). Lopreato és Hazelrigg (1970) az intragenerációs mobilitással járó feszült helyzetet elemezték, amely tanulságul szolgálhat az intergenerációs mobil reziliensigérek szempontjából is: amikor az intragenerációs mobil egyén elsődleges csoportbeli kötődéseiben zavarok léphetnek fel, a feszült helyzetre válasz lehet, hogy a mobil személy „elveti a céloztály kultúrájának kulcsfontosságú aspektusait, megtartva helyettük az ő eredeti kultúrájának főbb mozzanatait” (1970: 167). Noha ezt intragenerációs mobilitásra találták igaznak (Lopreato & Hazelrigg 1970), az intergenerációs mobilitás alanyai is hasonló élhetnek meg. A különbség abban ragadható meg, hogy a családtól való távolodás életkori sajátosság is, a posztadoleszcens években épül saját életük, az elsődleges csoportbeli kötődések mobilitás nélkül is átalakulnak. A kérdés, hogy ez a természetes „leválás” mennyire itatódik át, mérgeződik meg vagy gazdagodik a társadalmi hovatartozásban elindított előrelépéssel.

A felsőoktatásig eljutott hátrányos helyzetű hallgató nem ritka esetben társadalmi közege (rokonság, lakóhelyi közösség, baráti kör) kevés továbbtanulóinak egyike vagy egyetlen továbbtanulója. Példaképként tekinthetnek rá, ami szintén nagy terhet rak a vállára. A társadalmi felelősségvállalás saját belső elvárásuk és a társadalom elvárása is (pl. Reay et al. 2009, Gerő et al.

2011, Forray R. 2015), amelyet akkor könnyű összeegyeztetni az új közegbe való beilleszkedéssel, ha az a közeg elfogadó e célokkal szemben.

### ***Összegzés: Reziliencia***

A reziliencia itt ismertetett szakirodalma, s az eddigi vizsgálatok többsége arra kereste a választ, hogy mi a titkuk a reziliens címkét valamilyen ismérvek alapján kiérdemlő diákoknak, mi az oka annak, hogy társadalmi hátrányaik ellenére kimagasló eredményeket mutathatnak fel az oktatási rendszerben. Az itt felsorakoztatott szakirodalom által kínált – olykor egymással is vitázó – lehetséges reziliencia magyarázatokhoz kapcsolódó empirikus eredmények a részproblémák pontosabb azonosítását teszik lehetővé, s egyúttal újabb kérdések kapuit is megnyitják.

Könyvünkben is ilyen részproblémák feltárására, s hozzá kapcsolódóan újfajta kérdésfeltevésekre vállalkozunk. Elemzésünk középpontjában a felsőoktatás áll. A felsőoktatásig kimagasló teljesítménnyel eljutó hátrányos helyzetűek körében vizsgáljuk meg azt, hogy a hallgatóévekben miképpen alakul az addig reziliens életút. A főszereplőket reziliensígéretnek nevezzük. Az ígéret jelző a felsőoktatás kontextusában érvényes megkülönböztetés, és arra utal, hogy a sikeres belépés csak egy ígéret, és nem garancia arra, hogy a hallgatóévekben is reziliens életutakról beszélhessünk. Ugyanis a felsőoktatásig vezető iskolai életútnak nem egyenes folytatása az azt követő évek sikeressége. Korábbi kutatások rávilágítottak, hogy nem tehetünk egyenlőségjelet a középiskolai boldogulás és a későbbi (felsőoktatási és munkaerő-piaci) sikerek között (Rodgers 2016, Sági 2013, Benjamin 2016, Bocsi 2016a, 2016b, Gáti & Róbert 2013).

A következőkben összefoglaljuk a felsőoktatásig kimagasló eredményekkel eljutott hallgatókkal kapcsolatos eredményeket és a nyitva maradt kérdéseket. Jelen kutatás arra tesz kísérletet, hogy a reziliensígéret hallgatókra vonatkozó nyitva maradt kérdéseket kvantitatív elemzések által válaszolja meg.

A hallgatók kevésbé képezik a reziliencia kutatások célcsoportját. Hazai viszonylatban interjúk kutatások ismereteseek, amelyek egy-egy speciális célcsoportban végeztek érzékeny mélyfúrást (pl. Pusztai 2004b, Forray R. 2015, Agócs 2015, Máté 2015, Ceglédi 2012). A nagymintás kérdőíves adatokon történő elemzések eddig vártak magukra. Ezért a téma kutatásának folytatásaként indokoltnak tartottuk, hogy egy, a hallgatói paletta tág ívét lefedő adatbázisban teszteljük a rezilienciával kapcsolatban korábban feltett és az eddigi eredmények alapján születő, felsőoktatásban érvényes újabb kérdéseket.

A reziliens életutak bemutatása során korábban nem volt alkalmunk olyan kontrollcsoportok bevonására, amelyek összehasonlítási alapot

jelenthettek volna. Ezért indokoltnak tartjuk egy olyan kontrollcsoport azonosítását, amelynek tagjai magasabb státuszú családból származnak, és az általunk vizsgált hallgatókkal azonos sikereket könyvelhetnek el. Ugyanakkor az azonos társadalmi háttérű, de kevésbé sikeres életutak is tanulságos összehasonlításokra adhatnak alkalmat. Továbbá a reziliensek ellenpólusát is érdemes vizsgálat tárgyává tenni, különösen napjaink átalakuló felsőoktatásában: azokat a hallgatókat, akik kedvező háttérük ellenére nem mutatnak fel kimagasló eredményeket.

A korábbi elemzések sikeres iskolai karriernek a közoktatásban elért tanulmányi eredményeket, valamint a felsőoktatásba való bekerülést és az ott nyújtott magas tanulmányi (vizsgajegyekben megmutatkozó) teljesítményt tekintették. A reziliens hallgatók körében végzett interjúk kutatás (Ceglédi 2012) azonban rávilágított arra, hogy az eredményesség további dimenziókra bontása szükséges. A jó jegyekre való törekvés negatív következményei és a származás ugyanis nem függetlenek egymástól. Ezért indokoltnak tartjuk, hogy könyvünkben a felsőoktatási eredményességet olyan mutatókban is megragadjuk, amelyek túlmutatnak a kreditgyűjtésen, s a hallgatóléten túli boldogulást is előrevetítik (vö. pl. Pusztai 2010a, 2014, Kovács K. 2014. Ceglédi 2008a, 2008b, Fényes & Ceglédi 2009).

Fontos nyitott kérdés továbbá az is, hogy a felsőoktatás kiszélesedése miképpen viszonyul a hátrányos helyzetűek sikeres bejutásához. Könyvünk mellett érvel, hogy mindig is voltak olyanok, akik az alsóbb társadalmi rétegekből kiemelkedtek, vagyis akik a családi háttér vagy más jellemzők (pl. a nem – Fényes 2010) alapján várható teljesítményt fölülmúlták. Bár ez gyakran természetes velejárója a strukturális társadalmi változásoknak, az iskolarendszer expanziójának, átalakulásának (pl. Andorka et al. 1994, Kozma 2004, Kolosi et al. 1985), az ilyen változások során is kimutathatók olyan összefüggések, hogy bizonyos családok gyermekeitől bizonyos teljesítmény várható. A tendenciába bele nem simuló esetek azonban ekkor is megjelennek. Noha a strukturális változások sodorják az embereket, e változások kontroll alatt tartásával ki lehet szűrni a kivételes eseteket. Indokoltnak tartjuk a következő fejezetben a felsőoktatás egyenlőtlenségeihez kapcsolódó friss vagy máig érvényes szakirodalmat abból a szempontból megvizsgálni, hogy a hátrányaik ellenére sikeres belépők számára biztosítja-e a felsőoktatás a további reziliens életutat, vagy megtöri, áthangolja azt.

## EGYENLŐTLENSÉGEK A BEJUTÁSBAN: EXPANZIÓ ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET<sup>15</sup>

Bár már a 19-20. századforduló eleje óta az egyik leglényegesebb kérdéskör a szociológiában a társadalmi és gazdasági előnyök generációról generációra történő átörökítése (Perrin 1904, idézi Ganzeboom et al. 1991), és Sorokin 1927-es Társadalmi mobilitás című munkája (Sorokin 1964) is foglalkozott a témával, a társadalmi mobilitás kutatások legfőbb gyűjtőpontjának mégis a Nemzetközi Szociológiai Társaság 1951-es társadalmi mobilitásról és rétegződésről szóló konferenciája, valamint az 1954 után felálló Társadalmi Rétegződés és Társadalmi Mobilitás Kutatóbizottság tekinthető. Ezt követően a társadalmi mobilitás leíró és összehasonlító jellegű, a gazdasági növekedéshez kapcsolódó elméleteket tesztelő, a szocialista és nem szocialista országok közötti különbségeket vizsgáló kutatásai virágoztak, de elvétve megjelentek a következményekre (mint az osztályképződésre, az egyenlőtlenségek alakulására vagy a politikai cselekvésre) fókuszáló elemzések is (Treiman 1970, Simkus 1981, Kurz & Müller 1987, Ganzeboom et al. 1991, Baron 1994).

Az abszolút mobilitási ráták szintjén vizsgálódó kutatások mellett feltűntek a relatív mobilitás genotipikus szintű mérését megkísérlők is. Ez azt jelenti, hogy hosszabb időtávot, s a társadalmi-gazdasági folyamatokat (például a gazdasági fejlődést, az oktatás átalakulását, a történelmi eseményeket, a munka törvényi szabályozását vagy a kormányzati politikát) figyelembe véve festenek képet a társadalom nyitottságáról komplex adatokat, útmodelleket, más hatások kiszűrésére is alkalmas statisztikai módszereket használva (Breen & Jonsson 2005, Beck 1983, Blau & Duncan 1967, Simkus 1981, Erikson et al. 1983, Kurz & Müller 1987).<sup>16</sup> Mayer & Müller (1971) szerint a társadalmi mobilitás és a társadalmi változások közötti kapcsolatok olyannyira erősek, hogy megfordítják a kérdést, és nem a mobilitásból indulnak ki, hanem a társadalmi változások vizsgálatát javasolják. Például a modernizáció összetevőire és feltételeire koncentrálnak, és azt a kérdést javasolják középpontba állítani, hogy mi az egyének társadalmi struktúráján belüli mozgásának jelentősége a modernizáció viszonyai között (Mayer & Müller 1971). Az eseménytörténeti modellek kiegyenlítettebben kezelik az egyéni mobilitás és a strukturális változások viszonyát: együtt vizsgálják az egyének részletes iskolázási és foglalkozási történetét a történelmi hatásokkal (Ganzeboom et al. 1991).

A hatvanas években kiélesedett az iskola apa és fiú státusa közötti közvetítő szerepének kérdése. Az Amerikai Egyesült Államok viszonyítási

---

<sup>15</sup> A fejezet alapjául a szerző tézisdolgozata szolgál (Ceglédi 2011b).

<sup>16</sup> Sőt, az egyének mobilitását szervezeti és intézményi mikro feltételek között is értelmezték (Kurz & Müller 1987, Baron 1994).

pontként tűnt fel az európai szakirodalomban mint meritokratikus „álmország”.<sup>17</sup> Blau és Duncan (1967) híres útmodelljének eredményei szerint a fiú foglalkozására jobban hat a saját iskolai végzettsége (azaz az egyéni teljesítménye), mint az apa foglalkozása a huszadik század közepi Amerikai Egyesült Államokban. A kor kutatóinak kérdésfeltevése ugyanakkor az iskola státusátörökítő, egyenlőtlenségeket reprodukáló szerepére is kiterjedt, de központi kérdéssé csak később vált (Blau & Duncan 1967, Ganzeboom et al. 1991). Az iskolai végzettség mellett az anyagi és kapcsolati tőke átörökítése is fontos témakör a mobilitás kutatásokban.

Az egyenlőtlenségeknek a felsőoktatásban és a teljes közoktatásban való újratermelődése a hetvenes-nyolcvanas években lett az oktatáskutatás egyik meghatározó tézise (pl. Bourdieu 1978, Boudon 1981, Goastellec 2010, Beck 1983, Müller et al. 1989, 2011, Simkus 1981, DiMaggio 1981). Az egyenlőtlenségek feltárását, a mögötte rejlő folyamatok, jelenségek vizsgálatának tudományos szintre emelését (akár a probléma kulcsfogalmainak megalkotását) tartalmazó hazai és nemzetközi szakirodalom az egyenlőtlenségek fennmaradásáról és újratermelődéséről adott egybehangzó vészjelzéseket, a családi háttér determináló vagy rendkívül meghatározó szerepét hangsúlyozva (pl. Beck 1983, Bourdieu 1978, 1998, 2003a, 2003b, DiMaggio 1981, Ferge 1969, 2006, Gázsó F. 1971, Kozma 1975, Fehérvári 2015a).

Könyvünk fókusz, az oktatás, azon belül a felsőoktatás társadalmi egyenlőtlenségekre gyakorolt hatása szempontjából figyelemre méltó a mobilitás strukturalista megközelítése, amely a társadalmi rétegek mozgását a társadalmi-gazdasági-strukturális folyamatok kontextusában, s nem csak vertikálisan értelmezte (Baron 1994, Müller et al. 1989, Lipset & Zetterberg 1970, Mayer & Müller 1971, Simkus 1981, Erikson et al. 1983, Kurz & Müller 1987, Kozma 1975, Fehérvári 2015a). A megközelítés abból indult ki, hogy a nagyobb tömegekre kiterjedő, alsóbb társadalmi rétegekből való kiemelkedés gyakran természetes velejárója elsősorban az iskolarendszer expanziójának, de ezzel összefüggésben a strukturális társadalmi és politikai változásoknak és az olyan átalakulásoknak, amelyek a társadalmi igazságosság normáit, az oktatásban megszerzett bizonyítványok társadalmi státusra válthatóságát vagy akár az általános gazdasági növekedést érintették (Andorka et al. 1994, Kozma 2004, 1975, Müller et al. 1989, Lipset & Zetterberg 1970, Mayer & Müller 1970, Fehérvári 2015a, Simkus 1981, Erikson et al. 1983, Baron 1994).

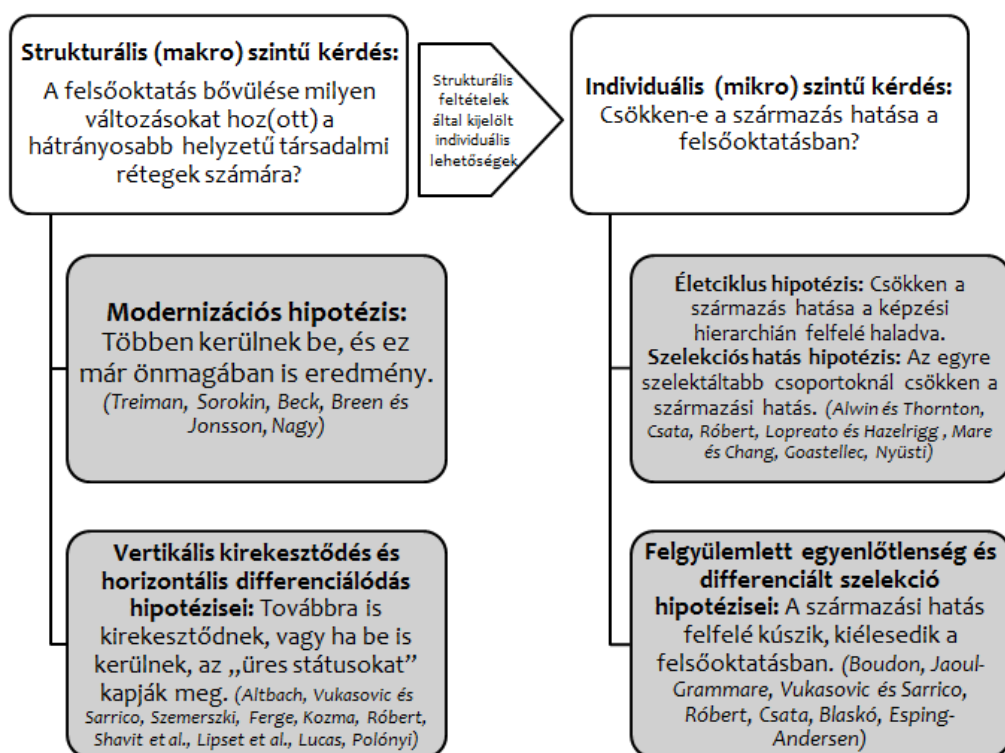
Az elmúlt évtizedekben a felsőoktatás expanziója volt az egyik olyan – a társadalom makro folyamataiba ágyazott, s egyúttal arra visszaható – folyamat, amellyel összefüggésben értelmezni lehetett a társadalmi mobilitást. A kinyíló kapuk „láttán” átértelmeződött, új hangsúlyokat kapott az oktatás és a

---

<sup>17</sup> Az újabb szakirodalom már egy zártabb Amerikáról beszél (pl. Jäntti et al. 2006, idézi Berliner & Megyeri 2015, Fehérvári 2015a).

társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolatának tudományos diskurzusa. Átértékelődött a kérdés, hogy az egyre nagyobb tömegeket felszívó, egyre differenciáltabb, s egyre diverzifikáltabb felsőoktatás vajon hozzájárul-e az új összetételű hallgatói sokaságban a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentéséhez, s a megváltozott feltételek mellett vajon képes-e (és célként tekint-e) a felsőoktatás a társadalmi és gazdasági hátrányok kompenzálására (Goastellec 2010, Veroszta 2009, Hrubos 2006, 2009, 2012a, Altbach 2010, Shavit et al. 2007, Róbert 2000b). Számos elmélet és kutatás írta le az alsóbb rétegekben születettek bejutását a felsőoktatásba, figyelembe véve nemcsak a strukturális, hanem az individuális szempontokat is (Baron 1994) (3. ábra). A kétféle (individuális és strukturális) megközelítés és a köztük lévő feszültség tulajdonképpen végigkísérte a mobilitás kutatások egész történetét. A következőkben ezeket az elméleteket és a hozzájuk kapcsolódó legfrissebb kutatásokat foglaljuk össze.

### 3. ábra. A felsőoktatás és a társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolatának elméleti megközelítései



Forrás: saját szerkesztés a szövegben megjelölt szakirodalmi tételek csoportosításából



## ***Optimista strukturális válasz: Modernizációs hipotézis***

A strukturális (makroszintű) kérdés azt veti fel, hogy a felsőoktatás bővülése milyen változásokat hozott a hátrányosabb helyzetben lévő társadalmi rétegek gyermekei számára. Egyrészt nőtték az esélyeik a bekerülésre? Másrészt pedig, ha bekerültek, ugyanúgy részesültek a felsőoktatás által nyújtott tényleges munkaerő-piaci vagy kulturális tőkét gazdagító előnyökből, mint magasabb státuszú családokból érkező társaik?

A strukturális megközelítésben vizsgálódó kutatók egyik csoportja a pozitív változásokat emelik ki a társadalmi egyenlőtlenségekre vonatkozóan, amelyeket a felsőoktatásra is kiterjeszthetünk. Azt az egyszerű állítást fogalmazza meg, hogy a felsőoktatás bővülése már önmagában is lehetőséget ad az alsóbb társadalmi rétegeknek a bekerülésre (Shavit et al. 2007, Hrubos 2012a, Fehérvári 2015a). A mobilitáskutatás egyik klasszikusa, Sorokin (1964) szerint az iskola mint vertikális mobilitási csatorna a felemelkedés könnyebb útját kínálja napjaink történelmi korában, mint valaha. Történelmi távlatokban nézve az sem elhanyagolható lehetőség, hogy nincsenek jogi akadályai számos országban az elérni kívánt iskolai szint és a foglalkozás megválasztásának (Lipset et al. 1959). A gazdaság termelő szektorait is egyre szorosabb szálak fűzik a felsőoktatáshoz, azaz a felsőoktatás már nemcsak a szimbolikus tőké<sup>18</sup> és kapcsolatok uralta közigazgatásnak, igazságszolgáltatásnak, oktatásnak stb. bocsát ki végzeteket, „steril” közeget teremtve az elit elkülönülésének, hanem a fellendülőben lévő termelői szférának is (Nagy P. 2010), ahol a társadalmi privilégiumok átörökítésének funkciójával vetekednek a gazdasági hatékonyság céljai.

Treiman (1970) azt jósolta, hogy a társadalom nyitottságának fog kedvezni, s a pozíciók közvetlen átörökítését meg fogja nehezíteni a gazdasági és technológiai fejlődés, a tanulást támogató urbanizáció és tömegkommunikáció, a fokozott földrajzi mobilitás, a munka fokozott bürokratizálódása, a munka specializálódása, az új munkatípusok megjelenése, s mindezzel összefüggésben az, hogy egy fejlett gazdaságban az egyre komplexebb munkaerő-piac a formális oktatás útján megszerezhető tudást és diplomákat jutalmazza (Treiman 1970, Lipset et al. 1959, Kozma 1975). Az általános teljesítménykritériumok fognak szerinte előretörni, mivel a gazdaságban mobil és alkalmazkodó-képes munkaerőre van szükség, így az askriptív kritériumok visszaszorulása lesz megfigyelhető (Treiman 1970, Blau & Duncan 1967, Müller et al. 1989, Erikson et al. 1983). Ebből adódóan az oktatási rendszer bővülése már önmagában is mobilitás gerjesztő tényező kell, hogy legyen (Müller et al. 1989). S mindez vissza kell, hogy hasson az egyének mobilitási kedvére is,

---

<sup>18</sup> A teljes társadalom cinkos (volt) ebben, hiszen például egy orvost vagy ügyvédet a társadalom minden tagja elsősorban a viselkedése, 'stíláriis jegyei' alapján ítél meg, mint tényleges szakmai munkája alapján (Nagy P. 2010).

például a jobb állásokért való versengés miatt (Shavit et al. 2007). A fokozódó földrajzi mobilitás is a származás leküzdésének kedvezhet Treiman (1970) szerint, hiszen a családjukat hátrahagyók származását nem ismerik többé az új környezetben, így tehetségük kerülhet előtérbe (ezzel ellentétes véleményen van Bourdieu, aki a párizsiak előnyéről beszél a vidékiekkel szemben – idézi Forray R. & Kozma 1992). A tömegkommunikáció kiterjesztése, az iparosodás számos tényezője miatt a különböző társadalmi rétegek találkozási lehetőségeinek növekedése is abba az irányba hat Treiman szerint, hogy lebomoljanak a társadalmi válaszfalak (Treiman 1970).

Beck (1983) azt vallja, hogy az emberek életfeltételeiben tapasztalt általános javulás jelentősebb, mint az általános szinteltolódáson túli, új viszonyok között tapasztalható társadalmi távolságok. Ezt az elméletet a felsőoktatásra vonatkoztatva úgy értelmezhetjük, hogy a felsőoktatási expanzió önmagában jelentősebb pozitívum, mint az ezután előálló (újfajta) egyenlőtlenségek ehhez képest alacsony mértéke. Blossfeld és Shavit szerint (idézi Csata 2006) az expanzió kezdeti szakaszában még ugyan a magasabb társadalmi-gazdasági státuszú rétegek körében nagyobb a beáramlás, de az expanzió későbbi szakaszában, amikor e réteg eléri a telítettségi szintet, megindul az alsóbb rétegek beáramlása, ami az egyenlőtlenségek csökkenéseként értelmezhető (idézi Csata 2006).

A felsőoktatási egyenlőtlenségekről pozitívan nyilatkozó magyar kutatók főként abból indulnak ki, hogy a közoktatásban bekövetkezett átalakulás jótékony hatással volt a felsőoktatásba való bejutásra is. A huszadik század közepétől kitárult a középfokú oktatás az alsóbb rétegek számára, s ezen általános bővülés mellett a szakirányú, munkaerő-piaci szempontból hasznos szakközépiskola is érettségivel zárul (Nagy P. 2003, Forray R. & Kozma 1992). Mindezek együttes eredményeként nyitottá vált a továbbtanulás lehetősége azok számára is, akik (vagy akik szülei) korábban a szakmaszerzést preferálták és érettségi nélkül léptek ki a közoktatásból (Nagy P. 2003).<sup>19</sup> Magyarországon így jelentős mértékben csökkent az explicit nyomvonalak azon behatároló természetűe (explicit tracking), hogy a felsőoktatásba csak egyféle középiskolából lehetett bekerülni (Vukasovic & Sarrico 2010).<sup>20</sup> A közoktatás expanzióját

---

<sup>19</sup> Egyes elemzők ugyanakkor az átalakulással járó veszélyekre hívják fel a figyelmet, utalva például arra, hogy a felsőoktatás terjeszkedése a szakképzés mondhatni rovására történt, megbolygatva a korábban „bejáratott”, tradíciókra épülő intézményrendszert és munkaerő-piaci folyamatokat (pl. Farkas P. 2002), bár napjainkban a folyamat visszafordítására látunk kísérletet (Polónyi 2016a, 2016b). Mások pedig azt emelik ki, hogy ez a közoktatás-politika is fontos eredménye a szelektív felsőoktatásnak (pl. Gazsó F. 1997). Az mindesetre tény, hogy a szakközépiskolákban végzők körében kisebb a felsőoktatásba való jelentkezés aránya, a bejutás esélye, valamint a megcélzott szak presztízse, mint a gimnáziumokban maturáltak körében (pl. Nagy P. 2010).

<sup>20</sup> A nyomvonalak implicit behatároltsága azonban továbbra is él (vagyis nem direkt zárnak ki bizonyos iskolatípusok, hanem a további szintekre valló bejutás valószínűségét csökkentik). Erről a későbbiekben lesz szó.

követte a felsőoktatásé: az 1989/90-es rendszerváltozást követően indult el a magyar felsőoktatásnak az a létszámbeli és strukturális növekedése<sup>21</sup>, amely Nyugat-Európában a '60-70-es években kezdődött (Kozma 2004, 2006, Farkas P. 2002, Hrubos 2012a, Polónyi 2016a, 2016b). A bővüléssel egyre nagyobb számban sodródtak be olyan hallgatók is, akik szülei még nem rendelkeztek diplomával. E nyitás látványos pozitív hozadékanak tekintik az elsőgenerációs óriási arányú (1998-ban négytizednyi) megjelenését a felsőoktatásban – még ha az egyenlőtlenül is történt (Székelyi et al. 1998). Ferenczi 2004-es két nyugat-magyarországi egyetemet érintő vizsgálatában átlagosan 58,5%-os elsőgenerációs arányt talált (Ferenczi 2004), valamint Nagy G. 2006/2007-es dél-alföldi kutatásában csaknem pontosan ugyanilyen arányokkal találkozott (60% az apák, 58% az anyák esetében) (Nagy G. 2009). Az Aktív Fiatalok Magyarországon 2012 kutatásban 44%-os elsőgenerációs arányt mutattak ki (Szabó A. 2012). Az egyik legfrissebb, 2007 után végzetteket 2011-12-ben megkereső Frissdiplomás kutatás (amely végzetteket kérdez, ezért a hallgatói lemorzsolódás utáni állapotot mutatja meg) adatai szerint pedig a fővárosi intézményekben végzetteknek több mint a fele, a nem fővárosi intézményekben végzetteknek pedig mintegy háromnegyede származik nem diplomás apától vagy anyától (Fónai 2016).<sup>22</sup>

Az oktatás szélesítésével a szelekció későbbi oktatási szintre tolódik, aminek önmagában egyenlőtlenség csökkentő hatása van, mivel növeli az intergenerációs mobilitást, ahogy arra finn és svéd adatok utalnak, és a képességekre is pozitív hatással lehet a lengyel PISA adatok tanulsága szerint (Horn 2010, Lannert 2014).<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> A növekedés azóta megtört. Lásd pl. Varga 2015, Híves & Kozma 2014, Hrubos 2014, Berács et al. 2015, Nyüsti 2012a, 2012b, 2013, Kovács T. 2013, Polónyi 2014, 2016a, 2016b, Szemerszki 2016b.

<sup>22</sup> Ezek az adatok ugyanakkor a hazai felsőoktatás nagyon erős regionális tagoltságát is jelzik, hiszen a „vidéki”, úgynevezett regionális egyetemek és főiskolák hallgatói sokkal alacsonyabban kvalifikált családokból származnak, mint a fővárosi intézmények hallgatói (Fónai 2012b, 2016, Kozma 1995, 2015, Szabó A. 2012, Nyüsti & Ceglédi 2013). Ez nemcsak az adott egyetemek/főiskolák vonzáskörzetében élők társadalmi összetételéből adódik, hanem az intézmények hátrányos helyzetűeket továbbtanulásra ösztönző erejéből is, valamint tovább mélyül a szelektív elvándorlás által: a társadalmilag kedvezőbb helyzetűek egy része ugyanis a központi régióban tanul tovább (Polónyi 2012, Ceglédi & Nyüsti 2011, Nyüsti & Ceglédi 2013, Fónai 2016, HVG 2016). A fővárosi felsőoktatási intézmények azon évszázados hagyományát, hogy országos beiskolázási körzettel rendelkeznek, még a vidéki intézmények expanziója sem szüntette meg, csak enyhítette, illetve bizonyos képzési területeken szűnt csak meg a központ elszívó ereje (Fónai 2016). A legfrissebb adatok azonban arra mutatnak rá, hogy a nyelvvizsga, a felvételi pontszám és a tanulmányi versenyek alapján legjobb felvételizők egyre nagyobb hányada választ fővárosi felsőoktatási intézményt (HVG 2016). Az expanzió területi egyenlőtlenségeire részletesebben itt nem térünk ki, csak megemlítjük, hogy erősen összefüggnek a társadalmi egyenlőtlenségekkel (Fónai 2016, Nyüsti & Ceglédi 2013).

<sup>23</sup> Ellenpéldának tekinthetjük azt a világviszonylatban is ritka magyar sajátosságot, amikor a 6 és 8 osztályos gimnáziumok bevezetésével a szelekció korábbra hozása történt (Horn 2010, Lannert 2004).

Az egyenlőtlenségek csökkenését segíti a magyarországi felsőoktatás azon tulajdonsága, hogy nemzetközi viszonylatban relatíve nagy létszámban fogad be tandíjmentesen hallgatókat, ami nem minden európai vagy amerikai országról vagy tartományról mondható el, és önmagában is fontos strukturális jelzője a társadalom nyitottságának (Breen & Jonsson 2005, Shavit et al. 2007, Szemerszki 2016a). A többletpontok rendszere is jótékony hatással lehet az egyenlőtlenségek csökkentésére. A felvételi eljárási díj mérséklésére és többletpontokra jogosultak azok a felvételizők, akik a mindenkor hatályos törvények szerint megfelelnek a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű kategóriának. Emellett számos ösztöndíj, tehetséggondozó program, mentorprogram, diákhitel áll azon hallgatók rendelkezésére, akik családi hátrányokkal küzdenek (a teljesség igénye nélkül: szociális ösztöndíj, Bursa Hungarica, Út a diplomához, HÖÖK Mentorprogram, Klebelsberg ösztöndíj, roma szakkollégiumok, Diákhitel stb.) (Szemerszki 2016a).<sup>24</sup>

Kutatásunk kérdése, hogy az itt felsorolt, strukturális oldalról – azok hibáival együtt, de mégis – adott lehetőségek mennyire széles körben válhatnak valóban elérhetővé, mennyire képezhetik valódi szabad döntések alternatíváit, kiaknázásukat mennyire befolyásolják azok a tényezők, amelyek az előző oktatási szintek egyenlőtlenségeiben és a családban gyökereznek, individuális szintűek, s olykor még erősebbek is lehetnek a törvények egyenlőtlenségeket kiegyenlítő szándékánál.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> A lehetőségekkel szemben ugyanakkor kritika is megfogalmazódik. A tandíjmentes felsőoktatás inkább az eleve jobb helyzetben lévőknek jelent többlet „juttatást”, ha a társadalmi hátrányoknak az alsóbb iskolafokokon érvényesülő eredményességszökkentő hatása miatt az alsóbb rétegek el sem jutnak az érettségiig vagy a sikeres felvételi lehetőségig (Berlinger & Megyeri 2015). Kritikák táptalaját képezik a többletpontok szabályainak változásai, életkorhoz vagy diákléthez kötött korlátozásai, a minimumpontok emelése miatti alacsony hatásfoka, a szociális ösztöndíj megélhetéshez képest alacsony mértéke, a tanulmányi ösztöndíj félvétenkénti esetlegessége, a Bursa Hungarica településhez kötöttség miatti egyenlőtlensége, valamint általában véve a támogatásoknak a felsőfokú tanulmányok szakaszai szerinti ingadozásai is (pl. Berlinger & Megyeri 2015, Nyüsti 2014, Szemerszki 2016a). Továbbá az államilag finanszírozott helyek elosztása, a hozzá tartozó magas ponthatárok elérésének társadalmi korlátai, a Diákhitel 1. és 2. igénybevételének csökkenő tendenciái is aggodalomra adnak okot (Berlinger & Megyeri 2015).

<sup>25</sup> A hátránykompenzáló lehetőségekkel való élés nehézségeire a szakirodalom is utal. Például a HÖÖK Mentorprogramba még mindig kevesen jelentkeznek, annak ellenére, hogy a ciklikusan kidolgozott, több elemből felépülő tájékoztató kampányt folytatnak a középiskolások körében. 2010 nyarán például a 160 000 felsőoktatásba jelentkező közül körülbelül 8000 volt jogosult hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzete miatt többletpontra (5%), de ebből csak 1900-an jelezték, hogy szeretnének a programban részt venni. Ez még akkor is kevés, ha figyelembe vesszük, hogy a 8000 potenciális jelentkező magában foglalja a mesterképzésbe, a nem nappali, valamint a nem állami finanszírozású képzésbe jelentkező hallgatókat is, akik eleve nem jelentkezhetnek mentoráltként. Végül 1760-an nyertek felvételt felsőoktatási intézménybe – s így a programba is –, akiket összesen 370 mentor támogat országsszerte. (2009-ben a 127306 jelentkező közül 1100-1200 hallgató részesült a Mentorprogramban) (saját számolás az alábbi források alapján: Szemerszki 2010, Felvi é.n., HÖÖK é.n., Kovács & Szűcs 2011). A hallgatóknak tehát csupán egy elenyésző töredéke részesül az egyik legösszetettebb és legcéltartóbb hátránykompenzáló programból, pedig a lehetőség nyitva áll a számukra. (Ráadásul nem bonyolult pályázáshoz kötött a bekerülés, hanem elegendő a felvételi jelentkezési lapon megtalálható egyetlen rubrika megjelölése. Ez alól egyedül a 2010-es felvételi jelentett kivételt, akkor ugyanis nem

## ***Optimista individuális válasz: Életciklus hipotézis és szelekciós hatás***

Az individuális (mikroszintű) értelmezések az egyén szintjén vizsgálják az egyenlőtlenséget, középpontba az életutat és az azzal összefonódó oktatási szinteken való végighaladást helyezve. A felsőoktatásra vonatkozóan azt a kérdést teszik fel, hogy a származás érezteti-e még hatását a felsőoktatási hallgatók körében, és ha igen, akkor a korábbi oktatási szintekhez képest milyen mértékben, milyen területeken és milyen módon.

Az egyik álláspont szerint csökken a származás hatása a képzési hierarchiában felfelé és az életkorban előre haladva. Ennek egyik okát életciklus hipotézis néven ismerjük (Róbert 2000b, Alwin & Thornton 1984, Bukodi 2000). Alwin és Thornton egy 1962-től 18 éven át tartó, Detroit és Michigan környékén élő „fehér” családokat vizsgáló longitudinális vizsgálat eredményeit összegezték. 692, 1961-ben gyermekáldásban részesült családra vonatkozóan tettek megállapításokat, a gyermekek 18 éves koráig bezárólag. Elemzéseikben a családi háttér erősen tartós, időben konzisztens hatását mutatták ki, amely mellett nagy módszertani kihívásnak tekintették, hogy annak korai és késői hatásai között különbséget tegyenek. Többváltozós eljárásokkal végül azt az óvatos megállapítást tették, hogy a korai évek nagyon meghatározóak és idősebb korban némileg halványul a családi háttér<sup>26</sup> szerepe az iskolai sikerekben, amit többek között a középiskolás jegyek átlagával, a felsőoktatásra felkészítő középiskolai kurrikulummal, az elvégzett osztályok számával és egy a verbalításra vonatkozó WAIS-alteszttel<sup>27</sup> mértek (Alwin & Thornton 1984). Érdekes, hogy az OPI által 1968-ban végzett országos teljesítményszint-mérés<sup>28</sup> éppen az anyanyelvi képességek esetében mutatta ki a (foglalkozás alapján mért) társadalmi összetétel konzisztensen erős hatását a 4., 6. és 8. általános iskolai évfolyamokon, kisebb tetőzéssel a 6. évfolyamon. A matematikai képességek teszteredményei ugyanakkor a 8. osztály felé haladva egyre kevésbé, az átlagos teljesítményt mérő mutató pedig egyre erősebben hordozza azokat a hátrányokat, amelyek a származásból adódnak (Kozma 1975).

DiMaggio (1981) gyenge korrelációt talált a szülők iskolázottsága és a középiskolás diákok kulturális tőkéje (amit a képzőművészetekben, a

---

volt lehetőség a jelentkezési lapon erre az egyszerű ikszelésre. Ehelyett a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók regisztrációs csomag formájában kaptak tájékoztató füzetet és térítésmentesen visszaküldhető jelentkezési lapot a programhoz. 2011-től ismét a jelentkezés leadásával egyidejűleg történik a programban való részvétel szándékának kinyilvánítása, ami jelentősen megkönnyíti az érettségi és a beiratkozás nehézségeivel küzdő hallgatók dolgát.)

<sup>26</sup> A szülők iskolázottságával, az apa foglalkozásával, az anya munkaerő-piaci státusával, az anyagi helyzettel (javak és jövedelem) és a család nagyságával mérve.

<sup>27</sup> Wechsler Adult Intelligence Test

<sup>28</sup> A vizsgálatban 59 iskola 5163 diákja vett részt (Kozma 1975).

klasszikus zenében és az irodalomban való jártassággal mért) között egy 1960-as amerikai vizsgálatban.<sup>29</sup> Ugyanakkor kiemel egy felnőttek körében végzett vizsgálatot, amely arra mutat rá, hogy a kulturális előnyök átörökítése igen sikeres a fiúk, és még sikerebb a lányok esetében. A két eredmény közötti el-  
lentmondást azzal magyarázza, hogy nem csökken az átörökítés hatása az élet-  
korral előre haladva, hanem átmenetileg csillapodik a szülők habitusával  
szembeni kamaszkori lázadás miatt (DiMaggio 1981). A szerző kulturális mo-  
bilitás elméletében ugyanakkor azt vallja, hogy a kulturális tőkének szerepe  
lehet a társadalmi státus megváltoztatásában, de nem a szülőktől elsajátított  
kulturális tőkének, hanem az attól már jórészt független, késő kamaszkori kul-  
turális aktivitásoknak (idézi Blaskó 2002).

Mare és Chang eredményei az életciklus hatást erősítik meg, kiemelve,  
hogy a család hatása különösen akkor halványul, ha a környezet más szemé-  
lyei, például az osztályközösség bír nagyobb befolyással (Mare 1981, Mare &  
Chang 2003, Pusztai 2011a, Forray R. & Kozma 1992). Lopreato és Hazelrigg  
a következőképpen tekint a társadalmi származás és a munkába állás közötti  
előre haladásra és abban az iskola szerepére: „a közbeeső iskolázás megtisztí-  
tási szertartásként szolgál, melynek során a potenciális magasabb osztályba  
lépő megszabadul a maga eredeti, közönséges kulturális orientációjától, és  
előzetesen szocializálják őt egy másik kultúrába való belépésre.” (Lopreato &  
Hazelrigg 1970: 169). A szerzők mindezeket a lehetőségeket az intragenerációs  
mobilitás nehézségeivel állítják szembe, amellyel összehasonlítva az interge-  
nerációs mobilitás kevesebb erőfeszítést kíván.

Alwin és Thornton (1984) számos kutatás tapasztalatainak összegzése-  
ként azt mondja, hogy ahogy fokozatosan csökken a korai években kulcsszere-  
pet játszó család hatása, úgy nő az iskola (pl. társadalmi összetétele által) és a  
kortársak befolyása (elsősorban a kognitív fejlődésre és iskolai sikerekre).  
Ahogy növekszik egy gyermek, annál kevésbé függ szülei preferenciáitól,  
anyagi lehetőségeitől, de leginkább csak azokban az országokban, ahol kiseb-  
bek az oktatás költségei és szélesek a fiatalok anyagi (munkavállalási) lehető-  
ségei (Csata 2006). Richardson (idézi Bass & Darvas 2008) ezt úgy értelmezi,  
hogy a gyermek, ahogy növekszik, egyre jobban képes az őt körülvevő környe-  
zeti feltételek kiaknázására. A gyermekek eredményei a környezet által adott  
lehetőségek és rizikófaktorok kombinációjából adódnak. Ezek a tényezők fo-  
lyamatosan változnak, és a gyerekek is aktívan alakítják ezek szerepét, képessé  
válnak a külső lehetőségeik (pl. iskola, kortársak, támogató szervezetek) hasz-  
nosítására (Bass & Darvas 2008, Ceglédi 2012).

Bandura szerint az egyén életútját és döntéseit meghatározzák a kör-  
nyezeti és társas körülmények, amelyek körbeveszik őt, így a szocializációban

---

<sup>29</sup> A kulturális tőkéhez kapcsolódó vizsgálatok sorában egyébként ritkának számít ez az ered-  
mény. A család erős hatását mutatják ki egybehangzóan (Blaskó 2002).

jelenlévő személyek viselkedési mintái hatással vannak az egyéni viselkedésre, döntésekre, attitűdökre (idézi Kovács K. 2013, 2014). Ebben az értelemben, ha a felsőoktatásig vezető pályautat úgy fogjuk fel, hogy társadalmilag egyre válogatottabb összetételű kortársak és oktatók vesznek részt a szocializációban az általános iskolától az egyetemig haladva, akkor a származás hatásának csökkenését kell feltételeznünk az olyan személyek esetében, akik társadalmi hátrányaik ellenére eljutottak a felsőoktatásig. A család ugyanakkor arra is hat, hogy milyen lehetőségekkel találkozhat egyáltalán a gyermek. Ahogy már utaltunk rá, az iskolatípus, az iskola minősége például erősen háttérfüggő (pl. Kozma 1975), de a felsőoktatáson belül elérhető „javakhoz” is egyenlőtlenül férnek hozzá a különböző társadalmi rétegekből érkezők. Ebből az olvasatból viszont a származási hatás növekedését állapíthatjuk meg azok körében, akik az egyes szelekciós fordulópontokon a társadalmi hátrányok leküzdése szempontjából kedvezőtlenebb szocializációs közegekbe jutnak be vagy lemorzsolódnak az oktatásból.

Valós falak (intézmények közötti különbségek) és szimbolikus, askriptív falak (pl. oktatókkal való távolságtartás) egyaránt nehezítik a környezet kiaknázását. Kutatásunk kérdése, hogy a felsőoktatás kontextusában a rezilienságúak esetében milyen magasak, mennyire megkerülhetők, mennyire tehetők ajtóval átjárhatóvá ezek a falak. Mekkora a társadalmi mozgásterük? Az egyének mekkora hányadára igaz a származási hatás csökkenése?

A származási hatás csökkenését vallja a szelekciós folyamat hipotézis is, amely Mare (1981) nevéhez fűződik. A pályafutást döntési faként értelmezi, amely során az elágazási pontokon meg kell hozni a továbbtanulással kapcsolatos döntéseket. A következő szintre való átlépés valószínűségének társadalmi meghatározottságát logisztikus regresszióval vizsgálta férfiak körében a hetvenes évek Amerikai Egyesült Államaiban. Eredményei szerint az oktatás felsőbb szintjein egyre szelektáltabb csoportok vannak jelen, akiknél már kicsi a származás hatása. Származástól függetlenül a legjobb eredményűek lépnek feljebb. A társadalmi háttér tehát erőteljesebben érvényesül az alsóbb iskolai szinteken. Mare munkássága nyomán és módszereit átvéve számos más országban is a származás csökkenő szerepére bukkantak (pl. Mare 1981, Róbert 2000b, Ganzeboom et al. 1991, Goastellec 2010, Csata 2006).

A TÁRKI Életpálya-felmérés ezt a hipotézist részben megerősítette a roma fiatalok középiskolai pályafutását illetően (szem előtt tartva, hogy a hátrányos helyzet és a roma kategóriák nem azonosak – pl. Kozma 1975): A 2006-ban középfokú oktatásba lépett kohorsz esetében az etnikai szelekció döntő része az általános iskolai pályafutás során zajlott le (amit nyolcadikos teszt-eredményeikkel és érdemjegyeikkel mértek), ezért a középfokú oktatásig eljutott roma fiatalok már részben szelektáltak, s a szakiskolai és a gimnáziumi végzettség megszerzésében a családi mutatók korrigálása mellett lényegében már inszignifikáns a lemaradásuk a nem romákhoz képest. A szakközépiskolai

érettségi megszerzésében azonban még mindig nem érték utol nem roma társaikat (Hajdu et al. 2015).

Bukodi (2000) eredményei szerint a nők esetében a családi kulturális klíma ösztönző szerepe egyforma a középfokú és a felsőfokú továbbtanulást illetően, tehát stabil a teljes életút során, azonban a férfiak esetében a szülők anyagi erőforrásainak hatása csökken a középfokhoz képest a felsőfokon belül az egyetem választására.

Az Ifjúság 2012 kutatás alkalmat adott arra, hogy a 15-29 éves fiatalok teljes pályafutását figyelembe véve vizsgálják a családi háttér és az egyes iskolafokokon megtörténő (ön)szelekció összefüggéseit, hasonlóan Mare (1981) korábbi vizsgálatához. Az eredmények azt mutatták, hogy az oktatási rendszer minden szintjén összefügg a családi háttér és az adott fok megkezdése, típusa és befejezése. Ugyanakkor az alapfoktól a felsőfokú végzettség megszerzéséig haladva csökken a társadalmi meghatározottság (Nyüsti 2013). Ez a csökkenés a származási hatás halványodását is jelenthetné, de valójában a szelekciós hatásból adódik, vagyis abból, hogy az alsóbb szintek óriási esélykülönbségeihez képest vizsgáljuk a felsőbb szinteket, ahol ugyan ehhez képest kisebbek, de még mindig nagyok a társadalmi szakadékok.<sup>30</sup> „A társadalmi háttérrel összefüggő szelekció ugyan rendre halványodik a magasabb képzési szintek felé haladva, de ez nem igazán a hatás gyengülésének tudható be, sokkal inkább a korai erőteljes szelekciónak, aminek következtében egyre szűrtebb és homogénebb csoport kerül a felsőbb oktatási szintekre.” (Nyüsti 2013: 115).

Összességében ezek az eredmények óvatosságra intenek bármilyen egybehangzó következtetés levonását illetően, hiszen a kutatások eltérő eredményekre bukkannak az adott társadalmi kontextus, az adatfelvétel éve, a nem, a vizsgált életkori szakasz vagy a mért képességek/eredmények függvényében. Ha mégis összefoglalást kellene adnunk, akkor azt mondhatnánk, hogy összességében arra mutattak rá ezek a kutatások, hogy a szelekció már az alsóbb iskolai szinteken megtörténik, ami látványos és tartós. Mindez nem csak hazai jelenség (Breen & Jonsson 2005).

Lehetséges, hogy a reziliensigéretetek „különcsége” abban rejlik, hogy az ő esetükben ténylegesen és megfigyelhetően csökkent a származás hatása, és rájuk valóban igaz, hogy ki tudták aknázni a környezet más szereplőinek, tényezőinek forrásait. A szelekciós rostákon átesett, „kitartó” reziliensigéretetek mibenléte kutatásunk fő kérdése. Vajon elég a szélesebb rosta például a felsőoktatás bemeneténél? Az átalakuló felsőoktatás és társadalom zezugos

---

<sup>30</sup> Például az alsófok el nem kezdésére vagy az onnan való lemorzsolódásra harmincszoros esélye van a legalacsonyabb társadalmi csoportnak a legmagasabbhoz képest. Az érettségit megszerzettek körében a felsőoktatásba való belépésre több mint négyszeres esélye van a legmagasabb kategóriának a legalacsonyabbhoz képest. A végzettség megszerzésére a már nem tanulókon belül pedig már csaknem nyolcszor kisebb az esélye a legalacsonyabb társadalmi csoportnak a legfelsőhöz képest (Nyüsti 2013).



viszonyai között hol találják meg a helyüket a jól teljesítő hátrányos helyzetű csoportok?

Fontos megjegyezni továbbá, hogy ezek a kutatások az iskolai sikert tekintik végpontnak, vagy legmesszemenőbben a felsőoktatásban való részvételt. Ez azonban nem azonos sem a felsőoktatásban való, sem az oktatási rendszerből való kilépés utáni boldogulással (noha kétségtelenül összefügg velük) (Rodgers 2016, Sági 2013, Benjamin 2016, Bocsi 2016a, 2016b, Gáti & Róbert 2013). Könyvünkben azokra a folyamatokra nagyítunk rá, ahol elválik e kettő (iskolai és azon kívüli siker) egymástól. Az iskolai sikereket felmutató, reziliensigéretekként belépő hallgatók karrierjében kioltódik a háttér hatása? A felsőoktatásban, ahol újrarendeződnek például a kortársközösségek, oktatói hatások, hogyan működnek azok a mechanizmusok, amelyek a családdal versengve befolyásolják a karriert?

### ***Pesszimista strukturális válasz: Vertikális kirekesztődés és horizontális differenciálódás***

A strukturális szinten vizsgálódó kutatók fent bemutatott képviselői összességében a kitáruló felsőoktatás előnyeit emelik ki. A vélemények másik pólusán lévők azonban az egyenlőtlenségek problémáit hangsúlyozzák.

#### ***A hozzáférés egyenlőtlenségei***

A pesszimista állásponton lévők kiemelik, hogy a felsőoktatási férőhelyek (szükségszerűen) behatárolt és sokféle szempont szerint differenciált volta eleve a hozzáférés egyenlőtlenségeit eredményezi (Altbach 2010, Vukasovic & Sarrico 2010). A javak és hatalom egyenlőtlen eloszlása annyira átítatja a társadalmi struktúrát, hogy fennáll az egyenlőtlenségeknek egy alapvető és változatlan szintje, függetlenül az országok sajátosságaitól és a korszakoktól (Erikson et al. 1983, Breen & Jonsson 2005, Sorokin 1967). Esping-Andersen (2002, 2008) nemzetközi vizsgálatai során arra a megállapításra jutott, hogy az oktatás kiszélesítése nem járt együtt a társadalmi örökség hatásainak gyengülésével. Ráadásul Magyarországon a kiszélesedés is szerény, s egyre csökkenő mértékű: 2013-ban a 18-22 éves népesség 22,8%-a vett részt első diplomáért a felsőoktatásban, s a 23-27 éves korosztályban is csak 11,5% ugyanez az arány (Polónyi 2016a, 2016b).

A nemzetközi szakirodalom maximálisan fennmaradó egyenlőtlenségnek nevezi (maximally maintained inequality) azt a jelenséget, hogy az egyenlőtlenségek egyre feljebb tolódnak (Goastellec 2010, Vukasovic & Sarrico 2010, Shavit et al. 2007, Bander 2014). Az alsóbb társadalmi csoportok csak akkor kezdenek el beáramlani a felsőbb oktatási szintekre, ha a kedvezőbb rétegek megközelítik a maximális telítettségi szintet. Ez a késleltetés adódik

egyrészt az oktatási rendszer vagy az azt uralma alatt tartó társadalmi csoportok felől érkező zárásból, de másrészt abból is, hogy az „iskolátávoli csoportokra” (Forray R. & Kozma 1992) később lesz jellemző az „iskolaközei” csoportokhoz hasonló továbbtanulási aspiráció és annak tettekben való manifesztálódása. Az egyenlőtlenségek az alsóbb szintek telítődése után fentebb tolódnak. Ez azt jelenti, hogy az egyenlőtlenségek nem (elsősorban) a felsőoktatás alapképzésébe való bejutásnál, hanem a bennmaradásnál és a végzettség megszerzésénél, valamint a mester- és doktori képzésben, azaz az egyenlőtlenségek vertikális dimenziójában nyilvánul meg (Hrubos 2012a, Goastellec 2010, Vukasovic & Sarrico 2010, Csata 2006, Shavit et al. 2007, Veroszta 2014). Nagy P. (2003) úgy fogalmaz Magyarországra vonatkozóan, hogy a tömegesedéssel a felsőoktatás elsősorban a jobb társadalmi helyzetben lévők gyengébb teljesítményű gyermekeit szívja fel.

Nagy arra is felhívja a figyelmet, hogy a diplomák értéke is csökken a gyengébbek bekerülése miatt (Nagy P. 2003), ami nem csak hazai jelenség. A külföldi szakirodalom is foglalkozik azzal a kérdéskörrel, hogy a felsőoktatás egyre szélesebb körben elérhető jószág, ami által csökken az értéke, degradálódik a presztízse (Altbach 2010, Goastellec 2010, Beck 1983, Boudon 1974, 1981, Csata 2006), még akkor is, ha a diplomások bérelőnye, munkanélküliségtől való védettsége továbbra is kimutatható (pl. Kolosi et al. 1985, Kozma 2004, KSH 2015, Kolosi & Keller 2012, Blau & Duncan 1967, Galasi 2008, Galasi et al. 2004, Györgyi 2010, 2012, Müller et al. 1989, Berlinger & Megyeri 2015, Nagy P. 2010, Hajdu et al. 2015, Eppich & Köllő 2014, Harcsa & Tarján 2006, Róbert 2010). Az erőltetett felsőoktatási expanzió legnagyobb veszélye a színvonal drasztikus csökkenésében rejlik a Polónyi & Timár szerzőpáros szerint. Ez nemcsak a nagyobb hallgatói létszámoknak tudható be, hanem annak is, hogy a felsőoktatás kiterjesztése erőforrásokat von el a közoktatástól. Így elmarad a középfok minőségi fejlesztése, s ezzel szűkül az a merítési bázis, amely a felsőfokú képzésre jelentkezők közötti minőségi válogatásra esélyt adhatna (Polónyi & Timár 2001, 2002).

Az egyenlőtlenségekre visszagyűrűző hatása is lehet a tömegesedésnek. A diplomák megszerzésének a költsége ugyanis még mindig tetemes az alsóbb társadalmi rétegek számára (Csata 2006, Boudon 1981, Nyüsti 2014), ráadásul hajlamosak a költségeket felül-, a várható hasznot pedig alulbecsülni (Róbert 2000b, Boudon 1981). Így a hozzáférés emelkedése által gerjesztett színvonalcsökkenés azt eredményezheti, hogy a megélhetési nehézségekkel küzdő, iskolátávoli családok még kevésbé fogják kockáztatni a bizonytalannak hitt kimenettel járó felsőoktatásba való investálást, és még inkább azon kívüli lehetőségeket választanak (vagy nem tudatos döntés útján sodródnak más irányba). Ezzel utat engednek a gyengébb képességű, de a felsőoktatás költségeit megfizetni képes felvételizőknek. S mindez egy önmagát erősítő circulus vitiosus lesz.

Ferge (2006) másodlagos szelekcióról beszél. Szerinte homogén osztályok jönnek létre a teljesítmény alapján, ami gyakorlatilag a társadalmi meghatározottságok mentén alakul. Ez a homogenitás igaz a felsőoktatásra is. Sőt, itt az iskolaválasztás és iskolaelérés társadalmi különbségeit fokozzák a felvételi kritériumoknak való megfelelés társadalmi különbségei is (pl. nyelvvizsgák, tanulmányi versenyek).

Kozma az MTA Szociológiai Kutatóintézetének, az ELTE Szociológiai Intézetének, valamint a TÁRKI kutatásainak beszámolóit összefoglalva tesz megállapításokat a származás és a felsőfokú oktatásban való részvétel általános összefüggéseiről, amelyek a kilencvenes évek végén Magyarországot jellemezték (Kozma 2004). E kutatások fő eredménye az volt, hogy noha a felsőoktatás kiszélesedésével az alsóbb rétegek növekvő bekerülésével látszólag enyhültek a társadalmi egyenlőtlenségek, azok valójában továbbélnek a felsőoktatási intézményeken belül. A nem diplomás szülők gyermekei pedig még mindig le vannak maradva diplomás családból származó diáktársaikhoz képest. Nekik csupán 40%-uk jelentkezett továbbtanulni, míg a diplomás szülők gyermekeinél ez az arány 75% volt. Továbbá a felvételin is rosszabbul teljesítettek a nem diplomás szülők gyermekei (Kozma 2004). Azt a jelenséget, hogy bizonyos társadalmi csoportok összlakossági arányukhoz képest alulreprezentáltak a felsőoktatásban, relatív exklúzió (relative exclusion) vagy a hozzáférés sérülésének nevezi a szakirodalom (Vukasovic & Sarrico 2010, Berlinger & Megyeri 2015).<sup>31</sup>

Az ezredfordulót átfogó és az az utáni hazai vizsgálatok is hasonló összefüggéseket fedeztek fel a származás és a bekerülés sikeressége között. Arra a következtetésre jutottak, hogy a felsőoktatás kapuinak tágulása ellenére is jellemző a hátrányosabb helyzetű végzős középiskolásokra az önkirekesztés (tehát az, hogy nem is jelentkeznek a felsőoktatásba) (Róbert 2000b, Örkény & Szabó 2011, Andor & Liskó 1999, Nagy P. 2003, 2010, Nyüsti 2013). S ha jelentkeznek is, kisebb eséllyel jutnak be, főleg a magas ponthatárú képzésekbe. Neuwirth & Szemerszki (2009) a 2008-as felvételi adataiból, továbbá az ezen elemzéseket kiegészítő OKTV statisztikákból azt állapították meg, hogy a magas felvételi pontszám, az OKTV-helyezés és a sok nyelvvizsga megszerzése bizonyos csoportok privilégiumai (Neuwirth & Szemerszki 2009). Azt vizsgálták meg, hogy a 2008-ban érettségizett felvételizők (43502 fő) közül 1291 tehetségesnek mondott (tulajdonképpen legeredményesebb) diák milyen típusú középiskolából, milyen településtípusról, valamint az ország mely régiójából érkezett a többiekkel összehasonlítva. Az összehasonlításokból – tehetség-kritériumonként eltérő hangsúllyal és arányban, de – egyértelműen kimutatható, hogy az eredeti arányokhoz képest jóval kevesebben lettek a

---

<sup>31</sup> Az abszolút exklúzió (absolute exclusion) (amely egy bizonyos társadalmi csoport teljes kizárását jelenti) nem jellemző Magyarországra.

tehetségesek közé sorolva azok, akik nem gimnáziumban érettségiztek (kirívó a két tannyelvű gimnáziumok előnye), akik községben, illetve az Észak-Magyarországi, a Dél-Alföldi vagy az Észak-Alföldi régiók településein élnek (Neuwirth & Szemerszki 2009).

A felsőoktatás társadalmi áteresztőképességének szűkösségét megerősítő frissebb hazai kutatások között említhető az Ifjúság kutatássorozat, amelynek 12 évre (2012-ig) visszatekintő adatai alapján azt mutatták ki, hogy nem csökkent az apák iskolai végzettsége szerinti szelekció. Az expanzióból nem a legalacsonyabb végzettségűek leszármazottai profitálnak, hanem az inkább a középosztálynak kedvez (Róbert 2000b, Nyüsti 2013, Nagy P. 2010). Az Aktív Fiatalok Magyarországon 2012 kutatás szintén arra mutatott rá, hogy a felsőfokú végzettségű szülőktől származók az összlakossági arányukhoz képest felülreprezentáltak a felsőoktatásban, de ugyanez igaz a kedvezőbb munkaerő-piaci helyzetű (dolgozó) családból, a nagyobb településekről érkező és a stabilabb anyagi helyzetű hallgatókra is (Szabó A. 2012). 2012-ben a HHH és HH többletpontot igénylők együttes száma 6704 volt, 2015-ben már csak 2162, ami aránybeli csökkenést is jelent (7,6%-ról 2,6%-ra az összes jelentkezőn belül), igaz a HH/HHH feltételek teljesítése is nehezedett (Szemerszki 2016b).

Nemcsak a településtípusok szerint (Szabó A. 2012), hanem a lakóhely kistérségének fejlettsége mentén is szelektált a bekerülés. A leghátrányosabb helyzetű kistérségekből érkezők egyre csökkenő arányban jelennek meg a felsőoktatásban (alapképzésre LHH kistérségekből érkezők aránya az összes felvett hallgatón belül 2002-ben: 3,8%, 2012-ben: 3,2%), s ez nem csak az e kistérségek lakosságának és középiskolásainak létszámcsökkenéséből adódik (Polónyi 2014, Berács et al. 2015). 2015-ben a jelentkezők 11%-át tették ki az innen érkezők, akik települési hátránya egyéb hátrányokkal is párosul (például a HH/HHH többletpontok tekintetében is rosszabb helyzetben vannak) (Szemerszki 2016b). Egy a HÖÖK Mentorprogram résztvevőinek megismerését célzó 2010-es kutatás (Nyüsti 2012a) lehetőséget adott arra, hogy a felsőoktatásba bekerült és a programmal élő HH/HHH többletpontot kapókat összehasonlítsák a velük azonos évben kezdő elsőéves hallgatói populációval és a felsőoktatásból (pillanatnyilag vagy végleg) kimaradókkal (ez utóbbi két csoportra vonatkozóan az Ifjúság 2008 adatbázis szolgált adatokkal). Az eredmények szerint a felsőoktatásba bekerült hátrányos helyzetűek egyértelműen rosszabb társadalmi helyzetben vannak szüleik iskolázottságát tekintve, mint az elsőéves hallgatók általában (ami abból is adódik, hogy a HHH besorolás feltétele az alacsony iskolázottságú szülő), ugyanakkor még mindig előnyösebb a családi háttérük ebből a szempontból azoknál, akik el sem jutottak a felsőoktatásig (Nyüsti 2012a). Mindez a bekerülésben tapasztalható társadalmi szelekciót bizonyítja. Ugyanakkor a mentoráltak éltek át a legtöbb krízist mind az elsőévesekhez, mind a felsőoktatásból kimaradókhöz képest

(Nyüsti 2012a), ami arra utal, hogy a nehézségekkel szembeni ellenálló képességük kimagasló, és felsőoktatásba való bejutásukat atipikus tényezők mozgatják.

### *A bejutás minőségének egyenlőtlenségei (belső rétegzettség)*

A kutatóknak az egyenlőtlenségek továbbélését hangsúlyozó csoportja a bekerülés-kimaradás egyszerű tényén túl a bejutás minőségét is vizsgálja, mondván, hogy a hozzáférés egyenlőtlenségeit felváltják az oktatás rétegzettségén keresztül érvényesülő egyenlőtlenségek (Shavit et al. 2007). A felsőoktatás belső rétegzettségének okát Altbach (2010) abban látja, hogy a felsőoktatáshoz való hozzáférés emelkedésével (a várt egyenlősítő hatás helyett) tovább mélyülnek a szakadékok az elit és a többi intézmény között. A tömegesedés szükségszerűen fokozza a színvonal csökkenését és a lemorzsolódás növekedését. Ennek hátterében több, egymással összefüggő folyamat áll. Az új hallgatói összetétel, a kevésbé jó középiskolai múlttal rendelkező belépők rendkívüli kihívások elé állítják a felsőoktatást (Altbach 2010). Az elburjánzó intézmények és szakok között nagyon nehéz a felvételizőknek minőségi különbséget tenniük, ezért a társadalom csúcsán állók a nagy hírű intézmények nyújtotta biztonságot fogják választani.

A felsőoktatás bővülésével járó differenciálódás rokonítható a szervezetelméletek hasonló nézeteivel (Shavit et al. 2007). Az intézmények funkciók, missziók szerinti horizontális differenciálódása és presztízis szerinti hierarchikus diverzitása (Hrubos 2012a, Veroszta 2010) nemcsak az intézményi oldat érinti, hanem az intézményi egységekhez kapcsolódó hallgatói sokaság összetételét is. Az így kialakult csoportok nemcsak eredményességüket, hanem társadalmi hovatartozásukat tekintve is eltérnek egymástól. Ez az egyenlőtlenségek horizontális, azaz egy adott képzési szinten belül érvényesülő dimenziója (Vukasovic & Sarrico 2010, Veroszta 2014). Számos kutatási adat utal arra, hogy a hátrányaik ellenére bekerülők a kisebb előnyökkel járó helyeket célozzák és/vagy kaphatják meg. A jelenséggel a külföldi szakirodalom régóta foglalkozik. Lipset, Bendix és Zetterberg (1998) szerint az oktatás bővülése nem feltétlenül jár együtt az esélyegyenlőség növekedésével, mert az expanzió az „üres státusok elérhetőségének” növekedését jelenti. Az alsóbb rétegek mobilitása ugyanis az elértéktelenedő szakértői, igazgatási, hivatalnoki és fehérgalléros állások betöltésére szorítkozik (Lipset & Zetterberg 1970, Róbert 2000b, Lipset et al. 1998). Az expanzió által kitárult kapuk így tulajdonképpen az alacsonyabb rangú intézményekbe vezetik az alsóbb társadalmi rétegek leszármazottait, ami az elit intézményektől való „elterelésként” (diversion) is értelmezhető (Shavit et al. 2007). Lucas ezt hatékonyan fennmaradó egyenlőtlenségnek (effectively maintained inequality) nevezte, amely fogalom azt a jelenséget takarja, hogy a kedvezőbb társadalmi helyzetben lévők számára az

iskolai előnyök biztosítása a tömegessé vált felsőoktatáson belül is lehetséges, mégpedig a felsőoktatás e belső rétegzettségé miatt (Lucas 2001, Vukasovic & Sarrico 2010). Ezt másképp belső exklúzió (internal exclusion) is nevezhetjük (Vukasovic & Sarrico 2010), de használatos a szegregált demokratizálás (segregated democratization) (Goastellec 2010) vagy a minőségi differenciálódás (qualitative differentiation) (Shavit et al. 2007) fogalom is. Sőt, olyan nézet is ismeretes, amely az elit intézmények még szelektívebbé válását vallja a felsőoktatás bővülésével őket „fenyegető” alsóbb társadalmi rétegekkel szemben (Swirski és Swirski 1997, idézi Shavit et al. 2007) (ugyanakkor a hallgatókért való versengés miatt leszállított ponthatárok ezzel a folyamattal elentétesen hatnak (Shavit et al. 2007)).

Teichler (1974) a társadalmi egyenlőtlenségek szükségszerűségéről („Bedarf an sozialer Ungleichheit”), s a felsőoktatásnak a munka világához igazodó strukturálódási kényszeréről beszél. Altbach (2010) is elkerülhetetlennek és szükségszerűnek tartja a felsőoktatás e differenciáltságát, nemcsak a munkaadók, hanem munkavállalók érdekében is, mert – ahogy állítja – a felsőoktatás rétegzettsége segít, hogy ki tudja szolgálni a különböző társadalmi csoportokat abban a tömegesedéssel felálló helyzetben is, hogy a létszám növekedésével nem tud lépést tartani a felsőoktatás minősége (mindenekelőtt a behatárolt intézményi és személyi feltételek miatt). Továbbá azt is üdvözlendőnek tartja, hogy a jobb egyetemekért versengeni képtelenek számára is elérhető szolgáltatássá válik a felsőoktatás (Altbach 2010), ezáltal biztosítva az inklúziót (Shavit et al. 2007). Az intézmények saját fennmaradásukért vívott harca is eredményezhet egyenlőtlenségeket akkor, ha szakkínálatuk az állami támogatásokat követi (pl. a versenyképes(ebb) diplomák kibocsátása helyett), s ezáltal a karrierlehetőségeket nem az oklevél megléte, hanem azon túli, elsősorban családi erőforrások által megszerezhető tényezők fogják befolyásolni (Csata 2006).

A (később induló) hazai felsőoktatási expanzió a Lipset és társai által leírtakhoz hasonló egyenlőtlenségeket görgetett tovább és generált, noha sajátos arcvonásai is kirajzolódtak. Kutatások sora erősítette meg, hogy a tömegesedéssel párhuzamosan elmélyültek és kiegészültek a felsőoktatáson belül azok a társadalmi törésvonalak, amelyek a magasan kvalifikált rétegek gyermekeinek kiváltságosságát szolgálta s szolgálja. A bolognai rendszer bevezetésével pedig további törésvonalak jelentek meg a felsőoktatás belső rétegzettségében, továbbá a lerövidült képzés a hátránykompenzálás hatásfokát is gyengítette (Kozma 2004, Hrubos 2012a, Galasi et al. 2004, Gazsó & Laki 1999, Andor & Liskó 1999, Dusa & Kovács 2013, Neuwirth & Szemerszki 2009, Szemerszki 2016b, Ceglédi 2008a, 2011a, 2014b, Nyüsti 2012a, 2012b, 2013, Gáti 2010, Veroszta 2016b). A szelektivitás a felsőoktatás belső rétegzettségének többféle dimenziója mentén érződik nemzetközi és magyarországi viszonylatban egyaránt: a főiskola és egyetem, az egyciklusú és kétciklusú, a

piacképes és nem piacképes szakok, az állami vagy nem állami fenntartású, a vidéki és fővárosi képzések stb. pólusok között (pl. Triventi 2013, Bukodi 2000, Reimer & Pollak 2010, Szemerszki 2009a, 2009b, 2010, 2016b, Róbert 2000b, Hrubos 2012a, 2012b, Neuwirth & Szemerszki 2009, Gáti 2010, Hegedűs 2016, Nyüsti 2012a, Szabó A. 2012, Veroszta 2016b, Ceglédi 2008a).

A hazai felsőoktatás belső rétegzettségének természetét bemutató munkák sorában említhető az Ifjúság 2012 kutatás, amelynek alapján elmondható, hogy a felsőoktatásba belépőkön belül a legmagasabb társadalmi csoportnak csaknem két és félszeres esélye van az egyetemi képzés választására a legalacsonyabb társadalmi csoporthoz képest (Nyüsti 2013). A hallgatólagosan élő vagy a felvételi rangsorok által „hitelesített” elit és nem elit címkék szerinti felosztásban is megmutatkoznak a társadalmi különbségek. Az elit intézmények pozícionális javaknak tekinthetők, ami azt jelenti, hogy korlátozottan lehet hozzájuk férni (Benjamin 2015), s a hozzáférésnek magas tétje van. Ezért mutatható ki, hogy a kedvező családi háttérből érkezők a munkaerőpiacon értékesebb képzéseket nyújtó, magasabb presztízsű intézmények felé áramlanak (pl. Hrubos 2012a, 2012b, Györgyi 2010, 2012, Róbert 2000b, Szemerszki 2016b). Emellett a felsőfokú szakképzéstől az osztatlan képzésig terjedő hierarchiában is (amely számos rokon vonást mutat az elit vs. nem elit felosztással) eltérően sűrűsödnek a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetért többletpontot kapó felvételizők (pl. Szemerszki 2010, 2016b, Berlinger & Megyeri 2015). De más mutató, a szülők iskolai végzettsége szerinti olló is nyílik az alapképzéstől felfelé haladva az Aktív Fiatalok Magyarországon 2012 kutatásban résztvevő hallgatók körében (alapképzésnél a hallgatók fele, mesterképzésnél közel kétharmada jön diplomás családból, s a doktori képzéseknél megközelíti a 70%-ot) (Szabó A. 2012), a 2012-es Eurostudent ötödik hullámának magyarországi felmérése szerint (Garai & Kiss 2014), valamint az érettségizetlen szülővel rendelkező végzettek körében (Veroszta 2016b). A legjobb anyagi helyzetről beszámoló hallgatók is eltérően sűrűsödnek a felsőoktatásban: többen vannak a mester- és osztatlan szakokon, a nem állami intézményekben, valamint az egyetemeken (Szabó A. 2012). Ezt a jelenséget Szabó egyenesen kasztosodásnak nevezi (Szabó A. 2012). Mindemellett a Eurostudent ötödik hullámának 2012-es magyarországi adatai szerint az alapképzésben résztvevő hallgatók fő bevételi forrásai között a szülői támogatások alacsonyabb arányúak, mint az osztatlan képzésre járó hallgatók bevételei között (a mesterképzésben már a saját kereset némileg mérsékli a szülői támogatás szerepét) (Garai & Kiss 2014).

A leghátrányosabb helyzetű kistérségekből szintén egyre kevesebben jelennek meg a felsőoktatásban általában, s ha be is jutnak, elsősorban a felsőfokú szakképzésben összpontosulnak, ahol növekedésük megmaradt az általános csökkenés mellett is (Polónyi 2014, Berács et al. 2015, Szemerszki 2016b). Ez a képzési forma tehát egyrészt esélyt ad a leghátrányosabb helyzetű

kistérségekből érkezőknek az érettségi után magasabb szintű végzettség megszerzésére (Polónyi 2014), másrészt a felsőoktatásban a belső strukturáltság kiélesedésének színhelyét is biztosítja. Az FSZ esélynövelő szerepe ugyanakkor napjainkban csökken a képzési területek szűkítése miatt (Szabó B. 2016).

A nappali és államilag finanszírozott képzések választása valószínűbb a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetért többletpontot kapók körében (Szemerszki 2016b), ami arra utal, hogy a jelentkezők társadalmi háttere szűkebb kereteket nyújt a választásra. Képzési területenként is megfigyelhetők törésvonalak, amely például a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetért többletpontot kapó felvételizők eltérő arányában mutatkozik meg (Hegedűs 2016, Berlinger & Megyeri 2015, Szemerszki 2016b), de a végzettek körében szintén kimutathatók a szülők iskolai végzettsége mentén különbségek (Fónai 2016). A képzési területeket tovább bontva, kari és szakonkénti szinten is elmondható, hogy egyes szakok és karok társadalmilag egyedi hallgatói bázissal rendelkeznek, akár a végzeteket (pl. Fónai 2016), akár a jelenlegi hallgatókat nézzük (Szabó A. 2012, Ceglédi 2014b). Magasabb szülői iskolai végzettségű hallgatókat fogadnak be és juttatnak végzettséghez például a jogász, az orvosi és a művészeti képzések, alacsonyabbakat az agrár, a pedagógus<sup>32</sup>, és egyes műszaki- vagy társadalomtudományi szakok (Szabó A. 2012, Veroszta 2016b). Ugyanakkor társadalmi szempontból nyitnak a 2000-es adatokhoz képest az informatikai és természettudományos képzések (Szabó A. 2012). Az intézmény fenntartója is társadalmi törésvonalat generál. Az állami főiskoláknál 55, a magán főiskoláknál 52, az állami egyetemekenél 42, az egyházi intézményeknél 40 százalék az elsőgenerációs értelmiségiek aránya az Aktív Fiatalok Magyarországon 2012 kutatás szerint, de a legkisebb településekről érkezők hátránya is visszaköszön a fenntartó szerinti különbségekben (Szabó A. 2012).

### ***Pesszimista individuális válasz: Felgyülemlett egyenlőtlenségek és differenciált szelekció***

Az individuális (mikro) értelmezések középpontjában az egyéni életút változásai, az életkorral, a különböző iskolai szintek közötti átmenet során bekövetkező változások állnak. A fent bemutatott optimista álláspont szerint csökken a származás hatása az életkorral előre, s a képzési hierarchiában felfelé haladva. Összességében arra mutattak rá ezek a kutatások, hogy a szelekció már az alsóbb iskolai szinteken megtörténik, az iskolai sikert tekintik végpontnak, vagy legmesszemenőbben a felsőoktatásban való részvételt. Ez azonban nem azonos sem a felsőoktatásban való, sem az oktatási rendszerből való kilépés utáni boldogulással (noha kétségtelenül összefügg velük) (Rodgers 2016, Sági 2013, Benjamin 2016, Bocsi 2016a, 2016b, Gáti & Róbert 2013). Ezt a

---

<sup>32</sup> A Debreceni Egyetem ettől némileg eltér (Pusztai et al. 2015).



gondolatmenetet folytatva rátérünk az individuális szinten megfogalmazott ellentétes véleményekre, amelyek mellett könyvünk is leteszi a voksát.

Az egyik leghíresebb oktatásszociológiai vizsgálat, az 1966-os amerikai Coleman-jelentés arról számol be, hogy az iskolai évek előre haladtával a teljesítményolló egyre nyílik. A fehér és a fekete tanulók közötti teljesítménykülönbség mögött olyan társadalmi tényezők állnak, amelyek az évek alatt fokozatosan felhalmozódnak a felnőttléti küszöbére, s amelyeket nem képes az iskola csökkenteni, sőt kinagyítja azokat (idézi Kozma 1975). Szabó egyenesen úgy értelmezi a felsőoktatást mint olyan alrendszer, amely befejezi a korábbi oktatási szintek szelekciós mechanizmusát, „a társadalmi esélyegyenlőtlenségek átörökítésének betetőzője, a szelekció végső formálója” (Szabó A. 2012: 34), „így a magyar egyetemisták és főiskolások egy hierarchikus, szinte kasztosodott társadalmi struktúrát alkotnak” (Szabó A. 2012: 26).

A Coleman-jelentést követően készült hazai elemzések (pl. az MTA Szociológiai Kutatóintézetének és a PTI-nek az 1969-es kutatása és az OPI által 1968-ban végzett országos teljesítményszint-mérés) is arra mutattak rá, hogy annál rétegspecifikusabbak az iskolai eredmények, minél idősebb korosztályt nézünk (Kozma 1975, Gazsó F. 1971, Ferge 1980, 2006, Fehérvári 2015a). Tóth és munkatársai (2016) általános iskolások körében végeztek longitudinális vizsgálatot a reziliens tanulók természettudományi, matematikai, olvasási és számolási eredményességére, valamint induktív gondolkodására vonatkozóan. Azt a tanulót tekintették reziliensnek, aki társadalmi háttere alapján az alsó negyedbe, eredménye alapján pedig saját társadalmi csoportja viszonylatában a felső negyedbe tartozott. Az első évfolyamtól a nyolcadikig haladva folyamatosan változott az e címkét megkapók köre (leginkább szűkült az első évfolyamhoz képest), s igen kevés az egyenletesen jól teljesítő hátrányos helyzetű tanuló (Tóth et al. 2016).

Kozma (1995) szerint az iskola előtti években elsősorban a családok befolyásolják a gyermekek képességeinek fejlődését, mégpedig családonként igen eltérő módon. Az iskolába bekerülve ezért már szemmel látható a különbség a különböző társadalmi csoportok gyermekeinek iskolai teljesítménye között, és az évek előre haladásával ez a különbség csak tovább növekszik (Kozma 1995). Bloom a tanulásban az első évek meghatározó természetére hívja fel a figyelmet, amely egyfajta gyűjtőpontként az évek során egyre inkább rétegspecifikusan nyilvánul meg (idézi Kozma 1975). A társadalmi háttér egyre meghatározóbb szerepét állapítja meg Jaoul-Grammare is, amikor a lemorzsolódás mögötti tényezőket vizsgálja francia hallgatók körében (Jaoul-Grammare 2010, Bander 2014). Vukasovic és Sarrico (2010) felgyülemlett egyenlőtlenségekről beszél (accumulated educational inequality), ami azt jelenti, hogy az alsóbb szintek egyenlőtlenségei a különböző szintekre való átlépés ciklusában újra és újra megjelennek a felsőbb szintek felé haladva, s végül a kedvezőtlen munkaerő-piaci pozícióban konzerválódnak.

Boudon döntések sorozataként tekint a karrierre, amely döntéseknél újra és újra felbukkannak a származás hatásai, mégpedig úgy, hogy a döntési sorozat magasabb fázisában egyre erősödnek a társadalmi különbségek (Boudon 1981). A származási hatás tehát felfelé kúszik (Boudon 1974, 1981, Róbert 2000b). Boudon szerint hiába egyenlítődnek ki az egyenlőtlenségek az oktatás alsóbb szintjein az expanzió által, azok újra megjelennek a felsőbb szinteken, például a középiskola vagy a felsőfokú intézmény megválasztásában, a felsőoktatásba való bejutás sikerességében, az azon belüli továbbhaladásban, a hallgatólét alatti boldogulásban, sőt a felsőfok utáni elhelyezkedésben is (Bukodi 2000, Györgyi 2010, 2013, Róbert 2000b, Ferge 1980, 2006, Ladányi 1994, Andor & Liskó 1999, Neuwirth & Szemerszki 2009, Gázsó & Laki 1999, Kozma 1995, Szemerszki 2009a, 2009b, Györgyi & Imre 2000, Forray R. & Kozma 1992, Blaskó 2008b, Gáti 2010, Nyüsti 2013, Németh R. 2006, Szabó A. 2012, Jaoul-Grammare 2010, Bander 2014). Egyre nagyobb társadalmi távolság megtételéről kell dönteniük (Goldthorpe, idézi Csata 2006), amit feltételezhetően többnyire eredeti társadalmi pozíciójukhoz mérnek, s a távolság növekedésével csökken a továbbtanulás mellett döntők aránya.

Jencks (idézi Müller et al. 1989) arra hívja fel a figyelmet, hogy nem szabad alábecsülni az egyforma iskolai végzettségűek között fennálló státuskülönbségeket. Továbbá azt is kiemeli, hogy adataiban az apa státusa erősebben határozza meg a fiú iskolai végzettségét, mint a fiú státusát, ami a mobilitás csökkenésére utal (idézi Müller et al. 1989). Ha tehát az egyén iskolai végzettsége határozza meg az elért státust, és ez az iskolai végzettség a származásból fakad, akkor a származás nem alábecsülendő, még ha vannak is olyanok, akik a korábbi szinteken tapasztalt szelekciós szűrőkön átestek és bizonyos tényezőkben ellenállnak háttérüknek.

Róbert (2000b) szerint, ha növekszik a magasabb oktatási szintekre bejutók aránya, akkor halványabbak lesznek az eredményességi szelekció szerinti csoportok közötti határok, csökken az eredményesség szerinti szelektívítási hatás, így ismét érezteti hatását a származás. Ezt fogalmazza meg a differenciált szelekció hipotézise, rámutatva a származási hatásra mint kulcsdimenzióra (Mare 1981, Csata 2006). Ez az elmélet azt mondja, hogy a képzések legfelsőbb szintjein már a képességek és a motiváció szempontjából szelektált hallgatóság vesz részt. Ugyanakkor éppen amiatt, hogy a képességet és a motivációt tekintve homogénebb a hallgatói bázis, a társadalmi-gazdasági háttér és annak szelekciót eredményező természete fog (újra) megerősödni, felértékelődni (Csata 2006). A felsőbb szintekre azok jutnak be, akiknél nem érvényesül a származás közvetlen hatása a képességekre (Csata 2006), ezért a többi hallgatóval való megmérettetésben az egyenlőtlenségek más arcai kerülnek előtérbe. Esping-Andersen arra hívja fel a figyelmet, hogy megváltozott a gyermekek fejlődésébe történő szülői és társadalmi befektetések kölcsönhatása. A társadalom hozzáadott értékéről beszél, amely mértéke egyre

növekszik a családok hatásához képest (Esping-Andersen 2002, 2008, Sorokin 1964). S miközben egyre kisebb tér marad a családoknak a gyermekek nevelésében (Beck 1983), a munkaerőpiacon mégis a család által öröklött tőke értékelődik fel (Bourdieu 1978, 1998, 2003a), s nemcsak az iskola, hanem az átalakuló társadalom is „bünteti” a társadalmilag örökölt hátrányos helyzeteket” (Esping-Andersen 2008: 29).

A származási hatások felfelé kúszására vagy eltűnésére vonatkozó kérdést érdemes megvizsgálni a hagyományos iskolai életúton túllépve is, hiszen az élethosszig tartó tanulás egyre nagyobb szerepet kap az egyéni karrier alakulásában a modern társadalmak növekvő humán erőforrás igénye miatt (Fényes 2010, 2014, Sági 2013, Györgyi 2010, 2012, Szócs 2013, 2014, Kiss P. 2010, Bauer & Szabó 2009, Hrubos 2012a, Engler 2014, 2016). Az a tény, hogy az egyre magasabb képzési szinteken egyre nagyobb a felnőtt tanulók aránya (Engler 2014), kétféleképpen is értelmezhető. Az egyik olvasat, hogy az elkalódó hátrányos helyzetű tehetségek újra lehetőséget kapnak társadalmi hátrányaik csökkentésére, korábbi végzettségeik túllépésére. A töretlen iskolaút kisebb valószínűsége miatt gyakrabban kényszerülnek dolgozni, ami által a munkatapasztalatok pozitív hozományként jelentkezhetnek a karrierben, s a továbbtanulással gazdagítva magas versenyképességet biztosíthatnak. A családi fogódzók híján gyakori tévutak (rossz iskolák, szakmák választása) korrekciójára is lehetőséget adnak a magasabb szintű képzések (Engler 2016, Kiss L. 2016). A másik értelmezés, hogy az alsóbb szinteken elvérzők kisebb valószínűséggel tudnak visszakapaszkodni az oktatás világába, tehát a szelekció korai áldozatai leszakadása tovább mélyül, s életkorukban előre haladva egyre képzetebb versenytársakkal szemben kell megállniuk a helyüket (saját korosztályuk magasabban képzett továbbtanulóit tekintve is, de az egyre magasabban képzett, s az élethosszig tartó tanulásra egyre nyitottabb fiatalabb generációkkal szemben még inkább), ami esélyeik romlásához vezet az életút során.

### ***Összegzés: Egyenlőtlenségek a bejutásban***

„A bejutás társadalmi meghatározottságáról szóló elméleteket, kutatási eredményeket úgy is értelmezhetjük, mint a félig megtöltött pohár különböző értelmezéseit. Az egyik oldal azt hangsúlyozza, hogy csökkennek, a másik pedig azt, hogy vannak még egyenlőtlenségek. (...) Az egyik megközelítésben az egyenlőtlenségek csökkenése kap hangsúlyt az elsőgenerációs értelmiségiek növekvő száma és aránya, a továbbtanulási lehetőséget a szakmaszerzés után is megteremtő szakközépiskola, a származási hatás életkor vagy más szereplők általi csökkenése, a szelekciós folyamat, a saját iskolai végzettség munkaerőpiaci megtérülése oldaláról megvilágítva. A másik megközelítésben az egyenlőtlenségek továbbéléséről beszélnek az alacsony státusúak továbbgyűrűző

önkirekesztése, a felsőoktatás belső rétegezettsége, az üres státusok elérhetőségének növekedése, a területi egyenlőtlenségek, a szelektív elvándorlás, a származási hatás felfelé kúszása, a differenciált szelekció vagy az örökölt hátrányos helyzet büntetése kapcsán.” (Ceglédi 2015b: 117).

Az itt összegzett szakirodalom összességében mégis annak a véleménynek szolgálat több megerősítést, hogy az egyenlőtlenségek jelen vannak a felsőoktatásba való bekerülésnél. A felsőoktatáson belül végbemenő folyamatokról azonban már kevésbé gazdag szakirodalom áll a rendelkezésünkre. Könyvünkben ezt a kérdést mélyítjük, taglaljuk tovább: Hogyan kúszik be a származás a felsőoktatás falain belülre. A korábbi szintek szelekciós szűrőin átjutó reziliensigéretetek felsőoktatási sorsát vesszük górcső alá. Továbbá arról is megkísérünk előrejelzést adni, hogyan sikerül nekik a felsőoktatáson kívüli boldogulás. Mi az, ami a felsőoktatásban történik, és esetleg változtatni lehet rajta?

Itt fontos megjegyeznünk, hogy a felsőoktatásban vizsgálódva egy eleve szelektált csoporttal találkozhatunk, így az egyenlőtlenségeknek és szelekciós mechanizmusoknak csak egy szeletét láthatjuk. Az egyenlőtlenségeknek az individuális dimenzióját vesszük górcső alá.



## **EGYENLŐTLENSÉGEK A HALLGATÓÉVEKBEN: A FELSŐOKTATÁSI ÉVEK ÉRTELMSÉGI KIAK- NÁZÁSA<sup>33</sup>**

Könyvünk e fejezetében azt a kérdést járjuk körül, hogy milyen elméletek szolgálnak értelmezési keretként a felsőoktatásba kúszó, ott újra megjelenő, új arcot öltő egyenlőtlenségek megragadásához. A származási háttér nagymértékben befolyásolja azt, hogy ki hogyan „használja” a felsőoktatást, mivel tölti hallgató éveit (Bourdieu 2003). Otthonosabban mozognak az egyetemeken és főiskolákon azok, akiknek már vannak ismereteik erről a közegről például szüleik révén vagy kevesebb tétellel járnak számukra a vizsgajegyek. A kedvezőtlenebb társadalmi háttérrel érkezők viszont hajlamosabbak beszűkülni a felsőoktatás manifeszt elvárásaiba, és egyoldalúan csak a tanulásra koncentrálni, annak is az individuális, kevésbé hatékony módjára, ellehetetlenítve ezzel a hallgatóévek tartalmas lehetőségeinek megtalálását és kihasználását (Ceglédi 2012, 2015a, 2015b, 2016). A hallgatóévek ilyen típusú lehetőségeinek felismerése vagy fel nem ismerése közötti szakadék – úgy véljük – a felsőoktatásba felkúszó társadalmi egyenlőtlenségek egy megnyilvánulási formája.

Úgy is fogalmazhatunk, hogy a hallgatólét azon mozzanatait igyekszünk láthatóvá tenni, amelyek mentén kialakulhatnak társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatáson belül.

Amikor a kedvezőtlen családi háttérük ellenére felsőfokú tanulmányokat folytatók egy lépésre vannak attól, hogy hátra hagyják származási hátrányaikat, fontos, hogy tisztában legyenek hallgató éveik soha vissza nem térő, rendkívüli lehetőségeivel. Ehhez – többek között – külön kell választani a felsőoktatás legelemibb manifeszt célját (a tantervi elvárások sikeres teljesítése által a diploma megszerzését) mindattól, amit ezen felül nyújthatnak a hallgatóévek. A felsőoktatási sikerek ugyanis, bár önmagukban is hatalmas erőfeszítések árán teljesíthetők, nem nyújtanak garanciát a későbbi boldoguláshoz, legalábbis annak nem minden formájához.

Bár általában a tanuláshoz és az oktatáshoz fűződő pozitív viszony a hallgató eredményességének egy fontos mutatója (Bocsi 2015, 2016a, 2016b, Pusztai 2014, Kovács K. 2014, Engler 2016), még az akadémiai elvárásokat jól teljesítő hátrányos helyzetűek esetében is újra előbukkannak (akár a végzettséget megkerülve is) az egyenlőtlenségek a diplomajegyben és a munkapiaci boldogulásban, például az elért iskolai végzettségre, az elért státusra, a munkanélküliségre, a keresetre vagy a munkával való elégedettségre vonatkozóan

---

<sup>33</sup> A fejezet alapjául korábban megjelent tanulmányok szolgálnak (Ceglédi 2015a, 2015b, 2015d).

(pl. Blaskó 2008a, Nyüsti 2013, Hegedűs 2015, Sági 2013, Andorka et al. 1994, Németh R. 2006, Kolosi & Keller 2012, Veroszta 2015, 2016a, 2016b). A Frissdiplomás 2011 kutatás eredményei szerint a hagyományos pályára állási stratégia (azaz a tanulás és a munka kettéválasztása, a tanulmányok melletti egyéb tevékenységek mellőzése) negatív összefüggést mutat a munkával való elégedettséggel, vagyis elégedetlenebbek azok, akik ezt a stratégiát követik, nem pedig például a továbbtanulást vagy az intenzív munkatapasztalatot és mobilitást magába foglaló elhelyezkedési stratégiát (Sági 2013). A reziliensigéretetek vajon jobban hisznek a hagyományos útban? Nem ismerik fel a stratégiai sokféleség jelentőségét?

A magas tanulmányi bevonódás és a készséggyűjtögetés tehát különböző gyökerei, és az életeseményeket is eltérően befolyásolják. Ez előbbi jelentősége ugyanakkor nem vitatható. A kurrikulum teljesítése, az aktív óralátogatás elviekben lehetőséget biztosíthatna arra, hogy a KKK-kban lefektetett kompetenciák fejlődjenek. Kérdés, hogy mi áll annak háttérében, hogy az egyéb készséggyűjtögető formák hangsúlya növekedett a munkapiac társadalmi egyenlőtlenségeiben: maga az egyetemi oktatás a kurrikuláris kereteken belül valójában megadja a szükséges útravalót, de származás szerint szegmentált, hogy kihez milyen mértékben jut mindez el? Vagy a felsőoktatás teljesítményével szembeni kritika ismerhető fel a magasabb társadalmi rétegek alternatív lehetőségek felé történő nyitásában, ezek kiépítésének ösztönzésében (pl. szakkollégiumok alapítása, tartalommal való megtöltése) és mindennek munkapiaci sikerekre fordításában?

A társadalmi erőforrásokért folytatott harcban kulcsfontosságú kapcsolati tőkéjünkben megjelenő hiányosságaik miatt (Pusztai 2011a) a hátrányos helyzetűeknek töredezetten az ismereteik arról, hogy a tanulmányi bevonódás hogyan lehet hatékony, s miképpen lehet kiaknázni azokat a lehetőségeket, amelyek a felsőoktatási évek során a kreditgyűjtésen túl rendelkezésre állnak (vagy alulról kezdeményezve előállíthatók, például hallgatók által alapított és/vagy működtetett szakkollégiumok segítségével – Bordás & Ceglédi 2012). Kutatásunk fő kérdése, hogy a reziliensigéretetek hogyan jellemezhetők a tanulmányi bevonódást, valamint a felsőoktatáshoz fűződő, olykor számukra kevésbé látható, askriptív, szimbolikus (kurrikulumban foglalt vagy azon túli) előnyök értelmiségre jellemző kiaknázását tekintve.

Külön figyelmet szentelünk a reziliensigéretetek felsőoktatási életútjának, akik egyfajta finom elemzésre adnak lehetőséget ezen a téren. Ők ugyanis az egyenlőtlenségképző tényezőket olyan megvilágításba helyezik, amelyben vizsgálható, hogy az eredményesség (legalábbis a belépéskori) képes-e felülírni a származás felsőoktatásba felkészítő, újra megjelenő, új arcot öltő hatásait.

## ***A családi útravaló jellemzése és annak hatása a felsőoktatási évekre. Habituselméleti megközelítés***

Könyvünk e fejezetének<sup>34</sup> indító kérdése, hogy milyen családi útravalóval érkezik a felsőoktatásba a reziliensigéret? Egyrészt feltehető úgy a kérdés, hogy milyen családi jellemzők ellenében jutottak el a felsőoktatásba? Másrészt úgy is, hogy milyen atipikus családi támogatás volt szükséges a reziliensigéretként való belépéshez. Továbbá, ez az útravaló bekúszik-e, s ha igen, hogyan a felsőoktatás falai közé? Elsőként a családi hatások „erejét”, természetét, felsőoktatási lenyomatát, az ott tapasztalható átalakulását mutatjuk be a reziliensigéret szemszögéből, majd ezt követően térünk rá a felsőoktatás azon konkrét egyenlőtlenségképző vetületeire, ahol a származási hatás megmutatkozik vagy megmutatkozhat: extrakurrikuláris tevékenységek, oktatói kapcsolatok, hallgatói kapcsolatok, intézményen kívüli készséggyűjtőgető lehetőségek.

A gyermekek életében, szocializációjában a család tölti be az elsődleges szerepet, hiszen a születéstől kezdve jelen van elsődleges érzelmi kötelékként, értékközvetítő közegként, viselkedési modelleket kínál és vés a fejlődő gyermekek személyiségébe (Kozma 1995). A családban történik a személyiség pszichogén és szociogén szférájának kialakítása, a beszéd megtanítása, a családi kultúra közvetítése, modellek nyújtása a normák átvételére, az éntudat, az énkép és az identitás kialakítására. Ezek a folyamatok azonban társadalmi rétegenként – egészen pontosan családonként – különböző módon mennek végbe (Kozma 1995).

Míg a család hatása egyértelmű és a kutatók részéről megkérdőjelezetlen a közoktatás területén, addig a felsőoktatásra vonatkozóan már áthangsúlyozódik, átstrukturálódik a szerepe. A nappali felsőfokú tanulmányok idejével egybeeső posztadoleszcens évek különböznek a gyerekkortól. A felsőoktatás világában a család hatásával kapcsolatos talán legfontosabb szocializációs kérdés, hogy hogyan lépnek be az új közegek a család mellé, helyére, ellenébe. A reziliensigéret esetében ráadásul nemcsak a természetes életkori változások mennek végbe, hanem társadalmi közeget is változtatnak, s éppen a hallgatóévekben történnek meg a legnagyobb szembesítések a származási közeg és az új közeg között (Reay et al. 2009).

A szembesítések olykor egészen hétköznapi jelleget is ölthetnek a szülők tényleges jelenlétével akár a kollégiumi/albérleti beköltöztetésnél. Ezáltal megjelenhet a származás hatása a szülők és a felsőoktatás kapcsolatában megjelenő azon új modellen keresztül, hogy a szülők egyre szorosabb kapcsolatot ápolnak gyermekük felsőoktatási intézményével, ezért a szülői törődésben

---

<sup>34</sup> A fejezet alapjául korábban megjelent tanulmányok szolgálnak (Ceglédi 2015a, 2015b).



megnyilvánuló családi társadalmi tőke közvetlenül is számít a felsőoktatási években (Wartman & Savage 2008, idézi Pusztai 2016a).<sup>35</sup>

A felsőoktatásba kúszó társadalmi egyenlőtlenségek mögöttesei után nyomozva az válik fontos kérdéssé, hogy a reziliensigéretetek hogyan rokonítják – tudatosan vagy tudattalanul – a családi kötelek általában érzelmi megerősítéseken nyugvó, (látszólagos vagy tényleges) biztonságot sugalló mintáival a családon kívülről, sőt az adott társadalmi rétegen kívülről érkező mintákat. Hogyan versengenek egymással ezek a minták? Mikor lép az egyik helyére a másik? Hogyan adódnak össze vagy oltják ki egymás hatását? Párhuzamos „világokként” élnek egymás mellett (Reay et al. 2009)? A rokonítás azt jelenti a gyakorlatban, hogy hogyan adaptálja egy reziliensigéret például a feladata iránti magasfokú felelősségérzet otthonról hozott mintáját a karrierépítésre – amely minta egy korábbi interjú kutatásunk tapasztalatai alapján az alacsonyabb társadalmi rétegek családjaiban fellelhető és segíti az iskolai felemelkedést (Ceglédi 2012). Az egymással versengő mintáknál pedig példaként szolgálhat az az élethelyzet, amikor a hallgató annak ellenére dönt egy magasabb oktatási cél kitűzése mellett, hogy a szülők – egyébként többnyire jó szándékkal vezérelve – a „kapcsolatérzékeny kultúrával” szembeni eltúlzott félelmek miatt a kockázatkerülést sugallják, a jelenben ténylegesen birtokolt eszközök szűkössége következtében lemondanak a jövőben megszerezhető iskolai végzettségről, vagy a meritokratikus értékekkel szembeni székszisüknek adnak hangot (Ceglédi 2012, Sik 2001, Bourdieu 2003a, 2003b, Hankiss 2004, Róbert 2000a, 2000b, Császi 2006, Forray R. & Kozma 1992, Nyüsti 2012a, 2012b, Agócs 2015). A párhuzamosság azt jelenti, hogy egy elkülönült „buborékknak” látják az akadémiai életüket a hallgatók mindahhoz képest, amiben korábban éltek (Reay et al. 2009). Egy munkahelynek tekintik, ahonnan hazamennek, s nem teljes személyiségükkel vesznek benne részt?

A családi érzelmi függést bizonyos esetekben felcserélheti például egy tanárral kialakított szoros érzelmi kapcsolat, érzelmi azonosulás, az adott személy pótapa vagy pótanyaként való emlegetése, amelynek hatására a tanuló (a szerző szóhasználatában – Pusztai 2004b) „világot cserél”, az adott személy világával azonosul. Ez a reszocializáció akkor következhet be, amikor az interiorizációs szakasz megismétlődik, s valaki újból átéli az érzelmi függést

---

<sup>35</sup> Bár a magyar felsőoktatásban ez a jelenség még nincs elterjedőben, az egyetemi-főiskolai oktatók, a kollégiumi alkalmazottak vagy a tanulmányi osztály adminisztrátorai érzékelhetik a szülők érdeklődését, segítségét, jelenlétét gyermekeik felsőfokú tanulmányai során (előfordul, hogy jelen vannak a kollégiumi beköltözésnél, albérletkeresésénél, sorban állnak helyettük jegybeírásért, segítenek az ösztöndíjak, támogatások, diákhitellel kapcsolatos ügyintézésben, éjszákáznak a tanulmányi rendszerben a tantárgyfelvétel idején stb.). Jelen könyv megírásának időszakában kapott szárnyra az a hírtéket kapott „szenzáció” a médiában, hogy egy anyuka rendszeresen járt be gyermeke helyett az egyetemre jegyzetelni, így segítve a diploma megszerzését. Bizonyára kivételes esetről van szó, ezért is kapott hírtéket, de ebből is látszik, hogy elindult a közoktatás-jellegűvé válás folyamata a felsőoktatásban. Külön kérdés, hogy az „atyáskodás” segíti vagy visszafogja az önállósodást.

(Pusztai 2004b). Olyan esetről is beszámoltak egy sikeres roma és egy sikeres hátrányos helyzetű egyetemistákkal készült interjúk kutatásban, amikor egy konkrét szituációban ütközött meg a két világ (a tanár és a szülő) álláspontja: az osztályfőnök/tanár a továbbtanulás mellett érvelt, a szülő részéről a tiltakozás jelent meg vagy a bizonytalanságot táplálta gyermekében (Pusztai 2004b, Ceglédi 2012). A „két világ” elválasztó vonala nem csak a család és a diák egyéb kapcsolatai között húzódhat. Olyan is előfordul, hogy a tanár vagy a diáktárs is a felvételi előtt álló személy félelmeit táplálja – egyébként jó szándéktól vezérelve – a kudarcától való megkímélés miatt (Ceglédi 2012, Agócs 2015).

A felsőoktatási egyenlőtlenségek finom, a hallgatókban magukban rejlő határvonalainak letapogatásához használható fogalomként kínálkozik az európai filozófiában, szociológiában és művészettörténetben alkalmazott habitus fogalma (Hadas 2002, Szívós 2009, Fónai 2013, Bourdieu 1978, Baker & Brown 2008). A habitus – a legáltalánosabb definíció szerint – „az ember személyiségének ama szilárd és tartós részét jelöli, amely az egyén veleszületett képességei, valamint környezete és közösségének szokásvilága közötti interakciók keretében fejlődik ki.” (Szívós 2009: 29). A habitus a hallgatólagos tudás körébe tartozó készségek és jártasságok összességéként is értelmezhető. A reziliencia jelenség megértéséhez a fogalom kettőssége segíthet hozzá: A habitus egyrészt a társadalmi helyzet által előállt passzív eredményt jelenti, amely az elődök tapasztalatait az utódokban reprodukálja, és tehetetlenséggel jár együtt. Másrészt pedig aktív tényező is a tekintetben, hogy készségeket és értékválasztásra való hajlamot jelöl, amely cselekvések és célkitűzések alapjául szolgál, például új eszközöket talál arra, hogy betöltse a régi funkciókat (Szívós 2009, Bourdieu 2003a, 2003b, Bocsi 2015). Az előzőekben taglalt továbbtanulási döntéshelyzeti példában ez azt jelenti, hogy a már meglévő habitus hatással van az új szerepekkel járó diszpozíciók befogadására (Szívós 2009). Az egyén lehetséges cselekvési, döntési mintázatait is jelenti tehát a habitus (passzív elemek), illetve az ezeken belüli döntést, illetve az újabb cselekvési mintázatok begyakorlását, interiorizálását is érthetjük alatta (aktív elemek), amelyek társas és intézményi térben zajlanak.

Az elsődleges és másodlagos habitus fogalma vihet közelebb annak megválaszolásához, hogy vajon eltűnhet-e a származás hatása a felsőoktatásban. Szívós (2009) a következőt érti elsődleges habitus alatt: „Bizonyos irányba halmozódó determináció, amely azért alakul ki, mert a gyermek, miután beleszületett a körülmények egy adott együttesébe, a szocializációja során az előzőek által meghatározott úton indul el”, s „amelynek kibontakozása egy felfelé haladó és bővülő spirálhoz hasonlítható” (Szívós 2009: 41-43). A másodlagos habitus pedig a saját választásokat foglalja magába, amely választások napjaink társadalmában egyre kiszélesedő lehetőségek kínálatából törtenhet (Szívós 2009, Beck 1983). Egyre több lehetősége nyílik ugyanis a

felnőtté érő egyénnek arra, „hogyműködjen azoknak a hatásoknak egy részére, amelyek közvetlen társadalmi környezetéből, életvilágából érték, és amelyekhez a továbbiakban elfogadóan vagy elutasítóan viszonyulhat, de a döntések már nem képeznek elsődleges habitusából fakadó kvázi automatizmusokat” (Szívós 2009: 41). Ezen elmélet szerint a ráeszmélés, az explicit tudás történelmi növekedése, a tudatos gondolkodás megerősödése lehet a kulcsa annak, hogy valamelyest csökkenjen „az addig elsajátított diszpozíciókba beépült hallgatólágos tudás determináló hatása” (Szívós 2009: 42). Új hallgatólágos tudás alakul ki, a tudatos döntésekre több lehetőség nyílik (Szívós 2009). Más elméletek nem individuális oldalról közelítve jutnak hasonló megállapításra: az új közösségekbe való beágyazódás lehet jótékony hatással a társadalmi meghatározottságok leküzdésére (Pusztai 2011a).

Beck szerint az egyéni döntések erősebbek a külső kényszerekénél. Beck úgy tekint a társadalmi viszonyokra és determinánsokra, mint „környezeti változókra”, „amelyeket az egyéni cselekvési körre vonatkoztatott ’intézkedési fantázia’, a kapcsolatok és tevékenységi lehetőségek ’belső differenciálódása’ enyhít, gátol vagy helyez hatályon kívül.” (Beck 1983: 449). Az énközpontú világkép a társadalomra úgy tekint, mint amit az egyéni életút szempontjából fel lehet használni (Beck 1983). Az explicit tudás történelmi növekedése és az új közösségekbe való beágyazódás mellett a munkaidő csökkenése, a jövedelmi és oktatási viszonyok általános, 20. században tapasztalt javulása, a viszonylag magas materiális életszínvonal is támogatja azt a folyamatot, hogy egyre kevésbé kötődnek a kultúrára, életstílusra, fogyasztásra vonatkozó egyéni döntések külső létfeltételekhez vagy merev közösségi normákhoz (Beck 1983, Szívós 2009, Pusztai 2011a). Az egyéni döntések szabadabbá válását, az individuális hullám elindulását vallja tehát Beck, kiemelve, hogy az emberek a történelmi hagyományokat megtörve „kikerültek hagyományos kötődéseikből, gondoskodási viszonyaikból, és kizárólag magukra, valamint saját egyéni ’(munkaerő-piaci) sorsukra’ kell hagyatkozniuk, minden kockázattal, lehetőséggel és ellentmondással szemben” (Beck 1983: 425). „Az individualizálódás ebben az értelemben azt jelenti, hogy az ember életrajza kioldódik az eleve adott kötöttségekből, nyitottá, döntéstől függővé válik, és az egyes ember feladatává lesz.” (Beck 1983: 448). A szélsőséges individualizációs elméletek mellett megjelennek azok a nézetek is, amelyek az új, kisebb közösségek előretörő szerepére mutatnak rá.

Kutatásunkban az e szabadsággal való élés előtt álló valós és askriptív, szimbolikus falakat is vizsgálhatjuk, a külső feltételek merevségét. Valós korlátnak tekinthetjük például a hátrányosabb helyzetűek anyagi kényszer szülte munkavállalását. Szimbolikus korlátnak pedig például a felsőoktatás értelmi-lehetőségeivel való élésre vagy nem élésre vonatkozó döntések mögötteseit. A reziliensigéretnek vizsgálatával az elsődleges habitus és a tőle függetlenül vagy arra építve kialakuló másodlagos habitus egymáshoz való viszonyát

tapinthatjuk ki: dominanciájuk mértékét, mintázatukat, tehát a kétféle habitus kölcsönhatásának megnyilvánulásait mutatjuk be (Szívós 2009).

Bernstein (1996) gondolatai a szabadsággal való élés korlátaival, s egyúttal az egyoldalú tanulásba burkolózáshoz kapcsolhatók. Szerinte az iskolai pályafutás végén érhető el, s nem is mindenki számára, hogy valaki képes legyen a tudás egyszerű átvételén (ami a fennálló rend elfogadását jelzi) túllépni. „(...) a tárgy végső misztériuma csak igen későn, az iskolai pályafutás vége felé tárul fel. A tárgy végső misztériumán azt a benne rejlő lehetőséget értem, hogy új valóságok megalkotására tesz képessé. (...) csak a kiválasztottak tapasztalják saját bőrükön, élik át igazán azt az eszmét, hogy a tudás áthatolható, hogy annak rendszerezései ideiglenesek, hogy a tudás dialektikája a zártság és a nyíltság. A többség számára a tudás átvétele szocializáció a fennálló rendbe, abba a tapasztalatba, hogy a világról szóló (és az oktatásban átadott) tudásunk áthatolhatatlan. (...) Az európai gyűjteményes kód kulcsfogalma a fegyelem. Ez azt jelenti, hogy meg kell tanulni egy átvett kereten belül dolgozni, és különösen azt, hogy meg kell tanulni, milyen kérdéseket lehet egy adott időpontban feltenni. Mivel a tudás hierarchikusan elrendezett az időben, bizonyos kérdések nem merülhetnek fel meghatározott keretben. Ezt hamar megtanulják a tanárok is, a tanulók is. A fegyelem tehát a pedagógiai keretben testet öltött tudás sajátos, adott kiválogatásának, szervezetének, elsajátítási ütemének és időzítésének elfogadását jelenti. Az iskolai pályafutás előre haladtával egyidejűleg csökken a keret erőssége a tanárok és a diákok számára egyaránt. De ezek a lazább keretek csak a sikeres szocializáció jeleit mutató kevesek számára adatnak meg. A népesség többsége számára a keretek szorosak. Bizonyos értelemben azt mondhatjuk, hogy a gyűjteményes kód európai formája a keretekre való szocializáción keresztül helyezi biztonságba a tudást. Van olyan, az egyes keretek erősségétől függően erősebb vagy gyengébb tendencia, hogy a fiatalokkal meghatározott elveket, rutinműveleteket és levezetéseket sajátíttatnak el. Az értékelés rendszerében a hangsúly a tudás elért szintjén van, nem a tudáshoz vezető utakon.” (Bernstein 1996: 85-86). Az itt említett fegyelem rokon jegyeket mutat a felsőoktatás manifeszt céljainak való megfeleléssel.

A reziliensigéreteket a nem tradicionális hallgatók egy csoportjaként is azonosíthatjuk abban az értelemben, hogy nem rendelkeznek az intézményre jellemző domináns habitussal vagy az adott intézményegységre jellemző domináns habitusok elemeivel (Fónai 2013, Pusztai 2011a). Eddigi interjúk kutatásaink arra világítottak rá, hogy nem egyszerűen arról van szó, hogy nem rendelkeznek e habitusokkal vagy a habitusok elemeivel, hanem másképp látják azokat, korlátozott ismereteik vannak arra vonatkozóan, hogy a felsőoktatásban mi egy hallgató dolga, milyen lehetőségeket kell keresniük, milyen habitusokkal kell azonosulniuk ahhoz, hogy az intézményesült kulturális tőke inkorporált tartalmat is kapjon. Például, ha csak a vizsgák sikeres letételére és

az óralátogatások maximalizálására törekszik valaki, kimaradhat a társadalmi és kulturális tőke építésében vagy folyamatos táplálásában fontos tevékenységekből. Ezen túllépve arra nyújt(ana) a felsőoktatás lehetőséget, hogy „beletanuljanak” egy-egy státuskultúrába, vagy bizonyos elemeket elsajátítsanak a társadalmi felemelkedést előrevívő töredezett státuskultúrákból. Fontos kérdés ezzel kapcsolatban az is, hogy vajon kik tartják dominanciájuk alatt az egyes karokat, vagy milyen hallgatói csoportok közvetítik az elfogadott (vagy annak vélt) intézményi mintákat (vö. Fónai 2013, 2015, Pusztai 2011a). Ha abból indulunk ki, hogy napjaink felsőoktatásában nincs egységes intézményi kultúra, amibe „beleszocializálódhatnak” a hallgatók, s többféle kultúra létezik, az intézményen kívülre mutatók is, amelyek alakulásában a hallgatók is szerepet játszanak (Pusztai 2011a, Pusztai et al. 2011, Veroszta 2010, Fónai 2012a, 2012b, 2013), akkor a hallgatók beágyazottsága is többféle lehet a különböző kultúrákba. A felsőoktatási évek értelmiségi kiaknázása tehát kétoldalú folyamat: múlik egyrészt a hallgatón, de múlik az őt körülvevő lehetőségeken is (intézményi kultúrák, tanárok nyitottsága stb.). Mint ahogy a hallgatói eredményességet, úgy az értelmiségi aktivitást és habitusokat is e kettősségben ragadhatjuk meg (Braxmair é.n.).

A felsőoktatás felé megfogalmazott elvárások is átalakultak az elmúlt évtizedekben. Hallgatói kutatások rámutattak, hogy a hallgatók bizonyos (nem ritkán többségben lévő) csoportjai nem az értelmiségi léthez szorosan kapcsolódó elvárásokkal és motivációkkal kezdték meg tanulmányaikat (pl. időhúzás, csak a papír, csak szaktudás), s felsőoktatási létüket is e célmeghatározás alakítja (Pusztai 2011a, Veroszta 2010, Bocsi 2015). A Frissdiplomás 2011 adatbázis tanulsága szerint a család általi biztos munkához jutás jellemezte például a „családi háttértámogatás” elhelyezkedési stratégia alkalmazóit, akik már a tanulmányaik mellett is a szakterületükön dolgozhattak jó kapcsolataiknak köszönhetően (Sági 2013). Ebben nem mindig feltétlenül az úgynevezett erős kötések a mérvadók, hanem az úgynevezett gyenge kötések, amelyek e családokban szintén tágabb lehetőségeket kínálnak (Pusztai 2009, 2004b, Lannert 2004).

Napjaink diverzifikálódott felsőoktatását ismerve tehát egyre hangsúlyosabbá válik az a kérdés, hogy milyen habitussal, habitusokkal találkozunk a reziliensigéretnek a felsőoktatásban. A hallgatói szocializáció elmélete szerint ugyanis nem létezik egységes intézményi habitus (Pusztai 2011a, Pusztai et al. 2011, Veroszta 2010, Fónai 2012a, 2012b, 2013). A heterogénné vált kampusz-környezetben csoportok habitusai vannak, amelyekbe különböző mértékben lehetnek beágyazottak a hallgatók (Pusztai 2011a). A reziliensigéretnek kapcsolathálója, a különböző mikroközösségekbe való beágyazódása, valamint az ezek köré hatókört formáló, közvetetten ható kari-intézményi-szervezeti habitusok hatással vannak arra, hogy a felsőoktatást értelmiségiként használják-e, kiaknázzák-e a benne rejlő lehetőségeket.

A reziliensigéretekkel kapcsolatban a legfontosabb kérdés az, hogy mi történik velük az egyes karok, az egyetemhez eltérő mértékben kötődő hallgatói csoportok habitusai, a különböző diszciplináris szocializációs jegyek, az akadémiai és az azon kívüli világ egymást keresztező mintázatai között? A reziliensigéretes felsőoktatási életútját inter- és intragenerációs, formális és informális, homofil és heterofil kapcsolataik, erős és gyenge kötések hálójában értelmezzük (Pusztai 2011a), hiszen az általuk végigjárt mobilitási útvonal is ebben a komplex társas, intézményi mezőben zajlik. Szétfeszítené jelen könyv kereteit, ha ezeket a kapcsolati mintázatokat vizsgálnánk. Jelen keretek között arra vállalkozunk, hogy rábukkanjunk a felsőoktatási egyenlőtlenség kevésbé vizsgált arcaira, megnyilvánulásaira, amelyek egyúttal e kapcsolati mintázatok leképeződéseiként is értelmezhetők.

### ***A tanulmányi bevonódás mint egyenlőtlenségképző tényező<sup>36</sup>***

Korábbi kutatási eredményeink alapján a családi habitusokkal leginkább rokonítható minta a tanuláshoz fűződő pozitív viszonyban ragadható meg, amely egy jól körülhatárolható, az oktatási rendszer elsődleges tanterveiben egyértelműen deklarált elvárásrendszeren alapszik, s a szülők felé is látványosan „elkönyvelhető”, például a szorgalmas óralátogatás, a jó jegyek vagy a sikeres vizsgák formájában (Ceglédi 2012). A hátrányos helyzetű szülők ráadásul kevésbé tudnak különbséget tenni az egyes tantárgyak súlya között (Nagy P. 2010, Andor & Liskó 1999), a nem diplomás apák pedig fontosabbnak értékelik az órán való figyelmet (Pusztai 2009). A felsőoktatás e manifeszt célrendszerével való azonosulás tehát – feltételezésünk szerint – a felsőoktatásba bejutott hátrányosabb helyzetű hallgatók családi hozománya.

A Kuh és munkatársai, valamint Astin által használt tanulmányi bevonódás a hallgatói létnek azt a dimenzióját leíró fogalom, amelyben a társadalmi törésvonalak is kiolvashatók. A tanulmányi bevonódás azt a pszichológiai és fizikai energiát és időt jelenti, amelyet a hallgató tanulmányi célú tevékenységébe fektet (idézi Koltói 2014, Pusztai 2011a). Bourdieu iskolai befektetésre való hajlamról beszél, amelyre befolyással bír az, hogy az adott személy osztálypozíciójának reprodukálása vagy javítása, társadalmi érvényesülése mennyire függ az intézményesült kulturális tőkéától, vagyis a diplomától (Bourdieu 1998, 2003a, 2003b). Kutatásunkban a tanulmányi bevonódás elemeinek tekintjük a tanulással és óralátogatással töltött időt és stratégiát, valamint az ezekkel szembeni attitűdöket.

Bocsi regionális hallgatói elemzése az elsőévesek esetében mutatott ki erősebb kapcsolatot a szülők iskolai végzettsége és a lakóhely szempontjából,

---

<sup>36</sup> A fejezet alapjául korábban megjelent tanulmányok szolgálnak (Ceglédi 2015a, 2015b).

mégpedig az alacsonyabb származás tanulásra és munkára szánt időt növelő hatásáról (Bocsi 2013).<sup>37</sup> A felsőoktatásban több időt eltöltött (felsőbb éves) hallgatók esetében a tendenciák átalakulnak, a származás hatása gyengülni, átstrukturálódni látszik, de még mindig fel-felbukkan (Bocsi 2013). A Eurostudent 2012-ben elvégzett ötödik hullámának magyarországi nappali munkarendű hallgatókra vonatkozó adatai ugyanakkor azt mutatják, hogy nincs számottevő eltérés a diplomás és nem diplomás, a magas képzettségi szintet igénylő és alacsony képzettségi szintet igénylő foglalkozású szülők, valamint a szubjektív anyagi helyzet szerint abban, hogy összességében mennyi időt töltenek a hallgatók szervezett vagy egyéni tanulással (Nyüsti 2014). Az eredményeket befolyásolhatta, hogy a szervezett és egyéni tanulást eltérő társadalmi mögöttesek mozgathatják. A Eurostudent szóban forgó elemzése csak diplomás-nem diplomás felosztást vizsgált a szülők iskolai végzettsége tekintetében. Egy regionális vizsgálatunkban azonban, amikor az érettségi megléte volt az egyik tényező a különösen hátrányos helyzetű, de jól teljesítő reziliens hallgatók kiválogatásakor, a körükben kiemelkedő, a kedvező háttérű eredményes hallgatókat is felülmúló tanulmányi bevonódásra, iskolai befektetésre való hajlamra bukkantunk (Ceglédi 2012, 2014b). A DETEP 2008-as beválogatási eljárásában résztvevő hallgatók körében nem volt szignifikáns különbség a tanulmányi átlagban a társadalmi háttér mutatói mentén, de az extrakurrikuláris tevékenységekben már a szülők alacsony iskolázottságának és az alulurbanizált lakóhelynek a negatív hatása látszott (Ceglédi 2008a).

Mi állhat a társadalmi helyzet és a tanulmányi bevonódás között felbukkanó összefüggés háttérében? Mik a hátrányosabb helyzetűek többletbefektetését mozgató motivációk forrásai? A következőkben a lehetséges magyarázatokat vonultatjuk fel.

A magyarázatok sorában a társadalmi tényezőkre tekintünk elsőként. A modern társadalmakban erősebben tapasztalt versenyviszonyok (Beck 1983), a tudás (talán egyedüli) magántulajdonként való érzékelése (Bernstein 1996) például fontos forrása lehet a tanulás orientáltságnak. A reziliensigéretek eddigi sikerei, versenyben maradásuk kulcsa a tanulás és az individuálisan birtokolt tudás volt. A felsőoktatásig vezető úton nemcsak a kimagasló

---

<sup>37</sup> A 2003-as, elsőéveseket vizsgáló Regionális Egyetem kutatásban a tanulással töltött idő többé-kevésbé fordítottan arányos a szülők iskolázottságával: minél alacsonyabban iskolázott felmenőkkel bír valaki, annál több időt tölt tanulással (Bocsi 2013). A legszembetűnőbb az egyetemi végzettségű apák és anyák alacsony időráfordítása. A szerző ugyanakkor kiemeli, hogy a különbségek adódhatnak az eltérő kari struktúrákból is (Bocsi 2013). A Regionális Egyetem következő hullámában, amikor az egyetemen töltött évek hatása is érződik már, a tanulásra szánt idő más képet mutatott: a legkevesebbet a 8 általános vagy alacsonyabb, valamint a főiskolai végzettségű apák gyermekei tanultak, a legtöbbet a gimnázium, az egyetem és a szakmunkás apák leszármazottai. Egyértelmű tendencia tehát nem olvasható ki, s az anyák végzettségének hatása sem szignifikáns. Alacsony volt az óralátogatás a megyeszékhelyen lakók esetében (Bocsi 2013). A falvakban lakók esetében magas a tanulásra szánt időmennyiség, ugyanakkor az alacsony gazdasági tőkével rendelkezők keveset tanulnak a közepes, és még kevesebbet a magas gazdasági tőkével rendelkezőkhöz képest (Bocsi 2013).

tanulmányi eredmények elérése történt többnyire versenyhelyzetben, hanem tanulmányi versenyeken is találkozhattak a megmérettetésekkel. A felsőoktatásban azonban lehetséges, hogy nem ismerik még fel a verseny igazi terepét (kurrikuláris lehetőségeken túli tapasztalatgyűjtés) és tétjét (a diploma nem elég önmagában). Az individualizálódás szabadsága és az ehhez szükséges jövedelem miatti munkától való függés közötti ellentmondás (Beck 1983) ölt bennük testet. A reziliensigéretnek társadalmi érvényesülésük fontos tényezőjeként tekinthetnek a diplomára, amely – a származási privilégiumok híján – valódi bizonyító erejű bizonyítványként funkcionálnak munkaerejük áruba bocsátásakor. Számukra szinte kizárólagos mobilitási csatornát jelentenek az oktatási intézmények (Bocsi et al. 2015, Baker & Brown 2008). Lehetséges, hogy a szabadságukkal való élést a cél elérése utánra vetítik, amihez a diploma az eszköz? Vagy eleve az a szabadságuk, hogy egyetemre/főiskolára járhatnak és tanulhatnak (szemben például a társadalmi közegükben látott munkanélküliséggel vagy az alacsonyabb iskolai végzettségből adódó munkaerő-piaci kiszolgáltatottsággal)?

A verseny számukra a jelenben zajlik és még nagyobb téttel jár. A nappalisok megélhetése a tanulmányi vagy szociális ösztöndíjak mellett is kérdéses az ezekből összeadódó és a megélhetésre szükséges összeg közötti úrból adódóan (Nyüsti 2014).<sup>38</sup> A hallgatóknak saját forrásaikról kell lemondani taníttatásuk céljából a késleltetett kielégülés (Deferred Gratification Pattern – LeShan, idézi Bocsi 2013) jegyében: jövőbeli keresetük egy részéről (diákhitel), kiadásaik egy részéről vagy felhasználható idejük egy részéről (Nyüsti 2014, Bocsi 2013). Felhasználható idejüket kamatoztathatják kereső tevékenységben, ami által időszegénység állhat elő náluk, s az így elért vagy megközelített anyagi biztonságnak káros hatásai is lehetnek a rekreáció, a kulturális tőkét is gazdagítani tudó, az osztályidentitás kialakulását vagy erősítését szolgáló szabadidő és a tanulás rovására (Nyüsti 2014, Bocsi 2013, Kovács K. 2014). Választhatják továbbá az ösztöndíjért és szüleik összekuporgatott támogatásáért hálaként folytatott tanulást, ami a kiadások visszaszorítását vonja maga után (Nyüsti 2014). A kettő együttes választása sem ritka. Bármilyen áll a háttérben, a reziliensek esetében kimutatható a szabadidő kóros elsovadás (Ceglédi 2015b).

A jó jegyekre való törekvés nemcsak a megélhetéshez elengedhetetlen, hanem a kiemelkedő tanulmányi átlaggal járó magas a tanulmányi ösztöndíj értéket jelenthet a siker fatalista vagy gazdasági szemléletét valló alsóbb társadalmi osztályokban (Boudon 1981).

---

<sup>38</sup> Ráadásul szüleik sem tudják teljes egészében biztosítani ezt az összeget. A Eurostudent ötödik hullámának 2012-es, nappali munkarendben tanulóakra vonatkozó magyarországi adatai szerint a nem diplomás, az alacsony képzettségi szintet igénylő foglalkozásban dolgozó szülők gyermekei vagy a szubjektív megítélésük szerint kedvezőtlenebb helyzetben lévők kevesebb támogatást kapnak szüleiktől, mint jobb helyzetben lévő társaik (mintegy 21 ezer forintos a különbség), s az úrt más források sem töltik ki (Nyüsti 2014).



A szabadidővel szembeni társadalmi megítélés is állhat annak háttérében, hogy a tanulás domináns a szabadidővel szemben a hátrányosabb helyzetű hallgatóknál. A rekreáció nagyobb értéket kap a felsőbb társadalmi csoportokban, s ez a szabadidő eltöltését befolyásoló habitus a társadalmi osztályok identitásképzésére, megkülönböztetésére is szolgál (Bocsi 2013, Kovács K. 2013, Bourdieu 2003b). Az innen érkező diákok számára nem új a hallgatóévekben kapott viszonylagos szabadság, vannak mintáik és forrásaik (gazdasági tőkéjük) a szabadidő eltöltésére. Ráadásul a kulturális tőke növeléséhez is hozzájárulnak ezek az – alsóbb társadalmi rétegek számára haszontalannak tűnhet – tevékenységek, amelyek hosszú távon a karrierben is megtérülnek (Bocsi 2013, Bourdieu 2003b). A szabadidőt a késleltetett kielégülés jegyében vonják meg maguktól azok a hallgatók, akiket a felfelé mobilitás jellemez (Bocsi 2013). Ez a jövőorientált viselkedés a kutatók egyik csoportja szerint a középosztály sajátja (pl. középosztályi aszkézis – Bourdieu 1978, Pusztai 2016a), egy másik nézet szerint viszont egyéni tulajdonság, és jellemezheti a felfelé mobil egyénet, de az azonnali kielégülés akár a felső osztályra is jellemző lehet (Bocsi 2013).

A társadalom által láttatott jövővel kapcsolatos beállítódás is hathat a jelen tevékenységstruktúrájára. Korunk társadalmában egyre differenciálódnak azok a nyomvonalak, egyre bonyolultabbak azok a döntési elágazások, amelyek az egyén biográfiáját jellemzik (Bocsi 2013, Stark 2013, Engler 2014, 2016, Sági 2013). Azok, akik a távlati terveik alapján strukturálják jelenkori tevékenységeiket, komoly erőfeszítések árán képesek csak ezt teljesíteni, rigidde válik a jelenkori tevékenység struktúrájuk. Azok, akik számára a jövő elveszíti jelentőségét, összeszűkülnek az idő távlati terei, lecsökken az egyéni felelősség (Bocsi 2013). Mindez a reziliensigéretnek számára azt jelentheti, hogy a diplomát biztos, s nem túlzás azt mondani, hogy egyetlen fogódzónak látják a jövőben. A távlati célokban ez az az elágazás, amelyhez a lehető leg-egyenesebb úton kívánnak eljutni (sok tanulással), amelytől minden függ, s amely után az életút kívülről megtervezett nyomvonalát (szerintük) már egyszerű lesz bejárni. A diplomához vezető úton pedig a kisebb sikereket jelző mérföldköveket jelentik a sikeres vizsgák.

A felsőoktatás szerepével, az oktatók tekintélyével kapcsolatos családi elképzelések is hatással lehetnek a tanulmányi bevonódás intenzitására. Családonként eltérő lehet, hogy maga a felsőoktatási intézmény milyen távlatból látszik, milyen fényben tűnik fel, milyen jelentőséget tulajdonítanak neki a családdal való kapcsolatában. „A mezők elmélete alapján a tanárok tudása abban a közegben jelent hatékony közlést, amelyben a közölt tudásnak értéke van, amelyben a szülők elismerik, hogy az iskola fontos, előnyt biztosít gyermekeik részére.” (Szilágyiné Szemkeő 2008, oldalszám nélkül). A reziliensigéretnek számára az egyetem/főiskola jelentheti azt a közeget, amelytől előnyt várnak, s az ott közölt tudást tekinthetik az útnak ehhez az előnyhöz, a

diplomához. Rájuk jellemző inkább a felsőoktatás komolyan vétele, a tudásorientáltság és az akadémiai szereplők iránt táplált bizalom (Pusztai 2011a, Ceglédi 2015a, 2015b). Sőt, olykor az intézmény misztifikálása is megjelenik (Berlinger & Megyeri 2015), amely misztikumnak alávetik magukat: az egyik reziliens interjúalany például a Harry Potterből ismert Roxforthoz hasonló varázslatos helyként beszélt a Debreceni Egyetemről (Ceglédi 2012). Azok azonban, akik a diplomát csak mint papírt tekintik a felsőoktatás egyedüli hozadékának, s a munka világában való boldoguláshoz szükséges megannyi egyéb tényezőt is könnyedén kiismerik, elsajátítják, kisebb jelentőséget tulajdoníthatnak az óralátogatásnak vagy a tanulásra szánt időnek. Ezt erősítik azok a kutatási eredmények, amelyek szerint a magas iskolázottságú szülőkkel rendelkezők körében a szkepticizmus, az akadémiai eszményekből való kiábrándulás mutatható ki (Pusztai 2011a, Veroszta 2010).

Mindez értelmezhető a felsőoktatást képviselő oktatók hitelességének szemszögéből is. Az életvilág kommunikációelméleti megközelítésének egyik tétele szerint fontos, hogy a beszélő által tett kijelentések hitelesek legyenek. Ennek a hitelességnek a megméréttetése a viszonyítási alapok függvénye (Szilágyiné Szemkeő 2008). Ha ezt az elméletet a hallgatói létre alkalmazzuk, feltelelezhetjük, hogy különbségek lehetnek társadalmi háttér szerint a viszonyítási alapok között. A felsőbb társadalmi réteg leszármazottai rendelkeznek annak képességével és igényével, hogy megkérdőjelezzék az elhangzottakat. A megkérdőjelezés másik pólusa a vak elfogadás, amely közelében az alsóbb társadalmi rétegekből származók sűrűsödnek. A két pólust tovább távolítja egymástól az az ellentmondás, amely Szilágyiné Szemkeő szerint a tudományos nyelvezettel szembeni pontosság és teljesség igénye, valamint a hallgatósághoz való eljuttatás egyszerűsége, azaz hétköznapiassága között feszül (Szilágyiné Szemkeő 2008). Minél kevésbé érti egy reziliens, annál nagyobb lesz a tekintélye a tanárnak? Vagy minél jobban érti, annál nagyobb hatást gyakorolhat rá a tanár, annál tágabb teret nyitva az oktató-hallgató kapcsolatokban rejlő szocializációs lehetőségeknek? Minél hétköznapiasabb lesz, annál kevésbé lesz tekintélye a felsőbb rétegek körében?

A tanulmányi bevonódás mögöttesei sorában vitathatatlan a család munkával és tanulmányi munkával kapcsolatos normáinak, értékeinek fontossága, valamint ezek egymáshoz való viszonya. A tanulmányi munka komolyan vétele fakadhat kétféle családi útravalóból is. Egyrészt, amikor a családban egyértelműen kettéválnak a szerepek, és a szülők feladata a munka, a gyermeké pedig a tanulás (Kozma 1975).<sup>39</sup> Ekkor a munkához kapcsolódó mintákat, értékeket közvetve sajátítja el a gyermek, illetve szülei példáját saját

---

<sup>39</sup> Ahogy a szakmunkás – nem fizikai családokban ez tapasztalható volt egy hetvenes évekbeli interjúk kutatás tapasztalatai szerint, s bár a társadalom hatalmas változásokon ment át azóta, a tanulás és munka ilyen módon történő összefonódása mai napig létező családi minta (Kozma 1975).

tanulmányi munkájára adaptálva alkalmazza gyerekkorától kezdődően, a felnőtté válás gyakorlásának terepe a tanulás, a megfelelő végzettség megszerzését pedig a munkamegosztásban való részvétel feltételének tekintti, ahogy szülei végzettségében is látja (Kozma 1975). Valószínűleg főszereplőként van jelen ebben az esetben a gyermek, befektetett munkájával a saját jövőjét építi.

A tanulmányi munka családi gyökereinek egy másik formája, amikor a családban a gyermek elsődleges feladata, „munkája” a családhoz köthető (termelőmunka, házimunka), és a tanulás a második helyre szorul (Kozma 1975).<sup>40</sup> Ekkor feltételezhetjük, hogy az így elsajátított, személyesen is megtapasztalt munkamorálnak valamilyen atipikus módon kell áttevődnie az oktatásban nyújtott teljesítményre, esetleg annak terhe mellett, hogy az „első munkahelyen” is helytállt a diák. Ráadásul akár egy olyan hagyománnyal is dacolva, amelyben a hagyományos családi (paraszti, később háztáji vagy kisipari) gazdaság (vagy annak esetleg szimbolikusan a háztartásra, otthonteremtésre, otthonszépítésre, otthonfejlesztésre, megélhetésre áttevődött megfelelője) áll a középpontban, amelyben „lecserélhető”, a gazdaságot mint közös családi célt szolgáló munkaerőként tekintenek az utódokra, nem a gazdaságtól erőforrást elvonó, karriert építő egyénre.<sup>41</sup>

Ahhoz, hogy a reziliensigérek eljussanak a felsőoktatásig, arra volt szükség, hogy a szülők azonosuljanak az iskola értékrendszerével. A család és az iskola nevelési elveinek harmóniája ugyanis „az iskolai eredményességként hasznosuló társadalmi tőke egyik dimenziója” (Pusztai 2009: 167). A harmónia megteremtésében a szülő feladata egyrészt az, hogy megtalálja az ő értékvilágához legközelebb eső intézményt, másrészt igazodnia kell az iskolák

---

<sup>40</sup> Ahogy ez például a homogén tsz-családok esetében tapasztalható volt az említett kutatás során megkérdezettek körében, akiknél a továbbtanulásra vonatkozó jövőtervekben legfeljebb a szakmaszerzés szerepel, érettségi már kevésbé (Kozma 1975).

<sup>41</sup> Az ilyen családi útravalóval bíró, felsőoktatásig eljutott reziliens hátrányos helyzetűek esetében ugyanakkor az is lehetséges, hogy a legtehetségesebb vagy legidősebb utód(ok) karrierje válik a közös céllá (a családi gazdaság helyett), és a családi erőforrások a karrierépítésben összpontosulnak – bár a régi minták szerint. Még tovább gondolva, az is elképzelhető, hogy az úgynevezett tiszta szoba jelenségét testesíti meg az az utód vagy azok az utódok, akiket taníttatnak. A tiszta szoba egy olyan, szinte érintetlen, a családi otthon környezetében első ránézésre valószínűtlennek tűnő szoba, ahova az erőforrások összpontosulnak, szorgalmuk bizonyítékeként csinosítgatják, vendégfogadásra, tehát a külvilág felé történő reprezentálásra használják. Egy olyan „mikro világreprezentációt” építenek fel, amely vágyottnak is mondható, mégis esetlenül mozognak benne, mindennapi életüket távol tartják tőle. Ez az érinthetetlenség, a látszólagos funkciótlanság, a külvilág felé való reprezentálás, az erőforrások összpontosítása jellemző az atipikus módon taníttatott gyermekekre is. A „tiszta szoba szellemisége” és a vele járó felelősség pedig áttevődhet az iskolai viselkedésre: a fegyelmezettség, a rendkövetés formájában, vagy a jó jegyek reprezentációs szerepében, de akár a család mindennapi életéhez képest a másság kényelmentlen képviselőjeként is (a családtól való eltávolodás jelenségére később bővebben visszatérünk).

A tudást nem veszi el senki – ez is jelentős motívum a taníttatásra a szakmunkás-alkalmazott szülők esetében egy hetvenes évekbeli kutatás tanulsága szerint (Kozma 1975). A múlt században megélt, tulajdonított erő veszteségek ismeretében ez is indokolhatja a tiszta szoba taníttatással konvertálódását.

évtizedes, sok szülő érdekeit szem előtt tartó hagyományaihoz (akár a saját korábbi értékei ellenében, akár azok finomítása által, akár egy elem – pl. gyermeke továbbtanulásának segítése – alá rendelve egyéb nevelési értékeit). A gyermek sikere mint pozitív visszajelzés folyamatosan életben tartja, visszaigazolja az iskolák értékeinek és normáinak komolyan vételét, elfogadását és betartását a hátrányos helyzetű családok esetében (is). Ezzel az útravalóval érkeznek a felsőoktatásba, ahol azonban a hátrányos helyzetű szülőknek személytelenebb fogódzók állnak a rendelkezésére arról, hogy a felsőoktatásban milyen értékek és normák vezetnek sikerhez. Nem ritkán a hallgató egymaga jelenti a kapcsolatot az intézmény és a család világa között. Rajta kívül a jól bevált középiskolai recept marad: a legjobbra törekedni a tanulás terén.

A munkavállaló idealisztikus képének társadalmi rétegenkénti különbségei is leképeződhetnek a tanulmányokhoz mint munkához való hozzáállásban. Bernstein szerint míg a 19. század merev és alázatos embert kívánt, addig a 20. század második felében rugalmas, alkalmazkodó munkavállalókra van szükség (Bernstein 1996). Az időbeli eltérések mellett társadalmi hovatartozás szerint is rétegződik ez a kép. Minél alacsonyabb társadalmi rétegben él valaki, annál valószínűbb, hogy alkalmazotti munkakörben dolgozik, kívülről megszabott munkafeltételek között (például szalagmunkásként). Ha nem dolgozik, akkor pedig még erősebben él benne a „rég” munkaerő idealisztikus képe, aki teszi, amit mondanak.

A családban gyökerező magyarázatok között a társadalmi helyzet által befolyásolt nyelvi kódokat is érdemes számba venni. Lehetséges ugyanis, hogy a hátrányosabb helyzetű hallgató nyelvi hátrányait többlettanulással igyekszik behozni, még akkor is, ha az csak vizsgatudás, tehetetlen tudás lesz (Bereiter 1984, Bransford et al. 1989, idézi Malmos & Revákné Markóczi 2016).<sup>42</sup> A hátrányosabb helyzetűeknek szegényesebb eszközük, nyelvi készségük van arra, hogy könnyedén sajátítsák el a tananyagot, amit szorgalmukkal és idejükkel ellensúlyozhatnak. Bernstein, Bourdieu és Boudon (Bernstein 2003, Bourdieu 1978, Boudon 1981) véleménye megegyezik abban, hogy a kommunikációs rendszert társadalmi eredetűnek tekintik, amit hazai vizsgálatok is alátámasztanak (pl. Pap & Pléh 2003, Réger 2002, Kozma 1975, 1995). A különböző társadalmi viszonyok ugyanis különböző beszédrendszereket, különböző nyelvi kódokat, gyermek- vagy helyzetcentrikus kommunikációs módokat hozhatnak létre. A beszédrendszerek, nyelvi kódok és kommunikációs módok pedig a világhoz való viszony keretét adják meg, s annak csatornáját jelentik, így az egész gondolkodásmódra, személyiségre, társadalmi viselkedésre, továbbá a

---

<sup>42</sup> Az iskolai és a mindennapi tudás elkülönülése figyelhető meg már a közoktatásban is, amely szakadék a felsőoktatásban csak tovább tágul. A kampányszerű, ismétlést mellőző, vizsgára összpontosító tanulás rontja a hosszú távú berögződést, s a gyakorlatban történő alkalmazást. A szakirodalom ezt vizsgatudásnak vagy tehetetlen tudásnak nevezi (inert knowledge) (Bereiter 1984, Bransford et al. 1989, idézi Malmos & Revákné Markóczi 2016).

tanulás módjára is hatást gyakorolnak. A felsőbb rétegek úgynevezett kidolgozott nyelvi kódot használnak, amely azt jelenti, hogy a beszélő szintaktikai választási lehetőségek sokaságát használhatja fel beszédének rugalmas megszervezésére, szubjektív szándékának kifejtésére (Bernstein 2003, Bourdieu 1978, Boudon 1981, Pap & Pléh 2003, Kozma 1975, Réger 2002). Az alacsonyabb osztályok ritkábban használnak alárendelt mellékmondatot, burkolt célzást, utalást, körülíró kifejezést, sejtetést, függő- és személytelen beszédet (Boudon 1981). Ezzel ellentétben a munkásosztály többségére jellemző korlátozott nyelvi kód szegényesebb szintaktikai alternatívákat jelent, s a beszéd megszervezése merevebb, szigorúbb jellemzőkkel bír (Bernstein 2003). Az alsóbb társadalmi rétegek kevésbé tanulják meg a családban az összetett kifejezési technikákat, ritkább a szándékokat és okokat feltáró, érvelő kommunikáció (Boudon 1981, Réger 2002).

A kidolgozott és korlátozott nyelvi kódok közötti különbségeket a nyílt és zárt szereprendszerekre is kivetíthetjük (Bernstein 2003). A nyílt szereprendszerben végbemenő kommunikáció többé-kevésbé a kidolgozott nyelvi kódra jellemző tulajdonságokkal írható le. Egy nyílt típusú (például családi) szereprendszerben az egyén (például a gyermek) elsajátíthatja a kétértelműséggel való megbirkózást, egyéniségének kifejezésére színesebb és bonyolultabb kifejezésmódok közül válogathat, ezért motivált a kommunikációs eszköz fejlesztésére. Ezzel ellentétben egy zárt szereprendszerben, ahol korlátozott nyelvi kódot használnak, az egyén már készen kapott sablonokat használ, nem motivált új jelentések létrehozásában és felfedezésében (Bernstein 2003). Így az alkalmazkodás nehézséget jelent, amikor egy új környezetben új szerepeket ismer meg.

A nyílt szereprendszerrel jellemezhető, kidolgozott nyelvi kódot használó családokból származó gyermekek tehát olyan nyelvi előnyökre tesznek szert, amelyekből a tőlük szerencsétlenebb sorsú gyermekek hiányt szenvednek. A csupán korlátozott nyelvi kódot elsajátított gyermekek számára az oktatás nagyobb kihívást jelent, mint a kidolgozott nyelvi kódot ismerő diákoknak. Az iskola ahelyett, hogy segítené leküzdeni ezeket a hátrányokat, a nyelvhez és a kultúrához való olyan viszonyt sulykol a diákokba, ami az uralkodó osztályokra jellemző, így az iskola végső soron a társadalmi hierarchia megőrzésének funkcióját tölti be (Bourdieu 1978, 1998, 2003a, 2003b).

Lehetséges, hogy ha a társadalmi rétegekben a zárt szerepviszonyok jellemzők, s a hallgatók a családon belüli státusokhoz kötött merev jogokhoz, kötelezettségekhez, elvárásokhoz szoktak, s a viselkedési normákat tekintélyelvű alapon, utasítások és kényszerek alapján sajátítják el (Bernstein 2003, Réger 2002), akkor a hallgatói státushoz is merev jogokat, kötelezettségeket és elvárásokat társíthatnak, s a hozzá illeszkedő viselkedést kényszerek irányította tekintélyelvűség jellemezheti. Mindez mögötte lehet a tanulmányi bevonódásnak.

A tanulmányi bevonódás társadalmi háttér szerinti differenciáltsága adódhat abból a tudásbeli lemaradásból is, amit a középfokú oktatás homogenizáltsága (Bacskai 2015, Pusztai 2009, Horn 2010, Lannert 2014, Ferge 2006) miatt a hátrányosabb helyzetűek magukkal hozhatnak a felsőoktatásba. Így pótolják korábban felhalmozott lemaradásukat. Ökológiai tévkövetkeztetés lenne, ha egyenes összefüggést feltételeznénk a társadalmi háttér és a lemaradásra utaló nyomok (többsébbefektetés a tanulásba) között. Meglehet ugyanis, hogy a reziliensségek között épp azok vannak többségben, akik a középfokú oktatás társadalmi differenciáltságán belül az atipikus eseteket testesítik meg: hátrányos helyzetük ellenére a legjobb gimnáziumokból érkeztek, legjobb pedagógusok tanították őket, s a diákok társadalmi összetétele is kedvezően hatott rájuk (Pusztai 2004a, Fényes & Pusztai 2004, Fényes 2008, Lannert 2004). A hátránnyal érkező hallgatók, amikor észlelik lemaradásukat (vagy vélt lemaradásukat, ha az eladható tudással, a bátor megszólalással, magabiztossággal szembesülnek), többsébbefektetéssel igyekeznek frusztrációjukon enyhíteni (Reay et al. 2009).

A fokozott tanulmányi bevonódás a hátrányos helyzetű tehetségekre ható elvárásmező eredményeként is felfogható. Elvárás a társadalom részéről: a hátrányos helyzetű tehetségekről kialakult társadalmi kép vetül vissza rájuk, amelyben a szorgalom előtérbe kerül. Egy korábbi kutatásunkban, amikor jól teljesítő hátrányos helyzetűek interjúit elemeztük (Ceglédi 2012), az oktatásban jól hasznosítható értékeként tűntek fel az alacsonyabb státusúak körében egyébként is preferált fegyelmezettség, jó magaviselet, takarékoság, udvariasság (Bocsi et al. 2015). A magyar társadalomban élő történelmi hagyomány, hogy a szocializmus idején a társadalmi felemelkedés, az előrejutás velejárója volt a többsébmunka, a szabadidő eltörlődése (Fónai 1995, idézi Bocsi 2013), amelynek szigorú mintáját a reziliensségek követik. Egy sikeres roma hallgatókkal készült interjúk kutatás tapasztalatai szerint a kortárs kapcsolatokban is az olyan értékek kerültek kihangsúlyozásra (sőt a baráti kapcsolatok ezen értékek köré szerveződtek, közös normákká váltak), mint a szorgalom és a tudás (Pusztai 2004b). A hallgatótársak felől érkező elvárásokat ugyanakkor nehéz megítélni, ugyanis a töredezetté váló hallgatólétnben (tömegkurzusok, változó sorrendben felvehető tárgyak, folyamatosan változó csoportösszetétel stb.) egyre kevesebb a lehetőség állandó hallgatócsoportok létrejöttére, s a lakótársak összetétele is átíródhat az évről-évre ismétlődő kollégiumi felvételik<sup>43</sup> vagy a rövid távú albérleti szerződések miatt. A tanulással kapcsolatos hallgatói normák kialakulását így rendkívül nehéz megragadni, empirikusan tesztelhetővé tenni. A hallgatótársak tanulásról alkotott véleményének percepciója azonban minden bizonnyal fontos (Pusztai 2009). A hallgatótársak részéről a jó jegyekkel kivívott elismerés is hajtómotorja lehet a reziliensek

---

<sup>43</sup> Lehetőség van a felvételi során annak jelzésére, hogy kik szeretnének együtt lakni, de ennek teljesítésében lehetnek esetlegességek.

tanulmányi bevonódásának. Ugyanígy az oktatók felől érkező elvárás (vagy vélt elvárás) is a mező részét képezi, akik elismerését (vagy vélt elismerését) csak egy sikeres vizsga által nyerhetik el (mert a vizsgákon túli kapcsolatteremtésre, megmutatkozásra már hiányosak a mintáik – ahogy arra később részletesebben kitérünk). A család elvárása is a mező része, amelynek tagjai erőn felül fektetnek forrásokat taníttatásukba, és akik felé a jó jegy a legegységelműbb bizonyíték arra, hogy nem hiábavalók áldozataik. A nem diplomás apák ráadásul fontosabbnak tartják az órai figyelést, mint a diplomás apák (Pusztai 2009). Saját belső elvárásuk is, amit Máté (2015) fokozott bizonyítási kényszerként, Agócs (2015) pedig megfelelési kényszerként ír le, de pozitív felhangú nézet is ismeretes ezzel kapcsolatban, amely „optimista aszkézisként” tekint a tanulmányi többletbefektetés egyes elemeire (Pusztai 2009).

Milyen következményekkel jár a tanulás egyoldalú előtérbe helyezése? Az, ahogyan az egyetemen/főiskolán állnak a hallgatók a feladatokhoz, a tananyag feldolgozásához, egyfajta előrejelzést is adhat a későbbi sikerekre. A diploma mögött álló valós tudás szintén jó belépő lehet a munka világába. A tanulásközpontúság önmagában lehetőségek forrása is lehet, ha nem magányosságba burkolózást jelent, hanem folyamatosan jelen vannak az adott főiskolán vagy egyetemen a tanulmányi-intellektuális tartamú közös tevékenységek. Ez lendíthet a legnagyobbat a hallgatók, köztük a hátrányosabb helyzetű hallgatók eredményességén. Azonban akkor, ha az ilyen tartalommal bíró kontaktusok hiányoznak, a szabadidős programok és a szoros bizalmas kapcsolatok sem pótolhatják jótékony hatásukat ezen a téren (Pusztai 2016a).

A kutatások értékelésénél ezen a ponton azt állapíthatnánk meg, hogy a reziliensigéretnek olyan értékei, mint a szorgalom, munkaszeretet, fegyelmezetttség, felsőoktatás komolyan vétele segítenek, hogy leküzdjék a társadalmi hátrányokat. Ha azonban megnézzük, hogy mindeközben mit csinálnak és a munkapiacra hogyan boldogulnak a magasabb rétegekbe tartozó családok gyermekei, más színben tűnik fel ugyanez a jelenség.

Számos kutatás rámutatott, hogy még az akadémiai elvárásokat jól teljesítő hátrányos helyzetűek esetében is újra előbukkannak (akár a végzettséget megkerülve) az egyenlőtlenségek a diplomajegyben és a munkapiaci boldogulásban, például az elért iskolai végzettségre, az elért státusra, a munkanélküliségre, a keresetre vagy a munkával való elégedettségre vonatkozóan (pl. Blaskó 2008a, 2008b, Nyüsti 2013, Hegedűs 2015, Sági 2013, Andorka et al. 1994, Németh R. 2006, Kolosi & Keller 2012, Veroszta 2015, 2016a). Azok a nemzetközi vizsgálatok, amelyek a felsőoktatás és munkaerő-piaci közötti átmenetet vizsgálták (pl. CHEERS, REFLEX, HEGESCO) kiemelték, hogy a felsőoktatásban fejlesztett kompetenciák kevéssé érintkeznek a munkaerőpiac által elvártakkal (idézi Malmos & Revákné Markóczi 2016, Kiss P. 2010). A diplomajegy sem annyira mérvadó szempont a jó pozíciók megtalálásában, mint mondjuk a jó érettségi eredmény a jó intézménybe való bejutásban volt.

A felsőoktatás manifeszt célrendszerébe beszűrülni tehát nem feltétlenül célravezető a későbbi boldogulást tekintve, amit a nem hátrányos helyzetűek jobban felismernek.

Veroszta (2010) erre mutatott rá, amikor kitapintotta egy olyan haszonelvű, rendszer-elitista értékcsoport jelenlétét a felsőoktatásban, amely elsősorban a magasabb státusú hallgatókból verbuválódik, s a külső hierarchikus szempontok, a munkaerő-piaci értékfókusz meghatározó értékészletében, tehát csak amiatt vesz részt a felsőoktatásban, mert az megkerülhetetlen. A teljesítmény-elitista értékekkel jellemezhető (tehát a hagyományos akadémiai értékekkel inkább azonosuló), elsősorban a felsőoktatás elitjéből kikerülő hallgatók pedig elsősorban azokon az izoláltabb karokon sűrűsödnek, ahol a nehéz bejutás szűk kapuit a hátrányos helyzetűek kevésbé tudják átlépni (elsősorban gazdasági és művészeti területek) (Veroszta 2010).

De nemcsak a munkaerő-piaci hasznosíthatóság miatt szélesítik látókörüket és próbálják ki magukat több fronton a nem hátrányos helyzetűek, hanem az értelmiségi habitus része is mindez. A tapasztalatszerzés, az önmegvalósítás, a tudásgyarapítás mint öncél, a közösségi élet, az alkotás örömforrásként, szórakozásként is megjelenhet (Bocsi 2016b, Pusztai 2009). Számukra a diploma mint reprodukciós eszköz visszaszorul, a felsőoktatástól való kisebb függés tudatában áttérnek adott összetételű tőkéjükről a reprodukció szempontjából rentábilisabb alfajokra (Bourdieu 2003b).

A felsőoktatás oldaláról szemlélve ugyanezt a jelenséget, az eltömegesedett oktatás maga hordozza ezt az egyoldalú tanulásorientálttságot, hiszen a manifeszt elvárások engedelmes és gépies teljesítése (óralátogatás, vizsgára készülés, oktatóval való kapcsolat kerülése) annak kedvez, hogy gördülékenyebben működhessen a tömegoktatás szabványosított, elszemélytelenedett gépezete (Kozma 2004). A személyes kapcsolatok pedig az illegalitás határát súrolják, s akadémiai kockázatként is értelmezhetik (Pusztai 2011a, Kozma 2004, Bocsi 2016a).

A kurrikuláris megfelelés kizárólagossága tehát nem elegendő, a száraz és múlandó vizsgatudás pedig nem pótolhatja azokat a használható ismereteket, amelyeket olyan kurrikulumon felüli tapasztalatszerzései lehetőségek során sajátítottak el, gyakoroltak ki a hallgatók, mint a szakhoz illeszkedő munkavégzés, kapcsolatépítés, a kutatótevékenység vagy társadalmi szerepvállalás. Az érettségi érdemjegye és a diploma minősítése közötti gyenge korreláció (Rodgers 2016) arra utal, hogy kevésbé hatékony a középiskolában bejáratott, kizárólagos tanulmányi bevonódás mintájának követése. Arra vonatkozóan is léteznek kutatási eredmények, hogy az órai jelenlét önmagában nem fokozza az eredményességet (Zulauf & Gortner 1999, idézi Bocsi 2016a). A bemenet-kori sikerek tehát átalakulnak a felsőoktatási évek során, s a fejlődés ívének meghatározásában a társadalmi háttér újra erőteljes szerepet kap (Pusztai



2016a, Bocsi 2016a, Fényes 2010, Fényes & Ceglédi 2009). Sőt, a diploma minősítésén túl számos más tényező is befolyásolja a későbbi sikereket. Sági az elhelyezkedési stratégiák vizsgálatakor arra bukkant, hogy a tanulmányi eredmény nem befolyásolja ezeket a stratégiákat, pedig ezeken múlik az állással való elégedettség számos aspektusa (jövedelem, presztízs, tárgyi körülmények stb.) (Sági 2013). A Frissdiplomások 2011 adatai szerint pedig a tanulmányi eredményesség nem függ össze az első munkahely szakhoz illeszkedésével (Gáti & Róbert 2013).

Ezek alapján felvetődhet a kérdés, hogy vajon éppen az egyenlőtlenségek újratermelésének dolgozik-e a felsőoktatás tekintélyének és manifeszt célrendszerének vak elfogadása (Bourdieu 2003a, 2003b)? Az a jó jegyekben megnyilvánuló jutalom, amit a felsőoktatás ad a rezilienságéretnek az őt legitimizáló akadémiai értékek elfogadásáért cserébe, csak látszólagos és töredékes, s valójában az intézmény fennmaradását szolgálja? Ha a felsőoktatás értékeivel való azonosulás a hallgatók többségénél a diploma mint papír megszerzésére szűkül le, s az ahhoz vezető lépésekben már meginog (távolságtartás az oktatókkal, alternatív hallgatói erkölcsi normák a leséssel, csalással kapcsolatban stb.), s valódi tartalommal való megtöltetlensége miatt a formális tartalmi jegyek (óralátogatás, jó jegyek) is csak azokkal tartathatók be, akik középiskolás mintákat és tapasztalatlanságon alapuló családi nyomást követve azonosulnak velük, akkor valóban csak papírgyár (Polónyi & Timár 2001) az egyetem?

Könyvünk empirikus részének ide kapcsolódó kérdése, hogy a rezilienságéret körében kimutatható-e a magas tanulmányi bevonódás, s ha igen, az miben gyökerezik, milyen sajátosságai tűnnek ki a jó háttérű eredményes hallgatókkal való összehasonlításban, illetve az, hogy ez a többletbefektetés hozzájárul-e a társadalmi hátrányok leküzdéséhez (a diplomához jutás valószínűségének növelésén túl).

### ***Oktatói kapcsolatok mint egyenlőtlenségképző tényezők<sup>44</sup>***

A hallgatólét során érzékelhető jelentős felsőoktatási hatások egyik legfontosabb megtestesítői maguk az oktatók, a felsőoktatás értelmiségi kapaszkodói. A velük kialakított kapcsolatok azonban másképp alakulnak a sokadik generációs értelmiségieknél, mint az alacsonyabban kvalifikált családok gyermekeinél. Az oktatás Bourdieu-i elmélete szerint az oktató a megtestesítője a felsőoktatás azon gyakorlatának, amely az elit gyermekeinek kedvez. Mindezt érdemes újra gondolni a mai magyar nyelvű felsőoktatás viszonyaira.

Napjaink felsőoktatásában általában megfigyelhetők olyan folyamatok, amelyek elidegenítik a hallgatókat az oktatóktól, nemcsak nemzetközi

---

<sup>44</sup> A fejezet alapjául korábban megjelent tanulmányok szolgálnak (Ceglédi 2015d, 2016).

színtéren, hanem a magyar nyelvű felsőoktatás viszonylatában is. Az oktatás tömegessé válásával az egy oktatóra jutó hallgatók száma kezelhetetlen mértékűvé növekedett. Egy-egy hallgatóra egyre kevesebb oktatói figyelem juthat. Mindezzel együtt járt nemcsak az oktatói munkaterhek növekedése, hanem az új tanulási kultúrák megjelenése, s az a felsőoktatás-pedagógiai bizonytalanság is, amelyet a hallgatók társadalmi, tudás- és kompetenciabeli sokfélesége okoz. Az expanziós nyomással párhuzamosan jelentkezett az anyagi források beszűkülése és a demográfiai apály is, amely tetézte a felsőoktatásra és ezáltal az oktatókra nehezedő nyomást. Az oktatói fizetések versenyképessége is megkérdőjelezhető, ami másodállásokba kényszerítheti az oktatókat, ezáltal csökkentve az akadémiai jelenlétet és a hallgatókra fordítható energiákat. A tömegesedés a minőségbiztosítás igényét hozta magával, amely (nem csak) adminisztrációs terheit az oktatók is cipelik. A hallgató-oktató kapcsolatokat elidegenítő folyamatok közé sorolható a magyar nyelvű felsőoktatást késve és sajátosan érintő akadémiai alapértékek megingása, a felbomló tudományos közösségek, a költséghatékonyság előtérbe helyezése is. Mindez az oktatók által megélt presztízsvesztéshez („lesüllyedés” a pedagógustársadalomba), a kutató-oktató-adminisztrátor-szervező-hivatalnok-közfoglalkoztatási munka szerepkonfliktusaihoz, az oktatók és akadémiai közösségek identitáskereséséhez, az ún. „nyomás alatt lévő professzoriátushoz”, az elszámoltathatóság és az egyre átláthatatlanabb döntési-hatalmi viszonyok miatti kiszolgáltatottsághoz vezetett. Mindez még fokozottabb az egyre növekvő számú részidős és rövid idejű szerződéssel megbízott oktatók körében. A hallgatók és oktatók elidegenedésének kedvező tényező továbbá az is, hogy a hallgatók egy részét a kredencializmus jellemzi, a haszonelvű, rendszer-elitista hallgatói értékvilág egyre hangsúlyosabb arcot ölt, s ezzel egyidejűleg az oktatói előmenetelben az oktatási tevékenység háttérbe szorulása, a kutatási tevékenység preferálása figyelhető meg. (Csak kényszerből találkoznak, mindkét oldalról.) Az oktatókon csapódhat le továbbá a kettős nyomás egyrészt a munkáltatók oldaláról, akik jól képzett, kiválókatott munkaerőt várnak, másrészt a társadalom egy részének oldaláról, akik az oktatásra mint társadalmi egyenlőtlenségeket csökkentő intézményre tekintenek. Az elektronikus úton történő kapcsolattartás lehetőségének növekedése sem a kapcsolatok intenzitását fokozza, sokkal inkább a személyes találkozások szűkítését hordozza magában (pl. a tantárgyfelvétel, a kurzusok és a vizsgáztatás is megtörténhet úgy, hogy az oktató és a hallgató tulajdonképpen nem is találkozik egymással) (Altbach 2010, Polónyi 2016a, 2016b, Kozma 2004, Pusztai 2011a, Pusztai et al. 2000, Bordás et al. 2011, Szabó P. 2009, Teichler 1974, Hrubos 2012a, Veroszta 2010, Fehérvári 2011, Petőné Csuka 2014, Bourdieu 2003a).

A fent leírtak intézményileg határozzák meg, szorítják keretek közé, adnak mintát az oktató-hallgató kapcsolatokhoz. Ugyanakkor az oktatók, szűkös mozgásterükön belül tesznek egyéni lépéseket a hallgatók felé a nehéz

körülmények ellenére is. Példaként szolgálnak a tudományos diákkörök, a hallgatók bevonásával zajló kutatások (pl. Campus-lét, HERD stb.), a szakdolgozatok során létrejövő együttműködések, a szakkollégiumok, a tehetséggondozó programok, a mentor-mentorált kapcsolatok stb.

Az oktató-hallgató kapcsolatok kétoldalúak, hiszen mind a hallgatón, mind pedig az oktatón múlhat annak gyakorisága, mélysége, milyensége. A következőkben megpróbáljuk mérlegre tenni azokat az elméleteket, eredményeket, amelyek a hátrányosabb helyzetű hallgatók és az őket (is) tanító oktatók oldaláról egyaránt megvilágítják e kapcsolatokat.

Az oktatók oldaláról az látszik, hogy nem ismerik hallgatóikat, s nincs kellő idejük rájuk (Bordás et al. 2011). Munkájuknak csak egy szelete a hallgatókkal való foglalkozás. A hallgatóközpontú oktatás és a hallgatókkal való intenzív kapcsolatápolás nem mindenhol akadémiai elvárás, ebben igen eltérőek az adott intézményi környezetben élő oktatói, intézményi kultúrák (pl. Pusztai et al. 2000, Pusztai 2009, Szabó I. 2012). S még a hallgató-oktató kapcsolatot támogató intézményi milió is csak informális nyomást gyakorolhat e téren az oktatókra, és végeredményben az oktató egyéni elkötelezettségének (is) a függvénye, hogy a hatalmas teherként megélt kutatói és adminisztratív feladatai mellett vagy helyett (vagy ennek részeként) szán-e időt arra, hogy közeledjen hallgatóihoz.<sup>45</sup> Nem jár téttel, hogy az oktató munkája során mennyire érintkezik a hallgatókkal, erre vonatkozó elszámoltatás alig létezik (az akadémiai közösség informális elutasításán kívül), noha egy ilyen elszámoltatási rendszer bevezetése további negatív következményekkel járna.

A besűkülte időbeli és intézményi lehetőségek az oktató-hallgató találkozásra és az oktató ebben a kérdésben történő magára hagyottsága azt eredményezik, hogy az oktatók általában kevésbé ismerik hallgatóikat, azok családi körülményeit pedig még kevésbé (Bordás et al. 2011, Ceglédi 2015a, 2015b, 2016). A nagy tömegből azokat a hallgatókat veszik észre, akik rámenősebbek, maguk kezdeményeznek, tehetségükkel kitűnnek. Ha pedig ők maguk érdekeltek a hallgatók bevonásában (például a kutatói eredmények felmutatása érdekében), akkor azokat válogatják ki, akikhez már kevesebbet kell „hozzátenni” (pl. nyelvtudással rendelkeznek, nem fenyegeti a diákmunkára szánt idő az együttműködést, nem kell megtanítani őket előadni, nem kell külön motiválni stb.).

A klasszikus Bourdieu-i elmélet alapján mindezt a felsőoktatás és az azt befolyása alatt tartó réteg közötti viszony megnyilvánulásaként értelmezhetjük, amely a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése érdekében

---

<sup>45</sup> 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).

történik, s amely bünteti az öröklött hátrányos helyzeteket, s jutalmazza az öröklött társadalmi előnyöket (Bourdieu 1978, 1998, 2003a, 2003b).

Az oktatók és a hátrányosabb helyzetű hallgatók közötti kapcsolatteremtés akadályait bizonyítja, hogy még a hallgatók számára elérhetőbb és a tehetségesek felkarolásában elhivatott szakkollégiumi oktatók sem mindig nyitnak az alacsonyabb státusú hallgatók felé, még ha ez nem is szándékos. Egy szakkollégiumi vezetővel készült interjúk kutatásunkban megkérdezett szakkollégiumi oktatók többsége (ez alól kivétel is volt) arról számolt be, hogy a toborzásnál a hallgatók kezdeményezőképességére építenek, mintegy rejtett szűrőként, tehát elsősorban várják a szakkollégiumokba a hallgatókat, nem pedig keresik őket. Magától értetődősségként jelent meg a vezetői interjúkban, hogy természetes a felvételi során az olyan szubjektív szempontok alkalmazása, megbízhatónak tekintése, olykor az objektív szempontokkal szembeni elsődlegessége (Ceglédi 2015a), amelyekkel az alacsonyabban kvalifikált családokból érkezők kevésbé rendelkeznek (megnyerő szóbeli megnyilvánulás, érvelési képesség, előzetes ismeretségek a szakkollégium tagjaival, szakmai alapműveltség stb.). Ugyanakkor adott esetben a bennük meglátott tehetség miatt az esélyadásnak is kedvezhetnek ezek a rugalmasan alakítható szubjektív felvételi kritériumok (Ceglédi 2015a).

Ezzel szemben a hallgatói oldalon Bryson és Hand arra mutattak rá, hogy a hallgató-oktató kapcsolatok elsősorban a hallgatók számára fontosak, ők kifejezetten hasznosnak tekintik ezeket, számukra nagyobb tétellel járnak, míg az oktatók részéről a kiábrándultság fogalmazódik meg a hallgatókkal szemben (Bryson & Hand 2007, idézi Pusztai 2011a). A hallgatók számára mindamellett a felsőoktatási évek a kapcsolatépítés lehetőségét is kínálják, amelyben az oktatók „hasznos” erőforrást jelentenek, főleg akkor, ha a munkaerőpiac vagy a megcélzott doktori képzés vérkeringésében is részt vesznek. Különösen hiánypótlóak ezek a kapcsolatok azon hallgatók számára, akik családjuk révén nem rendelkeznek hasonlókkal.

Egy korábbi elemzésünkben (Ceglédi 2015b, 2016) rámutattunk, hogy a reziliensek kevésbé ismerik fel és tudják kiaknázni az oktatók erőforrásait, mint a velük egyforma eredményességi szinten lévő, de magasabban kvalifikált családokból érkezők. Ez részben annak köszönhető, hogy a reziliensek a felsőoktatásban nehezebben eligazodnak el, s megközelíthetetlennek gondolják oktatóikat, részben pedig annak, hogy az oktatókkal szemben támasztott kutatási elvárások miatt az oktatói munka háttérbe szorulhat, s az oktatók részéről kevesebb figyelem jut azokra a hallgatókra, akik kevésbé tűnnek ki értelmiségi habitusukkal (Pusztai 2011a, Bordás et al. 2011). Összességében tehát elmondható, hogy a reziliensek intergenerációs kapcsolataiban köszön vissza újra a társadalmi háttér hatása az eredmény alapján történő szelektálás után. Ez egy fontos mögöttesre mutat rá a reziliensek egyoldalú teljesítményorientáltságára és az oktatók elzárkózására vonatkozóan.

Hogy a hallgatók miért nem keresik oktatóik társaságát, arra magyarázatot adhatnak az előzetes oktatási szintekről hozott tapasztalatok, értékek, minták is. Csaba & Pál, amikor egy kelet-magyarországi kisvárosban vizsgáltak középiskolásokat, arra mutattak rá, hogy a „nyalizókat” elutasítja az osztályközösség (Csaba & Pál 2013). Ezzel tulajdonképpen egy olyan beállítódás rögzülhet a diákokban, hogy társaik szimpátiáját veszíthetik el, ha kapcsolatot kezdeményeznek oktatóikkal. A hallgatótársak támogatása, barátsága pedig fokozottan fontos az alulkvalifikált családokból érkezők számára (Pusztai 2011a, Ceglédi 2015b). Tehát oktatóikat nemcsak amiatt tartják megközelíthetetlennek, mert szemükben a felsőoktatás manifeszt célrendszerének és követelményeinek megtestesítői, szigorú betartatói, hanem a „nyalizás” vádjának elkerülése miatt is.<sup>46</sup>

A hallgatók egy részének fontos továbbá, hogy teljes személyiséggel vegyen részt a felsőoktatásban. Bargel arra hívta fel a figyelmet, hogy ennek ellenkezője (pl. csak a teljesítményük figyelembe vétele) elidegenedéshez vezethet (idézi Pusztai 2011a). A tartalmas intergenerációs kapcsolatok mindemellett olyan szocializációs többletet, eredményességbeli előrelépést jelentenek a hallgatóknak, amelyre a formális keretek között alig van lehetőség (Pusztai 2011a). Különösen az elsőgenerációs értelmiségiek számára adhat elsöprő lendületet egy-egy ilyen oktatói kapcsolat. Pusztai (2010b) arra a következtetésre jutott, hogy az alulkvalifikált családokból származó partiumi hallgatók számára még fontosabbak az őket körülvevő személyek, különösen az oktatók, mégis náluk figyelhetők meg a legszegényesebb intergenerációs kapcsolatok a felsőoktatásban. Az ő esetükben a legnagyobb ezeknek a kapcsolatoknak a visszaesése a középiskolás korosztályhoz viszonyítva (Pusztai 2010b). Az alsóbb rétegek kezdeményezőkézsége tehát alacsonyabb, ezek a hallgatók kevésbé tudják felhívni oktatóik figyelmét saját képességeikre. Ez különösen számottevő problémát jelent a tömegesedett oktatásban (pl. Szendrő & Cziráki 2009, Pusztai 2011a, Ceglédi 2012). Pusztai két későbbi, a hallgatói populációt ugyanabban a régióban vizsgáló kutatásban (TERD 2008, 2010) azonban azt találta, hogy nincs lényeges eltérés a szülői iskolázottság mentén a hallgatók intergenerációs kapcsolataiban (Pusztai 2011a). Ugyanakkor arra is rámutatott, hogy az alapból a mester képzésbe történő átmenetben azok az alacsonyabb státusú hallgatók a sikeresebbek, akik szélesebb intergenerációs kapcsolatokkal rendelkeznek (Pusztai 2011a).

---

<sup>46</sup> A tanulásorientáltság középiskolások nyelvére fordított megfelelője, a stréberség is a közösség nemtetszését váltja ki Csaba & Pál idézett kutatása szerint (2013). A reziliensek felsőoktatási létében azonban ez feltételezhetően nem jelenthet akkora visszatartó erőt, hiszen az otthoni tanulás kevésbé látványos, mint a tanárokkal szembeni „nyomulás”, az óralátogatás során készült jegyzeteik által kapcsolatokat is teremthetnek, a vizsgákon elért siker pedig tiszteletet vonhat maga után. Ráadásul az ösztöndíjért vívott megélhetési harc fontosabb lehet a „stréber” bélyeg félelmével szemben.

Ez, a teljes személyiséget bevonó személyes kapcsolatok iránt fogékony hallgatói igény (amely társadalmi hovatartozástól függetlenül is, de a hátrányosabb helyzetűeknél még intenzívebben él) egyértelműen szembe helyezkedik azzal az akadémiai világban élő egyik (talán egyre elterjedtebb) nézettel, miszerint annál kevesebb akadémiai etikai kockázatot rejt a hallgató-oktató viszony, annál kevesebb lehetőség nyílik a kedvezményekkel és a bizalommal való visszaélésre, minél inkább csak a hivatalos kapcsolattartás jellemző a hallgatók és oktatók között, s minél kevesebb a személyes szál e kapcsolatokban (Pusztai 2011a). Kováts és munkatársai (Kováts et al. 2016) tanulmánya az oktató és hallgató alá-fölé rendeltségét emelik ki, amely akadályozhatja a demokratikus együttműködést.

A felsőoktatás összetett szocializációs színterének legdominánsabb szálai mégis a formális kereteken kívülre szorulnak, a hallgató-oktató kapcsolatok a „hivatalos” utakat megkerülve, egyre rejtettebben és egyre kevésbé „legális” módon valósulnak meg, mondhatni, a véletlenre bízottak (Kozma 2004, Pusztai et al. 2000, Bocsi 2016b, Szabó I. 2012). „A tömegképzés felszíne alatt a tulajdonképpeni mester-tanítvány viszony szégyenlősen, félig-meddig illegálisan bontakozik ki.” (Kozma 2004: 6). Már-már önkéntes, karitatív tevékenységnek (Pusztai 2009, Polónyi 2016a) számít a hallgatók irányába történő emberi odafigyeléssel járó idő beáldozása, akár a magánélettel szemben. Kutatási adatok támasztják alá, hogy mindezek a szálak kevésbé láthatók azon hallgatók számára, akik családi fogódzók híján a felsőoktatás manifeszt célrendszerét, direkt gyakorlatait követik (Ceglédi 2015a, 2015b). Ezek az eredmények pedig illeszkednek a felsőoktatás egyenlőtlenségeket újratermelő rejtett funkcióját hangsúlyozó elméletekbe (Bourdieu 1978, 1998, 2003a, 2003b).

Az oktató-hallgató interakciók egy továbbra is legitim formája, a vizsgáztatás is kevésbé szólhat a tömeges oktatásban a valódi értékelésről, esetleg egy-egy közös eszmecseréről. Ehelyett az oktatók tudáspróbák és tesztek szabványosított adminisztrálását végzik, végezhetik, amelyben a személyes kontaktus háttérbe szorul (Kozma 2004). Jobb híján a tehetséggondozásba mennek ezek a kapcsolatok, ahol legális keretet kapnak a mentor-mentorált vagy tutor-tutorált szerepekben (pl. Bordás & Ceglédi 2012, Ceglédi 2014a).<sup>47</sup> Az így kimenekített kapcsolatokból pedig a hátrányosabb helyzetűek kevésbé részesülnek – ahogy arra kutatások rámutattak (Pusztai 2010b, 2011a, Ceglédi 2015a, 2015b). Ugyanakkor léteznek olyan intézmények, amelyek deklarált célként tekintenek a felzárkóztató tehetséggondozásra (pl. az elterjedést napjainkban megelőző roma szakkollégiumok, a HÖÖK mentorprogram, és más

---

<sup>47</sup> A kapcsolatok gazdagsága, sikeressége azonban nem mindig teljes még a legitimizált és kedvező intézményi keretfeltételek biztosítása ellenére sem. Alacsony motivációval rendelkező, kevésbé elkötelezett, elfoglalt hallgatókról és oktatókról ezekben az intézményekben is beszél a szakirodalom (Bordás & Ceglédi 2012, Ceglédi 2014a).

tutori-mentori munkára épülő, hátrányos helyzetűeket megcélzó programok, ösztöndíjak, támogatások), s az ilyen deklarált céllal nem rendelkező tehetség-gondozó intézmények működési gyakorlatában is megjelenhetnek a „népi tehetségek” felkarolásának történelmi gyökerű mintái (pl. Kékes Szabó 1996, Faludi 2008, Micheller 1996, Kozma 1975, Pataki 2005, Szijártó 1991, Papp 2008, Kovács B. 1991, Harsányi 1994, Schüttler 2006, Ferku 1996, Takács 2009, Bordás & Ceglédi 2012, Kardos 2014, Forray R. & Boros 2009, Forray R. 2003, Fónai & Márton 2010, Fónai 2009, Fónai et al. 2011a, 2011b, Hüse 2015, 2017, Hüse et al. 2017, Szendrő & Cziráki 2009, Pusztai 2011a, 2013, Ceglédi et al. 2016b stb.).

Az interakciós modell szerint a hallgató az oktató-hallgató interakciókban méri össze saját diszpozícióit azoknak az érték- és normakészletével, akik az akadémiai világ megtestesítői (Pusztai 2011a). A reziliensigéretnek számára az ilyen összemérések gyakrabban vezethetnek arra a megállapításra, hogy az ő érték- és normakészletük, habitusuk nem illeszkedik az oktatókéhoz. Az esetleges sikertelen próbálkozások visszavetik a későbbi bátorságot is. Azonban ha ezek az interakciók gyakoriak (például oktatói kezdeményezésre megismétlődnek), akkor növekszik a konformitás, s elmozdulás következhet be a hallgató norma- és értékvilágában (Pusztai 2011a).

A társadalmi tőke elmélete szerint a kapcsolatok minősége és sokoldalúsága is fontos (Pusztai 2011a). Újabb kutatások a kapcsolat tartalmának sokfélésére hívják fel a figyelmet. Bocsi elemzése arra mutatott rá, hogy az oktatókkal folytatott értelmiségi tartalmú beszélgetések az elsőéveseknél még nem differenciáltak a társadalmi háttér szerint, de harmadévre már a diplomás családból érkezőkkel a gyakoribbak (pl. tudományos kérdésekről, szépirodalomról és művészetről), ugyanakkor a magánjellegű, tananyagon kívül eső tartalmú beszélgetésekről a nem diplomás háttérűek és az alacsony gazdasági tőkével rendelkezők számoltak be gyakrabban, s az oktatóktól kapott ingyen kapott korrepetálás is a nem diplomás családból származók körében a gyakoribb (Bocsi 2016b). Az eredmények lehetséges értelmezése lehet az is, hogy az elsőgenerációs értelmiségiek a kérdőív kitöltésénél túlértékelték kapcsolataikat oktatóikkal, hiszen számukra nagyobb jelentőséggel bír az oktatói odafigyelés (Pusztai 2009), s különösen meglepő és említésre méltó lehet számukra az, ha a formális oktató-hallgató kapcsolaton túl a személyiségük lesz fontos egy oktató számára. Emellett elképzelhető, hogy az ilyen kapcsolatokba jobban beleszokott diplomás családból érkezők természetesebbnek vették, s emiatt alacsonyabbra értékelték e kapcsolatok fontosságát, gyakoriságát.

A családi háttértől függetlenül is érvényesül, hogy azok a hallgatók rendelkeznek eredményesség-előnnnyel, akik tartalmasabb és gyakoribb oktatói interakciókról számolnak be (Pusztai 2016a). A hátrányos helyzetűek sikerében pedig kulcsszerepet játszik az oktatói odafigyelés (Pusztai 2009).

A szakirodalomban csak elvétve találkozni azzal a nézettel, miszerint az oktatónak is haszna származik a hallgatókkal való kapcsolatokból. Egy debreceni szakkollégiumi oktatókkal készült interjú kutatásból például az derült ki, hogy az ilyen keretek között bármilyen (nem csak mentori vagy tutori) szakkollégiumi szerepet betöltő oktatók is profitálnak a hallgatókkal való együttműködésekből, több okból is. Egyrészt elismerést és presztízszt jelent szakkollégiumi oktatónak lenni, s büszkéek hallgatóik eredményeire. Másrészt fontosnak tartják az itt zajló pedagógiai munka értelemteliségét, a pedagógiai kiteljesedés lehetőségét (például a tömegoktatás ezt jobbra ellehetetlenítő keretivel szemben). Mindemellett a közös munka során dialogikus és triadikus tanulásra nyílik lehetőség, amelyben nem közlők és befogadók, hanem közösen gondolkodó és alkotó résztvevők vannak (Bordás & Ceglédi 2012, Ceglédi 2014a). Áruklódó lehet a hallgatók partnerként való kezelésének hiányosságaira vonatkozóan az a kezdeményezés is, amely „rendhagyó” tantárgyként tekint két kurzusra, amely a diákok partnerként való kezelésére törekszik, az ő véleményüket igyekszik felszínre hozni, kiprovokálni, s ez a partnerség még az értékelési folyamatba való bevonásukban is megjelenik (Kováts et al. 2016). Kozma szerint a tudományos közösségből kiszoruló oktatók számára különösen fontosak lehetnek a mester-tanítvány kapcsolatok, mert ezekből nyernek megerősítést tanári munkájukhoz (Kozma 2004). A tudományos közösség tagjai (tehát akik a kutatást helyezik előtérbe) számára pedig tudományos teljesítményük eszközeként lehet fontos a hallgató, például a kutatás lebonyolításában nyújtott segítségként, ötletgazdaként. Kozma továbbá arra is felhívja a figyelmet, hogy az oktató-hallgató kapcsolatok a felsőoktatás egészének kedveznek, hiszen „együtt építik fel a campus szellemiségét” (Kozma 2004: 7).

A hátrányos helyzetűek szempontjából az a pedagógiai küldetéstudat jelenthet reményt, amely a magyar tehetséggondozás bűvópatak sorsa (Harsányi 1994) során kiérlelődött a népi tehetségek felkarolása tekintetében. Továbbá a felsőbb társadalmi csoportoknak a felsőoktatást csak parkoló pályának vagy megkerülhetetlennek tekintő, a felsőoktatásból kiábrándult, passzív rétegei (Veroszta 2010, Pusztai 2011a, Szabó A. 2012, Nyüsti & Ceglédi 2010) által okozott űr betöltői is lehetnek. A felsőoktatásba még mindig „idegenként” belépő elsőgenerációs értelmiségiek előnye lehet(ne), hogy a felsőoktatás manifest elvárásaival összhangban gyakrabban látogatják az órákat, így gyakrabban kerülnek „egy légtérbe” az oktatókkal. Továbbá az olyan, alsóbb társadalmi csoportok által preferált értékekből is előnyt kovácsolhat(ná)nak, mint a szorgalom, munkaszeretet, engedelmesség, becsületesség, alkalmazkodás, beilleszkedésre törekvés, amelyek az oktatóval való közös munkában (lennének) hasznosíthatók (Bocsi 2016b, Kozma 1975, Ceglédi 2015a, 2015b).<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Egy hetvenes évekbeli, általános iskolásokat vizsgáló kutatás arra mutatott rá, hogy a paraszti családok esetében az általános iskola elvégzése elsősorban magaviselet-centrikus (Kozma 1975). A szülők és diákok célja a beilleszkedés, annak érdekében, hogy minél egyszerűbben letudják az



Ugyanakkor magukon viselhetik a korábbi oktatási szintek azon hatását, hogy a tanárok azokat tekintik tehetségesnek, eredményesnek, jó adottságúnak – és főleg a hátrányos helyzetűek közül –, akiket könnyebb tanítani, akikkel magas oktatási hatékonyságot érnek el (Kozma 1975). Elképzelhető, hogy ehhez a típushoz tartozó tanulók olyan áron nyerték el középiskolai oktatóik egy részének elismerését (és közvetve a továbbtanulást biztosító jó jegyeket), hogy leszoktak a kérdésről, s helyette monoton módon követték tanáraik utasításait. Az iskolai szabályok kontrollja az énképük részévé válhatott, egyúttal komfortzónát alakítva, s fenyegetőnek érzik az ebből való kilépést, tartanak korábbi sikereik elvesztésétől.<sup>49</sup>

Több nemzetközi vizsgálat is rámutatott, és a hazai gyakorlat is azt tükrözi, hogy különösen a fiatal oktatókat sújtja a bizonytalanság, a túlterheltség, a bérek alacsony színvonala nemzetközi viszonylatban, a magasabb pozíciókban lévőkhez képest, sőt a közoktatás egyes oktatóihoz képest is (Enders 1997, Altbach 2003, idézi Szabó P. 2009, Fehérvári 2011, Polónyi 2016a), pedig a generációs különbségekből adódó hallgató-oktató távolságot az ő esetükben lenne a legegyszerűbb leküzdeni. Sőt, a fiatal oktatók társadalmi összetétele is jobban igazodik a hallgatók diverzitásához, ami pedig a társadalmi akadályok átlépésének kedvez(hetne).

A kutatások azonban mégis arra utalnak, hogy ezek ellenére is nehezebb a hátrányosabb helyzetű hallgatók számára átlépni az oktatók és köztük lévő falakat (Pusztai 2010b, 2011a, Ceglédi 2015a, 2015b).

Összességében elmondható, hogy a hallgató részéről nagyobb tétje van annak, hogy sikerül-e kapcsolatot létesítenie oktatójával. Még inkább igaz ez azon hallgatók esetében, akik számára a felsőoktatás jelenti az egyedüli lehetőséget a társadalmi felemelkedésre. Kutatásunk során annak járunk részletebben utána, hogy ezeket a kapcsolatokat mennyire írja felül a reziliensigéret eredményessége. E kapcsolatok mely dimenzióiban hangsúlyosak a társadalmi törésvonalak, és melyekben halványulnak el (személyes, karrier, kutatásra irányuló stb.).

---

akadálynak tekintett általános iskolai éveket, legfeljebb annyi hasznot várva tőle, hogy derék ember legyen a gyerekből (Kozma 1975). Az iskola akadályként való felfogása mint háttérmotívum magyarázhatja a nem kérdező, üveges tekintetű, kicsengetést váró gyerekek viselkedését. Érdekes, hogy ez a fajta hozzáállás tapasztalható a napjaink kutatásai által feltárt jelenségben, az értelmiségi felsőoktatásból való kiábrándulásában is. A közös mozzanat az akadály. Az iskolát, egyetemet a megkerülhetetlenség miatt „szenvedik végig”, terveikhez nem segíti hozzá őket érdemben, csak a megszerzett bizonyítvány társadalmilag megkövetelt „beugró mivolta” miatt vesznek részt benne.

<sup>49</sup> Itt fontos megjegyeznünk, hogy a „kérdésről való leszokás” egyre inkább tömegjelenséggé válik, többek között az infokommunikációs eszközök egyoldalú befogadást begyakoroltató szerepe, a lexikális tudás egyoldalú befogadását és vizsgaszintű visszaadását begyakoroltató iskola-rendszer miatt. (A jelenség értelmezéséhez segítséget nyújtott: Dr. Hüse Lajos.)

## ***Kortárskapcsolatok mint egyenlőtlenségképző tényezők<sup>50</sup>***

Anderson intellektuális ügynökségeknek tekinti az iskolákat, ahol az alsóbb rétegekből érkezők érintkezhetnek a felsőbb rétegek etikettjével, szokásaival, nyelvjárásával (idézi Treiman 1970). Bandura a környezeti és társas körülmények, köztük a szocializációban jelenlévő személyek hatását emeli ki, amelyek meghatározzák az egyén életútját, döntéseit attitűdjeit (idézi Kovács K. 2013, 2014). A reziliensek életében különösen fontosak az oktatási pályafutás során megjelenő hatások, mivel családjukban hiányosak a minták az oktatási rendszer bizonyos szintjeihez, szeleteihez kapcsolódóan. Erre utaltak a reziliensekkel készült interjúk tanulságai (Ceglédi 2012), de a Tehetségek Útja Kutatás azon eredménye is, miszerint azok a hallgatók nyilatkoztak a legnagyobb családi támogatásról a tehetséggondozásba való jelentkezésnél, akik szülei legalább felsőfokú technikummal rendelkeznek (Ceglédi et al. 2016b). Előfordulhat, hogy a társadalmilag zártabb közegből érkezők számára a felsőoktatásban nyílik először komolyabb lehetőség arra, hogy e családi hiányosságait a társadalmi határokon átívelő barátságokkal és ismeretségekkel pótolják vagy egészítsék ki (Pusztai 2004b).<sup>51</sup> Ennek az az oka, hogy a felsőoktatást megelőző oktatási rendszer társadalmilag sokkal homogénebb osztályközösségeket foglal magába, mint a még mindig szelektívnek mondható felsőoktatás karonként, szakonként, kurzusonként vagy akár kollégiumi szobánként kialakult hallgatói közösségei (pl. Nyüsti 2013, Lannert 2004, Horn 2010, Ceglédi 2008a).

Ezek a lehetőségek sokkal fontosabbak a hátrányosabb helyzetűek számára. Az aszimmetrikus hatás tézise szerint annál érzékenyebb a kontextus hatásaira egy-egy hallgató, minél alacsonyabban iskolázott szülői háttérrel rendelkezik (Pusztai 2009, 2011a). Ráadásul náluk a hallgatóévek alatti hatások intézményileg is behatároltabbak, hiszen jobban kötődnek az egyetem/főiskola misztikumához: Bocsi elemzése rámutatott, hogy kevésbé mutatnak a felsőoktatási intézményen kívülre<sup>52</sup> a nem diplomás szülők gyerekeinek a művészetekről folytatott beszélgetései, mint a diplomás családokból érkezőkéi. A kisebb településekről érkezők esetében is a hallgatótársak jelentik az elsődleges közeget az értelmiségi váláshoz (Bocsi 2016a). Általában a magyar

---

<sup>50</sup> A fejezet alapjául korábban megjelent tanulmányok szolgálnak (Ceglédi 2015a, 2015b).

<sup>51</sup> Egy-egy hátrányos helyzetű kulturális közegbe való beágyazódottság ugyanakkor pozitív hatással is lehet a karrierre, ha a benne élő (például nemzeti identitásban gyökerező) habitusok az iskoláztatást magasra értékelik, a műveltséget támogatják – ahogyan arra egy wales-i elsőgenerációs értelmiségiek körében készült kutatás rámutat –, érzelmi biztonságot nyújtanak vagy az adott társadalmi szakadékot már átléptek küldetesként tekintenek a hozzájuk hasonló sorsú fiatalok tájékoztatására, segítésére, tanácsokkal valló ellátására (Baker & Brown 2008, Ceglédi 2012, Pusztai 2011a, Forray R. 2015, Pusztai 2004b, Lannert 2004).

<sup>52</sup> Bár Tinto amellet érvelt, hogy a befelé húzó kapcsolatok a hatékonyak, Burt elmélete alapján Pusztai (2016a) legújabb eredményei szerint az iránytól függetlenül is jótékony hatása van a kiterjedt kapcsolatoknak, ezek hatásai összeadódnak. Ha a hátrányos helyzetűek egyik irányban csonka kapcsolatokkal rendelkeznek, akkor a másiknak kell erősebbnek lennie.

társadalmat is zártabb barátszerzési horizont jellemzi, azaz a munkatársakkal és rokonokkal való barátkozás (Pusztai 2009), s ez fokozottan igaz a társadalom alsóbb szegmenseiben. A mobilitással előálló társadalmi kapcsolathány (Beck 1983) a felsőoktatásban tetőzik. A hátrányosabb helyzetű hallgatók pályafutása tehát még erőteljesebben függ attól, hogy az intézményen belül hogyan zajlik a hallgatói szocializáció.

A hátrányosabb helyzetű hallgatók formálódása tehát erőteljesebb a hallgatóévek alatt. Nem mindegy azonban, hogy az éppen formálódó, hatásokra érzékeny értelmiségi-ígéret mivel találkozik ezidő alatt. Az intézményen belül, oktatóik és hallgatótársaik révén találhatják meg az elsődleges fogódzókat a felsőoktatásban való eligazodáshoz akkulturáció révén, amely a dekulturáció és a reedukáció mértékét is öltheti (Pusztai 2011a). Az e mintákhoz való viszonyt a felsőoktatásban megélt konformitás is befolyásolja, hiszen ennek hiánya, az „idegenség” benyomása esetén hajlamosabbak a családi közeghez visszanyúlni, sőt az azonos közegből érkezők inkább egymás társaságát keresik az intézményen belül is, mivel homofiliára törekednek társas kapcsolataikban (Pusztai 2011a, Reay et al. 2009). Ezáltal egy úgynevezett pótközösséget<sup>53</sup> hozhatnak létre, saját szubkultúrát, normarendszert alkotva (Kozma 1975). Így fennáll a veszélye annak, hogy a felsőoktatásban megtapasztalt „új” minták egy része valójában „rég”, s még távolabb kerülnek a magas kultúrát képviselő hallgatótársaktól, oktatóktól, s ezzel tovább mélyülnek a társadalmi szakadékok. Ráadásul az alacsonyan kvalifikált szülőktől származók hajlamosabbak elsodródni azzal az intézményi kontextussal, amely a felsőoktatási éveket csak időhúzásnak tekinti (Pusztai 2011a).

Egy ellentétes vélemény szerint akkor, ha a státuskategóriák heterogenitása növekszik, azaz sokféle társadalmi eredetű személyből tevődik össze egy új státuskategória (amit tekinthetünk ebben az esetben egy hallgatói csoportközösségnek), akkor kevésbé merev a megfelelő viselkedés definíciója, ezáltal kisebb lesz a konformitásra irányuló nyomás (Treiman 1970). Erre rímel a gyenge kötések korszakáról beszélő vélemény is, amely szerint nagyobb a választék a potenciális kapcsolatokra, ezáltal a választás társadalmi meghatározottsága is csökkenhet. Fontos továbbá, hogy a gyenge kötések miatt többfelé is képes megfelelni az egyén, mivel személyiségének csak egy szeletével vesz részt ezekben a kapcsolatokban, ezáltal saját integritásának megőrzése mellett bővítheti a karrierépítésben hasznosítható ismeretségeket (Simmel, Tönnies, Durkheim és Antrop-González et al. nyomán: Pusztai 2009).

A hátrányosabb helyzetűek tehát nem feltétlenül ismerik fel és aknázzák ki a hallgatótársakkal kialakított kapcsolatokban rejlő azon lehetőségeket,

---

<sup>53</sup> A fogalmat Kozma a beilleszkedni nem tudó munkásokra használta, de a jelenség párhuzamai miatt alkalmazható a felsőoktatásban hasonló beilleszkedési nehézségekkel szembesülő hallgatókra is.

amelyek hátrányaik leküzdésében segíthetik őket, s amelyek a felsőoktatásban való otthonosságuk, ezáltal későbbi pályafutásuk szempontjából is sorsdöntőek lehetnek. Erre utal az az eredmény is, miszerint a Tehetségek Útja Kutatás kérdőívére válaszoló sikeres hallgatók körében a legmagasabban kvalifikált családok gyerekei rendelkeztek a legnagyobb arányú baráti támogatással a felsőoktatási tehetséggondozásba való jelentkezésnél. Érdekes eredmény ugyanakkor, hogy a legfeljebb szakmunkás végzettségű anyával rendelkezők aránylatnyival erősebb baráti támogatásról számoltak be, mint a legfeljebb érettségizett anyák gyermekei, de még így sem tudták utolérni a felsőfokú anyáktól származókat (Ceglédi et al. 2016b).

Egy ellentmondás figyelhető meg tehát a hátrányosabb helyzetű hallgatók intergenerációs kapcsolataiban: nagyobb szükségük van rá, mégsem aknázzák ki eléggé, vagy nem a leoptimálisabb hatásokra érzékenyek. Mi lehet ennek az oka?

Az egyik lehetséges mögöttes az intézmény. A képzési struktúra és a tanulásszervezési gyakorlat nagyon szűkre szabja az állandó hallgatócsoportok létrejöttének lehetőségét. Az ösztöndíjakért, a tanulmányokban való helytállásért folytatott harc a versengés szellemét táplálja, s a hallgatói sokféleség új kihívások elé állítja magukat a hallgatókat is. A hátrányosabb helyzetűek számára pedig még nagyobb a tét, ha például a tanulmányi ösztöndíj alapfeltétele a hallgatólét alatti megélhetés biztosításának, s ezáltal a felsőoktatásból való lemorzsolódás megakadályozásának. Tehát az egyik lehetséges magyarázat a fent említett ambivalenciára egyrészt az, hogy maguk a hátrányos helyzetűek zárkoznak saját burkukba és a kapcsolatokban rejlő lehetőségek helyett a versenytársat látják hallgatótársaikban.

A másik lehetséges magyarázatot a szegényes hallgatói kapcsolatokra az uralkodó hallgatói normákkal való nehezebb azonosulás adhatja. Ahogy a közoktatásra irányuló kutatásokban felhívják rá a figyelmet, a felsőoktatásra is érvényes lehet (sőt talán még inkább érvényes), hogy az adott intézményben uralkodó normák inkább a magasabb társadalmi státusúakéhoz igazodik, mint az alacsonyabbakéhoz (Széll et al. 2016). Ezáltal fennáll a látens diszkrimináció veszélye (Széll et al. 2016). Ha nem érzik magukat komfortosan a hallgatók, akkor családjuk vagy a saját társadalmi csoportjuk képviselői körére szűkül a rájuk ható személyek köre (Pusztai 2011a, Kozma 1975), ami nem kedvez a hátránykompenzációnak. Ráadásul a felsőfokú végzettségű családból származó hallgatók arányának külön hatásai is lehetnek. Ahol túlsúlyban vannak, megjelenik az akadémiai eszményekből való kiábrándultság<sup>54</sup>, s az eredményesség csökkenése (Pusztai 2011a, 2016a). Veroszta (2010) ugyanakkor arra

---

<sup>54</sup> A jelenség már a középfokú oktatás expanziójánál is megfigyelhető volt. Az alsóbb rétegekkel felhígult, s a magas presztízsű intézményekben való továbbtanuláshoz szükséges tudást, bennfentességet már nem nyújtó középfokú oktatásban csak annak megkerülhetetlensége miatt vesznek részt a felsőbb társadalmi csoportok (Forsay R. & Kozma 1992).

mutat rá, hogy ahol csak maguk között vannak a magasan kvalifikált családok gyermekei, ott még elfogadják az akadémiai értékeket. Összességében tehát nincsenek könnyű helyzetben a hátrányos helyzetű hallgatók: akár a kiábrándult felsőbb rétegekhez kapcsolódnak, akár a saját társadalmi rétegükhöz, nem érvényesül a felsőoktatásnak az az utóbbi időkben átalakuló küldetése, hogy értelmiséget neveljen. A reményt azok jelenthetik, akik a tudásszerzés öröme miatt tanulnak.

A hallgatók társadalmi összetételének egy másik mutatója, az anyagi helyzet is alakíthatja a társak egymásra hatását. Pusztai arra mutatott rá, hogy a relatív eredményesség azokon a karokon negatív, ahol többségben vannak az anyagilag jobb helyzetben lévők (akiknek mindenük megvan, nyaralásra és megtakarításokra is telik). Ott jelentkezik eredményesség-többlet, ahol átlagos, középrétegnek megfelelő a szubjektív anyagi helyzet. Ebből arra következtet, hogy az a kontextus magasabb teljesítményre ösztönöz, amelyben „a hallgatóknak az a benyomása alakul ki, hogy a mindennapi szorgalmas munkájuknak tétje van” (Pusztai 2016a: 124).

A hallgatói kapcsolatokat megközelíthetjük a tanuláselméletek felől is. Vygotsky (1978, idézi Bordás 2017) szociális tanuláselméletének fő tétele szerint az ember individuális fejlődését a társadalom és a kultúra határozza meg, ezért nagy jelentőséggel bírnak azon közösségek, amelyek hordozzák a társadalom kultúráját és bevezetik az egyént a társadalomba. A hallgatók fejlődése azon is múlik, hogy mennyit tanulnak egymástól, mennyi alkalmuk nyílik arra, hogy gyakorolják beszélgetéseik, vitáik révén az értelmiségi attitűdöt.

A reziliensigéretekkel kapcsolatban könyvünk fő kérdése, hogy a sikeres hátrányos helyzetű belépők hallgatói kapcsolatai miként alakulnak. A felsőoktatásban való otthonosságukat a saját közegükből érkezőkkel találják meg? Az ilyen közösségek miben segíthetik őket? Esetleg izolálódnak túlzott óralátogatásuk és a vizsgadruk miatti bebábozódás miatt? Csak tanulmányi célú kapcsolatokat létesítenek? Egyetemen kívüli kapaszkodóik is vannak? Ezek harmóniában állnak karriercéljaikkal?

Mindez amiatt jelent igazán nagy tétet, mert a hallgatótársakkal való együttműködési készség lehet előrejelzője a diplomásként végigjárt pálya sikerének. Az önként választott közösségek jótékony hatással vannak a tanulói teljesítményekre (Pusztai 2011a, 2016a, Kovács K. 2014). Egyúttal gyakorlótepepei is annak, hogyan kell egy közösségben létezni, új szerepekben kipróbálni magunkat. Ugyanakkor előrejelzője is annak, hogy hogyan fog beilleszkedni valaki munkahelyi közösségébe, hogyan birkózik meg az ottani alkalmazotti-munkatársi-vezetői szerepkörökkel, a társadalomban betöltött értelmiségi szerepére mennyire van felkészülve. Illetve az itt kiépített kapcsolatháló hosszú távon is körbeveheti a hallgatót, amikor az intézmény formális képzésén már túljutott, és csak ez marad meg „az intézményi hatásból”.

A hallgatókat érő hatásokat lehet osztályozni aszerint, hogy közelebb vagy távolabb viszi-e őket az intézmények által kívánatosnak tekintett célhoz. Ha a hallgató például az intézményen kívül talál szabadidős, sportolási lehetőségeket, félő, hogy ezek eltávolítják ezektől a céloktól. Ezért a felsőoktatási intézményeknek arra kell törekedniük, hogy az intézményhez minél közelebb tartsák a hallgatókat, itt biztosítva számukra a támogató közösségeket. Példáértékűek ebből a szempontból a hallgatók egyéni életútját támogató, intellektuális-tanulmányi tartalommal gazdagított vallásos közösségek, a felekezeti szakkollégiumok (Pusztai 2012, Kardos 2014, Ceglédi et al. 2016a, Forray R. & Marton 2012, Demeter 2012).

### ***Kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzési lehetőségek. Tehetséggondozás<sup>55</sup>***

Kutatások sora hívja fel a figyelmet a felsőoktatási intézmény által nyújtott kötelező kurrikulumon felüli lehetőségek jótékony hatásaira. A tartalmasan eltöltött hallgatóévek nemcsak a munkavállalói mivolttra készíthetnek fel, hanem a társadalmi életre, a felelős értelmiségi szerepre is. Felsorolhatatlanul sokféle kompetenciát fejlesztenek, emberileg gazdagítanak például a szakkollégiumok, különösen a felekezeti, a tehetséggondozó programok, a tudományos diákkörök, a hallgatói kulturális, művészi és sporttevékenységek, a különböző formális és informális hallgatói közösségekbe való bekapcsolódás, a vallásgyakorlás, különösen a közösségi vallásgyakorlás, a hallgatótársakkal és oktatókkal folytatott beszélgetések, a velük végzett közös munka stb. (Pusztai 2011a, 2011b, 2014, Bordás & Ceglédi 2012, Kardos 2014, Ceglédi et al. 2012a, 2016a, Forray R. & Marton 2012, Gerő et al. 2011, Demeter 2012, Fónai & Marton 2010, Fónai 2009, Fónai et al. 2011a, 2011b, Hüse 2015, 2017, Hüse et al. 2017, Szendrő & Cziráki 2009, Kovács K. 2014). A kötelező kurrikulumon kívüli lehetőségek megragadását úgy is felfoghatjuk, mint a hallgatóléten túli boldoguláshoz szükséges készséggyűjtögetés eszközeit (Sági 2013, Nyüsti 2013).

A felsőoktatási intézmények számára stratégiai kérdés lehet, hogy mely hallgatóknak nyújtják a tehetséggondozás szűkös erőforrásait, s komoly tétje van annak, hogy valóban a legtehetségesebbek vagy a legnagyobb potenciállal rendelkezők részesülnek-e ezekben az előnyökben. A kiválasztási eljárások gyakorlata azonban árnyaltabb képet mutat az egyszerű érdem szerinti válogatásnál (bár már maga az érdem is többdimenziós fogalom). Egy interjú vizsgálat rámutatott, hogy egyes szakkollégiumok felvételi gyakorlatában például az is mérvadó lehet, hogy egy-egy diák mennyire tudja felhívni magára a

---

<sup>55</sup> Könyvünk e fejezetében felhasználtuk egy korábban megjelent tanulmányunk részleteit (Ceglédi 2015d).

figyelmet, mennyire lojális a szakkollégium értékeivel szemben, vagy éppen mennyire látszik a közösségbe beilleszthetőnek (Ceglédi 2015d). Ez utóbbi szempont jelentőségére, a felvételi szempontok és gyakorlatok sokrétűségére egy országos érvényű kérdőíves vizsgálat is felhívta a figyelmet (Gerő et al. 2011). Ugyancsak fontos tényezőnek bizonyult a hallgatók már meglévő teljesítménye, amelyre a felsőoktatási tehetséggondozási lehetőségekbe való belépés előtt, nagymértékben a családi privilégiumok által tesznek szert a hallgatók (ilyen például a nyelvvizsga, a kapcsolati tőke stb.). A társadalmi törésvonalak pedig nem esnek egybe az érdem szerinti törésvonalakkal, noha sztochasztikus összefüggést mutatnak vele – ahogy arra kutatások sora rámutatott (pl. Ladányi 1994, Róbert 2000b, Székelyi et al. 1998, Forray R. 2015, Gázsó F. 2006, Gázsó & Laki 1999, Kozma 2004, Fehérvári 2015a, Nagy P. 2003, Ceglédi 2008a, 2012). A felsőoktatás egyéb tehetséggondozó formáiban szintén találkozhatunk azzal a jelenséggel, hogy esetlegesebbek a beválogatási eljárások, illetve a bejáratott eljárások is folyamatos újragondolás alatt állnak (Ceglédi 2015d). A tehetséggondozó kezdeményezések és a legnagyobb potenciállal rendelkezők egymásra találása tehát kulcskérdés a felsőoktatási intézmény, annak tehetséggondozása és a hallgatók sikerében.

A hallgatók oldaláról nézve a felsőoktatási tehetséggondozásba való bekapcsolódás motivációját, szintén komoly tétje lehet annak, hogy a felsőoktatáson belül milyen lehetőségeket képesek kiaknázni, amelyek az egyetemen/főiskolán kívüli (nem feltétlenül végzés utáni, hiszen a munkába való átmenet már a végzés előtt elkezdődik) boldogulásban segítik őket, s amelyekért egyébként magas árat kell fizetniük például a magánórák piacán.

Az ilyen tevékenységekben, közösségekben, lehetőségekben való részvétel áldozatvállalással jár, hiszen időt és energiát emészt fel. A bekapcsolódás társulhat az egyébként is magas tanulmányi bevonódáshoz, többletet jelentve a kurrikuláris megfelelésen túl, s egyúttal visszahatva a tanulmányi teljesítményekre is. A tantervben előírt kötelezettségeken túli, kampuszhoz kötődő tevékenységek ugyanis jótékony hatással vannak a hallgatói teljesítményre (Astin 1993, Tinto 1993, idézi Pusztai 2011a, 2016a).

A hallgatók belépési szándéka tekinthető a tömeges oktatásra adott válaszként is, különösen, ha a hallgatók vagy szüleik elsősorban származásuk révén érzékelik azt a hiányt, amit e tevékenységek pótolhatnak. A régi mester-tanítvány viszony kiszorul a tömeges oktatásból (gépiesített kapcsolattartás, személyes kapcsolatokban rejlő kockázat), inkább a minőségi körökben való sul meg (pl. szakkollégiumok), ezzel megduplázva a felsőoktatást (Kozma 2004, Pusztai 2011a). A szakkollégiumokban találnak legitimnek tekintett módot erre?

A belépés lehet ugyanakkor kompenzáló stratégia is abban az értelemben, hogy a merev kurrikuláris tevékenységek kiváltásaként, a későbbi

boldoguláshoz hasznosíthatóbb kapcsolati és kulturális tőkék melegágyaként tekint valaki ezekre a tevékenységekre. Erre utal egy szakkollégistákról szóló országos kutatás azon eredménye, hogy „a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei a szakkollégiumba való belépéskor az extrakurrikuláris tevékenységekben inkább sereghajtóként vagy átlagos teljesítményt nyújtókként jelennek meg, s belépési hozományuk összpontszáma is valamelyest alulmarad a középfokú anyáktól származókhoz képest. Lemaradásukat egyedül kimagasló értelmiségi hozományukkal kompenzálják, ami – úgy tűnik – mégis segíti őket a szakkollégiumokba való bejutásban” (Ceglédi et al. 2016b: 365).

A tevékenységek típusától, az adott intézmény kínálatától, az alulról kezdeményezett extrakurrikuláris tevékenységek kiépültségétől is függ, hogy melyik oldalra billen a mérleg: a kurrikulum kiegészítésére többletenergia befektetése által, vagy pedig a felsőoktatás elit mivoltát kimentő szigetekbe menekülés felé.

A kimaradás motivációja is több gyökerű lehet. Egyrészt a kurrikuláris megfelelés terhe mellett a hallgatók nem mernek többletfeladatot vállalni. Ez különösképpen igaz a hátrányos helyzetű hallgatókra, ahogy a tanulmányi bevonódásról szóló részben már utaltunk rá. Másrészt mozgathatja a kimaradást az is, ha valaki a felsőoktatásban csak annak megkerülhetetlensége miatt vesz részt, s minimális befektetéssel kívánja megszerezni a diplomát.

Arra mindenképpen érdemes utalni, hogy az intézményi környezet hatása az ezeken való részvételre a hátrányosabb helyzetűeknél nagyobb felhajtóerővel bír (Pusztai 2011a). Annál is fontosabbnak tűnnek a hátránykompenzálás szempontjából a kötelező kurrikulumon felüli lehetőségek, mert a társadalmilag hátrányosabb kompozíciójú karokon magasabb a versengő attitűd ezekkel szemben (Pusztai 2011a). Ez egyúttal annak is lehet a bizonyítéka, hogy tudatossá válik, ráeszmélnek a reziliensigéretetek ezek fontosságára.

Korábbi vizsgálataink rámutattak arra a jelenségre, hogy a legjobb teljesítménnyel rendelkező hallgatók közül azok, akik társadalmi hátrányokkal rendelkeznek (a reziliensigéretetek) alulreprezentáltak a kötelező kurrikulumon felüli tevékenységekben. Felsőoktatási létüket az határozza meg, hogy maximálisan eleget tegyenek a felsőoktatás manifeszt célrendszerének (pl. vizsgák sikeres teljesítése, óralátogatás stb.), azonban a felsőoktatási évek értelmiségre jellemző kiaknázásának lehetőségét kevésbé ismerik fel. Ez abban nyilvánul meg például, hogy kevésbé motiváltak a tehetséggondozás felsőoktatási formáiba való bekapcsolódásra, kapcsolataik pedig a karrierépítés szempontjából szűkebb tartalmúak az oktatókkal és a diáktársakkal is (Pusztai 2011a, Ceglédi 2015a, 2015b).

A felsőoktatás belső rétegzettségének egy törésvonalaként értelmezhető a kreditgyűjtésen túli lehetőségekben való részvétel vagy az azokból való kimaradás, hiszen a főiskola-egyetem, piacképes-kevésbé piacképes szakok



választásához hasonlóan komoly következménye van annak is, hogy valaki részt vesz-e ezekben a felsőoktatás jótékony hatásait magas koncentrációban kínáló kezdeményezésekben (pl. Kozma 2004, Szemerszki 2009a, 2009b, 2010, Nyüsti & Ceglédi 2013, Gáti 2010, Róbert 2000b, 2010, Neuwirth & Szemerszki 2009, Bordás & Ceglédi 2012, Ceglédi et al. 2012a, 2012b, 2016a). Korábbi vizsgálatok felhívták a figyelmet arra, hogy a bekerülés mozzanatában társadalmi törésvonalak is felfedezhetők, azaz az alsóbb társadalmi rétegekből érkezők alacsonyabb arányban jelennek meg például a felsőoktatás tehetség-gondozási formáiban, s extrakurrikuláris tevékenységük is szegényesebb (Ceglédi & Fónai 2012, Ceglédi 2008a, 2010, Gerő et al. 2011, Kardos 2011a 2011b, Erős 2010, Ceglédi et al. 2012a, 2012b, 2016b). Mindez a felsőoktatásba kúszó egyenlőtlenségeknek egy sajátos megnyilvánulását jelenti.

Kiemelten érdemes foglalkozni a kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzési lehetőségek (Pusztai 2014) közül kettővel: a szakkollégiumokkal és a tehetséggondozó programokkal, amelyek egyúttal keretet is nyújthatnak a többi ilyen jellegű tevékenységhez, hiszen a kutatásokba való bekapcsolódás, a saját téma végigvitele, konferenciákon és publikációkban történő megmutatása szerves része mindkét intézménytípusnak.

A szakkollégiumokba és a tehetséggondozó programokba való bejutást és a belőlük való kimaradást korábban is (Ceglédi 2011b, 2015d) úgy értelmeztük, mint a felsőoktatás belső szelekciós struktúrájának egyik szegmensét. A bekerülésben megfigyelt törésvonalakra úgy tekintettünk, mint a társadalmi egyenlőtlenségek leképződéseire, s rámutattunk, hogy ezek a törésvonalak egyúttal továbbmélyítik az egyenlőtlenségeket (Ceglédi 2011b, 2015d). E törésvonalak létezését bizonyították azok a kutatási eredmények, amelyek rámutattak, hogy a szakkollégiumok és a tehetséggondozó programok hallgatói bázisának társadalmi háttere kedvezőbb, mint a felsőoktatás hallgatóié általában (az erre vonatkozó kutatási eredmények összefoglalását lásd pl.: Ceglédi 2011b, 2015d).<sup>56</sup>

Mindez részben a hátrányosabb helyzetűek önkirekesztésének köszönhető, amely több tényezőben gyökerezik. Erőteljesen befolyásolja az önkirekesztést a jelentkezők családi háttere, a tagság hasznosíthatóságának és költségeinek mérlegelése vagy a kortársak hatása (pl. Andor 2002, Róbert 2000a, Nyüsti 2012a, 2012b, 2013). A jelentkezést meg kell, hogy előzze a tájékozódás a szakkollégiumról vagy a tehetséggondozó programról, a felvételiig eljuttató információk sora, a tagsággal járó előnyök és kötelezettségek megismerése és mérlegelése. Egy interjú kutatás arra mutatott rá, hogy például a szakkollégiumok népszerűsítése, a toborzás inkább informális mint formális csatornákon valósul meg (Ceglédi 2015d), amely csatornák kevésbé jól láthatók a

---

<sup>56</sup> Az itt felsorolt kutatások egyfajta összképet tárnak elénk, de az egyes szakkollégiumokban és tehetséggondozó programokban különböző szelektivitási mintázatok érvényesülhetnek.

hátrányosabb helyzetű hallgatók számára. Az informális tájékozódásban ugyanis a hallgatótársak és az oktatók szerepe kimagasló. A hátrányosabb helyzetűek inter- és intragenerációs kapcsolatai azonban eltérő mélységűek és mintázatúak, mint jobb helyzetben lévő társaiké (Pusztai 2010a, 2010b, 2011a, Ceglédi 2015a, 2015b), ezért ezek jótékony hatásaiból kevésbé részesülhetnek. Korunk még mindig tömegesnek mondható felsőoktatásban pedig még nehezebb e hallgatók számára, hogy felhívják magukra a figyelmet (Szendrő & Cziráki 2009, Pusztai 2011a, Ceglédi 2012). Ha ez mégis sikerül, egy-egy oktatói bátorítás nagyot képes lendíteni a hezitáló döntéseknél (Pusztai 2010a, 2010b, Ceglédi 2015b, 2015d).

A szakkollégiumról vagy a tehetséggondozó programról való értesülést, a felvételi követelményekkel való szembenézést követően születik meg a jelentkezés eldöntése. Azonban nem elég csupán az, hogy az absztrakt elvárások szintjén fogadjon meg a hallgatóban a jelentkezés lehetősége. A konkrét attitűdök és cselekvések szintjén is döntéssé kell realizálnia ennek a vágy-nak (vö. Mickelson, idézi Sugland et al. 1993). Egy interjú kutatás rámutatott, hogy a potenciális szakkollégiumi jelentkezők számára nem ismeretlen az, hogy a legtöbb szakkollégium esetében deklaráltan elit intézményekről van szó, ahol fontosak az előzetes teljesítmények, és már a jelentkezésnél is sokat számítanak a kapcsolatok. A „kapcsolatérzékeny kultúrával” rendelkező, a teljesítmény érdemmé válásában kevésbé bízó társadalmunk nyomai a hátrányosabb helyzetű hallgatók döntéseiben erőteljesebben éreztetik hatásukat (Hankiss 2004, Császi 2006, Sik 2001, Róbert 2000a, 2000b, Nyüsti 2012b, 2013). Az oktatás világában jelen lévő protekciórendszert mint az érdemtelen, tisztességtelen előnyszerzés intézményét ráadásul a közvélemény és a politikai publicisztika még erősebbnek mutatja, mint amilyen valójában (Róbert 2000a). A pályaspirációk társadalmi meghatározottsága így a szakkollégiumokba és a tehetséggondozó programokba való jelentkezésnél is megjelenhet.

Egy országos kutatás, amelyben a 2015-ös év OTDK-zói és szakkollégisták vettek részt, rámutatott arra, hogy a felsőoktatási tehetséggondozásba való bekerülés elsődleges hajtóerejét a hallgatók saját belső motivációjukban (önálló érdeklődés, konkrét karriercél, ambíció) látják, amely maga mögött hagyja egyetemi/főiskolai oktatóik, családtagjaik, barátaik, valamint minden közép- és általános iskolai személy és program (tehetséggondozó programok, tanárok) hatását (Ceglédi et al. 2016b). Azok nyilatkoztak a legnagyobb családi támogatásról a tehetséggondozásba való jelentkezésnél, akik szülei legalább felsőfokú technikummal rendelkeznek (Ceglédi et al. 2016b). Ez azt jelenti, hogy az eltömegesedett (bár az expanziós csúcson áteső, átalakuló – Polónyi 2016a, 2016b, Varga 2015, Híves & Kozma 2014, Hrubos 2014, Berács et al. 2015, Nyüsti 2012a, 2013, Kovács T. 2013, Szemerszki 2016b) felsőoktatáson belül a minőségi képzés szigeteit jelentő tehetséggondozási formák hasznosságát a legmagasabban kvalifikált szülők és gyermekeik ismerik fel leginkább.

A jelentkezés után maga a felvételi procedúra következik. Számos kutatás bizonyította a hátrányosabb helyzetű hallgatók lemaradását a szakkollégiumok és a tehetséggondozó programok felvételi eljárásánál mérvadó szakmai teljesítményekben (pl. Pusztai 2006, 2010b, Gáti 2010, Fónai & Márton 2010, Ceglédi 2008b, 2012, 2015a, 2015b, 2015c, Nyüsti 2012a, 2013, 2016b, Szemerszki 2009a, 2009b). Ráadásul a szakmai teljesítményt elváró szakkollégiumokba olyan előzetes hozománnyal lehet bejutni, amelyet az alulkvalifikált családból érkezők kevésbé tarthatnak fontosnak.

A kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzési lehetőségek (Pusztai 2014) ignorálását okozhatja az is, hogy a hallgatók a felsőoktatásba való belépéssel véglegesnek tekintik értelmiségivé válásukat (Bocsi 2016a). Lehetséges, hogy a fizikai-szellemi kettősségben értelmezik magukat (pl. Kozma 1975), s a szellemi kategórián belüli differenciáltságot már kevésbé érzékelik. Elképzelhető, hogy a felsőfokú belépést befejezett mobilitásként élik meg a hallgatóvá válással szerzett új tapasztalatok miatt (az egyetemista/főiskolás identitás mint kivételezett szerep például lakóhelyi környezetükben). Az egyén szubjektív tapasztalatai talán még meghatározóbbak mindebben, mint a mobilitás kutatásban mért, elméleti-genetikus kategóriák közötti „mozgások” (Huszár 2013a, 2013b, Mayer & Müller 1971).

Bocsi (2015) azt a kérdést teszi fel, hogy vajon csökkent-e a felsőoktatás azon szerepe, hogy értelmiségi létre készítse fel a hallgatókat (a klasszikus értelmezés szerint azáltal, hogy szellemi autonómiát biztosít, a társadalomtól relatíve független, beszédközösségeket teremt, hozzájárul a tudás felhalmozásához és disszeminációjához).<sup>57</sup> Feltételezhető, hogy a hátrányos helyzetűek kevésbé látják, hogy „a diploma értelmiségivé emelő szerepe” (Bocsi 2016a) csökkent és átalakult a felsőoktatás tömegessé válásával, különösen az alapképzésben. A felsőoktatási szocializáció oldaláról szemlélve a kérdést dominánsabbak lettek a felsőoktatás összetett szocializációs folyamatai közül a formális kereteken kívül esők, az informális csatornákon zajlók (Bocsi 2015, Pusztai 2011a, Kozma 2004). Feltételezzük, hogy a reziliensigéretet ezt kevésbé „látják”, s nem tudnak felzárkózni azokhoz, akik jobb háttérrel érkeztek a felsőoktatásba.

A bekerülés és kimaradás társadalmi törésvonalát azonban nemcsak az önkirekesztéssel magyarázhatjuk, hanem a szakkollégiumok felvételi gyakorlatával is. Ha ez a gyakorlat nem is tudatosan szelektív célzatú, a társadalmi törésvonalak leképződnek, sőt továbbmélyülnek a szakkollégiumi felvételinél a kapcsolati síkra terelt jelentkezés, a szubjektív szempontok érvényesülése, a

---

<sup>57</sup> Továbbgondolva a kérdést pedig az értelmiségi lét meghatározásában (ami egyébként soha nem volt egységes) lát változást: értelmezhető a jelenség úgy is, hogy az értelmiség kibővült egy olyan réteggel, aki a leginkább klasszikusnak tekinthető jegyek (pl. kritikai gondolkodás) nem mindegyikét hordja magán, tehát egy kvázi új típust képvisel (Bocsi 2015).

társadalmi háttértől függő előzetes akadémiai teljesítmény vagy az értelmiségi kritériumok preferálása miatt (Bordás & Ceglédi 2012, Ceglédi 2015d).

Az újabb kutatások azt sejtetik, hogy a felzárkóztató típusú szakkollégiumok megjelenésével egyre több hátrányos helyzetű hallgató juthat hozzá a szakkollégiumi tehetséggondozó forma jótékony hatásaihoz (Demeter 2012, Forray R. & Marton 2012, Kardos 2014). „Az a tény azonban, hogy ők nem rekesztődnek ki, nem jelenti azt, hogy a gyengébb teljesítményűek körében ne számítana továbbra is a társadalmi háttér. A szakkollégiumokon belül meginduló, társadalmi törésvonalakra rímelő differenciálódás pedig nem biztos, hogy e törésvonalak halványítására szolgálnak. Lehetséges, hogy csak az átszínezésére.” (Ceglédi et al. 2016b: 361).

A vizsgált intézmények tehetséggondozó programjainak felvételi gyakorlatáról nem áll rendelkezésünkre friss kutatási adat. A legnagyobb ilyen program, a DETEP azonban áttért a „meghívásos” felvételig a jelentkezésen alapuló eljárásra, amely a szakkollégiumokhoz hasonló szelektív veszélyeket rejtheti.

Jelen elemzésben arra nyílik lehetőségünk, hogy ezúttal kvantitatív eszközökkel bővítsük azokat a kutatási eredményeket, amelyek korábban interjú technikával vizsgálták a tehetséggondozás felvételi szelekcióját a hátrányos helyzetű hallgatókkal szemben. Egy olyan hallgatói csoportban tesszük mindezt, amely a felsőoktatás kapujában eredményesség alapján a legjobbak közé tartozott hátrányos helyzete ellenére. Vajon a szakkollégiumok és a tehetséggondozó programok helyeiért élesedő „harcban” bukkannak fel színre a társadalmi egyenlőtlenségek?

A tehetséggondozás hatását társadalmi hovatartozás szerint mérő kutatás alig fellelhető a magyar nyelvű felsőoktatásra vonatkozóan. Az egyik ilyen kivételt a DETEP végzetek utánkövetéses vizsgálata jelenti (Ceglédi & Fónai 2017). A kis elemszámú kutatás a program egyértelmű pozitív hatásán kívül rámutatott arra is, hogy „amikor nem a tutoraik, tanszékük közvetlen környezetében fellelhető kutatási és szakmai lehetőségekről kérdeztük a hallgatókat (részvétel hazai vagy nemzetközi kutatásban, szakmához kötődő tapasztalat a munkaerő-piacon), ismét előbukkantak a társadalmi egyenlőtlenségek. A DETEP-en kívüli elismeréseknél is megfigyelhető a szakadék a különböző társadalmi csoportból érkezők között. A külföldi tanulmányok, a köztársasági ösztöndíj, a tudományos ösztöndíj elnyerésében a diplomás szülők gyermekei fölényben vannak a két elsőgenerációs csoporttal szemben (legfeljebb érettségizett és alapfokú végzettségű szülővel rendelkezők), holott a bekerülésnél még nem látszik a lemaradásuk, sőt. A hazai vagy külföldi művészeti vagy szakmai versenyhelyezés elérésében hasonló a helyzet. Látványos a különbség továbbá a konferencia-előadások tekintetében is, ahol szintén kitapintható a DETEP mobilizáló hatásának gyengülése a külső

megmérettetésekben. Noha OTDK dolgozatokat ugyanolyan szorgalommal készítettek a különböző társadalmi csoportokból származó hallgatók, a díjazásnál már a magasabban kvalifikált családok gyermekei kerekedtek felül. Mindamellet említésre méltó, hogy ha figyelmesen szemügyre vesszük a bekerülésnél tervezett és a ténylegesen megírt dolgozatok arányát, akkor az látszik, hogy az alapfokú végzettségű felmenőkkel rendelkezőknek nagyobb lendületet adott a program. Ugyanis a csoport 20%-a tervezte, de végül 62%-a írt dolgozatot a program évei során (illetve 10% már az előtt), amelynek jelentős része, 39%-a díjazott is lett. Az OTDK-n kívüli más hazai és nemzetközi konferenciák esetében azonban újra felbukkannak az egyenlőtlenségek. A program pozitív hatása a társadalmi hátrányok leküzdésére tehát összességében az intézet/tanszék falain belül erőteljesebben érvényesül, mint azokon kívül.” (Ceglédi & Fónai 2017: oldalszám nélkül).

### ***Összegzés: Egyenlőtlenségek a hallgatóévekben***

A fő társadalmi törésvonalat abban érdemes keresni, ahol a tanuláshoz fűződő pozitív viszony elválik attól a láthatatlan összekacsintástól, ami a felsőoktatás és az azt befolyása alatt tartó réteg között a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése érdekében történik, hiszen az ebből az összekacsintásból kimaradók számára láthatatlan összefüggésben az oktatási intézmények tekintélyének vak elfogadása éppen az egyenlőtlenségek újratermelését szolgálja (Bourdieu 1978, 1998, 2003a, 2003b). Ezzel a vak elfogadással nem váltható ki a modorosság kultusza, a mondén elegancia, az irodalmi jó ízlés, a könnyedség pedantériája, a tudálékosság kacérkodása (Bourdieu 2003a).

## EGYENLŐTLENSÉGEK A KILÉPÉSBEN: HÁTRÁNYOS HELYZET A MUNKA VILÁGÁBAN

A felsőoktatás egyenlőtlenségeit vizsgáló kutatások egyre nagyobb szelete foglalkozik a bekerülés tényén és minőségén túl a bennmaradás és a következő szint elvégzésének társadalmi meghatározottságával is (Vukasovic & Sarrico 2010). A nemzetközi trendeket követő magyar felsőoktatás kibocsátási oldalát nézve az látszik, hogy igen magas a lemorzsolódási ráta (Altbach 2010, Szabó A. 2012, Nyüsti 2013, Vukasovic & Sarrico 2010, Goastellec 2010, Hrubos 2012a, Fehérvári & Mисley 2016). A probléma jelentőségét mutatja, hogy a nemzetközi szakirodalom a felsőoktatáshoz való hozzáféréseken túl megkülönböztető fogalmat használ a végzettséghez való hozzáférésre (access to degrees) (Goastellec 2010), s az Európai Felsőoktatási Térség találkozói is szerepet kap a nem tradicionális csoportok segítése a végzettség megszerzésében (Széll 2016). A kedvezőtlenebb családi feltételekkel rendelkezők esetében a sikeres vizsgák letétele vagy a diploma megszerzése melletti kitartás pedig még nagyobb nehézséget okozhat (Vukasovic & Sarrico 2010, Bander 2014, Fehérvári 2015a, Ceglédi 2015a, 2015b). Szétfeszítené könyvünk kereteit, ha a lemorzsolódás jelenségével mélyebben foglalkoznánk. Azt azonban fontos kiemelni, hogy az értelmiségivé válás nem ér véget a sikeres bejutással. A reziliensigéret hallgatóéveinek vizsgálatával ugyanakkor közvetetten a lemorzsolódás mögötteseinek megértéséhez is hozzájárulunk.

A felsőoktatási egyenlőtlenségeket nem érinthetjük anélkül, hogy mérlegeljük: mi történik a felsőoktatáson túl és mi az, amit a hallgatóévek és a megszerzett végzettség befolyásolhatnak mindebből. Ha a reziliensigéret oldaláról tesszük fel a kérdést arra vonatkozóan, hogy sikerült-e származási hátrányaikat leküzdeniük, akkor a következőképpen fogalmazhatunk: A felsőoktatás búrájából (már a hallgatóévek alatt vagy azt követően) ki-kilépve mennyire lesznek sikeres munkavállalók a többi társadalmi csoporthoz képest, akár az akadémiai szférán belül, akár azon kívül helyezkednek el, akár vállalkozóként/cégalapítóként teremtik meg saját lehetőségeiket? Munkavállalói mivoltukon túli szerepeikben hogyan fogják megállni a helyüket a társadalomban, mennyire vannak felkészülve a felelős értelmiségi szerepre? Mi múlik mindebből a hallgatóéveken vagy a megszerzett végzettségen?

### ***Helyzetkép***

Mindenekelőtt fontos leszögezni: a diploma megszerzése már önmagában is óriási előnyt jelent a munkaerő-piacon, mind a jövedelmeket, mind a munkanélküliség elkerülését illetően, és ez az összefüggés Magyarországon még

erőteljesebb, mint más európai országokban (pl. Kolosi et al. 1985, Kozma 2004, KSH 2015, Kolosi & Keller 2012, Blau & Duncan 1967, Galasi 2008, Galasi et al. 2004, Györgyi 2010, 2012, Müller et al. 1989, Berlinger & Megyeri 2015, Nagy P. 2010, Hajdu et al. 2015, Eppich & Köllő 2014, Harcsa & Tarján 2006, Róbert 2010). Amikor tehát a diplomásokon belül vizsgáljuk a reziliensigérek helyzetét a többi csoporthoz képest, akkor már egy eleve kedvezőbb szinten feszülő „háló” fölött nézzük meg a különbségeket. Ezek mértékét azonban még így sem szabad alábecsülni.

Fontos különbséget tennünk a származás közvetett és közvetlen hatásai között. A közvetett hatás azt jelenti, hogy először a szülők iskolai végzettsége öröklődik át a gyermekekre, és csak ezen keresztül, ennek a végzettségnek a függvényében alakul társadalmi pozíciójuk. A származás közvetlen hatása ettől eltérően az iskolai végzettséget kihagyva, attól független csatornákon keresztül érvényesül: a szülői háttér hatása egyenesen a munkapiacra gyűrűzik be (Treiman 1970, Kolosi et al. 1985, Müller et al. 1989, Blau & Duncan 1967, Blaskó 2008a, 2008b, Ganzeboom et al. 1991).

A nyolcvanas évek jelentős nemzetközi mobilitás vizsgálatai Treiman modernizációs hipotézisét csak részben erősítették meg, kiemelve, hogy az ipari fejlődés önmagában nem mindent átható tényező, s a mobilitási folyamatok országos mintáit a nemzetek oktatási rendszerei, sajátos történelme, illetve az oktatás és a foglalkozás összekötését befolyásoló közvetlen intézkedések határozzák meg (Müller et al. 1989, Kurz & Müller 1987, Ganzeboom et al. 1991). A frissebb nemzetközi elemzések a származás munkaerő-piacon megnyilvánuló hatására mutatnak rá több országban is (pl. Róbert 2010, Laurison & Friedman 2016, Fehérvári 2015a). Laurison & Friedman (2016) a fizetésekben megjelenő származás szerinti üvegplafon jelenségről beszélnek. Az első magyarországi tesztelés sem erősítette meg az iparosodás hipotézist. A nemzetközi összehasonlításokban Magyarország általában az átlagosan zárt, zárt társadalmak közé sorolódik, amikor a származás hatását a megszerzett végzettségre vagy a felnőttkori társadalmi helyzetre mérik (pl. Müller et al. 1989, Simkus 1981, Kurz & Müller 1987). Kolosi és szerzőtársai (1985) a társadalmi származásnak a foglalkozásra gyakorolt időben állandó hatására hívták fel a figyelmet 1981-es adatokon. Andorka és munkatársai (1994) két évtizedet átfogó időintervallumban (1973, 1983, 1992) vizsgálódva az egyenlőtlenségek lassú és bizonytalan csökkenését mutatták ki, amit nem tekintenek áttörő változásnak. Blaskó (2008a, 2008b) újabb, az ezredforduló Magyarországra vonatkozó elemzése alapján arra a megállapításra jutott, hogy a származás közvetlenül, az iskolarendszertől függetlenül is kifejti hatását a foglalkozás presztízsére és a fizetésre, különösen a diplomások, a „személyiségintenzív” gazdasági ágazatban dolgozók és/vagy a versenyszféra munkavállalói körében. Németh (2006) elemzései szintén az egyenlőtlenségek növekedésére mutattak

rá: A szülők iskolázottságának hatása a férfiak iskolázottságára<sup>58</sup> folyamatosan nő az ezredforduló után, és az elért státust is befolyásolja, megkerülve az iskolázottságot is akár, így a diploma nem jelent önmagában olyan származástól független értéket, mint amilyet jósoltak számára (Németh R. 2006). Továbbá az ISSP (International Social Survey Program) magyarországi adatai szerint 1987-hez képest 2009-re nőtt az apa foglalkozásának hatása a foglalkozásra, akár direkt, akár indirekt módon mérjük (Kolosi & Keller 2012).

A legfrissebb adatok is egyenlőtlenségekről tudósítanak. A Frissdiplomások 2014 és 2015 kutatások (Veroszta 2015, 2016a, 2016b) szerint a szülők iskolai végzettsége hat a bevallott nettó keresetekre végzés után. 2014-ben 32 ezer forintos, 2015-ben 26,5 ezer forintos különbség van az egyetemet végzett apák és a szakmunkás apák utódainak jövedelme között, bár a 8 osztály alattiak orrhosszal megelőzik a szakmunkás végzettségű apáktól származókat mindkét évben (ami az ugródeszka jelenségére is utalhat: arra, hogy a legrosszabb körülményekből magasra küzdők életében valamelyest csillapodnak a származás hatásai). Az egyenlőtlenségek egy másik dimenziója, a származási család jövedelme mentén is nyílik az olló a frissdiplomások körében: A kedvezőbb anyagi helyzetű családokból származók is bérelőnyt tudhatnak magukénak, bár az átlag alatti szegmensekben szintén a rezilienseket tetten érő, mélyebbről magasabbra dobó ugródeszka látszik: a rosszabb szülői anyagi helyzet valószínűsít nagyobb saját jövedelmet (Veroszta 2015, 2016a). A hátrányos helyzetűek lemaradásban vannak a diplomajegyben (a sporttudományi képzési terület kivételével), később helyezkednek el (a természettudományi és műszaki képzési terület kivételével). A szak és a munka illeszkedésében jelentkező társadalmi törésvonalakról egyes források bizonytalanul nyilatkoznak, mások azt emelik ki, hogy a túlképzettség (diploma nélkül is elvégezhető munka) és a szakhoz nem illeszkedés az alacsony iskolázottságú családból érkezők körében jellemzőbb (Hegedűs 2016, Gáti & Róbert 2013, Róbert 2010, Veroszta 2016b).

Az Ifjúság 2012 kutatásban reziliensek körében vizsgálták mindezt. A legalsó társadalmi csoport felsőoktatásba bejutott tagjait tekintették reziliensnek. Az eredmények rávilágítottak, hogy körükben gyakoribb a munkanélküliség nemcsak a sikeres felső-, hanem a középosztálybeliekhez mérten is. A hátrányok ellenére felmutatott sikeres iskolai karrier tehát nem elég ahhoz

---

<sup>58</sup> Megjegyzendő, hogy a férfiak vizsgálata önmagában nem nyújt teljes képet a társadalomról, különösen Magyarországon, elsősorban a nők felsőoktatásba történő nagyobb ütemű beáramlása, a taníttatás eltérő nemi mintázatai, valamint mindezzel összefüggésben a nők felfelé mobilitásának magasabb aránya miatt (Fényes 2010, Engler 2016, Simkus 1981, Forray R. & Kozma 1992, Ganzeboom et al. 1991, Csata 2006). Teljesebb képet kapunk a társadalomról, ha elvetjük azt az elavult nézetet, hogy a nők státusát a férjük státusa alapján határozzák meg, a családot alapegységnek tekintve (Kurz & Müller 1987, Ganzeboom et al. 1991). A „korai” hazai kutatásoktól napjainkig elterjedtebb az, hogy a családot alapegységnek tekintő megközelítések az anya végzettségét, státusát is figyelembe veszik (pl. Kozma 1975).



sem, hogy a középosztályt utolérjék e tekintetben, sőt még a védteleneknek elvezett csoporthoz képest (akik a legmagasabb társadalmi csoporton belül a legfeljebb szakmát elkezdőket vagy befejezőket jelenti) is alig jelent előnyt reziliensnek lenni (Nyüsti 2013). Azok körében azonban, akik dolgoznak, a kereseteket tekintve valamelyest megtérül az erőn felüli iskolai befektetés, legalábbis, ha „alulról” hasonlítják magukat: a reziliensek megelőzik a középosztálybelieket és a legfeljebb szakmunkás végzettségű felsőosztálybelieket is. Ugyanakkor a tipikus életutat bejárt felsőosztálybeliek havi nettó jövedelmét nem közelítik meg, ami annak a jele, hogy csak mérséklődik, de nem szűnik meg a társadalmi háttér hatása a reziliensek elhelyezkedésében (Nyüsti 2013). Sőt, a sikeresebb szférákba való bejutás sem elég. Egy friss brit kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a magas presztízsű álláshelyeket betöltő, de alsóbb társadalmi rétegből származók fizetése egyfajta üvegplafonba ütközik a jobb háttérűekhez képest, s a származás hatása más háttérváltozók kiszűrése után is látványos (Laurison & Friedman 2016).

### ***A bekerülést megelőző iskolai pályaut és a bekerülés munkapiacra gyűrűző egyenlőtlenségei***

A származás közvetett (az iskolarendszer státusátörökítő) és közvetlen (a származásnak a végzettséget megkerülő) hatására rámutató eredmények alapján felmerül a kérdés: mi áll mindezek mögött? A felsőoktatás valóban csak átörökíti az egyenlőtlenségeket? Vagy ha a diploma megléte önmagában nem simít ki minden egyenlőtlenséget, akkor van-e egyáltalán mozgástér a hallgatóévek alatt? A mögötteseket négy szinten vizsgáljuk. 1) A bekerülést megelőző előélet, 2) a bekerülés, 3) a bentlét, valamint 4) a munkavállalóvá-értelmiségivé válás mozzanataira vonatkozóan, amelyek nem választhatók el élesen egymástól. Kutatásunk a bentlétet öleli át elsősorban, de kitér az előéletre, a bekerülésre és a munkavállalóvá-értelmiségivé válás hallgatóévekben fellelhető jelenségeire is.

A bekerülést megelőzően számos tényező befolyásolja a társadalmi egyenlőtlenségeket. A hallgatóévekben végbemenő folyamatok alapjait határozza meg mindaz, ami a felvételt megelőzi, akár az anyaméhtől kezdődően az egyetemmel/főiskolával való első találkozásig (gólyatábor, beiratkozás stb.). Az óvodai, általános iskolai és középiskolai intézmények nyújtotta lehetőségek és az azokkal való élés társadalmi meghatározottságának folyománya-ként a felsőoktatás kapujáig már nagyon sok minden eldől. Mi történik utána? A fent bemutatott kutatási eredmények annak a véleménynek szolgálnak több megerősítést, amely azt mondja, hogy a felvételinél kiélesednek a társadalmi hovatartozásból adódó nyomvonalak, hiszen a legjobb egyetemek és főiskolák fogadják be a legjobb középiskolákból érkezőket, amely középiskolák már eleve szelektált társadalmi bázisúak (pl. Ferge 2006, Neuwirth &

Szemerszki 2009, Hüse 2015, Horn 2010, Lannert 2004, Nagy P. 2010, Ceglédi 2008a). Mindez a bekerülésen túl, a hallgatóévek eredményességére is rányomja bélyegét. Azok a kutatási eredmények, amelyek például a középiskolai különórak vagy a középiskolai osztály típusának a felsőoktatási eredményességre vagy a felsőoktatáson belüli további tanulmányi aspirációkra továbbgyűrűző hatásáról számolnak be (Pusztai 2016a, Veroszta 2014, 2016b, Szemerszki 2009a, 2009b, 2016b), arra engednek következtetni, hogy a felsőoktatásba bejutó, szelektált hallgatók körében a hallgatóévek alatt tovább élekednek azok a különbségek, amelyek a korábbi oktatási szinteken még nem akasztották meg a reziliensségek pályafutását, de a felsőoktatásban és a hallgatóléten túli boldogulásban már lényegesek lehetnek.

A munkavállalói mivolta kiható származási hatások második mögöttese a felvételi mozzanatában keresendő. A felsőoktatás megcélzása, az intézményválasztás és a bejutás egyenlőtlenségeinek hatása továbbgyűrűzik a munkapiacra. Az, hogy továbbtanul-e, s ha igen, milyen régió milyen intézményét és szakját választja valaki, és bejut-e oda, a jövőbeli boldogulását is előrevetíti: Például az egyetemi diploma jobban hasznosítható a főiskolai diplománál, de ugyanez elmondható a diploma magasabb fokáról, minőségéről, a szak vagy intézmény elit jellegéről is (pl. Galasi 2008, Galasi et al. 2004, Kun 2016, Györgyi 2010, 2013, Benjamin 2016, Fónai et al. 2011a, Fónai 2012b). Ez a választás és felvételi siker pedig, ahogy fentebb láttuk, erősen összefügg a családi háttérrel. Mi az oka annak, hogy a munkaerőpiac a magasabb presztízsű intézményekben végzettenket preferálja? Külföldi és hazai szakemberek egy csoportja szerint így szűrik vagy állítják sorba a potenciális munkavállalókat (Polónyi & Timár 2001, 2002, Arrow 2002, Benjamin 2016, Sági 2013). A probléma jelentőségére szakértők sora hívja fel a figyelmet, s megoldási javaslatok is születtek rá. Az Amerikai Egyesült Államokban olyan mérőeszközöket dolgoztak ki, amelyek az intézmény presztízsét kikerülve is képesek megmutatni a végzetten „munkaerő-piaci értékét”. Ilyen mérőeszköz például „az Educational Testing Service által kidolgozott Proficiency Profile (Szakmai/előmeneteli/jártassági Profil), az ACT által kidolgozott Collegiate Assessment of Academic Progress (CAAP) (Felsőoktatási Tanulmányi Előmeneteli Értékelés), valamint a Council for Aid to Education által kidolgozott Collegiate Learning Assessment újabb változata (Felsőoktatási Tanulmányi Értékelés) (CLA+)”<sup>59</sup> (Benjamin 2016: 34).<sup>60</sup>

<sup>59</sup> A teszt olyan kognitív készségeket mér, amelyek függetlenek az egyes tudományágaktól és taníthatók: „elemzés és problémamegoldás, az írás technikája, az írás hatékonysága, tudományos és kvantitatív érvelés, kritikus olvasás és értékelés, érvelés kritikájának megalkotása” (Benjamin 2016: 34).

<sup>60</sup> A Benjamin által vizsgált elit felsőoktatási intézményeknek is vannak olyan ösztöndíjai, kezdeményezései, amelyek a hátrányosabb helyzetű diákokat támogatják, de ezek túl szűkösek ahhoz, hogy egy valóban sokszínű hallgatótársadalom járhasson ezekbe az intézményekbe (Benjamin 2016). A magyarországi rendszer annyiban tér el, hogy a magán felsőoktatás nem annyira széles. A többletpontokban megnyilvánuló pozitív diszkrimináció, a központi felvételi rendszer,

## ***A hallgatói munkavállalás munkapiacra gyűrűző egyenlőtlenségei<sup>61</sup>***

A kilépés egyenlőtlenségeire ható háttértényezők sorában harmadikként a hallgatóéveket emeljük ki. Hogyan hat a hallgatóévek kiaknázása a munkaerőpiacra visszagyűrűző, begyűrűző családi örökségek érvényesülésére? Mekkora a felsőoktatás mozgástere a felelős értelmiségi szerepre való felkészítésben, amely nem mérhető munkapiaci sikerekkel? Ezt a mozzanatot nagyítottuk ki az „Egyenlőtlenségek a hallgatóévekben” című fejezetben. A hallgatói munkavállalás is ebbe a gondolatkörbe tartozik, amely a hallgatói és az azon túli lét közötti átmenetként értelmezhető, s a hallgatók egyre nagyobb hányadát érinti (pl. Garai 2014, Gáti & Róbert 2013, Bauer & Szabó 2009, Szócs 2013, 2014, Sági 2013, Veroszta 2016a, Hrubos 2012a).

A mai tudás-alapú társadalomban nem az információ birtoklása a fontos, azok pár kattintással elérhetők, hanem az a képesség, hogy ezeket megtaláljuk, rendszerezzük, kritikailag értékeljük és képesek legyünk felhasználni (Benjamin 2016, Bordás et al. 2011). Az emberi tőkébe való befektetésként értelmezhető az olyan készségek fejlesztése, mint a munkához való hozzáállás, az elkötelezettség, a munka iránti tisztelet, a terhelhetőség, az önállóság, a kooperációs készség, és még sok más kompetencia, tulajdonság. Ezek elsajátításában fontos egyrészt az egyetem nyújtotta lehetőségek (pl. hallgatókkal, oktatókkal való közös munka, maga a hallgatói szocializáció, a tehetséggondozás és más extrakurrikuláris tevékenységek) kihasználása, de jelentős szerepe van az egyetemi/főiskolai kereteken kívüli lehetőségeknek, például a munkavállalásnak, önkénteskedésnek, gyakornokoskodásnak is (Gáti & Róbert 2013, Fényes 2014, Szócs 2013, 2014, Markos 2012, 2016, Veroszta 2015, 2016b).

A hallgatóévek korunkban tapasztalt átalakulása magával hozta az igényt a több lábon állás stratégiáira. Az egyetemi-főiskolai tanulmányok nem egyoldalúan a tanulásról kell, hogy szóljanak, hanem ezek a relatív szabad, posztadoleszcens évek (Bocsi 2009, 2013, Somlai 1997, Nyüsti & Ceglédi 2010, Szabó I. 2012) annak a lehetőségét hordozzák magukban, hogy a már szinte alapvető feltételnek számító diploma mellé más tapasztalatokat is szerezzenek, emberileg gazdagodjanak, értelmiségivé váljanak a hallgatók. Az elhelyezkedési feltételek folyamatosan változnak a gazdasági élettel együtt pulzálva. Ebben a változékonyságban azok lesznek előnyben, akik többféle tevékenységben kipróbálták magukat, továbbképezhetők és a változásokra

---

az ingyenes férőhelyek elvi alapon esélykiegyenlítő hatással bír(hat)nak. A strukturális keretek nyújtotta lehetőségekkel való élésnek azonban olyan mélyen gyökerező gátjai vannak, amelyek miatt mégis fennáll az egyenlőtlenség. A vonatkozó empirikus fejezetben ennek járunk utána részletesebben.

<sup>61</sup> A fejezet alapjául egy korábban megjelent tanulmány szolgál (Ceglédi 2017).

nyitottak, esetleg ők maguk az innovációk motorjai (Kozma 2015, Fényes 2010, 2014, Sági 2013, Györgyi 2010, 2012, Szócs 2013, 2014, Kiss P. 2010, Bauer & Szabó 2009, Hrubos 2012a, Engler 2014, 2016, Bernstein 1996). Beck (1983) a foglalkozási elvárások cseppfolyósodásáról, az oktatás és a foglalkozás viszonyainak „szakmátlanításáról” (Entberuflichung) beszél. Az életutak individualizálódásának jelenségére is felhívja a figyelmet, amit a munkaerőpiac és a verseny gerjeszt (Beck 1983). Az oktatási expanzió és a munkanélküliség hatására felértékelődik az egyediség, pótolhatatlanság. A munkahelyekért való versenyben előtérbe kerül az egyediség, az egyéniség, a sajátlagosság hangsúlyozása, és ehhez egyéni életutak szükségesek (Beck 1983). Az egyediség már a felsőoktatási években is jelentkezhet például annak megválasztásában, hogy hogyan kombináljuk az alap, a mester és a doktori szintek intézményeit és szakjait, esetleg a képzések országait és nyelveit, akár munkával töltött évekkel megtörve vagy azzal párhuzamossá téve a továbbhaladást. Az életútállomások sorrendjének individualizálódása hatással van a továbbtanulási tervekre is, legyen az az aktuális diploma utáni újabb diploma vagy következő szintre lépés (Pusztai 2009) vagy a munkába állással párhuzamosan, felnőttként (újra) elkezdett tanulás (Engler 2014, 2016).

Sági (2013) a többféle fronton való kipróbálás hasznait emeli ki, amikor a hallgatóéveket megelőző<sup>62</sup>, megtörő és azzal párhuzamos tevékenységeket vizsgálja. Ide tartozik például a külföldi tanulmányi vagy munkatapasztalat, a felsőfokú tanulmányok előtt vagy alatt szerzett (elsősorban szakmai) munkatapasztalat (legyen az önkéntes vagy fizetett), amely nemcsak az akadémiai szférán kívüli elhelyezkedésben jelent előnyt (Kiss P. 2010, Sági 2013, Markos 2012, 2016, Goastellec 2010), hanem akár az akadémiai pályán maradásnál is pozitívként könyvelhető el, például egy PhD felvételi során. Nyüsti (2013) készséggyűjtőgetésként írja le ugyanezeket a tevékenységeket. A jelenség jelentőségének növekedésére hívják fel a figyelmet az Ifjúság kutatások idősoros adatai, amelyek a hallgatói évek alatti munkavégzés növekvő arányáról tájékoztatnak (Bauer & Szabó 2009, Szócs 2013). Továbbá a Frissdiplomás kutatások is emelkedő tendenciát sejtetnek. A Frissdiplomások 2011 kutatásban résztvevők körében 15,3% már állással rendelkezett a diplomaszerezéskor, s további 4,8% munkaviszony nélkül, de már ekkori is dolgozott a szakmában (Sági 2013). A Frissdiplomások 2015-ös hullámában már a frissdiplomások 40%-a dolgozott a diplomaszerezéskor (Veroszta 2016a).

A munka motivációja lehet pénzorientált és értékorientált, illetve ezek ötvözete (Altörjai & Róbert 2006, idézi Szócs 2014). Az ezredforduló utáni

---

<sup>62</sup> Érdekes kutatási kérdés, hogy a tanulmányokat megelőző munkát hogyan értékeljük. A töretlen továbbhaladást tekinthetjük előnynek, s ebben az értelemben az eredményesség egy komponenseként vehető számba (Pusztai 2014). Lehet a készséggyűjtőgetés első lépése is, amely a felsőoktatáson kívüli boldogulásnál jelenthet előnyt (Sági 2013). Ismeretes továbbá a késleltetett belépést mint a kedvezőtlen társadalmi háttér okozta kényszerszünetet bemutató szakirodalmi vélemény is, amely a jelenség mögötteseinek komplexitására utal (Nyüsti 2014).

kutatások legtöbb esetben a tanulmányok és a megélhetés finanszírozásának kényszerét említik a hallgatói munkavállalás elsődleges mozgatórugójaként (Szócs 2014, Gáti & Róbert 2013, Pusztai 2009) – egy 2003-as Tárki kutatás szerint 84%-ban ez motiválja a hallgatókat (idézi Gáti & Róbert 2013). Egy friss kutatás (Nyüsti 2014) szintén pénzügyi alapokra helyezve mutatja be a jelenséget: A hallgatók anyagi helyzetével szoros összefüggést mutat a munkavállalás. A nappalisok megélhetését a kisebb összegű tanulmányi vagy szociális ösztöndíjak a legtöbb esetben csak részben fedezik (Nyüsti 2014). Ha ezt nem tudják biztosítani a hallgatók a szülőktől kapott forrásokból (amelynek szűkössége nem csak hazai viszonylatban érinti a hallgatók magas hányadát), hitel vagy munka segítheti a megélhetést (Nyüsti 2014, Szócs 2014). A hitel elkerülésének, minimalizálásának vagy korai törlesztésének igénye jelentős motívum a munkavállalásra a nemzetközi kutatások tapasztalatai szerint (Szócs 2014). A megélhetési kényszer, a hitelek elkerülésével, csökkentésével kapcsolatos motivációk mellett ugyanakkor Magyarországon is egyre szélesebb körben jelennek meg (bár még mindig másodlagos súllyal, vagy a pénzorientációval keveredve) az értékorientált motivációk: a kapcsolat- és tapasztalatszerzés vágya, a munkahelyi légkör megtapasztalása iránti igény (Markos 2012, 2016, Szócs 2013, 2014, Szabó A. 2012, Gáti & Róbert 2013, Fényes 2010). A motivációk sorában említhető továbbá a jövőépítés (lakásra gyűjt), lehet valamilyen fogyasztási cél is a munkavállalás mögött (pl. tárgy, szolgáltatás, szórakozás, nyaralás stb.), de belevághatnak az önálló keresetszerzésbe a hallgatók akár a szülőktől való függetlenedés manifesztálódásaként, szüleik, testvéreik vagy más családtagjaik megsegítése, vagy egyszerűen a munka mint szórakozás („jó buli”) miatt is (Markos 2012, 2016, Szócs 2013, 2014, Szabó A. 2012, Gáti & Róbert 2013, Fényes 2010, Garai & Kiss 2014).

A hallgatóévek alatt végzet munka jelenthet óriási előnyt a jövőre nézve, ha például gyakorlati oldalról kiegészíti az egyetemen/főiskolán tanult elméleteket. A kapcsolati és kulturális tőkehiányosságok enyhítését is szolgálhatja a jól megválasztott munkavégzés (Markos 2016). A Frissdiplomások 2011 adatai alapján a hallgatóévek alatt szerzett illeszkedő munkatapasztalat növeli az esélyét annak, hogy a végzés utáni első munkahely is illeszkedjen a tanultakhoz, de a munkáltatók nem értékelik, ha más területen dolgozott valaki (Gáti & Róbert 2013). A REFLEX és a Eurostudent ötödik hullámának hazai adatai is a szakmai tapasztalat előnyeire mutattak rá (Kiss P. 2010, Veroszta 2014). Az, ha valaki a szakmájához illeszkedő munkát végez hallgatókorában, növeli a felsőfokú tanulmányok folytatásának valószínűségét, az elhelyezkedési esélyeket, a munka szakhoz illeszkedését és csökkenti az elhelyezkedési időt a diplomaszerzés után is (Veroszta 2014, Sági 2013, Gáti & Róbert 2013, Kiss P. 2010).

Korábbi elemzések rámutattak arra, hogy a társadalmi hovatartozás, ha nem is mindig közvetlen módon, de befolyásolja a hallgatói munkavégzés

szakhoz való illeszkedését (Nyüsti & Ceglédi 2010, Szócs 2013, 2014, Markos 2016, Szabó A. 2012, Gáti & Róbert 2013). Ezért külön kérdésként vizsgáljuk, hogy a munka mennyire kötődött a hallgató szakterületéhez, illetve azt is, hogy van-e külföldi munkatapasztalat egy-egy hallgató háta mögött. Feltételezzük, hogy a szakterülethez köthető és a külföldi munka megtalálásának erős a társadalmi meghatározottsága, például a kapcsolatfüggőségből adódóan.

A felsőoktatás tehát nem csak a magányosságba zárkózott tanulásról szól. A Frissdiplomás 2011 adatbázis elemzésének tanulsága szerint az apa iskolai végzettsége igen<sup>63</sup>, de a tanulmányi eredményesség nem függ össze azzal a pályakezdési stratégiával, amelyet az intenzív munkatapasztalattal, valamint az erőteljes hazai és nemzetközi mobilitással jellemezhetünk, és amely a betöltött állással való elégedettség kulcsa (Sági 2013). Ugyanakkor a munkaerőpiacon kisebb sikereket valószínűsítő „hagyományos pályára állási stratégia leginkább a családi háttértámogatással nem rendelkező, de magas képzési szinten végző, jó tanuló pályakezdőkre jellemző.” (Sági 2013: 133). A Frissdiplomások 2011 adatainak egy másik elemzése is arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulmányi eredményesség nem függ össze az első munkahely szakhoz illeszkedésével (Gáti & Róbert 2013).

A képzésbe beépített szakmai gyakorlat szolgálhatná a készséggyűjtögetést, de önmagában nem mindig elég az alapfeltételnek számító diploma értékének emeléséhez, ráadásul sok kritika fogalmazódik meg a pár hetes, kényszerek mozgatta, a hallgatót a lényegi feladatoktól távol tartó gyakorlatokkal kapcsolatban (Markos 2012, Bordás et al. 2011). S ha a gyakorlat minősége bizonyos szakokon kiemelkedőbb, vagy a képzés jellege olyan, hogy a gyakorlat hosszabb időt vesz igénybe (pl. óvóképzés), a hasonló szakon végzett diplomások között nem a gyakorlat megléte fog különbséget tenni. Feltételezhetjük a jobb gyakorlati helyekre való rátalálás és bejutás társadalmi meghatározottságát (lásd pl. Sági 2013). Ugyanakkor egy-egy oktató, a szakkollégiumok, a tehetséggondozó programok, a karrierirodák, esetleg a diákszövetkezetek segíthetnek a kevésbé jó kapcsolatokkal rendelkező reziliensgéreteknek is, hogy a gyakorlatok révén többlettudásra, tapasztalatra tegyenek szert. Egy interjú kutatás arra is felhívta a figyelmet, hogy olykor maguk a gyakorlati helyek lehetnek a gyújtópontok azzal, hogy biztosítják ezt az összeköttetést, lehetőséget teremtve, hogy a gyakorlaton túl is végezzenek a bevált hallgatók szakjukhoz kötődő munkát (Szócs 2014).

Fontos megjegyezni, különösen a társadalmi hátrányaik miatt valószínűsíthetően szűkösebb anyagi lehetőségekkel rendelkező reziliensgéretek miatt, hogy a munkavégzés lehet negatív hatással is a pályafutásra, például ha a tanulástól veszi el az időt, ezáltal csökkentve a tanulmányi ösztöndíj

---

<sup>63</sup> Az apa diplomás mivolta jelent előnyt a legfeljebb érettségizett apáktól származókhhoz képest. A származási család anyagi helyzete azonban nincs rá hatással.

elnyerésének esélyét, veszélyeztetve a félév teljesítését és kettős szorításba kényszerítve a tanulmányok teljesítését komolyan vevő reziliensigéret hallgatókat (pl. Nyüsti 2012a, 2014, Szócs 2013, 2014, Garai & Kiss 2014). Ráadásul a lemorzsolódásra és a mentális egészségre is hatással lehet a nappali tanulmányok mellett végzett munka (Nyüsti 2014). Továbbá a munkaerő-piaci boldogulás és a felsőfokú továbbtanulási aspirációk szempontjából sem hoz előnyt a szakhoz nem illeszkedő (megélhetési) munkatapasztalat, ahogy arra a REFLEX, a Frissdiplomás 2011 és a Eurostudent ötödik hullámának hazai adatai rámutattak (Kiss P. 2010, Gáti & Róbert 2013, Veroszta 2014).

A szakirodalom egy másik véleménye ugyanakkor azt emeli ki, hogy a munka, annak jellegétől függetlenül jótékony hatással van a hallgatókra, mivel segít a kapcsolatépítésben, a tudatos tervezésről, a terhelhetőségről ad tanúbizonyságot, továbbá a rosszabb munka növeli a távlati célok elérésével szembeni elkötelezettséget és motivációt (Szócs 2013, 2014, Medgyesi & Varga 2006, Nyüsti & Ceglédi 2010, Nagy G. 2009). Egy hallgatói interjúkat elemző kutatás arra is rámutatott, hogy a tanulást komolyan vevő hallgatók igyekeznek a munkaidőt úgy alakítani, hogy ne hátráltassa őket a tanulmányokban (tehát szünetekben vagy hétvégén dolgoznak inkább) (Szócs 2013, 2014). Lehetséges, hogy a nem illeszkedő munka önmagában rontja ugyan a hallgató esélyeit, de ha segítségével idővel sikerül a szakhoz illeszkedő munkát (is) találni, akkor ilyesfajta előszobaként előnyökkel járhat.

A kutatások változást sejtetnek abban a tekintetben, hogy a hallgatói munkát mennyire befolyásolja a származás. Míg a korábbi regionális (Debrecen, Nyíregyháza és a határon túli magyar lakta területek felsőoktatási intézményei) hallgatói vizsgálatok arra mutattak rá, hogy az anyagi nehézségekről, a rossz szubjektív anyagi helyzetről beszámoló, az alacsony foglalkoztatási rátájú régiókból származók és az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőkkel rendelkezők dolgoztak nagyobb arányban, addig a friss adatokban halványodni vagy eltűnni látszottak ugyanezek az összefüggések, vagy csak a nem dolgozó szülővel/szülőkkel rendelkezőknél jelentkezett magasabb munkavégzési arány (Nyüsti & Ceglédi 2010, Szócs 2013, 2014, Pusztai 2009, Markos 2016, Szabó A. 2012). A kulturális tőke (amelyet a szülőkkel való beszélgetéssel és a hallgató saját kulturális tevékenységeivel mértek) hatása azonban még napjainkban is fontos tényező a fizetett munka terén a 2015-ös IESATESSCEE kutatás<sup>64</sup> szerint, ugyanakkor a nem diplomás apák<sup>65</sup> gyermekeinek előnye eltűnik más kontrollváltozók bevonása után, és az anyák esetében sem mutatható ki összefüggés, továbbá az objektív és szubjektív anyagi helyzet

---

<sup>64</sup> A „Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe” (TESSCEE) valamint az „Institutional Effect on Students’ Achievement in Higher Education” (IESA) egyesített adatbázisa.

<sup>65</sup> Lehetséges, hogy ez annak köszönhető, hogy a választóvonal nem a diploma, hanem az érettségi mentén erősebb.

mentén fennálló különbségek sem szignifikánsak (Markos 2016). A Frissdiplomás 2011 kutatás adatai szerint a (14 éves korban) legrosszabb anyagi helyzetben élők gyakrabban vállaltak munkát, mint az átlagos anyagi helyzetűek, de a jó anyagi helyzetűektől már csak a szakhoz nem kötődő munka esetében maradtak el, tehát az anyagi kényszer mozgatta a legrosszabb helyzetben élők munkavállalását. A szakhoz illeszkedő munka esetében nem volt különbség az anyagi helyzet szerint, de a szülők felsőfokú végzettsége és a családi háttér képzési területhez kötődése azonban már előnyt jelentett, de csak addig, amíg a képzési és területi különbségekkel nem kontrollálták az eredményeket. A szerzők úgy értelmezik mindezt, hogy a szakhoz kötődő munkavégzés a rosszabb helyzetben lévők esetében a sikeres mobilitás része (Gáti & Róbert 2013). A Frissdiplomás 2014 kutatás tanulsága, hogy az érettségizetlen felmenőkkel rendelkezők kisebb valószínűséggel végeznek szakhoz kötődő munkát hallgatóéveik alatt (Veroszta 2016b).

Az eredmények összességében azt a sejtést erősítik, hogy a szakmai tapasztalatot hozó munka jelentőségét a hallgatók egy része felismeri és a diploma értékének növeléséhez befektetésként alkalmazza. A felsőbb társadalmi rétegek egyes kutatásokban felbukkanó előnye a későbbi boldogulás társadalmi egyenlőtlenségeinek egy fontos mögöttese lehet.

A munka melletti döntés a reziliensigéreték körében is nagy tétellel jár: feláldozzák-e a tanulással, extrakurrikuláris tevékenységekkel vagy akár a pihenéssel versengő idejüket (Nyüsti & Ceglédi 2010, Nyüsti 2014) a megélhetésért, a hallgatókörnyezetükben „megszokott”, elvárt (vagy elvártnak hitt) fogyasztási cikkekért, szórakozásért, kapcsolatépítésért, a szülőktől való függetlenedés vágyáért, esetleg szüleik vagy más családtagjaik megsegítéséért (Markos 2016, Marián 2012, Szabó A. 2012). A munkalehetőségek megtalálását, esetleg a lehetőségek közötti válogatást minden bizonnyal befolyásolja a származás is: mire fogékony, milyen kapcsolatok útján találja meg végül a munkát. Ezekben a döntésekben a munkaértékek játszanak szerepet, amelyek elsősorban a családban gyökereznek, de formálódhatnak a későbbi munkatapasztalatok útján is (Bocsi 2016a). Ha például valaki kezdetben egy személyes fejlődése szempontjából értéktelenebb munkát is hajlandó (vagy kénytelen) elvállalni, nem jelenti azt, hogy később nem nő a munkaerő-piaci önértékelése, és a megszerzett munkatapasztalat, a kapcsolatok, az önbizalom által később nem jut válogatottabb munkákhoz (Markos 2012). A reziliensigéreték és a jobb háttérűek között abban sejtjük a különbséget, hogy ez előbbieik körében gyakoribb, hogy a végigjárt számláló után jutnak el a készségfejlesztő munkavállalásig (ha eljutnak), míg ez utóbbiak magasabb fokról indulhatnak el.

Külön figyelmet érdemel a külföldi munkavállalás. Egy 2003-as TÁRKI vizsgálat szerint a társadalmi hovatartozástól független az összlakosság migrációs potenciálja (Hárs et al. 2004). Az újabb migrációs trendeket vizsgáló kutatások azonban arra mutattak rá, hogy a 8 általánost végzettekhez



képest a magasabban iskolázottak nagyobb eséllyel válnak külföldi munkavállalóvá, különösen a diplomások (Blaskó et al. 2014). A fiatalabb korosztályokra általában jellemzőbb a külföldi munkavállalás (Blaskó et al. 2014, Lakatos 2015), s a hallgatók ezen belül még speciálisabb helyzetben vannak (Dusa 2012, Sági 2013). Az egyetemistáknál/főiskolásoknál idényszerű, „ön-tesztelő”, kapcsolatépítő, nyelvtanuló célzatú külföldi munkavállalást feltételezhetünk, amelyet más tényezők mozgatnak, mint a teljes lakosság többnyire gazdasági kényszerből történő külföldre utazását. A társadalmi meghatározottságok érvényesülését is másképp kell értelmezni ezen a téren. A szakirodalmi tapasztalatok alapján az várható, hogy a magasabban kvalifikált családokban lesz jellemzőbb, hogy felismerik a külföldi munka nyelvtanulási potenciálját, az idegen környezetben való eligazodásban rejlő tanulási lehetőségeket, s náluk lesz magasabb arányban adott a kiutazáshoz szükséges családi kapcsolati erőforrás vagy akár a kiutazáshoz szükséges anyagi támogatás (Veroszta 2015, Bander 2014) – mert az ösztöndíjak nem fedeznek minden megélhetési költséget (Kasza 2010). Ezt a várakozást támasztaná alá az a korábban bemutatott eredmény is, hogy a legnagyobb hajtóerőt jelentő nyelvtudásban (Hárs et al. 2004, Dusa 2012, Blaskó et al. 2014, Sebestyén 2016, Nyüsti 2012a) is a magasabban kvalifikált családok gyermekei járnak az élen. Továbbá Dusa azon korábbi eredményei is ezt a várakozást valószínűsítene, miszerint a magasabban kvalifikált családokból érkező partiumi hallgatók körében gyakoribbak a munkavállalással kapcsolatos mobilitási tervek – igaz, ezek csak tervek (Dusa 2012). Továbbá Sebestyén eredménye is erre rímel, amely szerint az alacsony iskolázottságú vidéki szegények elnevezésű klaszterbe tömörülő hallgatók tekintik legnagyobb gátnak a nyelvtudás hiányát és a pénzügyi terheket, utánuk a hasonló félelmeknek hangot adók sorában a második helyen az alacsony iskolázottságú, jómódú városiak nevet kapó klaszter hallgatói állnak, majd a jómódú vidéki és városi értelmiség követi őket a sorban (Sebestyén 2016). A Frissdiplomások 2011 adatbázis pedig arra mutatott rá, hogy a diplomás apa pozitív hatással van az elhelyezkedési stratégiák külföldi aspirációk főkomponensére, míg a család anyagi helyzete semleges ezen a téren, igaz, ezek az adatok a diplomaszerezés utáni stratégiákra vonatkoznak (Sági 2013). Mindezek az eredmények egyúttal azt is bizonyítják, hogy nem az anyagi helyzet, hanem az iskolázottság van erősebb hatással a külföldi aspirációkra.

Könyvünk vonatkozó fejezetének kérdése tehát, hogy kitapintható-e a reziliensigéretnek „plafonjelensége” az egyetemi évek alatti munkatapasztalatokban, azok jótékony és kártékony hatásai mentén megjelennek-e a társadalmi szakadékok. Azért érdekesek a hallgatóévek munkatapasztalataival kapcsolatos eredményeink a reziliensigéretnek és kontrollcsoportjaik szemszögéből, mert a származás és eredményesség szerint felállított csoportok segítenek megismerni azokat a tényezőket, amelyek a származási hatás munkaerő-

piacra begyűrűző, visszagyűrűző, akár az eredményesség és végzettség tényét is megkerülő megnyilvánulását okozzák (pl. Blaskó 2008a, Nyüsti 2013, Hegedűs 2016, Sági 2013, Andorka et al. 1994, Németh R. 2006, Kolosi & Keller 2012, Veroszta 2015, 2016a, 2016b).

### ***A munkapiac egyenlőtlenségei***

A munkaerő-piacra visszagyűrűző családi örökség közvetlen mögöttesekre is visszavezethető. Hogy hogyan válik valaki munkavállalóvá, értelmiségivé, nemcsak a hallgatóévek által meghatározott, hanem elhagyva az intézmény közvetlen hatókörét, a családi örökségek (újra) beléphetnek háttértényezőként. A szakirodalom kiemeli, hogy szükséges lenne lépéseket tenni az intézmény hatókörének elvesztése ellen, azaz a hátrányos helyzetű hallgatók munkába állását támogató intézkedéseket szorgalmaznak (Fehérvári et al. 2016, Szemerszki 2016b).

A kutatók egy csoportja szerint az iskoláztatás, az oktatási rendszer által kiállított bizonyítványok nem kizárólagos módon határozzák meg az egyén helyét a társadalomban, hanem a sok tényező közül csak egyet jelentenek (Lipset & Zetterberg 1970, Lipset et al. 1959, Sorokin 1964, Bourdieu 1978). Bourdieu (1998) tőkeelméletében három tőkéről beszél, amelyek között az intézményesült kulturális tőke képviseli a bizonyítványokat, de emellett az inkorporált és az objektívált kulturális tőke, a kapcsolati, valamint a gazdasági tőke is jelentős súllyal esik latba a társadalmi hovatartozás meghatározásában. Ráadásul Bourdieu szerint az oktatási rendszer a társadalmi hierarchia reprodukálásához szükséges eszköz, az elit cinkosa, nem pedig a társadalmi felemelkedés csatornája (Bourdieu 1978, 2003a, 2003b). Goldthorpe és követői, amikor kritikát fogalmaznak meg a meritokratikus elméletekkel szemben, azt emelik ki, hogy nem feltétlenül a tényleges tudás alapján válogatnak a munkaadók, hanem az olyan többnyire askriptív, otthonról hozott tulajdonságok számítanak, mint a megjelenés, modor, ízlés, életstílus, motiváltság, szakmai érdeklődés, kommunikációs és kapcsolatteremtő képesség, az emberekkel való bánásmód, konfliktuskezelési készség, kreativitás, vezetői és problémamegoldó képesség, de a vállalkozói szférában is a „családi örökség” a meghatározóbb (Goldthorpe 1996, idézi Blaskó 2008a, KSH 2015).<sup>66</sup> A munkáltatók olyan szempontok alapján veszik fel dolgozóikat, amelyek egyre kevésbé mérhetők az oktatási rendszerben megszerezhető végzettségekkel (Blaskó 2008a).

Beck azt vallja, hogy az életvilágban a megkülönböztetések egyre kevésbé a megszerzett pozícióhoz tapadnak, hanem sokkal inkább más,

---

<sup>66</sup> A legutolsó népszámlálás arra mutatott rá, hogy az iskolai végzettségen kívüli tényezők befolyásolják a vállalkozóvá válást. Magyarazatként a szerzők azt a jelenséget említik, hogy vállalkozóvá válni menekülési útvonalat jelent a munkaerő-piacról való kiszorulással szemben (KSH 2015).

askriptív, az egyediség jegyében tudatosan fejlesztett jegyekhez (Beck 1983). Ez jelentheti azt, hogy az otthonról hozott útravaló hiányossága kompenzálható azzal, ha valaki tudatosan „fejleszti” magát. Blaskó (DiMaggio, Aschaffenburg és Maas, valamint De Graaf és társai nyomán) (2002) a kulturális mobilitás hipotézisét emeli ki, amely szerint a családi hátrányokat kompenzálhatja az alsóbb rétegeknél is, ha a kulturális tőkét gazdagítjuk, ráadásul azok iskolai pályafutása érzékenyebb erre a kulturális tőke serkentésre, akik szülei még az általános iskolát sem végezték el (Blaskó 2002). A kérdés, hogy ennek az egyediségre törekvő „önépítésnek” a fontosságát ki ismeri fel és kinek vannak hozzá kellő eszközei, lehetőségei. Kérdés továbbá, hogy a kulturális mobilitás mennyire elterjedt, a reprodukciós hatásokkal összefüggően mennyire erős jelenség általában (Blaskó 2002), s milyen ívű hatással bírt a felsőoktatásig eljutó reziliensigéretnek eddigi iskolai karrierjében, van-e még ereje a felsőoktatásban, sőt, van-e még szükség a csíholására a felsőoktatásban.

Teichler (1974) szerint akkor, ha az oktatási rendszerben az egyenlőtlenségek kiegyenlítődnek (például a színvonal vagy a megszerzett diploma kevésbé származásfüggő), de a munka világában és a társadalomban ettől nagyobb mértékű az egyenlőtlenség, akkor az ebből adódó feszültség visszacsapódik az oktatásra is, mégpedig azzal az igénnyel, hogy a társadalmi szakadékok áthidalása helyett tegyen különbséget a kiadott diplomákban. A sokféle névvel illetett rostálási elmélet, szűrő elmélet, „külső teszt és nem tartalom” stb. (Polónyi 2002, Polónyi & Timár 2001, Arrow 2002, Glennerster 1999, Müller et al. 1989) egyenesen azt állítja, hogy az oktatás nem növeli a jobb gazdasági szereplést és a termelékenységet, így a diploma funkciója arra korlátozódik, hogy jelzést adjon az alkalmazóknak a legrátermettebb munkavállalókról, azaz kiszűrje, kirotálja őket. Ez a „rátermettség” pedig erősen származásfüggő. „A poszt-humboldti egyetem időszakában az egyetemi végzettség önmagában egyre kevésbé teszi uralkodó helyzetűvé az egyént” (Nagy P. 2010: 195). A felsőoktatási expanzió hatására a diploma nem önmagában jelent értéket, elértéktelenedik (Altbach 2010, Teichler 1974, Goastellec 2010, Beck 1983, Nagy P. 2010, Boudon 1974, Müller et al. 1989), hanem olyan jellemzők fognak különbséget tenni az adott pozíciót megpályázók között, amelyek fejlesztésében a családi háttér jelentős szerepet játszik (például a diplomát kibocsátó intézmény presztízsének felismerése, nyelvvizsgák, hallgatóévek alatt szerzett egyéb képességek, a személyek askriptív vonásai, kapcsolatok stb.).

Treiman szerint a munkaerőpiac komplexitása megnehezíti a foglalkozások közvetlen átadását (Treiman 1970), s mindennek a társadalmi háttér behatároló erejére is tompító hatással kellene lennie, azonban a munkaerőpiac e természetének felismerése, az ehhez való alkalmazkodás már származásfüggő. A rugalmas, több fronton helytállni képes, az élethosszig tartó tanulásra nyitott, az innováció motorját jelentő munkaerő a kelendőbb a változékony munka világában (Kozma 2015, Fényes 2010, Sági 2013, Györgyi 2010, 2012,

Szócs 2014, Hrubos 2012a, Engler 2014, 2016, Bernstein 1996). A magasabb társadalmi rétegek, mivel státusukat így őrizhetik meg vagy növelhetik még tovább (Bourdieu 2003b), tudatosabban készítik fel utódaikat erre a rugalmasságra. Ráadásul az elhelyezkedések közel felét a személyes kapcsolatok mozgatják (a Frissdiplomások 2015 szerint 47,2%-ban), amelyekben szintén ezek a családok bővelkednek inkább (Veroszta 2016a).

Nemcsak a végzés utáni közvetlen elhelyezkedést, hanem az ugródeszkák megfelelő megválasztását és meglépésének időzítését is befolyásolja a származás, hiszen a végzettségének megfelelő szintű pozíció elfoglalása gyakran egy tudatosan felépítendő, többlépcsős folyamat (Laurison & Friedman 2016, KSH 2015, Sági 2013, Gáti & Róbert 2013, Kurz & Müller 1987, Teichler 1974). Mindez még súlyosabb problémának látszik annak a fényében, hogy a munkanélküli időszakot is a jobb anyagi háttérű hallgatók tudják hasznosabban kiaknázni: körükben gyakoribb a külföldi tapasztalatszerzés, a nyelvtanulás vagy az önkénteskedés, amit az alacsonyabb társadalmi rétegekben a szülői segítség szűkössége miatt nehezebb megvalósítani (Csoba & Diebel 2011, idézi Markos 2012). Azonban minél tovább húzódik a munkakeresés, annál rosszabb a szak és a munka illeszkedése (Róbert 2010).

Az is elképzelhető, hogy a család diplomaszerzésbe fektetett erőn felüli energiája és elkötelezettsége a kudarcos elhelyezkedésnél megtörik, kifulladás (Markos 2012), ezért még nehezebb helyzetben találják magukat azok a hallgatók, akik hittek a felsőoktatás manifeszt célrendszerében (a diplomaszerzésben és a jegyek mindenhatóságában), de nem fordítottak, nem fordíthattak kellő időt, energiát a tanulmányok melletti készséggyűjtögetésre, kapcsolatszerzésre. A munkakeresésben szerepet játszó kapcsolati tőke származásfüggősége is az okok közé sorolható (Blaskó 2008a, Bourdieu 1998).

A származás arra is rányomhatja bélyegét, hogy kiből lesz vezető és kiből fogaskerék (Nagy P. 2010). A diploma önmagában már nem jogosít fel a vezető szerepre (amikor a generáció közel fele diplomázik, eleve lehetetlen, hogy mindenki vezető legyen) (Nagy P. 2010). A diplomaszerzés után bejárt karrierútnál újra visszatérhetnek tehát a származás hatásai a kiválasztódásban: ki aspirál vezető beosztást, kinek van ehhez megfelelő (elsősorban nem iskolában tanult, hanem nevelés által elsajátított) szimbolikus tőkéje, s az előrelépést befolyásoló döntéshozók kit tekintenek alkalmasnak a vezetői tisztségre.

Nem vethető el az a magyarázat sem, hogy a társadalmi felemelkedés lelki nehézségei köszönnek vissza a sikertelen állásinterjúkban (összefoglalva lásd Reziliencia a felsőoktatásban című alfejezet).

Könyvünknek nem célja, hogy a végzés utáni boldogulást részletesen vizsgálja. Arra azonban fel kell hívnunk a figyelmet, hogy eltérően alakulhat az akadémiai és az azon kívüli munkapiacra való érvényesülés társadalmi

meghatározottsága. Egy német kutatás például arra mutatott rá, hogy a doktoráltak körében a származás nem, de az akadémiai előélet már annál inkább befolyásolja, hogy nyolc évvel a fokozatszerzés után rendelkezik-e valaki tartós alkalmazással (Bander 2014).

Több kutató kiemeli a felnőttkori tanulás jelentőségét: az élethosszig tartó tanulás jegyében elvileg bármikor visszatérhetünk az iskolapadba, s a folyamatos életpálya-típusok mellett a megszakított életpályákat is figyelembe kell venni (Engler 2014, 2016, Tózsér 2012, 2014, Kozma 2004, Blau & Duncan 1967, Mayer & Müller 1971, Lopreato & Hazelrigg 1970). Az elért társadalmi státus tehát nem egy statikus adat, hanem folyamatosan változhat, karrier-láncot alkotva (Kurz & Müller 1987). Az intergenerációs és intragenerációs mobilitás határai összezsúszhatnak (Lopreato & Hazelrigg 1970), a „felsőoktatás cselédlépcsője” bármikor nyitva áll a továbbtanulás előtt (Engler 2014). A felnőttképzés felvételi rekrutációjának elemzése például rámutattak, hogy a részidős felsőoktatásban első diplomájukért tanulók esetében is értelmezhető a társadalmi mobilitás, a hátránykezelés, a második esély, a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatása (Polónyi 2013). S bár a felnőttkori tanulásra vonatkozóan már inkább a felnőttkorban létesített család hat ki<sup>67</sup>, mint a származási család (Engler 2014, 2016), és a munkahelyi tanulással összefüggésben a szervezeti mobilitás halványíthatja a származási hatásokat (Kurz & Müller 1987, Baron 1994), az intragenerációs mobilitás még így is nehezebb út a társadalmi felemelkedéshez, mint az intergenerációs (Lopreato & Hazelrigg 1970, Kurz & Müller 1987, Fehérvári 2015a, Nagy P. 2010). Sőt, nemi eltérések is lehetnek például abban, hogy az első munkahely és a későbbi munkahelyek esetében hat-e inkább a származás (Blaskó 2008a). Kutatásunk során a nap-pali munkarendű hallgatók „felsőoktatásának” hatókörén belül értelmezzük a társadalmi egyenlőtlenségeket, s benne a reziliensigéreték életútját. Elemzésünkben nem vetjük alá részletes vizsgálatnak az élethosszig tartó tanulást, de érintjük az annak megjósolására alkalmas tényezőket (továbbtanulási szándék, értelmiségi szerep) mint a későbbi karrierbe felkúszó egyenlőtlenségek mögötteseit.

---

<sup>67</sup> A stabil párkapcsolat és a gyermekek jótékony hatással vannak az eredményességre (Engler 2014).

## ***Összegzés: Egyenlőtlenségek a kilépésben***

A szakirodalom alapján összegzésként elmondható, hogy az iskolai végzettség hiába függ össze továbbra is a foglalkoztatási szerkezetben elfoglalt hellyel, s hiába keresnek többet a diplomások általában, a fent bemutatott elemzések a származás továbbgyűrűző, sőt akár a diploma létét megkerülő (visszagyűrűző) hatásáról, a reziliensek számára átléphetetlen plafonokról számolnak be. Ugyanakkor csak kevés kutatás tér ki az egyenlőtlenségek részletes bemutatására, például annak eltérő sűrűsödésére a különböző munkaerő-piaci területek, a karrierlehetőségek tekintetében különböző szervezeti kultúrák vagy az egyes földrajzi egységek között (Müller et al. 1989, Treiman 1970, Forray R. & Híves 2008, Blaskó 2008a, Baron 1994). Ugyanis társadalmilag heterogénebbek például a műszaki, az informatikai területen vagy a közsférában dolgozók, de zártabbak az orvosi, jogi, élettudományok vagy gazdasági területek (Laurison & Friedman 2016). Mélyebbek a keresetekben megnyilvánuló szakadékok a „személyiségintenzív” gazdasági ágazatban dolgozók és/vagy a versenyszféra munkavállalói körében (Blaskó 2008a). Régióként, megyéként, kistérségenként, sőt szervezetenként is eltérő társadalmi berendezkedésekkel, karrierlehetőségekkel találkozhatunk (Baron 1994, Forray R. & Híves 2008). A nemi eltérések is átszínezik a társadalmi különbségeket, például azáltal, hogy a fiúk közül csak a jobb háttérűek tanulnak tovább (Fényes 2010). Szintén sok megközelítésben értelmezhető, hogy egy-egy egyén miként éli meg saját pozícióját, amikor összehasonlítja magát az adott szektorban, szervezetben, földrajzi egységben stb. lévőekkel.

Könyvünk témája, a reziliensigéretetek felsőoktatási életútja szempontjából lényeges arra is kitérni, hogy mit okoznak a különböző szakok, képzési területek, intézmények választásának, a felvételi sikerességének és a diploma megszerzésének társadalmi különbségei. Az egyes egyetemek/főiskolák és a szakok presztízse a közvélekedés szerint megbízhatóan jelzi a végzetek színvonalát (Benjamin 2016). Benjamin felhívja a figyelmet arra, hogy az elit-nem elit felosztás miatt a nem elit intézményekbe járó tehetséges fiatalok esélyhátrányban vannak későbbi boldogulásuk során nemcsak a munkaerő-piacon, hanem a társadalmi életben is (Benjamin 2016). Mindez igaz Magyarország felsőoktatására is (pl. Polónyi & Timár 2001, 2002, Galasi et al. 2004, Györgyi 2010). A presztízskülönbségek, és az a tény, hogy bizonyos intézményekből nem érdem, hanem társadalmi háttér szerint maradnak ki hallgatók, azt eredményezik, hogy indokolatlan előnyhöz jutnak a magasabb presztízssű képzésben résztvevők, és a későbbiekben is nehezebben találhatnak a képességeiknek megfelelő munkát (Benjamin 2016).

A származási hatás munkapiaci jelenlétéről szóló összkép tehát egyértelmű, még ha nem is ismerjük annak minden tulajdonságát, idő- és térbeli

vagy a munkapiac számtalan dimenzióját érintő hatókörét. Könyvünk empirikus része adalékul szolgál annak megválaszolásához, hogy mi állhat ennek hátterében. S milyen szerepe van mindebben a felsőoktatásnak?

**REZILIENSÍGÉRETEK EGY HALLGATÓI  
KUTATÁSBAN**



## A KUTATÁS BEMUTATÁSA

### **Hipotézisek**

Kutatásunk célja megvizsgálni, hogy milyen hozománnyal érkeznek a reziliensigéretetek (akik hátrányaik ellenére kimagasló eredményekkel lépnek be a felsőoktatásba), a felsőoktatás mely szegmensébe jutnak be, milyen pályát futnak be a felsőoktatásban, és milyen útravalóval rendelkeznek az egyetemen/főiskolán szerzett tudás és bizonyítvány hasznosításához. Az elemzés során a hátrányaik ellenére sikeres belépők (reziliensigéretetek) felsőoktatásban eddig megélt pályájuk és későbbi pályaesélyük bemutatásához viszonyítási pontként olyan kontrollcsoportokat alkalmazunk, amelyek segítségével kirajzolódhat, hogy a belépési eredményesség milyen származási hátrányok felülírására képes, és miben bukkanhat újra felszínre a társadalmi hovatartozás öröksége.

Hipotéziseinket a reziliencia, valamint a felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolódási pontjait jelentő, a könyv elméleti részében bemutatott szakirodalom, továbbá az e területen végzett korábbi, elsősorban kvalitatív (reziliens hallgatók körében végzett interjúk – lásd Ceglédi 2012) vizsgálataink alapján fogalmaztuk meg.

1) A sikeres belépés. A szakirodalom és kvalitatív előkutatásunk alapján azt feltételezzük, hogy a reziliensigéretetek sikeres belépése mögött olyan atipikus jellemzők állnak, mint a családi háttérükhöz mérten kedvezőbb intézményi, családi és saját útravaló (Blaskó 2002, Pusztai 2004a, 2009, Ceglédi 2012).

2) Differenciált belépés. Korábbi elemzések tapasztalatai alapján kimutatható volt a vizsgált régió felsőoktatásának belső rétegzettségére a társadalmi háttér mentén. Hasonló tendenciákat feltételezünk a kutatás során elemzett adatokban is. Ezúttal a társadalmi háttér alapján felállított csoportokon belül az eredményes és kevésbé eredményes hallgatók elkülönítésével vizsgálódunk. A belépéskori eredményesség és a származás mentén felállított csoportok eltérő kari sűrűsödését feltételezzük (Róbert 2000b, Kozma 2004, Veroszta 2016b, Shavit et al. 2007, Vukasovic & Sarrico 2010, Goastellec 2010, Altbach 2010).

3) Hallgatóévek. A korábbi munkák (Bocsi 2013, Ceglédi 2008a, 2012, 2014b, 2015a, 2015b, Ceglédi et al. 2016b) tapasztalataira építve feltételezzük, hogy a felsőoktatásban megjelenő fő társadalmi törésvonalat abban érdemes keresni, ahol a tanuláshoz fűződő pozitív viszony elválik mindattól, amit ezen felül kínálhatnak a hallgatóévek. A kurrikuláris követelmények engedelmes és gépies teljesítése (maximalizált óralátogatás és tanulásra szánt idő, magányos, nem hatékony tanulás) – feltételezésünk szerint – a reziliensigéretetek családi

hozománya. Ez a felsőoktatás kapujáig sikeres stratégia volt, de a hallgatóévek igazi tétje, hogy sikerül-e felépíteniük egy versenyképes karrierpotenciált (Sági 2013, Nyüsti 2013, Kozma 2015, Fényes 2014, Györgyi 2012, Kiss P. 2010, Bauer & Szabó 2009, Hrubos 2012a, Engler 2016, Bernstein 1996, Beck 1983), amely jelentős részben az olyan kötelező kurrikulumon túlmutató tényezők által bontakozhat ki, mint az oktatókkal és hallgatótársakkal való kapcsolatok – mint szocializációs és kapcsolati tőke források –, valamint a kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzés (Pusztai 2014) (ezen belül akadémiai és szakértelmiségi eredményesség, nyelvvizsgák, tehetséggondozás) lehetőségeinek kiaknázása. A hallgatóévekre vonatkozó hipotézisünk, hogy a reziliensigéretnek e dimenziókban lemaradnak a velük hasonló eredményekkel, de jobb háttérrel belépőktől (nyertesektől). Ha ez igazolódik, kijelenthetjük, hogy a származás hatása felfelé kúszik (Boudon 1974, Bourdieu 2003a, 2003b, Róbert 2000b, Szívós 2009, Pusztai 2016a, Nyüsti 2012a, 2014, Bocsi 2015, 2016a, Kovács K. 2014, Ceglédi 2015a, 2015b).

4) Hosszú távú pályafutás. A hallgatóévekre vonatkozó hipotézissel összhangban a reziliensigéretnek lemaradását feltételezzük a nyertesek mögött abban, amit a hallgatóévek alapján megjósolhatunk az egyetemen/főiskolán kívüli boldogulással kapcsolatban. Ilyen a hallgatóévek alatti munka, a diplomaszerezés melletti kitartás, a továbbtanulási és elhelyezkedési stratégiák, valamint a társadalomért felelős értelmiségi szerepre való felkészültség. Amennyiben ez a hipotézis megerősítést nyer, elmondhatjuk, hogy a felsőoktatásban e tényezőkön keresztül (is) lehet tenni az ellen, hogy a munkapiacon (újra) megjelenjenek a származási hatások (Kozma 2004, Pusztai 2014, Sági 2013, Nyüsti 2013, Kolosi & Keller 2012, Galasi 2008, Galasi et al. 2004, Györgyi 2010, 2012, Berlinger & Megyeri 2015, Nagy P. 2010, Eppich & Köllő 2014, Róbert 2010b, Treiman 1970, Müller et al. 1989, Blau & Duncan 1967, Blaskó 2008a, Ganzeboom et al. 1991).

### ***A vizsgálat terepe és jellemzése a kutatott téma szempontjából***

Ahogy a közoktatás, úgy a felsőoktatás kutatásában is fontos, hogy figyelembe vegyük azt a társadalmi-gazdasági-földrajzi kontextust, amellyel a vizsgált intézmények együtt léteznek (Kozma 1975, 2015, Kozma & Pusztai 2006, Kozma & Rébay 2008, Pusztai 2011a, Forray R. & Kozma 1992, Hrubos 2012a, 2012b, Engler 2016, Lannert 2004, Bacskai 2015, Teperics & Dorogi 2014). A kutatásunk középpontjában álló intézmények (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola<sup>68</sup>, Debreceni Református Hittudományi Egyetem) esetében ez fokozottan igaz, különösen, ha a társadalmi egyenlőtlenségek a vizsgáldások fő

---

<sup>68</sup> Az adatfelvétel idejében még főiskola, később egyetem.

tárgya. A kutatott egyetemek, főiskolák ugyanis igen magas arányban szívják fel Magyarország egyik leghátrányosabb helyzetű térségének érettségizettjeit. A hallgatóság nagy része az Észak-Alföldi régióból, azon belül is Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből érkezik, továbbá Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, amelyek gazdaságilag Magyarország inkább sereghajtó, mint legsikeresebb megyéi közé tartoznak. A HH/HHH többletpontot igénylő hallgatók országos szinten e három megyében sűrűsödnek a leginkább (különösen Szabolcs-Szatmár-Bereg megyét és Hajdú-Bihar megye LHH kistérségeit illetően), ami települési hátrányokkal is ötvöződik (Teperics 2005, 2006, Kozma & Pusztai 2006, Pusztai 2009, Fónai et al. 2005, 2011b, Szemerszki 2010, 2016b, Hegedűs 2015, Kiss L. 2013, KSH 2008, Berlinger & Megyeri 2015). A szülők iskolai végzettségét, valamint foglalkozási státuszát tekintve is hátrányos helyzetűnek mondható a térség hallgatóinak egy jelentős része. A középrétegek gyermekeinek egyetemre tolulása mellett fokozódott az alsó-középrétegek és alacsony státuszúak megjelenése is (Pusztai 2010a, 2011a). Mindemellett – ezzel összefüggésben – az országos átlaghoz képest kevesebben jutnak be a felsőoktatásba rögtön az érettségi után, s magasabb arányban érkeznek szakközépiskolából és nyelvvizsga nélkül a szóban forgó intézményeket körülölelő régióból (Pusztai 2010a, 2011a, Szemerszki 2010, 2016b, Polónyi 2013).

A hátrányosabb helyzetű hallgatói bázis tehát részben abból adódik, hogy a kutatott határmenti egyetemek/főiskolák eleve hátrányosabb helyzetű régióban helyezkednek el, ahol magasabb a munkanélküliség és alacsonyabb a lakosság iskolázottsága, mint az országos átlag (Szemerszki 2010, 2016b, Pusztai 2009, 2011a). Emellett a hátrányos helyzetért többletpontot igénylő hallgatók magasabb hányada jelöl a megyén belüli felsőoktatási intézményt, mint az ilyen jogcímen többletpontot nem kérők. A regionális egyetemeknek és főiskoláknak tehát magas vonzereje van saját megyéjük hátrányos helyzetű jelentkezői felé, ami Hajdú-Bihar megyére fokozottan igaz (Szemerszki 2016b). Feltételezhető, hogy e jelentkezők jelentős része nem tanult volna tovább, ha nincs a közelben elérhető felsőoktatási intézmény. A régió egyetemi és főiskolai karainak hallgatói összetételére továbbá a szelektív elvándorlás is hat. A régió egyrészt vesztese a szelektív elvándorlásnak amiatt, hogy a legjobb társadalmi helyzetűek egy része Közép-Magyarország felé vándorol, másrészt pedig nyertese is amiatt, hogy a határon túli magyarok területekről érkezők számára népszerű célállomást jelent (Pusztai 2010a, Teperics & Dorogi 2014, Teperics 2005, Polónyi 2012, Ceglédi & Nyüsti 2011, Nyüsti & Ceglédi 2013). Ugyanakkor a térségen belüli vándorlás is sajátos arculatot mutat: Hajdú-Bihar megye alacsonyabb társadalmi státusú hallgatói például magas arányban jelennek meg Szabolcs-Szatmár-Bereg megye képzéseiben, míg a fordított irányú vándorlást a magasabb társadalmi származás valószínűsíti inkább

(Ceglédi & Nyüsti 2011, Szemerszki 2016b). Igaz, mindezt meghatározza az adott képzési terület képzési kínálata is (Pusztai et al. 2015).

A hallgatók körében megfigyelhető differenciáltság az intézményválasztásban és/vagy bekerülésben hatással lehet a helyben maradók motivációira is (Pusztai 2011a). A hátrányos helyzetűeket megtartó erő és a szelektív elvándorlás (pozitív és negatív lefölözés egyaránt) sajátossá teszi a térség e hallgatóit. Veroszta (2010) például arra mutatott rá, hogy a felsőbb rétegek eltérő célokkal érkeznek és használják a felsőoktatást attól függően, hogy környezetükben milyen arányban vannak alacsonyabb társadalmi státusú hallgatók. Ezért érdekes könyvünk azon kérdése, hogy a háttér alapján egyforma, de eredményességüket tekintve különböző csoportok hogyan viselkednek a felsőoktatásban nemcsak egymáshoz képest, hanem a rosszabb háttérű csoportokkal összevetve is. Feltételezhetően az alsóbb rétegek helyben maradóit is más célok és kényszerek tartották a térségben felsőfokú tanulmányaik idejére, mint az elvándorlókat.<sup>69</sup>

Kutatásunk egyik fő tételéhez, a társadalmi háttér továbbgyűrűző hatásához kapcsolódó további aktuális és érdekes kérdés, hogy hogyan találkozik az intézmények küldetésével ez a több irányból lefölözött, hátrányos helyzetűekkel felduzzasztott, szelektív elvándorlás által átírt, a határon túli hallgatók megjelenésével újraírt, eltérő motivációval érkező hallgatói sokaság. A térség intézményeinek egyik legfontosabb társadalmi küldetése már a Horthy-korszak óta ugyanis az, hogy diplomához juttassa az országos átlaghoz képest magas arányban megjelenő hátrányos helyzetű fiatalokat (Bocsi 2016a, 2016b, Pusztai 2011a), akik magasabb intézményi hozzáadott értékkel érhetnek el olyan teljesítményt, mint a kedvezőbb társadalmi háttérű hallgatók. Ugyanakkor a régió egyetemei és főiskolái a felsőoktatási rangsorok és verseny világában megfelelő színvonalú képzést kívánnak nyújtani (a felsőbb társadalmi rétegeknek is). Összességében korunk „felelős egyetemei” (Hrubos 2012a) közé sorolhatjuk a vizsgált intézményeket, amelyek nincsenek könnyű helyzetben e kettős nyomás feszítésében.

A reziliensigérek oldaláról a legfontosabb kérdés az, hogy bemeneti eredményességüket, lendületüket hogyan kamatoztatják felsőoktatási pályafutásuk során ebben a hagyományosan támogató intézményi környezetben. Hogyan talál egymásra a reziliensigéret a hátrányos helyzetűek támogatását felvállaló intézménnyel? Sikerül-e az intézményeknek az általuk hozott teljesítménybeli többletet a rangsorokban fontos mutatókká konvertálni?

---

<sup>69</sup> A 2009-ben felvételizők adatai alapján elmondható, hogy az Észak-Alföldi régió áll a Közép-Magyarországi régió után a második helyen (57%) abban, hogy a továbbtanulók mekkora hányada szeretne lakóhelye régiójában továbbtanulni. A jelentkezésekre hatással van az is, hogy a régiók milyen szak- és intézménykínálattal rendelkeznek, hiszen a Debreceni Egyetem Magyarország második legnagyobb, s az egyik legmagasabb presztízsű egyeteme (Szemerszki 2010, Tóperics 2005, 2006, Ceglédi & Nyüsti 2011).

Itt tartjuk fontosnak megjegyezni, hogy a könyvben elemzett adatbázishoz kapcsolódó HERD kutatás kiterjedt határon túli felsőoktatási intézményekre is. A nagymintás vizsgálatból leválasztottuk a magyarországi almintát, s azt elemeztük a bemeneti eredményesség és háttér tisztább megragadása, az eredmények értelmezésének érvényessége érdekében. Az eredményesség esetében az eltérő felvételi rendszerek miatt kaptunk volna torz képet, ha a határon túli intézményeket is bevonjuk a vizsgálatba. A társadalmi háttér esetében pedig a kisebbségi magyaroknak a szocialista rezsim által nyelvi és egyéb eszközökkel visszafogott iskoláztatása miatt lett volna nehéz a három ország adatait együttesen kezelni. A szomszédos országokban megkérdezett hallgatók szülei ugyanis mesterségesen alacsonyan tartott kisebbségi felsőoktatási lehetőségekkel élhettek az utóbbi évtizedekben kialakuló, anyanyelvi diplomázás lehetőségét meghozó kisebbségi egyetemek és főiskolák megjelenése előtt, s többnyire államnyelven folytathattak (volna) felsőfokú tanulmányokat, noha az anyanyelven elérhető szakkínálatnál jóval szélesebbek voltak tanulmányi igényeik (Szolár 2010, Kozma & Pusztai 2006, Kozma & Rébay 2008, Csata 2006). A HERD kutatás során vizsgált határon túli régiókban élő magyar hallgatók szüleinek ezért alacsonyabb az intézményesült kulturális tőkéje a többségi társadalomhoz képest, ugyanakkor a kisebbségi létből, a magyar identitás és kultúra éltetéséből fakadóan olyan értelmiségi jegyeket hordoznak, amelyek felülírják az iskolázottság meghatározó erejét, például a Magyarországon érvényes összefüggésekhez képest. E jegyek empirikus megragadására csak korlátozott lehetőségeink voltak a kérdőívben. Mindez tehát nemcsak a reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik azonosításánál okozott volna bizonytalanságot, hanem a felsőoktatási pályaut csoportonkénti különbségeit is átírhatták volna az egyes országok közötti különbségek. Például a határon túli magyarság felsőoktatási intézményválasztását és bekerülési esélyeit a társadalmi hierarchiában elfoglalt helyen túl a kisebbségi-többségi tanulási nyelv közötti, vagy akár az anyaország melletti választás is szegmentálja. A felsőoktatási eredményesség (pl. nyelvvizsgák eltérő feltételei, jutalmazása, eltérő ösztöndíjrendszerek), a későbbi boldogulás (munkapiaci feltételek országfüggősége) is számos, empirikusan nehezen megragadható tényezővel itatódik át. Az egyházi fenntartás sajátos kisebbségi léttel összefonódott intézményi vonásai, a képzési rendszerek eltérő struktúrája vagy akár a pedagógusképzés irányába eltolódott szakkínálat is olyan tényezők, amelyek miatt érvényét veszthette volna a reziliensigéreték arcvonásainak megrajzolása, ha a magyarországi intézményekkel együtt kezeljük a határon túli intézményeket (Stark 2013, Ferenc 2014, Papp Z. 2012a, 2012b, Erdei I. 2005, Orosz 2015, Kozma 2007, Kozma & Pataki 2011, Pusztai 2009, Szolár 2010, Flóra 2015, Szemerszki 2016b).

## **Mintavétel**

Az adatfelvételt az „Európai Regionális Fejlesztési Alap” támogatta a „HERD: Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area (HURO/0901/253/2.2.2.)” című kutatási projekt keretében.

„A papír kérdőívek instruktorkkal támogatott önkitöltése 2012 márciusa és júniusa között zajlott a következő intézmények hallgatói körében:

- Debreceni Egyetem
- Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Műszaki és Mezőgazdasági Kar, valamint Pedagógusképző Kar
- Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kar

A végleges mintaelemszám 1295 fő lett a felsorolt intézményekben. A válaszadás névtelen és önkéntes volt. Kutatásunk célcsoportját a következő évfolyamok nappali tagozatos, állami és költségtérítéssel hallgatói alkották: BA/BSc képzések 1.<sup>70</sup> és 3.<sup>71</sup> évfolyamai, MA/MSc képzések 1.<sup>72</sup> évfolyamai, valamint az osztatlan képzések 1.<sup>73</sup> és 4.<sup>74</sup> évfolyamai.

A mintavételi eljárás megtervezése során több szempontot is figyelembe kellett vennünk. Egyrészt fontos volt, hogy a vizsgált intézmények minden karáról és a kutatás szempontjából fontosnak ítélt (bejövő és kilépés előtti) évfolyamok mindegyikéről kerüljenek hallgatók a mintába. Másrészt pedig nem állt módunkban a hallgatókat egyénileg megkeresni, viszont az egyetemi/főiskolai kurzusokon csoportosan elérhetőek voltak. Ezért a mintavétel során a rétegzett és a többlépcsős csoportos mintavételi technikák kombinációját alkalmaztunk. Első lépésként karonként rétegeztük az alapsokaságot. Második lépésként pedig az egyes karokon belül képzési szintenkénti és évfolyamonkénti rétegezést alkalmaztunk. Összesen 69 réteget alkottunk (23 kar 1-2-3-féle képzési szintjének 2-3-4-5-féle évfolyama alapján). Az így kialakított homogén csoportokban határoztuk meg végül létszámarányosan a mintanagyságot. A létszámarányokat az egyes képzési szintekre szabottan határoztuk meg, hogy ott is elemezhető nagyságú almintát kaphassunk, ahol számottevően kisebb volt az alapsokaság. Így a minta az alapsokaság 9%-át tette

---

<sup>70</sup> A kreditrendszer miatt az évfolyamok beazonosítása sokkal pontatlanabb a korábbiakhoz képest. Ezért a pontos instrukció a következőképpen szólt: a BA/BSc képzésekben 1 vagy 2 félévvel rendelkezők.

<sup>71</sup> A pontos instrukció a következőképpen szólt: a BA/BSc képzésekben legalább 5 vagy több félévvel rendelkezők (tehát a végzősök vagy ahhoz közel állók).

<sup>72</sup> A pontos instrukció a következőképpen szólt: az MA/MSc képzésekben 1 vagy 2 félévvel rendelkezők.

<sup>73</sup> A pontos instrukció a következőképpen szólt: az osztatlan képzésekben 1 vagy 2 félévvel rendelkezők.

<sup>74</sup> A pontos instrukció a következőképpen szólt: az osztatlan képzésekben 7 vagy 8 félévvel rendelkezők (tehát a végzés előtt mintegy 1-2 évvel állók).

ki a BA/BSc képzések 1. és 3. évfolyamain, valamint az osztatlan képzések 1. évfolyamain, míg a minta az alapsokaság 20%-ának kiválasztásából állt össze az MA/MSc képzések 1., valamint az osztatlan képzések 4. évfolyamain. Ezt követően adott kar adott évfolyamán belül véletlenszerűen kiválasztott hallgatócsoportokat kérdeztünk le teljeskörűen.” (Györgyi & Nagy 2012: 13-14).

A minta karra, képzési szintre és évfolyamra nézve reprezentatív. A véletlenszerűséget a szemináriumi csoportok random kiválasztása biztosította. Bár a reziliensigéretetek felsőoktatási kihívásai feltehetően hasonlóak más intézményekben is (főleg a nem fővárosiakban), s a hallgatói reziliencia itt bemutatott alapvonásai talán nem csak regionális sajátosságokat tükröznek, kutatásunk eredményei a résztvevő kelet-magyarországi felsőoktatási intézmények hallgatóira nézve általánosíthatók.

A kitöltött kérdőívek feldolgozását az Evasys Online Felméréskészítő és Kiértékelő Rendszer papír kérdőívekre kidolgozott gyors és hatékony gépi feldolgozási eljárását alkalmaztuk. A gépi adatbeolvasásnak köszönhetően minimálisra csökkenthettük az emberi adatbevitelből adódó személyi tévedések lehetőségét. A folyamat során két ponton volt emberi ellenőrzési kötelezettség beépítve: egyrészt a rendszer által bizonytalannak ítélt válaszok megerősítésében (pl. több válaszlehetőség bejelölése egyválasztós kérdések esetén, vagy nem egyértelmű jelölések), másrészt pedig a nyitott kérdésekre adott válaszok rögzítésében – amely során már az adatrögzítéskor lehetőségünk nyílt a gyakran előforduló válaszok kategorizálására (pl. intézmények, karok nevei, lakóhely megyéje stb.).

## **Változók<sup>75</sup>**

A reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaik azonosításánál a lehető legelemibb adatokat tartottuk fontosnak felhasználni: a társadalmi hovatartozásnál a leginkább determináló durva mutatókat, az eredményességnél pedig a manifeszt akadémiai célokhoz legközelebb álló, a felsőoktatási sikereket leginkább előrejelző bemeneti mutatókat, amelyek vizsgálatok sora szerint határozott összefüggést mutatnak a háttérrel (pl. Flap & de Graaf 1998, Fényes & Ceglédi 2009, Pusztai 2006, 2010b, Gáti 2010, Fónai & Márton 2010, Ceglédi 2008a, 2008b, 2012, 2015a, 2015b, 2015c, Nyüsti 2012a, 2012b, 2013, Veroszta 2015, Szemerszki 2009a, 2009b, Neuwirth & Szemerszki 2009, Breen & Jonsson 2005, Alwin & Thornton 1984). Jelen elemzésben annak járunk utána, hogy a társadalmi meghatározottságok legdurvább metszetei mentén hol jelennek meg a megszokott összefüggésekből kilógó (jól teljesítő hátrányos helyzetű,

---

<sup>75</sup> A változók leírásában és feldolgozásában támaszkodtunk korábban vagy e könyvvel egyidejűleg megjelent tanulmányokra (Ceglédi 2015a, 2015b, 2016, 2017).

nem jól teljesítő nem hátrányos helyzetű) csoportok, s miben különböznek a „tipikus” hallgatóktól, vagy éppen miben hasonlítanak rájuk.<sup>76</sup>

A származási háttér mutatóinál összességében olyan határokat húztunk, amelyek lehetővé tették, hogy azonosítsuk a legrosszabb helyzetűeket a régió országos átlaghoz képest egyébként kedvezőtlenebb társadalmi háttérű hallgatói körében. Így a hátrányok számba vételénél regionális kontextusban a „hátrányoktól való védettséget” valószínűsítette, ha valakinek a szülei dolgoztak (a foglalkozástól függetlenül), legalább érettségivel rendelkeztek, legalább kisvárosban éltek, ha valaki lakóhelyének LHH besorolása a „csak hátrányos” vagy nem hátrányos kategóriát kapta, s szubjektív anyagi helyzetét átlagosnak ítélte (akik nem tudnak félretenni, de mindenük megvan). Ezzel a régió hallgatótársadalmának összetételére érzékeny mutatóra törekedtünk, hiszen a cél az volt, hogy a legrosszabb helyzetűeket a saját társadalmi környezetükben azonosítsuk. Egy országos összehasonlításban magasabb határok meghúzására lenne szükség. Ez azt is jelenti egyben, hogy országos kontextusban a vizsgált régió több reziliensigéret hallgatóval rendelkezik, mint a jelen elemzésben azonosítottak.

### *Apa és anya iskolázottsága*

Az egyik legvitathatatlanabb nevelésszociológiai megállapítás, hogy a szülők iskolázottsága a legmérvadóbb előrejelzője a gyermekek iskolai pályafutásának. Emiatt a reziliensigéret azonosításánál is alapvető mutatóként tekintettünk az apa és az anya iskolai végzettségére. A felsőoktatásban jelenlévő nem tradicionális hallgatók igen sokféle családi kompozícióból érkezhetnek. Egy-egy diplomás vagy aluliskolázott szülő egyaránt meghatározhatja a karriert. Ezért fontosnak tartottuk, hogy mind az apa, mind pedig az anya végzettsége a háttérmutatók közé kerüljön, méghozzá egyenlő súllyal.<sup>77</sup> Több kutató

---

<sup>76</sup> Mivel a hátrányosabb helyzetű hallgatók kevésbé elit karok melletti döntése és a bekerülés sikere is a szelekciós folyamatok része, az általunk vizsgált társadalmi meghatározottság egy gerincoszlopa, ezért a reziliensigéret megtalálását a felsőoktatás egészében tartottuk fontosnak, meghagyva a kérdést, hogy vajon a felsőoktatás mely szegmenseiben sűrűsödnek, és mely szegmensek azok, ahol erősebben érvényesülnek a társadalmi meghatározottságok (Ceglédi 2015e). Egy jövőbeli, részletesebb elemzésben a vizsgált kérdést nagyban gazdagíthatja a kari kontextus figyelembe vétele, például, ha a kari átlaghoz viszonyítjuk az eredményesség vagy a hátrányos helyzet mértékét. Jelen könyv az ehhez vezető első lépés megtételére, azaz a probléma általános leírására vállalkozik.

<sup>77</sup> Kutatások sora foglalkozik a szülők iskolai végzettségének hatásával, a szülőpárok össze- vagy széttartó szerepével, amelyek olykor egymásnak ellentmondó eredményekre jutnak abban, hogy az apa vagy az anya a meghatározóbb-e. Az ellentmondások egyik oka lehet a különböző életkorban felvett adatok eltérő viselkedése, mivel az anya hatása nő az életkor előre haladásával, az apáé csökken. Ez abban gyökerezhet, hogy a válások miatt az apák lépnek ki gyakrabban a családból, illetve az anyák karrierje később csúcsosodik, akkor, amikor a gyerek pályaválasztó döntéseit meg kell hozni. Az apák emellett korábban mennek nyugdíjba, és korábban is hunynak el (Erola et al. 2016). Egy másik vizsgálat pedig arra mutatott rá, hogy az ellenkező nemű szülő van nagyobb hatással a továbbtanulási döntésekre (Csata 2006). Mások arra hívták fel a



is fontosnak tartja (pl. Mayer & Müller 1971, Alwin & Thornton 1984), hogy megjelöljük, mit tekintünk viszonyítási pontnak a szülők esetében, ugyanis az intragenerációs mobilitás magas aránya miatt a gyerekkor alatt a szülők is újabb végzettségeket szerezhetnek. A kérdőív kérdése így hangzott: „Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége?” A kérdőív kitöltésének időpontjában érvényes végzettségre vonatkozóan nyertünk tehát adatokat, amit alkalmaznak tartottunk arra, hogy a reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik azonosításánál a háttérrel megragadjuk, és amely a felsőoktatási boldogulás szempontjából is releváns lehet.

A dichotóm változók létrehozásánál a legalább középfokú végzettséggel való rendelkezést (az érettségit) tekintettük válaszvonalnak, alapul véve a korábbi kutatások azon tapasztalatait, melyek szerint a diplomás szülők (különösen az általunk vizsgált intézmények e téren a szelektív elvándorlás miatt lefözlözött hallgatóinak diplomás szülői) nem mindig jelentenek számottevő előnyt a többi végzettséghez képest, míg az érettségizett szülővel nem rendelkezők lemaradása eddigi regionális kutatásainkban (is) látványos volt (Pusztai 2011a, Nagy P. 2010, Ceglédi 2012, Pusztai et al. 2015, Ceglédi & Nyüsti 2011, Ceglédi 2015a, 2015b, Blaskó 2002, Veroszta 2016b, Györgyi 2013). Az apa érettségizett mivolta is elég például ahhoz, hogy az alapképzés után nagyobb eséllyel tervezzen valaki mesterképzésben továbbtanulni (Sági 2013). Döntésünket alátámasztja, hogy a középosztálybeliséget külföldi kutatásokban is fontos választóvonalnak tekintik (Rodgers 2016). A reziliensigéreték azonosításánál mindamellett a legsúlyosabb társadalmi hátrányokat kellett számba vennünk, ezért a legfeljebb szakmunkás végzettségű (tehát érettségizetlen) apák és anyák jelentették az egyik háttértényezőt, amely a reziliensigéreték közé kerülést valószínűsítette. Az apák esetében a hallgatók 36%-a, az anyák esetében pedig 20,3%-a tartozott ebbe a kategóriába.

---

figyelmet, hogy az iskolai és a munkaerő-piaci sikert elkülönülten kell kezelni ezen a téren. A munkaerő-piaci helytállás, a munkába állás során az apa és kapcsolatrendszere a mérvadó. A korai szocializáció során azonban az anya mint domináns családi szereplő jelenléte, a vele folytatott interakciók az elsődlegesek, ezért az iskolai sikerekben az ő hatása mutatható ki erőteljesebben (Pusztai 2009, 2016a, Andor & Liskó 1999, Nagy P. 2010). Más kutatások a párkapcsolati homogámiát emelik ki: a végzettség képzési szintenkénti eloszlásában nem volt lényeges különbség az apa és az anya iskolázottsága között (Fónai 2016). A 17 éves és idősebb népesség körében végzett 2005-ös VÉKA-EU-SILC kutatás arra mutatott rá, hogy erőteljes mindkét szülő esetében az iskolai végzettség és az anyagi viszonyok közötti kapcsolat (Harcza & Tarján 2006). Bevált gyakorlat továbbá a magasabb végzettségű szülő számba vétele (Vergolini & Vlach 2016) és (ezzel összefüggésben) az értelmiségi anyák hatásának kiemelt kezelése (Kozma 1975). A jövő kutatásaiban az egyre töredezetebb családszerkezet miatt még kifinomultabban lesz érdemes vizsgálni a szülők, nevelőszülők, családból kilépett szülők vagy hiányuk, a helyükbe lépett más családtagok vagy intézmények szerepét, ráadásul az egyedi életutak folyamatosan változó szerepét.

### *Inaktív apa és anya*

A szülők munkaerő-piaci státusára az „Édesapád/nevelőapád dolgozik?“, az „Amennyiben nem dolgozik édesapád/nevelőapád, miért?“, valamint ez utóbbi kérdés „egyéb” válaszlehetőségére adott válaszok alapján készítettünk egy korrigált változót az apa, s ugyanígy az anya esetén. A változó két értéket vehetett fel: 0) aktív az adott szülő (dolgozik vagy gyermeket nevel), 1) inaktív az adott szülő vagy hiányzik a családból (nem dolgozik, a háztartásban van rá szükség, nyugdíjas, elhunyt, nem él a családdal vagy nem ismeri a válaszadó). A háttér megragadásához így azt vettük figyelembe, hogy van-e aktív apa vagy anya a családban, s a hátrányos helyzet – ha nem is tökéletes – indikátorának tekintettük az egyes szülők munkaerő-piaci inaktivitását vagy hiányát a családból. Az adatok alapján az látszik, hogy ez a probléma a megkérdezettek rendkívül nagy hányadát érintette (apák: 21,2%, anyák: 18,1%), ami bizonyítja a kutatásban résztvevő felsőoktatási intézmények rendkívül hátrányos helyzetű hallgatói bázisát. A mutatóval az volt a célunk, hogy a legrosszabb helyzetben lévő hallgatókat azonosítsuk szüleik munkaerő-piaci helyzete által. A magas inaktív-arányok megerősítették azt a feltételezésünket, hogy térségükben a munkaerő-piacról való kiszorulás, az egyik vagy mindkét szülő kereset-ének hiánya már akkora lemaradást jelent, és a hallgatók akkora hányadát érinti, hogy eltekinthetünk a foglalkozások szerinti besorolástól.<sup>78</sup>

### *Leghátrányosabb helyzetű kistérségek*

A hallgatók lakóhelyét kiemelkedően fontos háttérmutatónak tekinthetjük. A településtípuson túl az is nagyon meghatározó az életút szempontjából, hogy milyen az adott kistérség fejlettsége (Polónyi 2014). A hátrányos helyzetű kistérségek felvételizői körében ugyanis erőteljes az önszelekció: olyan intézményeket és szakokat jelölnek meg első helyen, amelyek rosszabb munkaerő-piaci lehetőségeket biztosítanak (Kiss L. 2013). Ezekben a kistérségekben rendkívül magas a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetért többletpontot kapók aránya is (Hegedűs 2015, Szemerszki 2016b).

Jelen elemzésben az adatfelvétel évében, 2012-ben érvényben lévő kistérségi rendszer és besorolás alapján azonosítottuk a hallgatók lakóhelyi hátrányait.<sup>79</sup> Ez a besorolás – ahogy a térképen is látszik – jól körvonalazta az ország elmaradott térségeit, amelyek elmaradottsága több évtizedes folyamat

<sup>78</sup> A foglalkozáson alapuló kategorizálás nem alkalmazható a magyar társadalom azon tagjaira, akik kiszorulnak a munkaerőpiacról, s életesélyeik szűk korlátok közé szorítottak (Kovách et al. 2015, Huszár 2013b). Beck (1983) szerint a munkanélküliség egy olyan dimenzió, amely előfordulhat például a foglalkozások minden szintjén, és alapvetően, minden más tényezőt keresztbe metszve határozza meg az élethelyzetet.

<sup>79</sup> A kistérségi rendszer az Országgyűlés által 2012. június 25-én elfogadott járási törvénnyel szűnt meg. 2013. január 1-jétől kerültek felállításra a járások és járási hivatalok a fővárosi és megyei kormányhivatalok szervezeti egységeiként (2012. évi XCIII. törvény).

eredménye, így ez a mutató jól használható volt ahhoz, hogy a hallgatókat besorolhassuk a települési hátrányaik szerinti csoportokba.

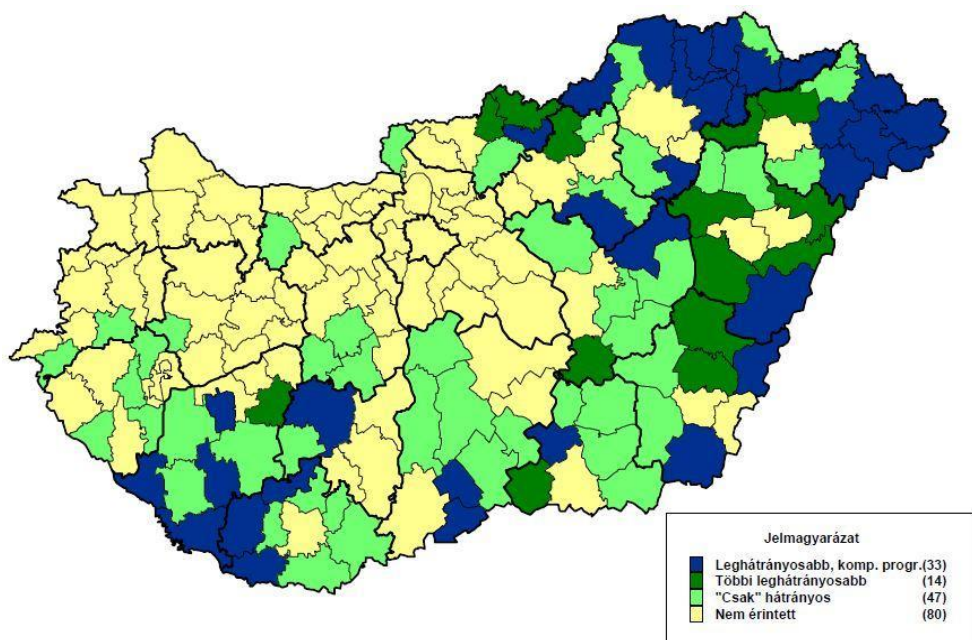
Az adatfelvétel idején Magyarország lakosságának 15%-a élt abban a 47 kistérségben, amelyeket a kormány 2007 végén „leghátrányosabb helyzetű kistérségekként” (LHH) jelölt ki, s amelyek e besorolás alapján a területfejlesztés kedvezményezett kistérségei közé kerültek (4. ábra). Közülük 33 kistérség rendelkezett a „komplex fejlesztési programmal megcélzandó leghátrányosabb helyzetű kistérség” besorolással, amely kistérségekben a magyarországi lakosság 10%-a élt. A kijelölés alapjául olyan fejlettségbeli hiányosságokat jelző statisztikai adatok szolgáltak, mint pl. a szegénység, a munkanélküliség, a működő vállalkozások és a minőségi közszolgáltatások hiánya vagy az esélytelenség (NFÜ é.n.).<sup>80</sup>

A KSH által kialakított eljárás alapján négy típusba sorolták Magyarország kistérségeit. A hátrányos helyzettel nem érintett kistérségek jelentették a legkedvezőbb kategóriát. A további három, hátrányos helyzettel különböző mértékben érintett kistérség-típus kiemelten részesült az Új Magyarország Fejlesztési Tervben, az Új Magyarország Vidékfejlesztési Programban, valamint az ágazati és regionális operatív programokban meghatározott közösségi és hazai források által támogatott fejlesztésekből. A típusokat a besorolási eljárás alapján a következőképpen nevezték el: hátrányos helyzetű kistérségek, leghátrányosabb helyzetű kistérségek (47 db), valamint a komplex fejlesztési programmal megcélzott leghátrányosabb helyzetű kistérségek (LHH-ből 33 db) (4. ábra).

---

<sup>80</sup> A kistérségek besorolása öt mutatócsoport adatai alapján történt: gazdasági mutatók, infrastrukturális mutatók, társadalmi mutatók, szociális mutatók és foglalkoztatási mutatók. A konkrét mutatókat és a besorolási eljárás részletes leírását a KSH Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről című tanulmánya tartalmazza (KSH 2008).

#### 4. ábra. A területfejlesztés kedvezményezett térségeinek 2007. évi besorolása



Forrás: KSH 2008

A térképen látszik, hogy az általunk vizsgált magyarországi intézmények vonzáskörzetében az országos átlaghoz képest elmaradottabbak voltak a kistérségek az adatfelvétel idején. Ezért a hallgatók besorolásánál a helyi kontextus figyelembe vételével két csoportot alakítottunk ki: a nem érintett és „csak” hátrányos helyzetű kistérségekben lakók kerültek az egyik, kedvező helyzetűeket jelölő kategóriába (127 kistérség), a komplex fejlesztési programmal megcélzandó és a többi LHH kistérség pedig a másik kategóriába (47 kistérség). Ez utóbbiakat tekintettük hátrányos helyzetűeknek. A megkérdezettek 36%-a élt ilyen kistérségekben a felvételi idején.<sup>81</sup>

A kérdőívünkre válaszoló Magyarországon tanuló határon túli hallgatók (32 fő) lakóhelyének besorolásához Ukrajna esetében szakértői segítséget kértünk, Románia és Szlovákia esetében pedig a szakirodalom és szakértői tanács alapján csoportosítottunk (Ladó-Burista 2010, Morvay 2004, Ádám 2004, Farkas I. 2014, Renczes 2010, Eurostat é.n., RGIC é.n., 24/1998-as Sürgősségi rendelet, 525/1999-es Határozat).

<sup>81</sup> A lakóhely LHH-besorolásánál a felvételtől lakóhelyt, a településtípusnál a 14 éves kori lakóhelyt mérte a kérdőív. Bár a kettő nem feltétlenül ugyanaz, elemzésünk szempontjából mindkettő fontos információt takar arról, ha valaki kedvezőtlen helyzetben van a két mutató valamelyikét tekintve.

### *Állandó lakóhely településtípusa*

Nem vitatható a lakóhelyi környezet típusának, nagyságának hatása sem az iskolai pályafutásra. A lakóhely településtípusát számos szociológiai kutatás összefüggésbe hozza az iskolai pályafutással, ezért a reziliensigéretnek azonosításánál is kulcsdimenzióként tekintettünk rá (pl. Forray R. & Kozma 1992, Chetty & Hendren 2015, Nagy P. 2010, Ceglédi 2008a, 2008b, 2012, Fehérvári & Liskó 2006, Bócsi 2016a, Szabó A. 2012, Hüse 2015, Andor & Liskó 1999, Kozma 1975, Pusztai 2009). A község és a város között húztuk meg a határvonalat, mivel ennél a mutatónál is az volt a célunk, hogy a legrosszabb helyzetben lévőket azonosítsuk. A hallgatók 28,5%-a élt 14 éves korában községben, faluban vagy tanyán.

### *Anyagi helyzet*

Az anyagi helyzetet is fontos háttérmutatónak tekintettük, hiszen ebben az tükröződik, hogy a hallgató maga milyen nehézségeket észlel származásának gazdasági dimenziójában, anyagi helyzete milyen kényszerek közé szorítja hallgatóéveiben.<sup>82</sup> Bár a szülői iskolázottsághoz vagy kulturális erőforrásokhoz képest számos kutatásban másodlagosnak bizonyult az anyagi helyzet (pl. Kozma 1975, Pusztai 2009, Blaskó 2002, Bukodi 2000), a felsőoktatásba bekerülő családi hatások sorában mégsem kerülhető meg, hogy számba vegyük, kinek milyen lehetőségei vannak arra, hogy tanulmányainak és a felsőoktatási évek tartalmas kiaknázásának szentelje időbeli és anyagi erőforrásait. Azokat tekintettük a legrosszabb helyzetben lévőeknek, akik családjuk anyagi helyzetét a következőképpen jellemezték: „Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni”, vagy „Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére”. A hallgatók 13,8%-a került ebbe a kategóriába.

A háttérváltozókra vonatkozóan a kérdőív pontos kérdéseit, a hiánypótlás, a dichotomizálás és az indexképzés részleteit lásd az 1. Mellékletben.

### *Bemeneti eredményesség*

A reziliensigéretnek azonosításához a bemeneti eredményességet vettük alapul, mivel arra törekedtünk, hogy a felsőoktatás hatásait a legtisztább módon ragadjuk meg. Így a hallgatók középiskolás korában félévi vagy év végi tanulmányi teljesítményért, versenyeredményért, művészeti vagy sportteljesítményért

---

<sup>82</sup> A hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetért többletpontot kapó, HÖOK Mentorprogramba bekerült és a program 2010-es kutatásának kérdőívét kitöltők háromnegyede számolt be arról, hogy nem kap otthonról támogatást, és a tanulmányi ösztöndíj megszerzésében is alulreprezentáltak (Nyüsti 2012a).

kapott középiskolai díjakkal, elismerésekkel, valamint a felvételikor művészeti- vagy sportteljesítményért, illetve tanulmányi versenyért (pl. OKTV) kapott többletponttal való rendelkezést vettük számba. Az adatok dichotóm mi volta miatt adatredukcióra nem volt szükség. A hallgatók 27,5%-a rendelkezett tanulmányi teljesítményért, 23,2%-a versenyért, 16,3%-a művészeti vagy sportteljesítményért kapott díjjal, elismeréssel 9-12 osztályos korában, valamint a felvételi idején többletpontot kapott 3,6%-uk sportteljesítményért, 4,3%-uk tanulmányi versenyért. Bár a versenyeredményeket befolyásolhatta az egykori középiskolák versenyszelleme, a tanárok kapacitásai, elszántsága, hatékonysága a versenyekre való felkészítésben, mégis alkalmas ez a mutató arra, hogy azonosítsuk a felsőoktatásba kerülő élbolyt. A versenyszellemű légkörrel rendelkező elit iskolák ilyen többletet adó hatását talán valamelyest el lensúlyozzák a jó jegyekért, művészeti- vagy sportteljesítményért kapott elismerések.

A kérdőív pontos kérdéseit, a hiánypótlás és az indexképzés részleteit lásd a2. Mellékletben.

### ***Reziliensigérek és kontrollcsoportjaik azonosítása<sup>83</sup>***

A reziliensigérek és kontrollcsoportjaik azonosításához az alábbi lépések alapján jutottunk el:

1. Kiválasztottuk azokat a társadalmi háttérmutatókat, amelyek a szakirodalom alapján leginkább kijelölik az iskolai pályafutás mezsgyéjét. Kiválasztottuk a manifeszt akadémiai célokhoz legközelebb álló, a felsőoktatási sikereket leginkább előrejelző bemeneti eredményességi mutatókat.
2. A magas válaszhányok miatt hiánypótlást hajtottunk végre.<sup>84</sup>
3. A kiválasztott és hiánykezelt változókat egyforma mérési szintre hoztuk dichotomizálással.

<sup>83</sup> A típusképzés korábban vagy e könyvvel egyidejűleg megjelent tanulmányokon alapszik (Ceglédi 2015a, 2015b, 2016, 2017).

<sup>84</sup> Mivel a háttér és az eredményesség összevont mutatóiban az összeadódó válaszhányok kezelhetetlen mértéket öltöttek volna, limitálnunk kellett a válaszhányok listwise vagy pairwise deletion-típusú kezelésének (a komplett vagy elérhető esetek elemzésének) módszerét (Máder 2005). Az adathiányok a „monoton” és a „nonmonoton” kategóriákba tartoztak (Clarke & Hardy 2007). A válaszhányok okainak és mintázatainak feltárásánál az is kiderült továbbá, hogy a válaszhányok nem minden esetben oszlanak el véletlenszerűen a mintában, ezért a szisztematikus válaszhányok érintetlenül hagyása a további elemzésekben torz eredményekhez vezetett volna (Clarke & Hardy 2007, Máder 2005). Azt is feltételezhetjük, hogy a válaszhányok oka az adathiánnyal rendelkező változó saját maga. A válaszhányok korrekcióját az adatbázisban szereplő donor változók segítségével végeztük el. Végül egy többszörös logikai imputáláson átesett, a típusképzéshez használt változókra vonatkozó „pairwise deletion” révén létrejött redukált adatbázist használtunk. A részleteket az 1. Melléklet és a 2. Melléklet tartalmazza.

4. 1-1 indexet képeztünk a háttérmutatókból és a bementi eredményességből, amelyeket sztenderdizáltunk.
5. Az indexek klaszterelemzésével azonosítottuk a reziliensigéreteket és kontrollcsoportjait.

A hallgatók eddigi életútját, származását és a középfokú oktatásban elért eredményeit retrospektív módon mérte a kérdőív.

A társadalmat leírni igyekvő kutatók több, olykor egymásnak ellentmondó kihívással néznek szembe. Egy folyamatosan átalakuló társadalom mintázatait, struktúráit, dimenzióit kell felismerhetővé tenniük a valósághoz közelítő, elméleti síkon letisztított és nem utolsó sorban jól operacionalizálható módon. Emellett figyelembe kell venniük például a foglalkozási szerkezetből és/vagy fogyasztásból kimaradó, leszakadó (Kovách et al. 2015, Huszár 2013b, Beck 1983) vagy akár a statisztikák vagy kérdezőbiztosok által elérhetetlen csoportokat is.

A társadalom felépítésének kérdése önmagában is lényeges, folyamatosan aktuális, számos kutató érdeklődését fenntartó kutatási téma. Ugyanakkor szinte elengedhetetlenül jelen van azokban a kutatásokban is, ahol a társadalmi háttér nem önmagában érdekes, hanem magyarázó változóként tűnik fel egy-egy jelenség háttértényezőjeként. Ha a cél az egyszerűség és az összehasonlíthatóság, akkor többnyire nem osztályokat/csoportokat/rétegeket/kategóriákat azonosítanak, hanem a bevált háttérmutatókat elkülönített magyarázó változóként használva mutatják be az adott kutatásban vizsgált jelenséget. A társadalom felépítése iránt érdeklődő kutatók számára ezek az eredmények a társadalmi hovatartozás elemi dimenzióinak feltárása szempontjából szolgálnak hozadékkal (pl. Bukodi & Goldthorpe 2013, Alwin & Thornton 1984). A legtöbbször használt ilyen mutató a szülők iskolai végzettsége, de ezen belül is többféle (pl. diplomás – nem diplomás, érettségizett – nem érettségizett, vagy ettől még differenciáltabb) felosztással találkozhatunk. Gyakori, önállóan is széles körben, az operacionalizálást tekintve kisebb-nagyobb konszenzussal használt mutató továbbá a szülők foglalkozása, a család/egyén lakóhelye, a család/egyén szubjektív vagy objektív anyagi helyzete is. Akkor is fontos egy-egy jelenség mögött rejlő tényezők elemeire bontása, amikor valamilyen beavatkozás a cél: például az iskolai kudarcok megelőzésében a rizikócsoportok azonosítása, a beavatkozás fókuszának kijelölése.

Ha azonban a kutatók a társadalmi hovatartozást annak komplexitásában kívánják, a hétköznapi tapasztalt valós társadalmi képződményekhez, csoportokhoz, korlátokhoz és lehetőségekhez minél közelebb hozva mérhetővé tenni, akkor több mutató együttes figyelembe vételével kísérelnek meg egy-egy társadalmi kategóriát azonosítani. E kategóriák megalkotásában annál nehezebb konszenzusra jutni, minél kifinomultabb végeredmény a cél. Talán ezért találkozhatunk a nemzetközileg használatos komplexebb

sztenderdek (pl. a SES, a SEI vagy az ESeC-tipológia) folyamatos újragondolásával, kritikáival, nemzetekhez illeszthető változataival (Mayer & Müller 1971, Ganzeboom et al. 1991, Breen & Jonsson 2005, Huszár 2013a, Róbert 2013).

A társadalmi háttér lényeges háttértényezőként van jelen napjaink felsőoktatás kutatásában. A kutatók nem mindig elégszenek meg az elemi dimenziók szerinti hatások közlésével. A társadalmi hovatartozás komplex szemléletű megragadása azonban számos megfontolás után lehet csak a nemzetközi vagy hazai sztenderdek adaptált változata, mivel szem előtt kell tartaniuk mindenekelőtt azt, hogy a felsőoktatásban vizsgált személyek (legtöbbször hallgatók) egy speciális társadalmi csoportot alkotnak (különösen akkor, ha regionális vizsgálatról van szó). Emellett a kutatás elemi kérdésfeltevéséhez is illeszkednie kell a megalkotott társadalmi kategóriáknak mind elméleti, mind empirikus síkon. Az átalakuló társadalmat, s még inkább a felsőoktatást vizsgáló kutatásokban egyre elterjedtebb az a jelenség, hogy a kutatók egyedi mutatókat, csoportosításokat alkotnak, akár egyedi operacionalizáláson alapuló adatfelvétellel, „célzott használatra”, hogy az adott időbeli keresztmetszetben, az adott cél szerinti mintavétel által, az adott földrajzi/intézményi egységben megkérdezett személyek társadalmi hovatartozását a kutatás témájára leginkább reflektálva ragadják meg. Az érvényesség növelése érdekében és a kutatások technikai korlátai figyelembe vételével döntenek a kutatók arról, hogy milyen mutatókat használnak, relatív vagy abszolút küszöböket alkalmaznak az egyes mutatókban, azokat mennyire differenciáltan érintik, s ezeket hogyan kezelik együttesen. A kisebb-nagyobb homogenitású csoportok azonosítása például egy a térben ténylegesen is találkozó hallgatói sokaságban alkalmas lehet arra, hogy a társadalmi hovatartozás szubjektív vonulata is az elemzések részese legyen (Baron 1994, Beck 1983, Mayer & Müller 1971), vagyis a hallgatók egymáshoz viszonyított percepciói alapján megélt helyzete közelítsen az adatokban megragadottakhoz. A szakirodalomban felsorakozó gyakorlati megoldások talán ebből a megfontolásból egyrészt arra törekednek, hogy a hasonlóságot mutató egyéneket egyazon csoportba sorolják, azaz a deskriptív-dimenzionális megközelítés jellemzi őket. Ugyanakkor az elméleti-genetikus megközelítéstől sem szívesen távolodnak el (amely az „egyénektől függetlenített”, társadalomban jelenlévő strukturális pozíciókat különíti el) (Huszár 2013a). Ez a kettősség abból adódhat, hogy a gyorsan változó társadalomban a legalapvetőbb, örökzöld, de a valóságban gyorsan változó „csoportokat” pontatlanul megragadó elméleti fogódzókön túl a gyors változásokra (Beck 1983) reagáló, új, az elméletek szintjén még kevésbé kiforrott vagy kanonizált elemeket is szükséges beépíteni a kategóriákat kialakító modellekbe. Amennyiben az így kialakított kategóriák megállják a helyüket a vizsgált következmény jellegű jelenség magyarázatában, akkor magas a konstrukciós érvényesség (Huszár 2013b), és a kutatás eléri célját. Az adott kontextus értelmezése, az adott



társadalmi-gazdasági tényezők dinamikus változásainak követése ugyancsak indokolja a mutatók változatos alkalmazását. A társadalom és felépítése nem statikus, ezért az azt feltárni igyekvő elméletek és megközelítések is folyamatos újragondolást, újabb és újabb érvényességi teszteket igényelnek (pl. Esping-Andresen 2008, Huszár 2013b, Beck 1983).

Jelen könyv, amikor társadalmi hovatartozásról beszél, abból indul ki, hogy a társadalom felépítésében jelen vannak strukturális kényszerek (Huszár 2013a), objektív keretek (Reay et al. 2009), amelyek többé-kevésbé behatárolják az egyének szabad döntéseit, de nem determinisztikusan szorítják őket keretek közé, s ezek a keretek több, egymással összefüggő vagy akár egymástól független, egymást keresztbemetsző dimenzióban (Beck 1983) helyezkednek el. A stratifikációs és osztályelemzéseket megújító kísérletek jelentős része, valamint az életstílus- és miliókutatások is többdimenziós fogalomként értelmezik az osztályokat és a réteget (Kovách et al. 2015, Vukasovic & Sarrico 2010, Huszár 2013a, 2013b, Kolosi & Keller 2012, Sági 2010). Az olyan kemény mutatók, mint a szülők iskolázottsága, munkaerő-piaci státusa, a lakóhely gazdasági helyzete, településtípusa vagy a család anyagi helyzete, sztohasztikus módon függenek össze az iskolai teljesítménnyel, az iskolai életúttal, s a végzettség megszerzése alatti vagy az azt követő boldogulással. Nem önmagukban hatnak, hanem a társadalmi valóságban működő mechanizmusok szövevényes viszonyai közvetítésével. A kemény mutatók jelölik ki a gazdasági, a kulturális és a társadalmi tőkével való rendelkezés, a politikai, kulturális, esztétikai, fogyasztási, értékrendbeli egyéni tulajdonságok legfőbb kereteit, mondhatni eredőit azoknak. E „behatároló” természet megismeréséhez vezet közelebb a reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik vizsgálata. Ugyanakkor e strukturális kényszerek „képlékenysége” ugyancsak nyilvánvaló, de kevésbé kutatott, hogy miként megy végbe a kényszerek vagy határok feszegetése, átlépése, meghaladása, a különböző tőkefajták konvertálása (Bourdieu 1998, Róbert 2000b), az egyik kényszer lazaságának a másikat is kioltó, az egyik kényszer súlyosságának a másik kényszer súlyosságát mélyítő, esetleg a kényszerek mélysége által okozott feszítő, előrevívó válaszreakció folyamata. A reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik középpontba helyezésével ennek feltárásához szolgálunk adalékkal.

Mayer & Müller (1971) kiemelik a társadalmi hovatartozással kapcsolatban, hogy az egyének sokféle szerepkombinációban élik hétköznapijait, többféle viszonyítási ponton belül pozícionálhatók és pozícionálják magukat (Mayer & Müller 1971). Mindez igaz az egyenlőtlenségekre is. Az egyének viselhetik származásuk behatároló természetét például abból kifolyólag, hogy kisebb településen élnek, szüleik aluliskolázottak, jövedelmi helyzetük kedvezőtlen stb. Amikor e szerepek közül több is fennáll, nagyobb a valószínűsége annak, hogy azok behatárolólag hatnak az egyének cselekvéseire, iskolai pályafutására. DiMaggio nyomán Blaskó „cseppfolyós” státusokról beszél

(Blaskó 2002). Beck a következőképpen fogalmaz: „Az egyenlőtlenséghez kapcsolódó életvilágbeli kollektivitások és identitások felbomlásával egyáltalán nem tűnnek el az egyenlőtlen kockázatok és esélyek, pusztán átdefiniálódnak: a társadalmi kockázatok individualizálódásának történelmileg példátlan útjai nyílnak meg.” (Beck 1983: 463). „A társadalmi egyenlőtlenségek egyre inkább csoportspecifikus (kockázati) dimenziókhoz tapadnak, amelyek – tendenciájukban – nem kumulálódnak egyre nagyobb népességrétegek számára, hanem a csoportokat és személyeket keresztbe metszik, és témától, dimenziótól és helyzettől függően különböző részhelyzeteket, ezzel pedig különböző gondolkodási módokat, koalíciós kényszereket és érdekérzékelési, konfliktuskezelési formákat hozhatnak létre.” (Beck 1983: 462).

A kockázatok szélsőséges individualizálódását vallja tehát Beck elméleti munkájában (1983), amelyben az individualizálódást a rendiséggel, osztályhovatartozással állította ellentétbe. A vélemények másik pólusán az az elképzelés áll, hogy az egyének társadalmi körforgását az olyan intézmények tartják szigorú ellenőrzésük alatt, mint az iskola, az egyház, a munkahely<sup>85</sup> és a család (Sorokin 1964). Napjaink legtöbb olyan kutatásán végigtekintve, amely a társadalmi háttér hatásait érinti, azt állapíthatjuk meg, hogy továbbra is befolyásolják a kockázatok bizonyos, a társadalmi hovatartozásból adódó kemény ismérvek, különösen az iskoláztatásban, de nem mindent elsöprően. Az adatokban tendenciák, sztohasztikus összefüggések ismerhetők fel. Például az aluliskolázott szülők gyermekeinek kisebb hányada lesz diplomás, mint a magasan kvalifikált családok leszármazottai. A kisebb településekről érkezők nagyobb valószínűséggel maradnak ki a felsőoktatásból stb. Azonban az aluliskolázott szülők gyermekeinek valamennyi hányada mégis diplomás lesz, s a kisebb településről érkezők között is lesz olyan, aki mégis megjelenik az egyetemeken, főiskolákon. Az e tendenciákból kilógók, a reziliensigérek vizsgálata segíthet, hogy a két szélsőséges elméleti nézetet (individualizálódott hátrányos helyzet vs. az intézmények által mereven kijelölt utak) ütköztessük az empirikus tapasztalatokkal.

A reziliensigérek nem (csak) egyedi személyiségüknek köszönhetik kirívó mivoltukat, hanem a társadalmi felépítményben járható utak (vagy még inkább az ezen utak bejárásával összefüggő szociológiai jelenségek) közül azokra mutatnak rá izotópszerűen<sup>86</sup>, amelyek ugyanúgy részei e

---

<sup>85</sup> A foglalkozások erős behatároló természetének oldódását valló nézetek is ismeretesek. Baron szerint csökkenek azok a különbségek, amelyek régen a foglalkozásból adódtak: autonómia, munkakörülmények, gazdasági lehetőségek, szubjektív tapasztalatok (Baron 1994). Ugyanakkor a különbségek továbbra is generálódhatnak, de már nem foglalkozási, hanem szervezeti szinten, így akár egyazon foglalkozást űzők között hatalmas különbségek lehetnek aszerint, hogy mely szervezetben dolgoznak, s ott milyenek a jutalmak, a munkakörülményekre, az előrelépésre vonatkozó szabályok. Továbbá a földrajzi elhelyezkedés is hasonló, a foglalkozást felülről differenciáló természetű lehet (Baron 1994).

<sup>86</sup> Az izotópok orvosi vagy geológiai alkalmazása abban hasonlít a reziliensigérek életútjának követéséhez, hogy az izotópok lehetővé teszik egy atom nyomon követését a

felépítménynek, mint a statisztikákban megszokott utak. Az előzőre példa a népi tehetségek számára minden más körülmény ellenére megnyíló, évszázados múlttal rendelkező kivételes utak, az utóbbira példa az aluliskolázott szülők által vájt iskolai kudarcok mezsgyéje.

A hátrányok ellenére való boldogulás – mint társadalmi jelenség – az azt megszemélyesítő egyének folytonos újracerélődése mellett is zajlik. Ezért tekintjük önmagában is érdekes, vizsgálandó társadalmi jelenségnek, nem egyének egyedi akcióinak.

Becknek (1983) a kockázatok szélsőséges individualizálódását, a kockázatok egyéni kombinálódását valló elméletére alapozva kockázati dimenziókat veszünk sorra a reziliensigéreték azonosítása során. Részhelyzeteket azonosítunk, a társadalmi kockázatok individualizálódása jegyében. A reziliensigéreték esetében különösen fontos, hogy abból induljunk ki, hogy a társadalmi hovatartozás többdimenziós fogalom. Eddigi kutatásainkban (pl. Ceglédi 2012, 2015a, 2015b) kirajzolódott, hogy az iskolai életút során jelentkező hátrányok többfélék lehetnek, többféleképpen kombinálódhatnak. Ezért a reziliensigéreték azonosításánál nem valamilyen ismérv(ek) szerint homogén társadalmi csoportok lehatárolását tűztük ki célul, hanem a hátrányok számbavétele mellett döntöttünk, lehetőséget adva arra, hogy a származási hátrányok többféleképpen kombinálódjanak. Az inkonzisztens hátrányos helyzet fogalmat ezáltal a hallgatók egyedi élethelyzeteihez igazodva igyekeztünk megragadni. A hátrányok halmozódása a törvényben meghatározott halmozottan hátrányos helyzet fogalomnak is alapmozzanata, annak a jelzője, hogy egy gyermek az élet valamely vagy több területén hátrányt szenved. Az OKM-ben alkalmazott CSHI szintén ezen a logikán alapul. A témát felfedező friss, interjúk tapasztalatokat bemutató szakirodalom is egyedi élethelyzetekről, a hátrányok többféle kombinációjáról beszél (Ceglédi 2012, Agócs 2015).

Az egyes hátrányos tényezők fontossági sorrendje sem állandó, hanem változó, ami abban nyilvánul meg például, hogy a különböző társadalmi csoportok esetében eltérő fontossági sorrendben érvényesülnek, és a különböző életkorokban is hullámzóan, más és más hátrányos tényezők kerülnek előtérbe, sőt a különböző teljesítmény mutatók is eltérően érzékenyek egy-egy hátrányos komponensre (Kozma 1975, Papp Z. 2013, Bacskai 2015, Tóth et al. 2016). Az ebből adódó mérési kihívásokra is választ adhat az, ha nem adunk önkényesen kitüntetett szerepet egyik tényezőnek sem. A tényezők kiválasztásánál ugyanakkor törekedtünk arra, hogy amennyire lehetséges<sup>87</sup>, ne oltsák

---

szervezetben/közetben, ezzel megismerve magát a szervezetet/közetet, az adott anyag mozgását, útját a szervezetben.

<sup>87</sup> Egymás hatásának erősítése is lehetséges, amit a halmozódással láthatóvá lehet tenni. Az iskolázatlanság például felerősítheti az elvált szülők, a többgyermekesség, az iskolaváltás továbbtanulást visszavetítő hatását. Ugyanakkor a magasan iskolázott szülők gyerekeinél nagyobb önselektációs kockázatot jelent például a relatív szegénység Nagy kutatásai szerint (Nagy P. 2010).

ki egymás hatását. A hátrányok számba vételével egy hierarchikus besorolás is megvalósítható abban az értelemben, hogy az életútban tapasztalt nehézségek sűrűsödése alapján rangsorolhatók a hallgatók. Megtudhatjuk, kik vannak előnyösebb és kedvezőtlenebb helyzetben a regionális kontextust is figyelembe véve.

A kutatásunk alapjául szolgáló elemzésben a hátrányok egyszerű számbavétele mellett döntöttünk, mivel így a reziliensigéretnek a származási hátrányok többféle kombinációjával is azonosíthatók. Az inkonzisztens hátrányos helyzet fogalmát így a hallgatók válaszaihoz igazodva igyekeztünk megragadni. Úgy véljük, ez alkalmas 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<sup>88</sup> csoportok diverzitásához (Pusztai 2011a, Engler 2013, 2014, 2016, Tőzsér 2012, Nagy P. 2010, Hrubos 2012b, Veroszta 2010, Széll 2016) leginkább igazodó mutatóra törekedtünk. A hátrányok számbavétele segíthet továbbá kiküszöbölni azt a családok tipizálásában rejlő veszélyt is, hogy a hallgatóknak magas hányada (körülbelül egynegyede) érkezett nem tipikus összetételű családból. Kutatási kérdéseink megválaszolásához is ez a megoldás tűnt legalkalmasabbnak, hiszen nem az egyes társadalmi rétegekről/osztályokról, és nem is a hátrányos helyzet dimenzióiról (pl. lakóhelyi vagy szülői iskolázottsági hátrányok<sup>89</sup>), nem is egy-egy társadalmi kategóriáról (pl. középosztály) szeretnénk mondani valamit, hanem egy olyan hallgatói kört (nem valós csoportot) azonosítani, amely annak ellenére lett eredményes belépő, hogy származása ebben hátráltatta. A hátráltató tényezők súlyosságát nem tudjuk ugyan kellő objektivitással megítélni, de ezek keveredése, halmozódása már kielégítő jelzést adhat a csoportképzéshez. Nem célnak egy-egy konkrét osztályt/réteget azonosítani. Nem állítjuk, hogy valós csoportot alkottunk. Olyan hallgatókat láttunk el a reziliensigéret címkével, akik hátrányokkal küzdenek, s ezek a hátrányok társadalmi hovatartozásuk kemény ismérveiből adódnak.

Az osztály-, réteg vagy miliómodellek szakirodalmi vitájának talán legfontosabb kérdése, hogy mi a célja a kategorizálásnak. Róbert (2013) kiemeli, hogy a modellek használhatóságának a legjobb mércéje, hogy hogyan állják

---

<sup>88</sup> A hallgatói létszám megnövekedése miatt korábban „idegen” hallgatók is megjelentek a felsőoktatásban. Közéjük sorolhatók a munka mellett tanulók, a munka világából érkezők, a 25 év felettiek, a részdíjs képzésűek, a más etnikai hovatartozásúak, a népfőiskoláról érkezők, a különleges szükségletű hallgatók, valamint kutatásunk főszereplői, a hátrányosabb helyzetű hallgatók is, akik korábban ritkaságnak számítottak a felsőoktatás világában (Kozma 2012, Hrubos 2012b, Veroszta 2010, Pusztai 2011a, Engler 2013, 2014, 2016, Nagy P. 2010, Tőzsér 2012).

<sup>89</sup> A hátrányok sorba vételével a reziliensigéretnek egyetlen hátrány alapján történő azonosításával járó következtetlenségeket is kiküszöbölhettük. Például a családból hiányzó szülők régiókban igen magas aránya miatt a hiányzó szülőre vonatkozó kérdések a hallgatók mintegy egygyedénél nehezen értelmezhetők (Ceglédi 2015e), de a lakóhely vagy az anyagi helyzet egyedüli figyelembe vétele sem takarná megfelelően a vizsgálandó hallgatókat.

meg a helyüket a következmény jellegű változók magyarázatában (Róbert 2013). Ha a kialakított elméleti kategóriákra alapozottan megmért társadalmi hovatartozás jól magyarázza a következmény jellegű változókat, magas a konstrukciós érvényesség (Huszár 2013b). Huszár szerint az osztálysémák megalkotásával lehet következtetni például az e sémákba illeszthető/illeszkedő egyének kulturális fogyasztására, életmódjára, agyagi körülményeire, politikai cselekvésére, összességében életesélyeire (Huszár 2013a, 2013b). Kutatásunkban a következmény jellegű jelenségek sorában például a felsőoktatás értelmiségiekre jellemző kiaknázása szerepel. Az érvényesség egy másik típusa, az ismérv szerinti érvényesség akkor áll fenn, ha az operacionalizálás sikeres, vagyis az elméleti és a kutatásban mért kategóriák közel vannak egymáshoz (Huszár 2013b). Könyvünk célja, hogy a hátrányaik ellenére sikeres hallgatók felsőoktatási életesélyeit vizsgálja. A hátrányok számbavételével azonosított csoportok gyakorlati csoportoknak tekinthetők.

Az individualizálódott hátrányos helyzet elméleti keretein túl empirikus megerősítést is nyertünk arra vonatkozóan, hogy a háttér a hátrányok sorba vételével azonosítsuk. Megkíséreltük több módszerrel feltárni a kutatásban résztvevők családi háttérét. A klaszter-<sup>90</sup> és a főkomponenselemzés<sup>91</sup> is rámutatott arra, hogy a háttér nemcsak egy többdimenziós fogalom, amelyen belül sajátos szereppel bírnak az egyes változók, hanem arra is, hogy e dimenziók szélsőséges és középértékeinek sokféle keveredése miatt csak magas klaszterszám mellett kaphatnánk kellően homogén és kutatási kérdéseink megválaszolására leginkább alkalmas csoportokat. A lakóhely LHH-besorolásának és a településtípusnak azon tulajdonságáról is meggyőződhattünk a kísérletek során, hogy a felsőoktatásig eljutottak körében a lakóhelyi hátrány csak részben jár együtt a többi hátránnyal (feltehetően a kedvezőtlen helyzetű és/vagy iskolájú településekről is már eleve egy szelektált hallgatói kör került be a felsőoktatásba – Bocsí 2016a, Szabó A. 2012, Kozma 1975), ugyanakkor önmagában is fontos dimenzióját képezi a származásnak. Az adatredukciós és csoportképzési kísérletek továbbá azt is megerősítették, hogy a szülők

---

<sup>90</sup> Az első próbálkozásnál (K-means módszerrel) két csoport különült el, egy alacsony és egy magas értékekkel bíró. Megkíséreltük „tovább bontani” a csoportokat. Ha 3 klaszterre futtatunk, a jó helyzetű csoportból „kivált” egy hátrányos kistérségből érkező falusi elit, akinek a lakóhelyi mutatóin kívül minden más változó magas értékeket vett fel. Ha négy klasztert kértünk, akkor az alacsony helyzetű csoporton belül egy olyan alcsoport került ezúttal önálló klaszterbe, akit az apa alacsony iskolázottsága húzott korábban az alacsonyabb csoportba, egyébként anyai oldalról magas iskolázottsággal és mindkét szülő részéről stabil munkapiaci státusszal bír, s szubjektív anyagi helyzete és lakóhelyi körülményei is meghaladják a legalacsonyabb csoportot. A two step cluster eljárás alkalmat adott arra, hogy megnézzük a változók fontosságát a klaszterek struktúrájában (variable importance). A többféle klaszterszámmal lefuttatott klaszteranalízis más-más sorrendeket produkált a klaszterképzésben szerepet játszó változók fontosságában. Mindegyik sorrendre érvényes tanulságként az vonható le, hogy az anyáknál az iskolázottság, az apáknál pedig az inaktivitás/családból hiányzás került előre.

<sup>91</sup> Kísérletet tettünk arra, hogy a háttért egyetlen főkomponensbe tömörítsük, de kísérletünk nem járt sikerrel e sokdimenziósság miatt (a magyarázott variancia értéke csupán 26,8%).

iskolázottságának elsődleges súlya van. Egy az apa aluliskolázottsága alapján kiugró klaszter pedig az apa és az anya eltérő szerepére, akár széttartó természetére hívta fel a figyelmet. Összességében a háttérváltozók multikollinearitása egyértelműen megmutatkozott.

A hátrányok számba vételével képzett indexek noha azonos mérési szintűek voltak, nem voltak azonos léptékűek (a háttérindex maximális értéke 7, a belépési eredményesség indexének maximális értéke 5 volt), ezért sztenderdizáltuk őket, hogy a klaszterképzésnél a változók értékei közötti távolságok egyformák legyenek. A klaszteranalízisbe való bevonásuk előtt ellenőriztük a klaszteranalízis feltételeit (a két változó korrelációja 0,9 alatti, a dichotóm mivolt miatt kiugró adatok nincsenek, nem valamelyik klaszterképző változó szerint voltak sorba rendezve az adatok). A mintaelemszám nagysága miatt a K-means klaszter eljárást választottuk, listwise hiánykezeléssel, azaz csak azok lettek klaszterekbe sorolva, akiknél mindkét változóban szerepeltek értékek (pairwise hiánypótlásnál vagy csak az eredményesség, vagy pedig csak a háttér alapján lettek volna besorolva, ami féligaz csoporttagságot jelentett volna, és éppen a nem szokványos hallgatók azonosításának igénye miatt lett volna megtévesztő a csoporttagok egy dimenzió alapján történő besorolása) (Székelyi & Barna 2002, Sajtos & Mitev é. n.).

A klaszteranalízist lefuttattuk 2-3-4-5-6-7 klaszterre, amelyek közül végül a 4-klasztteres csoportosítást fogadtuk el, mert kellően homogén csoportok keletkeztek, összecsengtek korábbi eredményeinkkel (Ceglédi 2015a, 2015b), s alkalmasnak bizonyultak kutatási kérdéseink megválaszolásához, mivel a társadalmi meghatározottságoknak engedelmeskedő két csoport mellett körvonalazódott két a meghatározottságokból kilógó csoport is, köztük a reziliensigéretetek.

Noha csoportoknak nevezzük őket, nem a társadalmi térben élő, valós csoportot értünk alattuk. Azonos címkével ellátott hallgatók összességét értjük csoport alatt.

125 fő került a reziliensigéretetek közé, akik a második legeredményesebb csoportba tartoznak, messze elhagyva a két eredménytelen csoportot, míg családi háttérük alapján inkább a legrosszabb helyzetűekhez közelítenek (5. ábra). Átlagosan három hátránnyal érkeztek a felsőoktatásba. Ők kutatásunk főszereplői, akiken keresztül megvizsgálhatjuk, hogy az eredményesség képes-e felülmúlni a felsőoktatás társadalmi törésvonalait.

Dupla ekkora csoportot tesznek ki a sodródók (250 fő), akik a legrosszabb társadalmi helyzetben vannak, és eredményességük alapján is sereghajtónak számítanak. Az ő esetükben a legerősebb a társadalmi háttérnek a beemelési eredményességet determináló hatása, vagyis eredményességüket tekintve sodródónak háttérük kényszereivel. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy noha ebben az összehasonlításban ők tűnnek a legkedvezőtlenebb

csoportnak, mégis úgy kell tekinteni rájuk, mint akik a közoktatás korábbi szelekciós szűrőin már túljutottak. Azt is mondhatjuk, hogy ők lehetnek azok, akik az expanziónak köszönhetően sodródtak be a felsőoktatásba, mert eredményeik alapján korábban kis esélyük lett volna hallgatóvá válni. Könyvünk kérdése, hogy a kezdeti lendület meddig viszi őket, s a felsőoktatás szelekciós törésvonalai milyen nyomot hagynak karrierjükön. A reziliensigéretetek háttér szerinti tükreiként vizsgáljuk őket a továbbiakban, mégpedig úgy, hogy a közel azonos háttérű, de eredményesség alapján különböző két csoport felsőoktatási karrierje között lesznek-e, s ha igen, milyen eltérések. Itt tartjuk fontosnak megjegyezni, hogy nem csak az eredményeket felmutatni képes hallgatók rendelkeznek rejtett potenciálokkal. A Tehetségek Útja Kutatás rámutatott, hogy számos hallgató kapcsolódik be középiskolai tehetséggondozási előélet nélkül a felsőoktatás tehetséggondozásába (Ceglédi et al. 2015).

A sodródók és reziliensigéretetek együtt a hallgatók bő egyharmadát teszik ki. Általuk tehát a vizsgált intézmények hallgatói viszonylatában a legrosszabb helyzetű alsó harmadról tehetünk megállapításokat. A mobilitás vizsgálatok egyik kérdése, a megtett társadalmi távolság szempontjából ez azt jelentheti, hogy a legmélyebbről érkezőket sikerült megragadnunk, akiket nagy valószínűséggel a nagyléptékű felfelé mobilitás (long range upward mobility) (Berlinger & Megyeri 2015), nem pedig az „egylépcsőnyi mobilitás elegendő” elv (Nagy P. 2010: 119) jellemez. Fontos hangsúlyoznunk, hogy a két jó háttérű csoport csak regionális viszonylatban tekinthető jó háttérűnek, mert a régió hallgatótársadalmának társadalmi összetétele elmarad az országos átlagtól. Ezért kellett a legrosszabb háttérűek leválogatásánál rendkívül alacsony háttérvonalakat húznunk. A jobb háttérűek közé kerülést valószínűsítette a dolgozó, az érettségizett apa és anya, a legalább kisvárosi lakóhely, a legalább „csak hátrányos” LHH besorolású lakóhely, valamint a szubjektív anyagi helyzet legalább átlagos szintje.

A regionális kontextusban kedvezőnek számító háttér alapján bejósolható jó teljesítmény a hallgatók közül csak 130-ra jellemző. Őket nyerteseknek nevezhetjük. Bourdieu (1978) győzteseknek nevezte azokat, akik előnyösebb helyzetből indulnak. Az ő felsőoktatási életútjuk egy másik tükröt jelent a reziliensigéretetek számára, hiszen a két legeredményesebb csoport közötti különbségek a társadalmi háttér hatásának bizonyítékai lehetnek. E különbségek elhalványulása pedig azt jelezheti, hogy az eredményesség képes felülmúlni a háttér hatását, legalábbis az előzetesen szelektált hallgatók körében.

A két eredményesen belépő csoport a vizsgált hallgatók 21,2%-át teszi ki, ami azt jelenti, hogy összehasonlításukkal valóban a két legkimagaslóbb csoportról mondhatunk véleményt. Korábbi kutatások is felhívták arra a figyelmet, hogy nem elég az átlag alattiak és felettiak összehasonlítása, szükséges egy kiváló réteg azonosítása is, amely szűkebb kört jelent (Pusztai 2014, 2011a, Kovács K. 2014, Németh N. 2013). Könyvünkben ennek az igen szűk,

„eredményességi elit”-nek a belső társadalmi rétegezettségét vizsgáljuk meg mélyebben. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy bár a reziliensigéretnek bemeneti eredményessége rangot tekintve a második, és többszöröse a két mögötte lévő csoportnak, nem elhanyagolható a nyertesekétől való lemaradása.

A legnagyobb csoportot a közömbös-tékozlók adják, akik a többségben lévő jó háttérűek (akik átlagosan legfeljebb egy, regionális kontextusban mérve relatív hátránnyal rendelkeznek) közül azok közé tartoznak, akik szinte egyet sem tudnak felmutatni a kérdőívben megkérdezett bemeneti eredményességi mutatók közül. Lehetséges, hogy ők azok, akik társadalmi pozíciójuk megtartása vagy a lesüllyedés elkerülése, a diploma presztízsmegtartó szerepe, a neki tulajdonított fogyasztási értéke miatt vesznek részt a felsőoktatásban (Lipset & Zetterberg 1970). Egy magyarországi elemzésben védtelennek nevezték azokat a fiatalokat, akik a legjobb társadalmi háttérű csoportba tartoznak, és legfeljebb szakiskolai végzettséget kezdtek meg vagy szereztek (Nyüsti 2013). A szakirodalom a társadalom nyitottságának bizonyítékeként tekint azokra, s pozíciót veszítőknak is nevezi azokat, akik előnyös társadalmi háttérük ellenére alacsony iskolai végzettséget érnek el (Miller 1960, Róbert 2002, idézi Nyüsti 2013). Nem tehető azonban egyenlőségjel az általunk azonosított közömbös-tékozlók és az előbb megnevezett csoportok közé, hiszen a felsőoktatásba sikeresen bejutott, és a kérdőíves lekérdezés időpontjában még jelenlévő hallgatókról van szó. Arányuk is eltérő, hiszen a védtelenek a megkérdezett 15-29 éves ifűságnak csupán 5%-át tették ki. A közömbös-tékozlók sokkal több hasonlóságot mutatnak a Veroszta által azonosított azon csoporttal, amelyet haszonelvű, rendszer-elitista értékcsoporthoz nevezett, s amely elsősorban a magasabb státusú hallgatókból verbuválódik, továbbá a külső hierarchikus szempontok, a munkaerő-piaci értékfókusz meghatározó értékészletében, tehát csak amiatt vesz részt a felsőoktatásban, mert az megkerülhetetlen (Veroszta 2010). Rokoníthatók a közömbös-tékozlók azzal a magas státusú hallgatói csoporttal is, akiknél az akadémiai értékekből való kiábrándulás volt kimutatható (Pusztai 2011a). Hasonlíthatnak mindemellett a „forever young” hallgatói típushoz is, akik parkoló pályának tekintik a felsőoktatást, és céltalanul, akár a végzettség megszerzése nélkül lavíroznak, elnyújtva és hedonisztikusan kihasználva a hallgató éveket (Szabó A. 2012). Az úgynevezett „létegető” hallgatói típussal is mutat közös jegyeket, akiket egy 2010-es regionális vizsgálatban a magas szülői iskolázottság mellett a tanulástól, a munkától és a szabadidőtől való elidegenedés jellemzett (Nyüsti & Ceglédi 2010). A párhuzamba vonás azonban óvatosan kezelendő, mivel a közömbös-tékozlók értékképleteikre csak eddigi eredményeikből következtethetünk, amely szerint alacsonyabb bemeneti eredményességgel vágnak neki a felsőoktatásnak. Tekintetük őket „a tipikus” hallgatóknak is, akik a legjellemzőbb hallgatói típust testesítik meg napjaink társadalmilag beszűkülő, s az eredményes belépőket bizonyos intézményegységekben centralizáló felsőoktatásában. Nem célunk

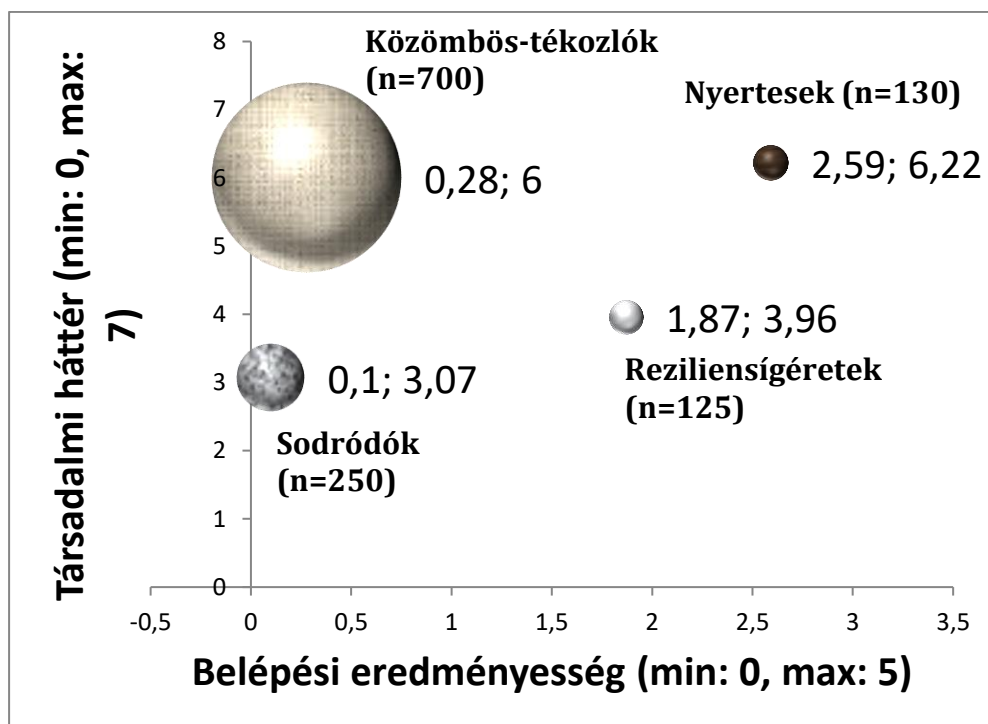


jellemrajzot adni róluk, a reziliensigérek kontrollcsoportjaként kezeljük őket.

Beszédes az a nagyságbeli különbség, ami a sodródó és a közömbös-tékozló csoportok között fennáll: csak kevéssel bírnak jobb eredményekkel a közömbös-tékozlók, mégis többen jelennek meg a felsőoktatásban, majdnem háromszor annyian, mint a sodródók. Ez bizonyítéka lehet annak, hogy a hátrányosabb helyzetű csoportok nem felvételiznek és/vagy nem nyernek felvételt, ha nincs kellő eredményesség a hátuk mögött, míg a regionális viszonylatban kedvezőbb társadalmi helyzetben lévők esetében a családi nyomás a gyengébb teljesítmény ellenére is a felsőoktatásba kényszeríti/küldi őket.

A négy csoport között nem találtunk nem és kor szerint szignifikáns különbséget.

**5. ábra. Reziliensigérek és kontrollcsoportjaik (klaszterközéppontok<sup>92</sup>)**



Forrás: HERD 2012 (N=1205)

<sup>92</sup> Tényleges középpontok: sztenderdizálás után visszazámolva az eredeti indexre szórás és átlag alapján (vö. Székelyi & Barna 2002). Eredményesség tengely: Minél nagyobb az értéke, annál több az eredményességi mutató. Társadalmi háttér tengely: Minél kisebb az értéke, annál több a társadalmi hátrány. Átlagok: Belépési eredményesség: 0,66. Társadalmi háttér: 5,2.

## A FELSŐOKTATÁSIG VEZETŐ ÚT. A BEKERÜLÉS REZILIENCIÁJA

Ahogy az elméleti részben utaltunk rá, az iskolai pályafutás mezsgyéi kijelölésében a társadalmi háttérnek nagyon erős, de nem átírhatatlan szerepe van. Könyvünk e fejezetében ennek a pályafutásnak a felsőoktatásba való belépés előtti időszakát mutatjuk be. Csak olyan hallgatókat vizsgálhatunk, akik bekerültek a felsőoktatásba, így az abból való kimaradás mögötti társadalmi tényezőkről csak közvetett információink lehetnek. Elemzésünk középpontjában olyan hallgatók állnak, akik társadalmi hátrányaik ellenére sikeresen túljutottak az oktatási rendszer felsőoktatás előtti szelekciós mérföldkövein. Az egyik fontos kérdés, amire választ keresünk, hogy a hátrányaik ellenére sikeres belépők (a reziliensigérettek) minek köszönhetik, hogy átléphették a társadalmi hovatartozásuk által kijelölt pályaut határait: A társadalmi hovatartozást felülíró, atipikus (pl. az alacsony iskolai végzettség ellenére is értelmiségi jegyeket mutató, a szűkös anyagi helyzet ellenére is az oktatásba investáló) családi környezetből érkeztek? Jobban választották meg középiskoláikat, mint a hozzájuk hasonló helyzetű társaik? A születési társadalmi pozíciótól távolodó saját habitusuk viszi őket előre? A másik fontos kérdésünk az, hogy milyen hozománnyal vágnak neki ezek a hallgatók az értelmiségivé válás útjának. Hátránnyal indulnak? Ha igen, mitől várható a kompenzálás? A belépéskori útravaló alapján mit jósolhatunk a felsőoktatási évek fejlődési ívére vonatkozóan?

### ***Intézményi útravaló***

A középiskolai évek társadalmi egyenlőtlenségekre gyakorolt hatásának vizsgálatával arra keressük a választ, hogy vajon a reziliensigérettek azok, akik a legjobb iskolákból érkeztek. Ők azok, akik szülei a középiskola kiválasztásával olyan úton indították el gyermekeiket, amely nemcsak a felvételiig juttatta el őket, hanem a középiskolás útravaló a további fejlődéshez is kellő örökséget jelenthetnek? Az egyik leglátványosabb választóvonal ebben a választásban az, ami a gimnázium mellett vagy ellenében születik. Számos szakirodalmi megállapítás vonatkozik arra, hogy a gimnáziumban végzettek magasabb arányban aspirálnak továbbtanulást, eredményesebbek a felsőoktatásba való bekerülést vagy akár az ottani boldogulást illetően, mint a munkaerő-piaci felkészítést előtérbe helyező szakközépiskolákból kilépők (Neuwirth & Szemerszki 2009, Horn 2010, Nyüsti 2013, Vergolini & Vlach 2016, Nagy P. 2010, Róbert 2000b, Ceglédi 2008b). Sőt, a későbbi boldogulást előrevetítő hallgatóként végzett munka szakhoz illeszkedését tekintve is mind a hagyományos gimnáziumban, mind a 6-8 osztályos gimnáziumban végzettek előnyben vannak a szakközépiskolából érkezőkhöz képest (Gáti & Róbert 2013). A

szakközépiskola önszelekciós hatása ráadásul önmagában is markáns, erősebb a többi önszelekciós tényezőnél (Nagy P. 2010). Az újabb elemzések arra is rávilágítottak, hogy ez a „tisztá hatás” nemcsak a felvételinél számít, hanem begyűrűzik a hallgatóévekbe is: ugyanis a társadalmi háttérük alapján várható relatív eredményessége jobb azoknak a hallgatóknak, akik gimnáziumban szereztek meg érettségijüket (Pusztai 2016a). A szakközépiskola-gimnázium felosztásból ez utóbbi tehát nem amiatt jelent előnyt, mert a gimnáziumokba eleve jobb háttérűek járnak (KSH 2015, Ferge 2006, Nagy P. 2010, Horn 2010, Lannert 2004), s a különbségekben nem a társadalmi háttér alapján várható eredmények képződnek le. Feltételezhetjük, hogy a reziliensigérek sikere részben az ilyen intézmények önmagában is jótékony hatásának köszönhető. Nagy P. (2010) kutatása a gimnáziumok továbbtanulást gerjesztő szerepére mutat rá, még hozzá a háttér hatását tompító módon: a gimnáziumot választó szakmunkás és segédmunkás, beosztott és alsó szintű vezető, illetve érettségivel nem rendelkező szülők gyerekei magasabb arányban aspirálnak továbbtanulást, mint a szakközépiskolát megkezdő legelőnyösebb társadalmi csoportok (Nagy P. 2010). A gimnáziumokon belül ugyanakkor továbbra is látványos a kedvezőtlen társadalmi mutatókkal bírók lemaradása a kedvezőbb társadalmi mutatókkal rendelkezőkhöz képest (a nyolc általánost végzett apák és anyák gyermekeinek pl. kétszeres a kockázata az önszelekcióra) (Nagy P. 2010).

Jelen fejezet kérdése, hogy a többi csoporttal összehasonlítva milyen arányban érkeztek gimnáziumokból a feltehetően magas önszelekciós kockázatuk ellenére felsőoktatásba bejutó reziliensigérek.<sup>93</sup> Ha a többi csoporttal összevetve magas az arányuk, akkor belépési sikerességük kulcsmomentumára bukkantunk rá, s a hallgatóévek alatti boldogulásra gyakorolt középiskolai hatásokat tisztábban láthatjuk például a háttér alapján különböző két eredményes csoportunk között (hasonló hozománnyal mi történik a felsőoktatásban). Ha alacsony az arányuk, akkor egyrészt nagyobb hatásait kell feltételeznünk a felsőoktatásig eljuttató másfajta erőknél, másrészt a felsőoktatásban való további boldoguláshoz szükséges középiskolai intézményi hozományok alacsonyabb fokával kell számolnunk. Emiatt a felsőoktatásban várható hatásokat is át kell értékelnünk. Azok mellett ugyanis fennállhat akár egy erősebb korábbi hatás is, ami befolyásolja a felsőoktatásban elérhető lehetőségekre való nyitottságot, s az egyetemeken/főiskolákon elérhető lehetséges kompenzáló tényezők hatástalanságát is okozhatják.

Még nagyobb tétje van annak a kérdésnek, hogy a középiskolák belső rétegzettségének csúcán álló intézmények (6 vagy 8 osztályos és/vagy két

---

<sup>93</sup> A kérdés megfordított, kibocsátói oldalát nem vizsgálhatjuk jelen könyvben, vagyis azt, hogy mely iskolatípusban mennyi reziliens vesz részt, és milyen hatékonysággal juttatja be őket a felsőoktatásba (vö. Nagy P. 2010). Azokról tudunk mondani valamit, akik bejutottak a felsőoktatásba, ráadásul csak a vizsgált intézményekbe.

tannyelvű gimnáziumok) milyen arányban bocsátottak a vizsgált egyetemekre és főiskolákra reziliensigéreteket, hiszen ezek a középiskolák számos előnyt biztosítanak diákjaik számára, ugyanakkor szinte behozhatatlan hátrányt a belőlük kimaradók számára (pl. Neuwirth & Szemerszki 2009, Horn 2010, Fehérvári et al. 2016, Lannert 2004, Ceglédi 2008a).

Nagy P. (2010) kutatása alapján, amely a gimnáziumok társadalmi háttér ellenében is felsőoktatásba lendítő szerepére mutat rá, arra számítunk, hogy a felsőoktatásban találunk egy úgynevezett „tételmező reziliensigéret” csoportot. Az jellemezheti ezt a továbbtanulás szempontjából előnyösebb középiskola típust (a gimnáziumot) választó alacsony társadalmi csoportot, hogy (elsőre atipikusnak látszó módon) jobban kitartanak a továbbhaladás mellett.

Saját eredményeink (1. táblázat) azt mutatják, hogy a legnagyobb arányban a közömbös-tékozlók és a nyertesek érkeztek gimnáziumokból, a legkisebb arányban pedig a sodródók. A reziliensigéreteket esetében a sodródókat alig meghaladó, átlag alatti arányt láthatunk. Lemaradásuk 7-8 százalékpontos a két jó háttérű csoporthoz képest.

**1. táblázat. Középiskolák típusa a reziliensigéretek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)<sup>94</sup>**

	közömbös-tékozló	sodródó	reziliensigéret	nyertes	összesen	P
gimnáziumból érkeztek	<u>79,3</u>	<u>68</u>	71,8	79,1	76,2	0,002
6 vagy 8 osztályos és/vagy két tannyelvű gimnáziumból érkeztek	18,1	<u>10</u>	16,8	<u>27,7</u>	17,3	0,000

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

Ezek alapján első ránézésre nem beszélhetnénk markáns és tömeges „tételmező reziliensigéretekről” a továbbtanulást illetően. Ugyanakkor érdemes felmérni azt is, hogy ez a látszólagos lemaradás hogyan viszonyul a két iskolatípusból érkező hátrányos helyzetűek arányához. Felül- vagy

<sup>94</sup> A könyv minden táblázatában az egyszeres aláhúzás azt jelenti, hogy kevesebb elem került az adott cellába, mint az véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adjusted Standardized Residual  $\leq -1,96$ ). A kétszeres aláhúzás azt jelenti, hogy több elem került az adott cellába, mint az véletlen elrendeződés esetén várható lett volna (Adjusted Standardized Residual  $\geq 1,96$ ) (Agresti 2002, Veroszta 2010). A nullhipotézis szignifikanciatesztek alkalmazási gyakorlatának bírálói hibának tartják, ha csak a valamilyen megbízhatósági szinten szignifikáns eredményeket tekintik tudományosan fontosnak (Bárdits et al. 2016). Kutatásunk szempontjából fontos információértékkel bír, ha a négy csoport nem különbözik (például a reziliensigéreteket átlagos értéke felzárkózásként értelmezhető), ezért értelmezzük a Pearson Chi-négyzet (95%-os megbízhatósági szint) alapján nem szignifikáns eredményeket is, az összefüggés hiányát hangsúlyozva.

alulreprezentáltak-e a hátrányos társadalmi háttérű egykori gimnazisták a felsőoktatásban? Összehasonlító adatként Nagy P. (2010: 109) említett kutatását használtuk (a két adat összevethetőségének korlátai figyelembe vételével).<sup>95</sup> Azt néztük meg egy kiragadott táblázat (Nagy P. 2010: 109) átszámolásával, hogy ha a középiskolásként megkérdezettek az aspirációiknak megfelelően tanultak volna tovább, akkor milyen arányban bukkantak volna fel a felsőoktatásban a gimnáziumból és a szakközépiskolából érkező hátrányos helyzetűek (az apa foglalkozásával mérve) az összes továbbtanulóhoz képest. A továbbtanulást tervezőkön belül a gimnazisták aránya (60,5%) és a hátrányos helyzetű továbbtanulást aspirálókon belül ugyancsak a gimnazisták aránya (45,9%) közötti távolság nagyobb az említett kutatásban, mint az általunk elemzett HERD reziliensigéretekre és sodródókra vonatkozó azonos adataiban. S bár az adatok összevethetősége több korlátba is ütközik, talán a reziliens tétemelés jelenségének egy halvány bizonyítékára bukkantunk. A tétemelés tehát összességében nem annyira látványos, hogy a szakközépiskolából érkezők arányát is túllépje (mivel ott eleve nagyobb hátrányos helyzetű csoport vesz részt), de felismerhető.

A szakközépiskolákban nagyobb az a hátrányos helyzetű „bázis”, amiből a továbbtanulók kikerülhetnek. Ehhez képest alacsony arányban jelentek meg a felsőoktatásban. Annak mégis érdemes utánajárni, hogy akik ezek ellenére megjelentek a felsőoktatásban, milyen tényezők hatására tették ezt. Mi hozta a szakközépiskolából a reziliensigéreteket a felsőoktatásba?

Az egyik lehetséges értelmezés, hogy az alsóbb társadalmi szegmensekben a továbbtanulást aspiráló gimnazisták „még tovább emelték a tétet”, és nem a régió felsőoktatásában jelentek meg, hanem a központi régió legelitebb képzéseiben találhatnánk meg őket.

Egy másik megközelítésben az eredmények arra a következtetésre is lefordíthatók, hogy az általunk megkérdezett, a régió felsőoktatását választó reziliensigéreteket megállták a helyüket a többi középiskolai intézménytípus továbbtanulás szempontjából kevésbé támogató közegében is, s a középiskolán túli más tényezőknek (például atipikus családjainak, saját útravalójuknak) köszönhetően jutottak el a felsőoktatásig.

Egy harmadik lehetséges magyarázata a szakközépiskolát dobbantóként alkalmazó reziliensigéreteket felsőoktatási jelenlétére, hogy egy társadalmi háttér alapján befolyásolt, múltban meghozott, s időközben korrigált döntés

---

<sup>95</sup> A reziliensigéreteket nem egyenlők a szakmunkás és segédmunkás származású gimnazistákkal, s ebben az összefüggésben ez lényegi különbségként jelentkezhet. Emellett a gimnáziumokból és szakközépiskolákból továbbtanulást aspiráló aránya eltérhet a felsőoktatásban ténylegesen megjelentektől, különösen a társadalmi háttér szerinti önszelekciónak, szelekciónak vagy lemorzsolódásnak köszönhetően. Továbbá Nagy P. kutatásában a *kilépési szelekció* aspirációit vizsgálta, jelen kutatásban pedig a *belépési szelekcióra* következtetünk, a már bekerültek körében.

felsőoktatási lenyomatát látjuk. A biztos szakmát adó szakközépiskola ugyanis az „egylépcsőnyi mobilitás elegendő” elve (Nagy P. 2010: 119) által vezérelt, rövid távon is reális választás 14 éves korban (hiszen a sima gimnáziumi végzettség rosszabb munkaerő-piaci lehetőségeket biztosíthat, mint akár az érettségit sem igénylő szakma – Gázsó T. 2012, Bukodi 2000, Engler 2016). Az alacsonyabb társadalmi rétegek körében nagyobb tétje van a középiskolai továbbtanulásba fektetett családi és egyéni energiának, ezért lehet fontosabb számukra a céltudatos választás. Egy friss, szakkollégistákat vizsgáló hazai elemzés arra mutatott rá, hogy a szakkollégiumi felvételi melletti döntést a legalacsonyabb társadalmi kategóriákban előzi meg a legalaposabb tájékozódás, amely alaposság igaz lehet más, a tanuláshoz köthető döntésekre is (Ceglédi et al. 2016b). Boudon (1981) a kockázatkerülő magatartást az alsóbb rétegek sajátjának tartja, s a bizonytalanságok elviselésének rétegspecifikus mivoltára több hazai kutatás is rámutatott (pl. Forray R. & Kozma 1992, Kozma 1975, Lannert 2004, Engler 2016, Andor & Liskó 1999, Nagy P. 2010, Örkény & Szabó 2001, Szemerszki 2009a). Egy olasz vizsgálat a kockázatkerüléssel magyarázza az ilyen típusú középiskolák választását az alsóbb társadalmi rétegekből érkezők körében (Vergolini & Vlach 2016). Az ezt az iskolafajtát választók előtt még mindig nyitva áll a lehetőség, hogy a középiskolát követően rögtön munkába álljanak vagy egy rövidebb OKJ-s vagy FSZ képzést válasszanak, ha a 4-5-6 év múlva is bizonytalanságot sejtető családi helyzetük ezt teszi lehetővé. Azonban az érettségiig eltelt időben a kezdetben rövid távú befektetés melletti döntés megváltozhat, s a felsőoktatás elérhetőbbnek tűnhet azok számára, akik képesek elszakadni családi kötelekeikből, vagy akik családjá atipikus módon támogatja a továbbtanulást.

De nemcsak a társadalmi feltételek kedvező alakulása viheti a felsőoktatásba a szakközépiskolás reziliensigéreteket, hanem kiemelkedő teljesítményük is. A teljesítménynek a családi háttér kockázatait átszínező, a kockázatkerülő magatartást mérséklő, ezáltal a továbbtanulást előrelendítő mivoltára számos kutatás felhívta a figyelmet (pl. Vergolini & Vlach 2016, Boudon 1981, Morvai 2016, Agócs 2015, Kozma 1975, Berlinger & Megyeri 2015). Tehát a továbbtanulás valószínűségét a reziliensigérek jó teljesítménye is megemelhette, bár a sodródókkal való összevetésük alapján ezt nem erősíthetjük meg.

Az is lehetséges továbbá, bár ennek kisebb valószínűségét látjuk, hogy már a szakközépiskolát is a későbbi egyetemi/főiskolai szakjukhoz igazítva választották ki a reziliensigérek.

A gimnáziumok és szakközépiskolák „minősége” is átszínezhetheti az arányokat, amelynek ismeretében egy részletesebb és differenciált elemzést lehetővé tevő adatbázison még pontosabb kép lenne megrajzolható a középiskola típusának és társadalmi összetételének a felsőoktatási továbbtanulásra gyakorolt együttes hatásáról. Hasonló részletgazdagság lenne várható a települési tényezők figyelembe vételével is (lakóhely és középiskola, valamint

felsőoktatási intézmény távolsága, lakóhely fejlettsége, a budapesti gimnáziumok társadalmi nyitottsága (Nagy P. 2010) stb.).

Akárhogy is jutottak el az egyetemre/főiskolára, a „nem királyi tanulmányi úton” (szakközépiskolából) (Nagy P. 2010) érkező reziliensigéretetek, a későbbi boldogulásukhoz másfajta (véltetően szegényesebb) útravalót hoztak magukkal, mint a hagyományos akadémiai értékeket, a felsőoktatás igényeit jobban szem előtt tartó gimnáziumokban végzetek. Ez igaz lehet még akkor is, ha illeszkedik egymáshoz a két iskolafok szakterülete.

Ha a legelittebb középiskolákból (6 vagy 8 osztályos és/vagy két tannyelvű gimnáziumból) érkezők csoportonkénti különbségeit vizsgáljuk, szembevetve a nyertesek kimagasló, 27,7%-os aránya, s a sodródók ehhez képest tapasztalt sokszoros lemaradása (10%). Ez már önmagában is a korai szelekció felsőoktatásba történő továbbgyűrűzésére utal. A nyertesek által kifeszített, s a reziliensigéretetek számára is utolérhetetlen plafon annak a nyoma, hogy a középiskola e típusának választásában különösképpen kiélesednek a társadalmi egyenlőtlenségek, amelyek a felsőoktatásba is továbbgyűrűznek. Ugyanakkor arra is fontos rámutatni, hogy a hátrányos helyzetűeken belül van egy szűk réteg, akik (feltételezhetően középiskolás koruk előtti) eredményességükkel bejuthatnak ezekbe az intézményekbe. Erre utal a 6 vagy 8 osztályos és/vagy két tannyelvű gimnáziumi múlttal rendelkező reziliensigéretetek átlag körüli aránya. Ez azt jelenti, hogy a reziliensigéretetek egy szűk rétege kivételes előnyt élvezhetett középiskolai éve alatt.<sup>96</sup> A közömbös-tékozlók ugyancsak átlagos arányt képviselnek az ezekből az intézményekből érkezők körében. Gyengébb belépési eredményességük alapján feltételezhető, hogy kevésbé tudták kiaknázni ezen elit intézmények felsőoktatásba juttatáson túlmutató jótékony hatásait.<sup>97</sup>

A reziliensigéretetek körében összességében gyakoribb az alacsonyabb színvonalú középiskolai múlt a nyertesekhez képest, amelynek hátrányai valószínűsíthetően lecsapódnak a felsőfokú tanulmányok során.

---

<sup>96</sup> Feltételezhetnénk, hogy az eredményességnek a származás hatását halványan tompító természetére utal ez az eredmény. Azonban számos tényező mélyebb vizsgálata szükséges, hogy erről megalapozott megállapításokat tehessünk. Egyrészt nem ismerjük a reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaik középiskola előtti eredményeit, ezáltal a vizsgált középiskolák hozzáadott értékét. Nem ismerjük a felsőoktatásból kimaradókat sem. Érdemes lenne továbbá összevetni az ilyen középiskolák társadalmi és eredményesség szerinti összetételét az onnan felsőoktatásba jutók hasonló összetételével. Csak ezek után festhetnénk tiszta képet a hátrányos helyzetűekre gyakorolt pozitív befogadó és felsőoktatásba továbbjuttató hatásról.

<sup>97</sup> Előzetes eredményességük, valamint a középiskolai és felsőoktatási arányaik összevetésének hiányában azonban nem tehetünk megalapozott megállapításokat erre vonatkozóan.

## ***Családi és intézményi útravaló határán: árnyékoktatás***

Az elit középiskolák látogatásán túl további társadalmi egyenlőtlenségeket eredményeznek az oktatási rendszer által nyújtott kereteken kívül, magas áron igénybe vehető különórák is. Noha a szakirodalomban nincs összhang az iskolán kívüli és belüli, fizetett és nem fizetett különórák definiálásában (Ceglédi & Szabó 2014), abban konszenzus van, hogy a különórák bármelyik formájáról is beszélünk, az ilyen foglalkozások jótékony hatással bírnak például a nyelvi készségekre, az önértékelésre, a munkával/tanulással szembeni attitűdökre, az általános kognitív képességekre, általában az eredményességre és a pályaválasztási aspirációkra (Kozma 1975, Lannert 2004, Nagy M. 2002, 2004, Bauer & Szabó 2009, Szénay 2003, Vári 2003, Pásku & Münnich 2000, Józsa & Nikolov 2005). Sőt, nagyobb eredményelőnyt valószínűsíteneek egy-egy homogen társadalmi csoporton belül is (Pusztai 2016a). Emellett „a magánórák nemcsak önmagukban hasznosak, hanem azzal is érdemes számolni, hogy a szabadidő terhére történő munkavállaláshoz, a többletmunkához való hozzáállást tükrözik és/vagy készítik elő” (Pusztai 2016a: 122). A reziliensigéretetek szempontjából azt a kérdést tesszük fel, hogy ők milyen mértékben részesültek ezekből az előnyökből. Atipikus jegyeket mutatnak ebben a szüleik, és (valószínűsíthetően) rosszabb anyagi helyzetük ellenére az oktatás melletti elköteleződésük a magánórákba való befektetésben (is) megjelenik? Magánórák pótolták esetleg a rosszabb iskolák miatti lemaradást? Vagy ilyen foglalkozások nélkül produkáltak kimagasló bemeneti eredményességet? Továbbgyűrűzik-e az ilyen foglalkozások megléte vagy hiánya felsőoktatási éveikbe?

A társadalmi egyenlőtlenségek és az oktatás összefüggéseit vizsgáló szociológiai kutatások kiemelik, hogy a kedvezőtlenebb társadalmi háttérből érkező gyerekek kisebb hányada részesül a különórákból (Andor 1999, 2002, Gazsó F. 2006, Kozma 1975, Mihály 2004, Réti 2009, Szemerszki 2016b, Ceglédi 2008a, Ceglédi & Szabó 2014). Kutatásunk kérdőívében a különórák azon fajtáját vizsgáltuk, amelyet a nemzetközi szakirodalom árnyékoktatásnak nevez (Bray 2009), s amely fogalom az iskolán kívüli fizetett különórákat takarja. Korábbi elemzések rámutattak, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek a különórák e válfajában a legmélyebbek (Nagy M. 2002, Andor 1999, Szemerszki 2016b, Ceglédi 2008a, Ceglédi & Szabó 2014).

Eredményeink alapján elmondható, hogy összességében a legkevesbé a sodródók, a leginkább pedig a két jó háttérű csoport részesült a fizetett különórák jótékony hatásaiból (2. táblázat). A reziliensigéretetek átlagot alulról súroló aránya többféleképpen értelmezhető. Sodródókkal szembeni előnyük családjaik rendkívüli erőfeszítéseit bizonyítják. A nyertesekkel és közömbös-tékozlókkal szembeni lemaradásuk ugyanakkor arra vall, hogy nekik kevesebb ilyen segítséggel kellett megbirkózniuk a felvételi nehézségeivel, s letenniük az asztalra a nyertesekhez közelítő, a közömbös-tékozlókat pedig felülmúló bemeneti eredményességet. Ugyanakkor, ha az átlaghoz viszonyítunk, akkor az



látszik, hogy a reziliensigérek a vizsgált felsőoktatási intézményekbe bekerültekhez mérten átlagos arányban vették igénybe az árnyékoktatás szolgáltatásait, tehát csak a felsőoktatás legjobb háttérű belépőjéhez képest vannak lemaradva, egyébként felzárkóznak. Ez jelentheti egyrészt azt, hogy a fizetett különórákban jobban élesednek a társadalmi háttér szerinti egyenlőtlenségek, ezért kiugróak, utolérhetetlenek a nyertesek és a közömbös-tékozlók. A jelenség ugyanakkor úgy is értelmezhető, hogy a reziliensigérek átlagot megközelítő aránya mögött valójában óriási családi és/vagy egyéni áldozatvállalások állnak, ami a felsőoktatásba (azon belül is néhány jobb képzésre, ahogy később látni fogjuk) való belépés ára volt. Az sem kizárt, hogy kompenzáló célzatú különórákról beszélhetünk.

## 2. táblázat. Középiskolás kori árnyékoktatásban való részvétel a reziliensigérek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)

	közömbös-tékozló	sodródó	reziliens-ígéret	nyertes	összesen	P
Iskolán kívüli fizetett különórán vett részt középiskolás korában	<u>70</u>	<u>51,3</u>	64,4	72,1	65,8	0,000
Felvételre való felkészülés miatt járt különórára <sup>98</sup>	51,4	<u>36,5</u>	53,6	60,6 <sup>99</sup>	50,2	0,010
Jobb jegy miatt járt különórára <sup>100</sup>	54,3	59	54,2	61,6	56	0,598
Nyelvvizsga miatt járt különórára <sup>101</sup>	80,5	<u>68,4</u>	86,3	80,7	79,2	0,011

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

Ezt a sejtést erősíti a különórák típusainak vizsgálata, miszerint a reziliensigérek jártak a legmagasabb arányban nyelvvizsga miatt különórára. A nyelvvizsga megszerzésében a különórák szerepe igen meghatározó, s általában a hátrányosabb helyzetűek kevésbé veszik igénybe ezen a téren az árnyékoktatást (Szemerszki 2016b). Meglepő a nyelvvizsga miatt különórára járó reziliensigérek magas aránya annak a fényében, hogy a nyelvvizsgákat tekintve lemaradásban vannak a nyertesekhez képest (lásd vonatkozó fejezet). Erre magyarázat lehet, hogy a nyertesek a jobb középiskolák miatt kevésbé szorulnak iskolán kívüli segítségre, ha nyelvvizsgázni szeretnének. Másik lehetséges magyarázat, hogy alapfokú nyelvvizsgát tehettek le a

<sup>98</sup> A különórára járók körében feltett kérdés. n=614

<sup>99</sup> Adj. Stand. Res.: 1,9

<sup>100</sup> A különórára járók körében feltett kérdés. n=641

<sup>101</sup> A különórára járók körében feltett kérdés. n=734

reziliensigéreteket, amit nem mértünk kérdőívünkben. Az is lehetséges, hogy a különórák ellenére sem sikerült a nyelvvizsga.<sup>102</sup>

További meglepő eredmény, hogy maga a felvételi mintha kevésbé lenne fontos a számukra (legalábbis az árnyékoktatásban), mint a nyelvvizsga, holott sikeres felvételizőket ismerhettünk meg bennük. A jelenség mögött az állhat, hogy a hátrányos helyzetűek számára fontosabbak az olyan tudástőkék, amelyek akár azonnal hasznosíthatók a munkaerő-piacon, ha a felvételi sikertelen, vagy a felsőoktatás költségeit tanulás melletti munkával kell fedezni. Oka lehet továbbá az is, hogy bíznak ezen a téren a középiskola által nyújtott tananyag minőségében. Illetve a megcélzott szak felvételi kritériumai is hatással lehetnek erre az eredményre.

A következő fejezetekben látni fogjuk, hogy fontos a jobb jegyekre való törekvés a reziliensigéreteket számára a felsőoktatásban. A középiskolában ez nem feltétlenül igaz, ami az ennek érdekében igénybe vett árnyékoktatást illeti. Ebben a négy csoport között nincs statisztikailag jelentős eltérés. A reziliensigéreteket tehát nem részesültek többletben ezen a téren, ami abból adódhat, hogy önerőből vagy másfajta segítséggel érték el a sikeres felvételihez szükséges tanulmányi átlagot. Feltűnő, hogy a sodródók is belesimulnak az átlagba, míg például a hosszabb távú befektetésnek számító felvételi vagy nyelvvizsga estében már sereghajtónak számítanak. Őket tehát a pillanatnyi túlélés viszi/vitte inkább az árnyékoktatásba.

A reziliensigéreteket sikeres belépésére összességében eddig csak részben találtunk magyarázatot. Kevesebben érkeztek gimnáziumból az átlagnál, de egy szűk részük átlagos mértékben élvezhette a 6 vagy 8 és/vagy két tan nyelvű gimnáziumok előnyeit. Árnyékoktatásban átlagos, de a két jó háttérű csoportot alulmúló arányban vettek részt (bár a nyelvvizsga miatti különórák esetében a nyerteseket is meghaladják, aminek valószínűsíthetően a gyengébb középiskolák nyelvoktatási színvonalának kompenzálása a funkciója). Tovább nyomozva a felsőoktatásig eljuttató erők után, a következő fejezetben a családi útravalót vizsgáljuk, feltételezve, hogy innen (is) kaptak olyan, a társadalmi háttérükhöz mérten szokatlan támogatást, ami miatt reziliensigéretként belépőknek nevezhetjük őket.

### ***Családi útravaló: Atipikus családok?***

A szociológiai reziliencia jelenség háttérében részben a megszokott összefüggéseknek ellentmondó, atipikus, státusinkonzisztens családi jegyek állhatnak: Például az e társadalmi rétegekben egyébként gyakoribb családi strukturális

---

<sup>102</sup> Ennek háttérében állhat az árnyékoktatás feltételezhető belső rétegzettsége is. Lehetséges, hogy az olcsóbb, ezáltal gyengébb magántanárokat látogattak a reziliensigéreteket, esetleg az olcsóbb és kevésbé hatékony csoportos foglalkozásokat választották, választhatták. Erre vonatkozó adatok híján azonban mindez csak a jövőben vizsgálendő hipotézis lehet.

válságok a reziliensigéreteknél alacsonyabb arányúak (tehát a család a vártnál gyakrabban stabil) vagy a szülői iskolázottság alacsony foka ellenére is megélhetik a támogató vagy értelmiségi légkört, a kulturális tőke mobilizáló erejét (Pusztai 2009, Blaskó 2002). Hiszen ahogy arra a szakirodalom is rámutat: Sokkal jelentősebb a jó szülői készségek befolyása a szegény, mint a középosztálybeli vagy a jómódú családokban, így a szegénység negatív hatásait nagy mértékben mérsékli, ha a szülői bánásmód kedvező (Drillien 1964, Bronfenbrenner & Ceci 1994, idézi Szilvási 2005). A szülők személyes odafigyelése jótékony hatással van a hallgatói eredményességre (Pusztai 2009).

A családi útravaló négy csoport közötti összehasonlításánál azokat a mutatókat vesszük sorba, amelyek egyrészt segítenek megmagyarázni a társadalmi determinizmus alóli kivételes életutakat, másrészt alapul szolgálnak a reziliensigérek felsőoktatási pályafutására ható származási tényezők megértéséhez.

A kulturális mobilitás hipotézise azt mondja, hogy a kulturális erőforrások felülírhatnak más hátrányokat az alsóbb társadalmi rétegekből származó családok esetében (DiMaggio, Aschaffenburg és Maas, valamint De Graaf és társai nyomán: Blaskó 2002). Merton (idézi Blaskó 2002) előzetes szocializációnak nevezi, amikor a szülők a saját társadalmi csoportjukhoz mérten magasabb kulturális tőkével látják el gyermekeiket, igazodva a „kiszemelt” társadalmi csoporthoz, ezzel megkönnyítve gyermeiknek az új társadalmi csoporthoz történő alkalmazkodást (Blaskó 2002).

Korábbi interjúk kutatásunk is rámutatott a család mint szocializációs közeg szerepének fontosságára a reziliens életutakban (Ceglédi 2012). A szülők rejtettebb, durva szociológiai mutatókkal nem mért tulajdonságaira úgy tekintünk, mint az egyik lehetséges magyarázatra arra vonatkozóan, hogy a reziliensigérek miért lettek sikeres felvételizők annak ellenére, hogy a legalapvetőbb társadalmi háttérmutatók alapján más sors lett volna jósolható számukra. A szülők „elérhetőségének” szerepére számos szakirodalom rámutatott (Pusztai 2009, Coleman 1998, Engler 2016). Jelen elemzésben egyrészt azt vizsgáljuk, hogy a szülők valóban jelen vannak-e a családban. Másrészt az atipikus szülői attitűdök, a kulturális mobilitás mögötteseinek megragadására teszünk kísérletet, mégpedig olvasási szokásaik és a családon belüli szülő-gyerekek interakciók által.

A stabil családi háttér a legkedvezőbb a gyermekek testi, lelki és szellemi fejlődésének (Csokai & Engler 2016, Engler 2016, Kozma 1975). Az egy- szülős családokban bizonytalanabb a szülői kontroll és sérülékenyebb a normabiztonság (Coleman 1998, Pusztai 2009, 2016a). A családszerkezet erős hatással van a matematikai és szövegértési, a tanulmányi eredményekre és a továbbtanulási tervekre, de azzal a komplex eredményességi mutatóval is erős összefüggést mutatott, amelyben a tanulmányi sikerek mellett a tanuláshoz

való hozzáállást és az iskola életébe való bekapcsolódás is szerepelt. A kulturális programokban való részvétel és az ezekre való igény, a családi beszélgetések gyakorisága is a teljes családokban a legmagasabb, sőt még a családon kívüli, barátokkal folytatott beszélgetések is azoknál gyakoribbak, akik teljes családban élnek. Akkor is érzékelhetők a családegység hiányának jelei az iskolai eredményességben, viselkedésben, ha a válás még nem történt meg (Csokai & Engler 2016, Morvai 2016, Engler 2016, Pusztai 2009, 2016b, Alwin & Thornton 1984, Kozma 1975, Harcsa & Tarján 2006). Nagy P. (2010) a válás továbbtanulást gyengítő természetére mutatott rá 2002-es adatokon, ugyanakkor az egyszülős családok gyermekeinél nincs lemaradás a továbbtanulási kedvben.<sup>103</sup>

Az Ifjúság kutatások legutolsó elemzései (Nyüsti 2013) a család strukturális válságán túl egyéb (bár azokkal szorosan összefüggő) kríziseket is vizsgáltak. Rámutattak, hogy igen komoly összefüggésben állnak az iskolai pályafutással az olyan, főként családokban átélt krízisek, mint a szülő(k) halála, válása, alkoholizmusa, munkanélkülisége, családi veszekedések, verés vagy bántalmazás, a család anyagi vesztesége, abortusz, szakítás, súlyos betegség, öngyilkossági kísérlet vagy halállal végződő öngyilkosság. A középfok el nem kezdésében és a végzettség meg nem szerzésében nagyon fontos szerepet játszik ezen események halmozódása. A legvédeettebbek a középfok előtti és közbeni lemorzsolódásban a krízisek alól mentesülő fiatalok, míg a legtöbb ilyen krízist átélők körében a leggyakoribb az önkirekesztés és a lemorzsolódás. Meglepő és a reziliensigéreteket szempontjából elgondolkodtató eredménye az említett kutatásnak, hogy az érettségi szintjén megrekedők és a felsőoktatást megkezdők között nincs különbség a krízisek mentén. Bár a társadalmi háttér (szülők iskolázottsága, foglalkozási státusa, anyagi helyzete és a lakóhely alapján) önmagában még mindig hat a közép- és felsőfok közötti átmenetre, a súlyos élet események nem vetik vissza a sikeres felvételi valószínűségét (amelynek része az önkirekesztés és a felvételi szelekció egyaránt). Ugyanakkor arra már hatással voltak a krízisek, hogy a felsőoktatáson belül milyen képzésbe jutottak be a fiatalok. A különbségek a legmagasabb presztízssűnek számító egyetemi képzés esetén voltak a legszembetűnőbbek. A felsőoktatáson belüli, a képzés alatti, s a végzettség megszerzésére ható szelekció létezésére utal továbbá a kutatás azon eredménye, hogy a felsőfokú végzettség megszerzésével is összefüggést mutattak a krízisek, mégpedig a diplomázást hátráltató mivoltukban (Nyüsti 2013). Az Ifjúság 2012 kutatásban reziliensnek nevezett fiatalok (felsőfokú tanulmányaikat megkezdő alsóosztálybeliek) életútját összességében nem kerülték el a krízisek, sőt halványan átlag alatti a krízisektől védett

---

<sup>103</sup> Ebből arra következtet, hogy nem a család csonkaságán keresztül fejti ki a válás a továbbtanulási aspirációkra nézve negatív hatását. További adalék a jelenség megértéséhez, hogy az értelmiségi egyedülálló szülő kevésbé iparkodik azon, hogy helyreállítsa a család épségét (Nagy P. 2010).

reziliensigéretetek aránya. A hasonló karriereredményt nem felmutató alsóosztálybeliekhez képest védettebbnek számítanak ugyan, de relatíve jelentős a lemaradásuk a középosztálybeliekhez, a legfeljebb szakmunkás felsőosztálybeliekhez, de legfőképpen a tipikus életutat bejárt felsőosztálybeliekhez képest (Nyüsti 2013). Interjúk kutatásunk is arra az eredményre jutott, hogy a súlyos életesemények a reziliensigéretetek életében is megjelennek (Ceglédi 2012).

Felmerül a kérdés ezek alapján, hogy a kutatásainkban reziliensnek tekintett hallgatók pályafutására vajon milyen hatással vannak az általuk átélt krízisek? Azért jutottak be a felsőoktatásba, mert elkerülték őket az ilyen súlyos életesemények? Vagy az ugródeszka jelenség jegyében ezek megélése, az ezekkel való megküzdés tette őket reziliensigéretettké? Milyen továbbgyűrűző hatásai lehetnek a bizonytalan családi háttérnek a hallgatóévek és a felsőoktatáson túli boldogulás során?

A kutatásunk alapjául szolgáló HERD adatbázisban azt volt lehetőségünk megvizsgálni, hogy a hallgatók átéltek-e 18 éves korukig 6 hónapnál hosszabb ideig olyan helyzetet, amikor egyszülős családban éltek, nem vér szerinti apa vagy anya, esetleg más személy vagy intézmény nevelte őket. Ezeket a szokványos családi struktúrától eltérő családszerkezeti formákat a karriert hátráltató tényezőknak tekintettük, még akkor is, ha valaki olyan „teljes” családban él, ahol az egyik szülője nem vér szerinti. A szakirodalom alapján ugyanis az újracházasodás által létrejött családok nem nyújtják ugyanazt, mint az eleve teljes családok (Wagmiller et al. 2010, idézi Morvai 2016). Ennek az élethelyzetnek a családi válságok közötti számbavételét indokolta továbbá az is, hogy a nevelőszülő léte feltételezi a vér szerinti szülő hiányát, illetve halál, válás vagy elválás útján történő kilépését a családból, amely életesemény – mint általában minden változás – negatív hatással van az iskolai karrierre (Csokai & Engler 2016, Engler 2016, Alwin & Thornton 1984).

A hallgatók közel egynegyede, 23,9%-a élt 6 hónapnál hosszabb ideig a szokványostól eltérő családszerkezetben vagy családon kívül (3. táblázat). Ez az arány magasnak tűnik, ha önmagában nézzük, hiszen a hallgatóknak egy jelentős hányada viseli ezen életesemények nyomait a felsőoktatás mindennapjaiban is. Ugyanakkor, ha a középiskolás korosztály hasonló adataival hasonlítjuk össze mindezt, akkor azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatásba járók körében már ritkábbak ezek a problémák. A 2014-es OKM alapján ugyanis a 10. évfolyamos tanulók 60,9%-a élt a megkérdezés időpontjában teljes családban, a további 39,1% egyszülős vagy mozaikcsaládban (Morvai 2016). Bár különbözik a két adatfelvétel célcsoportja (teljes ország vs. régió), adatfelvételi módszere (teljes körű vs. valószínűségi mintavétel) és a kérdésfeltevés jellege (jelenleg vs. volt-e 18 éves kora előtt legalább 6 hónapig ilyen), az óriási különbség alapján mégis feltételezhető, hogy a családszerkezeti problémákkal küzdő középiskolások kevésbé jelennek meg a felsőoktatásban. Az Ifjúság 2012 kutatás eredményei ennek ellentmondanak, amire az lehet a magyarázat,

hogy míg az OKM minden iskolatípust lefedett, az Ifjúságban csak az érettségit megszerzettek körében vizsgálták a felsőoktatásba való bejutást az (egyébként más összetételű) krízisek függvényében. A felsőoktatáson belüli képzési szint és a végzettség megszerzése ugyanakkor már ebben a kutatásban is összefüggést mutatott a krízisekkel (Nyüsti 2013). A HÖÖK Mentorprogram 2010-es kutatásának résztvevőit (tehát a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetért többletpontra jogosult, programba jelentkező és az önkéntes kérdőívet kitöltő hallgatókat) elemezve ugyanakkor Nyüsti rámutatott arra, hogy ez a nagyon szűk hallgatói réteg még azoknál is több krízist élt át, akik kimaradtak a felsőoktatásból, tehát egy különösen reziliens hallgatói kör ismerhető fel bennük (Nyüsti 2012a). Arra mindenesetre mind az OKM 2014 10. évfolyamát elemző, mind az Ifjúság 2012 kutatások rávilágítottak, hogy a hátrányosabb helyzetű családokban gyakoribbak az ilyen jellegű problémák (Morvai 2016, Nyüsti 2013).

### 3. táblázat. Szokványos családi struktúrától eltérő családszerkezettel való találkozás a reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Élt a szokványos családi struktúrától eltérő családszerkezetben <sup>104</sup>	22,4	28,4	28	19,2	23,9	0,097

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

Ennek tükrében adódik a kérdés: vajon a reziliensigéreték azok, akik életében kevesebb ilyen nehézség fordult elő, ezért lehetett belőlük sikeres felvételítő? Vagy e nehézségek is hozzátartoznak családi háttérük negatív hozományához és hatásukkal számolni kell a felsőfokú pályafutás során is?

A négy csoport között nem szignifikáns, halvány különbségek látszanak, és egyik cellában sem tapasztalható alul- vagy felülreprezentáltság. A két hátrányosabb helyzetű csoport körében valamivel gyakoribb volt, hogy 6 hónapnál hosszabb ideig éltek egyszülős családban, nem vér szerinti apa és/vagy anya, esetleg más személy vagy intézmény nevelte őket, de lemaradásuk a mintavételi hiba határain belül marad. Ha a kutatásban résztvevők átlagához

<sup>104</sup> A pontos kérdés és itemei (zárójelben a gyakoriságok): Előfordultak-e veled az alábbi helyzetek 18 éves korodig (vagy a középiskola befejezéséig) 6 hónapnál hosszabb ideig? – egyszülős családban éltem csak édesapámmal (3,5%), egyszülős családban éltem csak édesanyámmal (17,8%), édesapámmal és nevelőanyámmal éltem (2,1%), édesanyámmal és nevelőapámmal éltem (7,3%), más rokonom nevelt (2%), kiskorúak intézetében laktam (0,5%), nevelőszülőkkel éltem (0,3%), szociális szülőkkel laktam (0,2%).

viszonyítva próbálunk következtetést levonni, akkor azt mondhatjuk, hogy a sikeres belépés mögött nem a családi krízisektől való védettség áll, hiszen átlagos, a többi csoportot halványan meghaladó arányban érték a reziliensigéreteket ilyen megpróbáltatások. Ez a következtetés rímelve az interjúk kutatás eredményeire (Ceglédi 2012). Ugyanakkor, ha a hátrányosabb helyzetű társadalmi rétegekben előforduló krízishelyzetek általános gyakoriságához mérjük ugyanezeket az arányokat, akkor beszélhetünk egyfajta védettségről, hiszen feltételezhető, hogy a reziliensigéretek aránya alulmarad azokéhoz képest, akik például el sem jutottak a felsőoktatásig. Fontos hozzátenni továbbá, hogy amennyiben lehetséges lenne további krízishelyzetek és halmozódásuk mérése, valószínűsíthetően még kevésbé védett reziliensigéretekről adhatnánk jellemrajzot.

#### 4. táblázat. Családi olvasási szokások a reziliensigéretek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Édesapa/nevelő- apa szokott köny- vet olvasni	<u>51,5</u>	<u>29,9</u>	<u>32,5</u>	<u>60,2</u>	46,1	0,000
Édesanya/nevelő- anya szokott könyvet olvasni	<u>69,7</u>	<u>43,6</u>	60,3	<u>78</u>	64,2	0,000
Testvére(i) szok- tak könyvet ol- vasni	<u>55,4</u>	<u>37,5</u>	42,9	53,7	50,2	0,000

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy a reziliensigéretek szülei (akik még elérhetők a családban vagy hatásuk érezhető) milyen atipikus jellemzőkkel írhatók le, amelyek segíthették gyermekük eddigi sikeres pályafutását. Az egyik vizsgált tényező a kulturális tőke egyik megnyilvánulásaként, előzetes szocializációként, a kulturális tőkébe való befektetésként (Pusztai 2009, Merton, idézi Blaskó 2002) értelmezett olvasás. Noha a kulturális tőkének ez a megjelenési formája is társadalmilag behatárolt (összefoglalva lásd: Németh N. 2013), az alsóbb társadalmi csoportok művelődési szokásai is lehetnek atipikusak (Blaskó 2002, Pusztai 2009). A szülő olvasottsága lehet az egyik magyarázat arra, hogy például az alacsony intézményesült tőke (Bourdieu 1998) ellenére miért tekint valaki mégis értéknek a tanulásra, a diplomára, az iskolázottság útján megszerezhető társadalmi felemelkedésre. Továbbá a szülők olvasási tevékenységük révén saját verbális képességeiket is fejlesztik, az olvasás által segíthetnek ismerőssé tenni gyermekeiknek az iskola

nyelvezetét, gondolkodásmódját, a könyvekhez való viszonyt, az olvasmányélményekről való családi beszélgetések során pedig olyan képességekre tesznek szert a gyerekek korai éveiktől, amelyek az iskolában kamatoztathatók (Blaskó 2002, Pusztai 2009, Réger 2002).

Előfeltevésünk részben nyert, s nem mindent elsőpró megerősítést. Az olvasottságot tekintve nem kimagaslóan atipikusak a reziliensgéretek szülei, ha a hallgatók átlagával hasonlítjuk össze őket (4. táblázat). Különösen igaz ez az apákra. Óriási, csaknem harminc százalékpontos a lemaradás a nyertesekhez képest ezen a téren, de a közömbös-tékozlókhoz képest is megrekednek egy bizonyos plafon alatt. A sodródókkal összehasonlítva is alig látható az előnyük az apák esetén. A reziliensgéretek családjában a felhajtó erőt az anyák képviselik, az átlagot megközelítő olvasási arányokkal. Ez a családban fellelhető kulturális erőforrások bizonyítéka még akkor is, ha a két előnyös társadalmi háttérű csoport mögött marad a könyvet forgató anyákkal rendelkező reziliensgéretek aránya. Az össztársadalmi szinthez képest ugyanis ezek az anyák atipikusnak tekinthetők. Ráadásul az anyák hatása a meghatározóbb a gyerek olvasási szokásaira (Pusztai 2009), így ezen anyák olvasottsága valószínűsíthetően megtérült a reziliensgéretek középiskolai sikereiben. A sodródókhoz képest már látványos többletet mutatnak fel ezen a téren. Úgy látszik, atipikus testvérek hatásairól nem beszélhetünk.

A családi erőtartalekok egy másik megragadható momentuma, amely a reziliensgéretek pályafutásában is meghatározó lehet, a szülői figyelem s a szocializáció kommunikációs tartalma (Pusztai 2009). A családon belüli társadalmi tőke túlmutathat a család kemény mutatóin, s a társadalmi felemelkedést segítő erőforrás lehet (Pusztai 2009, Forray R. 2015, Ceglédi 2012, Alwin & Thornton 1984, Coleman 1998, Hüse 2015, Engler 2016). Az, hogy mennyi időt töltenek együtt a gyerekek szüleikkel, s hogy milyen tartalmú ez az együttlét, előrejelzi, hosszú távon meghatározza a diákok motivációját, eredményességét és aspirációit (Pusztai 2009, 2016b, Hüse 2015). Az anyával folytatott kommunikáció csökkenti például a presszióérzést az iskolában, továbbá, minél könnyebb a gyermeknek a szüleivel megbeszélni a dolgait, annál kedvezőbbek az iskolai motiváció egyes területei, de a gyerek iskolai erőfeszítéseivel kapcsolatos szülői (különösen az anyai) magatartás is pozitív hatással bír a gyerekek iskolai motivációjára (Hüse 2015). „A több családi társadalmi tőkével rendelkező hallgatók jóval többen juthatnak nemcsak a státusuk alapján az elvárhatónál jobban teljesítők közé, hanem a magasan az elvárt szint fölött teljesítők közé is (a kevesebb családi kontaktust tartók 23,8%-a, a jelentősebb családi figyelemben részesülők 34,4%-a a felső teljesítmény-negyedbe kerül)” (Pusztai 2016a: 121).

A szülőkkal való kapcsolattartás vizsgálatához faktorokat hoztunk létre a szülőkkal folytatott beszélgetésekre, programokra vonatkozó kérdéssor alapján (5. táblázat). Az erre adott válaszok segítenek mélyebben értelmezni, hogy



a négy csoport „durva” társadalmi ismérvein (szülők iskolázottsága, anyagi helyzet, lakóhely) túl mi jellemzi e családokat azokban a „szoft” tényezőkben, amelyek a diákok pályafutására hatással lehetnek. Különösen a reziliensigéretetek kimagasló teljesítményének magyarázatakor válhatnak fontossá az ilyen, kutatások által ritkábban vizsgált családi hozományok, hiszen az atipikus szülői hozzáállás akár felül is írhatja a társadalmi hovatartozás hatását (Blaskó 2002, Pusztai 2009). További kérdés, hogy ez a családon belüli társadalmi tőke milyen tartalommal bír. Eddigi eredményeink alapján azt feltételezhetjük, hogy önmagában az, ha például egy alacsonyan iskolázott családban értékké válik a tanulás, a közoktatásban még elegendő lehet, de a felsőoktatásban való boldoguláshoz már kevés, s emellé még más, értelmiségi jegyeknek is társulniuk kell (Ceglédi 2012).

### 5. táblázat. Szülői törődés faktorai a reziliensigéretetek és kontrollcsoportjai körében (faktorsúlyok)<sup>105</sup>

Milyen gyakran teszik a szüleid a következőket?	Általános törődés faktora	Értelmiségi törődés faktora
érdeklődnek tanulmányaiddról	,760	
érdeklődnek barátaidról	,749	
tájékozódna arról, hogyan töltöd a szabadidőd	,675	,370
ösztönöznék, bátorítanak a tanulásra	,646	
beszélgetnek veled könyvekről, filmekről		,880
beszélgetnek veled kultúráról, politikai, közéleti témákról		,646
szerveznek veled közös kulturális programokat (pl. színház, kiállítás)	,383	,495

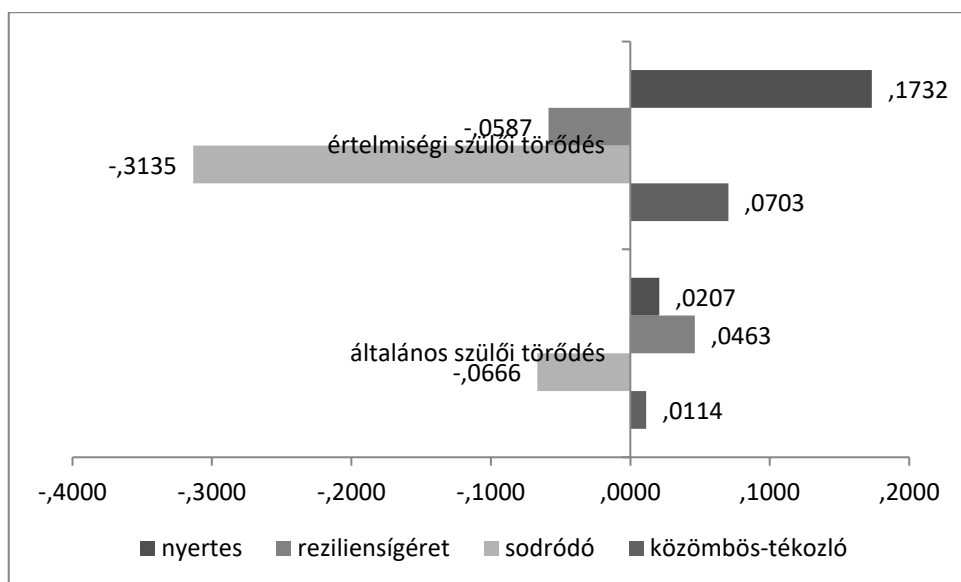
Forrás: HERD 2012 (N=1205)

Ezen értelmiségi jegyek létezésére mutatott rá egy korábbi elemzésünk (Ceglédi 2010), amikor a szülők kultúrára, politikai és közéleti beszélgetéstémákra vonatkozó hatásai külön faktorba rendeződtek. A könyvben vizsgált HERD adatbázisban is külön faktoron ülnek azok a beszélgetéstémák, amelyek az értelmiségi családokra jellemzők inkább: könyvekről, filmekről, kultúráról, politikai és közéleti témáról eszmecsere folytatni nem jelent mást, mint a kulturális tőkét közvetíteni, gyakorolni, inkorporálttá tenni a családon belül. A másik, általános törődés faktorában az olyan családi kötelek összegződnek, mint a szabadidőről, tanulmányokról, barátokról való érdeklődés, a tanulásra való bátorítás. Érdekes, hogy a közös kulturális programok szervezése az

<sup>105</sup> Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A faktorok a variancia 57,62%-át magyarázzák. Az eredeti kérdéssorból kihagytuk azokat az itemeket, amelyek egyik faktoron sem ültek: bevonnak a házimunkába, kapcsolatot tartanak oktatóiddal, beszélgetnek veled általában, támogatnak anyagilag.

értelmiségi törődés faktorán ül jobban, de az általános törődés ismérveit tömörítő faktorban is erős. A közös kulturális programok megélése tehát csak részben tekinthető az értelmiségi lét sajátjának. A különbség talán abban rejlik, hogy ezek milyen tartalmú programok, hiszen a kultúrán belül is rétegzettség figyelhető meg, többféle dimenzió mentén, amelyek közül az egyik legerősebb talán az, amely a tömeg és az elit kultúra között húzódik (Sági 2010, Németh N. 2013).

**6. ábra. A szülői törődés faktorainak átlaga a reziliensigéretes és kontrollcsoportjaik körében (faktorszókók átlagai)<sup>106</sup>**



Forrás: HERD 2012 (N=1205)

$P_{\text{értelmiségi törődés}}=0,000$ ;  $P_{\text{általános törődés}}=0,607$

A két szülői törődésre vonatkozó faktort összehasonlítottuk a reziliensigéretes és kontrollcsoportjaik körében (6. ábra). A szakirodalmi előzményekre rímelő eredményeket kaptunk. Az általános törődést tekintve nincs szignifikáns különbség a négy csoport között, ami azt jelenti, hogy a hátrányosabb helyzetűek a jobb helyzetűekhez hasonló általános szülői törődésben részesülnek. Ez komoly hajtóerőt jelenthetett abban, hogy a reziliensigéretes eljutottak a felsőoktatásig. Ebben az atipikus családi jellemzőkre vonatkozó feltevezésünk megerősítést nyert. A megkérdezettek közel azonos gyakorisággal beszélgetnek szüleikkel a tanulásról, barátokról, szabadidőről, és kapnak

<sup>106</sup> A függőleges tengelytől balra elhelyezkedő oszlopok az átlagtól negatív irányba, a jobbra elhelyezkedő oszlopok pedig az átlagtól pozitív irányba eltérő válaszokat jelölik. A négy csoport közötti eltérést variancia analízissel vizsgáltuk.

bátorítást otthonról a tanulásra. A tanulmányokról való beszélgetés fontos elő-rejelzője az iskolai kudarcokkal való megküzdésnek (Jimerson et al. 1997, idézi Pusztai et al. 2016b), amiben a reziliensigéretnek nem szenvednek hiányt adataink szerint. Annak ellenére nem, hogy gyakoribb esetükben a szülő vagy vérszerinti szülő hiánya a családban – ahogy fentebb láttuk –. A sérült családszerkezetben pedig kevesebb lehetőség adódik a szülő-gyerek interakcióra (Pusztai 2009, Pusztai et al. 2016b). Az egyedülálló szülők tehát az általános törődésben talán még túl is teljesítenek, hiányzó szülőtársuk helyett is.

Az értelmiségi törődést tekintve azonban már sokkal látványosabb különbségeket tapasztalhatunk a négy csoport között. A nyertesek elsőprő előnye látszik ezen a téren, de még a közömbös-tékozlók is megelőzik a reziliensigéreteket. A legnagyobb lemaradást a sodródók esetében láthatjuk. A reziliensigéretnek sodródókhoz képest tapasztalt előnyét értelmezhetjük a reziliensigéretnek családjainak igyekezeteként is, hiszen a 6. ábra szerint gyakoribb társalgási téma egy eredményesként belépő hátrányos helyzetű hallgató családjában a kultúra, a politika és a közélet, mint a kevésbé eredményesként belépő hátrányos helyzetűek családjában. Ugyanakkor mind a két előnyös társadalmi helyzetű csoporthoz képest megrekednek egy plafon alatt a reziliensigéretnek ezen a téren. Értelmiségi családi útvalójuk tehát jelentős hiányosságokkal bír, amely kihathat a felsőoktatásban való boldogulásra is. Ha nem annyira megszokott például a könyvek, a filmek, a politika vagy a közélet megbeszélése a családban, s ha máshonnan (pl. a középiskolából, iskolán kívüli közösségekből) sem hozza a hallgató azt a mintát, hogy egy idősebb személlyel véleményt cseréljen, akkor lehetséges, hogy felsőoktatási éve alatt kevésbé lesz otthonos az ilyen beszélgetésekben és nyitott (például oktatóival, hallgatótársaival szemben) a bekapcsolódásra vagy kezdeményezésre. Ezt az erőn felüli általános törődés sem kompenzálhatja.

A kulturális mobilitás két forrása közül csak az egyiket volt alkalmunk vizsgálni a középiskolai évekre vonatkozóan (mivel kérdőívünk a felsőoktatásra koncentrált elsősorban): a családban fellelhetőket, s azt sem teljes körűen. A másik forrás, az egyén életútja során, az oktatási intézmények, kortársak és más közösségek révén elsajátított kulturális tőke szerepét a szakirodalom alapján hasonló fontosságúnak feltételezhetjük (Pusztai 2004a, 2009, Blaskó 2002).

Összességében az atipikus családi jellemzőkre vonatkozó várakozásunk csak részben nyert megerősítést. A sikeres belépést előmozdító tényezők mozaikja még mindig nem teljes. A következőkben a saját hozományt vesszük górcső alá.

## Saját hozomány

Az eddigi eredmények alapján azt feltételezhetjük, hogy az általunk reziliensigéretekként azonosított hallgatók családi és intézményi hozományának hiányosságait ők maguk pótolják. Egyrészt a kulturális tőke azon formája révén, amelyet nem családjukból kapnak, hanem ők maguk fejlesztenek olvasás révén, másrészt olyan tulajdonságaik révén, amelyek a nehézségekkel való megküzdésben, a kevés forrás hatékony felhasználásában segítik őket.

**6. táblázat. Reziliensigérek és kontrollcsoportjaik olvasási szokásai (oszlopszázalék)**

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
A hallgató maga szokott könyvet olvasni	77,2	<u>69</u>	78,5	<u>85,8</u>	76,5	0,003

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

Az olvasásra vonatkozó eredményeink azt mutatják, hogy az a kevés (apai oldalról nagyon szűkös, anyai oldalról az egyetemi közegben az átlagot alulról súroló) muníció, amit kapnak, elég ahhoz, hogy saját olvasottságuk átlag fölötti legyen, sőt a közömbös-tékozlókat árnyalatnyival meg is haladja (6. táblázat). S bár a nyertesek etalonjához való felzárkózáshoz még ez sem elég, az adatok arra engednek következtetni, hogy a reziliensigérek felismerik az olvasás fontosságát, és a kevesebb családi útravalót jobban tudják hasznosítani, kiegészíteni, mint mondjuk a közömbös-tékozlók. Ez összecseng a kulturális mobilitás elméletének azon állításával, hogy a kulturális erőforrásokat az alsóbb társadalmi csoportok nagyobb hatékonysággal képesek felhasználni (Blaskó 2002) (minél mélyebbről lendítjük az ugródeszkát a magasba, annál magasabbra visz).

A Connor-Davidson-féle pszichológiai reziliencia skála (Notario-Pacheco et al. 2011) segítségével mértük a hallgatók azon tulajdonságait, amelyek reziliensigéret mivoltukat magyarázhatják. Ezt a „reziliens” fogalmat a pszichológiából kölcsönöztük, s a mi értelmezésünkben ebben a kérdésblokkban a szociológiai reziliencia jelenségnek csak egy dimenzióját jeleníti meg: a hátrányok elleni boldogulást magyarázó tényezők sorában a hallgató azon belső tulajdonságait, amelyek a nehézségekkel való megküzdést, a meglévő szűkös források hatékony adaptálását segítik.

**7. táblázat. Pszichológiai reziliencia a reziliensígéretes és kontrollcsoportjaik körében (a „Milyen mértékben igazak rád az alábbi kijelentések?” kérdésre adott válaszok) (oszlopszázalék)**

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Képes vagyok alkal- mazkodni a változá- sokhoz <sup>107</sup> (t. + i.) <sup>108</sup>	37	38,9	40,7	<u>47,7</u>	38,9	0,144
Megpróbálom a prob- lémák humoros olda- lát nézni (t.)	<u>30,3</u>	<u>22,3</u>	27,3	28,5	28,1	0,119
Megpróbálom a prob- lémák humoros olda- lát nézni (t. + i.)	<u>77,7</u>	<u>69,2</u>	<u>66,9</u>	81,5	75,3	0,00 3
A stresszel való meg- birkózás erőssé tesz (t. + i.)	75,2	<u>67,3</u>	78,5	76,9	74,1	0,044
Betegség vagy lelki mélypont után gyor- san visszatérek a ren- des kerékvágásba (t. + i.)	68,9	66,5	63,9	<u>76,9</u>	68,8	0,114
Az akadályok ellenére is elérem a céljaimat (t.)	30,9	28,9	37,2	<u>41,5</u>	32,3	0,04 0
Akkor is tudok a teen- dőimre összpontosí- tani, ha nyomás alatt vagyok (t.)	16,6	15,6	<u>24,6</u>	23,1	17,9	0,051
Akkor is tudok a teen- dőimre összpontosí- tani, ha nyomás alatt vagyok (t. + i.)	70,5	66,4 <sup>109</sup>	73,8	<u>81,5</u>	71,2	0,018
Erős személyiségnek tartom magam (t. + i.)	76,7	72,2	71,1	<u>84,5</u>	76,1	0,032

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

A saját hozomány mint markáns felsőoktatásba juttató forrás mivoltát cáfolják azok az elemek, amelyekben nemcsak a nyertesektől, hanem a közöm-  
bös-tékozlóktól, s az átlagtól is elmarad a reziliensígéretes önértékelése: „erős

<sup>107</sup> Itt és a könyv minden további táblázatában az adott tevékenységhez/állításhoz kapcsolódó válaszlehetőségek redukálásakor többféle kategorizálással is lefuttattuk a kereszttáblákat, a leg-  
életszerűbb gyakoriságok mentén kísérletezve a törésvonalak megtalálásával. Azokat az ered-  
ményeket közöljük, ahol a törésvonalak leginkább kirajzolódtak. Ahol többféle kategorizálás is  
eltérést mutatott, közöljük minden kategorizálás eredményét.

<sup>108</sup> t. = „teljes mértékben igaz rám” válaszok, t. + i. = „teljes mértékben igaz rám” és „igaz rám” vá-  
laszok együtt

<sup>109</sup> Adj. Stand. Res.: -1,9

személyiségnek tartom magam”, „megpróbálom a problémák humoros oldalát nézni” és „betegség vagy lelki mélypont után gyorsan visszatérek a régi kerékvágásba” (7. táblázat). Ezek közös vonása talán, hogy az értelmiségekről kialakult képhez illeszkednek. Emellett az erős személyiség tudata, a gondtalanságot sejtető optimizmus, valamint a mélypont utáni gyors visszatérés és az ahhoz szükséges erőforrások percepciója tekinthetők a munka világában sikeres személyiség, optimális munkaerő arcvonásainak, sőt talán a későbbi sikeres vezetők jellemrajzához állnak közel. E tényezők felszínre bukkanása adalék lehet ahhoz, hogy a hallgatóléten túli boldogulás társadalmi különbségeinek mögötteseit tetten érjük.

A reziliensigéretetek sodródókkal szemben feltételezett előnye is hülámzó: hasonlóan alacsony arányban vannak közöttük azok, akik erős személyiségnek tartják magukat vagy azok, akik a problémák humoros oldalát tudják nézni, s csak az olyan tulajdonságokban kerekednek felül rajtuk, mint a stresszel való megbirkózásból történő erőmerítés, a célok akadályok ellenére történő elérése vagy a nyomás alatti teljesítőképesség.

„Az akadályok ellenére is elérem a céljaimat” itemben az átlagot meghaladó választ adtak a reziliensigéretetek, de a nyertesekre jellemző szint eléréséhez ez még mindig kevés volt. Az alábbiak esetében hasonló válaszokat adott a négy csoport: „mindennel megbirkózom, bármi történjék”, „nem bátortalanít el a folytatástól, ha hibázom”, „tudom kezelni a negatív érzelmeimet”. Ezek tekintetében tehát nem nagy a szórás a hallgatók körében, s a reziliensigéretetek „tartják” az átlagot. A reziliensigéretetek pszichológiai rezilienciájának e bekezdésben felsorolt elemei a felsőoktatás kontextusában bár nem kiugróak, de stabilak, ami értelmezhető a felsőoktatásig eljuttató erőként is. A változásokhoz való alkalmazkodó készségről, a célok akadályok ellenére történő eléréséről, a megbirkózásról, a hibázás során megélt bátorságról és a negatív érzelmek kezeléséről kialakult egyéni percepciójuk alapján hasonló belső forrásokkal rendelkeznek, mint a felsőoktatásba bejutott átlag, s valószínűleg gazdagabbak ezen a téren, mint a felsőoktatásból kimaradó hasonló háttérű társaik.

A reziliensigéretetek egy területen járnak az élen, s „hozzák be” a nyerteseket. Közülük mondták a legtöbben azt, hogy erőssé teszi őket a stresszel való megküzdés.<sup>110</sup>

Figyelembe véve, hogy a kérdőív önbevalláson alapult, a vizsgált csoportok megbirkózási képességére csak közvetetten tudunk következtetni. Az általunk reziliensigéreteteknek nevezett hallgatók a megküzdést már bizonyították, hiszen hátrányaik ellenére szép eredményeket felmutatva jutottak el a felsőoktatásig. Számos itemben átlagos értéket mutattak, ami értelmezhető

---

<sup>110</sup> Az adjusztált sztenderdizált reziduális alapján abban is felülreprezentáltak, hogy teljes mértékben egyetértenek azzal, hogy nyomás alatt is képesek teendőikre összpontosítani. Ezt vélhetően a vizsgaidőszakra asszociálva karikázták, de ha összevontan nézzük a „teljes mértékben igaz” és az „igaz” válaszokat, felülről súrolják az átlagot, s a nyertesek mögé kerülnek.

stabilitásként a felsőoktatás átlagos kontextusában. Társadalmi csoportjukban valószínűsíthetően ezekkel az átlagos értékekkel is kivételesnek számítnak, s elmondhatjuk, hogy eddigi pályafutásuk során számos atipikus belső tulajdonságot felhalmoztak, megéltek, amelyek a felsőoktatásig eljuttató erőként funkcionáltak.

Magabiztosságuk azonban nem töretlen, ha a nyertesekkel és a közömbös-tékozlókkal hasonlítjuk őket össze. Noha a felsőoktatást megelőző iskolai pályafutásuk eredményessége alapján megközelítik a nyerteseket, s háttérükből adódó rizikótényezők alapján (valószínűsíthetően) több alkalmuk volt pszichológiai rezilienciájuk megélésére, mégis van néhány item, amelyben elmaradnak a nyertesek kimagasló, s a közömbös-tékozlók ezt követő értékeitől. Az ilyen – felülnézetből bizonytalannak látszó – válaszaik értelmezhetők úgy, hogy a kérdőív kitöltésekor átélt, tehát a hallgatóéveik alatti kihívásokkal szemben védtelenebbeknek érzik magukat, mint a kedvezőbb háttérű hallgatók, akik ráadásul nem is mindig érkeztek hozzájuk hasonló jó eredményekkel (lásd közömbös-tékozlók). Valószínűsíthető, hogy magabiztosságuknak ez a viszonylagos töredezettsége, a megbirkózási képesség nyertesekhez képest tapasztalható plafonálódása, a problémákkal szemben érzett viszonylagos védtelenség is családi örökség, mégpedig abban az értelemben, hogy otthonról nem kapnak a nyertesekhez és a közömbös-tékozlókhoz hasonló fogódzót azokhoz a kihívásokhoz, amelyek a felsőoktatásban érik őket – ahogy arra az elméleti részben bemutatott szakirodalom is utalt.

### **Összegzés: A bekerülés rezilienciája**

Első, a bekerülés rezilienciájára vonatkozó hipotézisünket nem erősíthetjük meg egyértelműen. Továbbra is csak részben megválaszolt az a kérdés, hogy mi juttatta el a reziliensgéreteket a felsőoktatásig. Eredményeink összességében arra mutatnak rá, hogy nem egyenlő feltételekkel indulnak a reziliensgéretek a nyertesekkel a belépéskor. Lemaradásuk egyértelmű és látványos a nyertesekhez, de több esetben a közömbös-tékozlókhoz képest is az olyan mérvadó, a későbbi fejlődés ívét meghatározó tényezőkben, mint a 6-8 osztályos gimnázium előnyeinek élvezése, a különórák igénybe vétele, a könyvet forgató családtagok, a szülők értelmiségi törődése, a belépéshez szükséges családi példa és anyagi háttér, valamint a pszichológiai reziliencia értelmiségi létéhez és/vagy vezetői habitushoz köthető egyes elemei (pl. céltudatosság, erős személyiség, optimizmus tudata).

Kisebb mértékű, de még mindig számottevő a lemaradás a gimnázium felsőoktatásra felkészítő oktatási formájából való részesülés, valamint a felvételi vagy jobb jegy miatti különórák igénybe vétele tekintetében. Ha tehát a nyerteseket tekintettük viszonyítási alapnak, akkor a felsőoktatásig juttató

erők után nyomozva összességében inkább halvány, mint markáns fogódzókra bukkantunk a családi és középiskolai útravalót illetően.

Ha azonban olyan nehéz sorsú társaikkal hasonlítanánk össze a reziliensigéreteket, akik el sem jutottak a felsőoktatásig, akkor reziliencia forrásnak tekinthetnénk mindazon tényezőket, amelyekben a reziliensigérek átlag körüli arányokat „produkálnak” (ami nem minden esetben jelent jelentős lemaradást a nyertesektől sem).<sup>111</sup> A felsőoktatásban tapasztalható átlagos arány ugyanis azt jelenti, hogy a származási háttértől eltérő társadalmi közegben „állnak helyt” a reziliensigérek, holott társadalmi háttérük alapján másfajta források lettek volna jóslhatók számukra. Ezen a szemüvegen keresztül a felsőoktatásig eljuttató atipikus erőként beszélhetünk például a szülők általános törődéséről (amely értelmiségi tartalom nélkül, önmagában is fontos hajtóerő – pl. Reay et al. 2009, Pusztai 2004b, Ceglédi 2012), a nem kiugróan sérült családszerkezetről, a könyvet forgató anyákról (akik aránya megközelíti az átlagot), a baráti példákról és szülői vagy tanári tanácsokról/nyomásról mint a belépést ösztönző tényezőkről, a reziliensigérek saját olvasottságáról, pszichológiai rezilienciájuk egyes elemeiről, valamint a kapcsolatépítés mint belépési motiváció fontosságának átlagos szintű felismeréséről. Ezek alapján egy összetett támogató hálót láthatunk, amelyben a reziliencia szakirodalmában említett komponensek együtt szerepelnek: család, kortársak, tanárok, saját hozomány.

Összességében adataink megerősítést szolgáltatnak a rezilienciára mint a külső feltételekben rejlő lehetőségek hatékony megragadásának képességére tekintő elméletnek, hiszen a reziliensigérek kevesebb erőforrással jutottak el a felsőoktatásig, mint a két jó háttérű csoport.

A kulturális mobilitás elméletébe illeszkedik azon eredményünk, hogy a reziliensigérek és anyáik felismerik az olvasás fontosságát, és a kevesebb családi útravalót jól tudják hasznosítani. Eredményeink alapján azonban csak korlátozott lehetőségeink vannak az elmélet megerősítésére. Egyrészt a kultúrának csak egy dimenziójáról, az olvasásról tehetünk megállapításokat. Másrészt ok-okozati relációt nem vizsgáltunk statisztikailag. A négy csoport és családjaik olvasási szokásainak különbségei alapján azonban feltételezhető, hogy a reziliensigérek kulturális tőkéje gazdagabb, mint a sodródóké, és a hasonló társadalmi rétegé, és ez a kulturális többlet feltehetőleg hozzájárult ahhoz, hogy sikeres belépővel jussanak be a felsőoktatásba.

---

<sup>111</sup> A reziliensigérek átlaghoz való pozicionálása esetében egy érdekességre bukkantunk. Bár lemaradást láttunk a nyertesekhez képest a 6 vagy 8 és/vagy két tannyelvű középiskolák és a fizetett különórák tekintetében, az átlaggal való összemérésben azonban már feltűnő, hogy a reziliensigérek átlagos arányokat mutatnak, tehát csak a felsőoktatás legjobb háttérű belépő-éhez képest vannak lemaradva. Ezt egyrészt a reziliensigérek (és családjaik) atipikus igyekezetével magyarázhatjuk. Másrészt a társadalmi egyenlőtlenségek éles megnyilvánulásának tekinthetjük a jó háttérű csoportok átlagtól való magas, utolérhetetlen kilengését.



Merton előzetes szocializáció elméletébe is illeszkedik a könyvet for-  
gató anyákkal rendelkező reziliensigéretetek átlagot megközelítő aránya, vala-  
mint a saját olvasási szokásaik.

A kérdőív korlátai miatt nem állt módunkban mérni a középiskolai osz-  
tályközösség, a középiskolai oktatók, a baráti kör hatásait, amelyek minden  
bizonnyal jelentősek a felsőoktatásig eljutató lehetséges erők sorában, hiszen  
„a normabiztonságot segítő stabil, kohézív kapcsolatok dominanciája az isko-  
lában képes kompenzálni a reprodukciós mechanizmusokat” (Pusztai 2004a,  
2009: 241). Ugyanakkor valószínű, hogy ezek befolyása gyengül vagy elvész a  
felsőoktatásba való átlépés során az intézmény- vagy akár településváltás mi-  
att. Könyvünk következő fejezetének oktatói és kortárskapcsolatokról szóló ré-  
szei adalékul szolgálnak annak megválaszolásához, hogy sikerül-e megtartani,  
újjáépíteni vagy felépíteni hasonló támogató erőket a felsőoktatásban.

## A BEJUTÁS EGYENLŐTLENSÉGEI

### ***Horizontális differenciálódás a belépésben***

A jelentkezés és bejutás ténye mellett az is fontos, hogy a felsőoktatás belső rétegzettsége mentén hol sűrűsödnek és honnan maradnak ki a reziliensigérek. Ahogy az elméleti részben összefoglaltuk, a felsőoktatási társadalmi egyenlőtlenségek fontos megnyilvánulási formái az intézmények, karok, vagy akár szakok hallgatói összetétele közötti különbségek. Azt, hogy a társadalmi háttér önmagában is befolyásolja a belépéskori szelekciót, több vizsgálat bizonyította (lásd vonatkozó elméleti fejezet). A hátrányos helyzetűeken belül a jól teljesítők megoszlásáról egy korábbi elemzésünkben adtunk számot, és rámutattunk, hogy régióink felsőoktatásában is vannak törésvonalak e tekintetben, tehát a jó teljesítmény sem mindig írja felül a származási hátrányokat (Ceglédi 2015e). A könyv alapjául szolgáló adatbázisban a reziliensigérek kari megoszlását a 8. táblázat mutatja.

A karonkénti alacsony elemszámok miatt csak óvatos következtetéseket vonhatunk le. Mindemellett csak egy időbeli keresztmetszeti képet adhatunk, a hosszú távú tendenciákról nem áll módunkban beszámolni. Adataink – e megszorítások mellett – azt mutatják, hogy az elit karok (Györgyi 2010, Fónai 2012a, Róbert 2000b) egy csoportjában (Debreceni Egyetem Általános Orvostudományi Kar, Debreceni Egyetem Gyógyszerésztudományi Kar, Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar<sup>112</sup>) a reziliensigérek leginkább a sodródók hátrányára képesek utat törni maguknak (bár így is csak átlagos vagy az alatti arányban képviseltetik magukat), míg a nyertesek felülreprezentáltsága két-háromszoros ugyanitt, és a közömbös-tékozlók is átlag körüli arányban jutnak be. Ezek a karok tehát szinte csak a legtehetségesebbeket engedik be a hátrányosabb helyzetűek közül (vagy csak a számukra vonzóak ezek az elit hírű karok, ezért valójában az önszelekció eredményét látjuk), míg a kirívó eredményt felmutatni alig tudó közömbös-tékozlók jelenléte átlag körüli, vagy legfeljebb a nyertesek javára megy az átlag alá. Semlegesnek tűnik a jogi képzés: ezen a karon egyik csoport sem látványosan alul- vagy felülreprezentált, esetleg a sodródók gyenge mértékű kiszorulása látható. A Debreceni Egyetem Gazdasági és Vidékfejlesztési Kar<sup>113</sup> fogadja be legegyenletesebben a négy csoportot.

---

<sup>112</sup> A kar azóta szervezeti átalakításon esett át.

<sup>113</sup> A kar azóta szerkezeti átalakításon esett át.

**8. táblázat. Reziliensigérek és kontrollcsoportjaik kari megoszlása (sorszázalék)**

	közömbös-tékozló	sodródó	reziliens-ígéret	nyertes	összesen
DE-GYFK (n=39)	69,2	28,2	2,6	<u>0</u>	100
DE-FOK (n=32)	<u>81,3</u>	9,4	3,1	6,3	100
NYF-MMK (n=30)	50	<u>36,7</u>	3,3	10	100
DE-NK (n=42)	61,9	23,8	4,8	9,5	100
DE-MK (n=131)	58,8	26,7	<u>5,3</u>	9,2	100
DE-EK (n=75)	49,3	<u>36</u>	6,7	8	100
DE-BTK (n=103)	61,2	16,5	6,8	15,5	100
DE-GYTK (n=26)	61,5	<u>0</u>	7,7	<u>30,8</u>	100
DRHE-KFRITKF (n=25)	56	32	8	4	100
DE-GVK (n=169)	56,8	21,9	8,9	12,4	100
DE-KTK (n=21)	52,4	9,5	9,5	<u>28,6</u>	100
DE-MÉK (n=45)	64,4	11,1	11,1	13,3	100
DE-ÁOK (n=54)	57,4	<u>9,3</u>	11,1	<u>22,2</u>	100
DE-ÁJK (n=119)	63,9	14,3	12,6	9,2	100
DE-İK (n=54)	61,1	22,2	13	3,7	100
NYF-PPK (n=38)	44,7	<u>34,2</u>	13,2	7,9	100
NYF-TTIK (n=7)	71,4	14,3	14,3	0	100
NYF-GTK (n=67)	59,7	20,9	16,4	<u>3</u>	100
DE-TTK (n=107)	<u>46,7</u>	19,6	<u>23,4</u>	10,3	100
DE-ZK (n=21)	52,4	4,8	<u>23,8</u>	19	100
Összesen (N=1205)	58,1	20,7	10,4	10,8	100

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

Érdekes színpont a Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai Kara, ahol a reziliensigérek a közömbös-tékozlók kárára szereztek kiugró arányban felvételi helyeket. A jó teljesítményű hallgatókat befogadó kar, úgy látszik, a nyertesek számára is átlagos mértékben vonzó, de még nagyobb hagyománya lehet a térségen belül a hátrányos helyzetű tehetségek természettudományi képzésbe történő áramlásának és befogadásának. Hasonló profillal jellemezhető a Zeneművészeti Kar is, bár e kar kapui a sodródók számára igen szűkösnek mondhatók. A reziliensigérek magas arányú jelenlétének magyarázata a zenei képzés sajátosságában rejlik: a felvételi individuális

mivolta, a zenei tehetség elsődlegessége minden más szemponttal szemben. A sodródók alacsony aránya abból adódhat, hogy a zenei képzés előszobáját jelentő zenei szakközépiskolákat eleve a legjobb tanulók választják (sőt, olykor a társadalmi szelekció eszköze is lehet adott iskolán belül a zenei tagozat). Továbbá a hangszerek és a zeneoktatás valószínűleg kevésbé megfizethető ezekben a társadalmi csoportokban, sőt a családi segítséget pótló lehetőségek is kevésbé elérhetők a zenei tehetségeket támogató oktatás egyenlőtlen földrajzi eloszlása miatt.<sup>114</sup>

A térség gazdasági képzésén belül a reziliensigéretetek inkább a főiskolai képzések felé orientálódnak (Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kar<sup>115</sup>) (vagy oda jutnak be), míg a nyertesek egyértelműen az egyetemi szinten (Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar) jelennek meg. A főiskolai szintű pedagógiai képzésekben, valamint a főiskolai természettudományi és informatikai karon átlag felett képviseltetik magukat a reziliensigéretetek. A vizsgált intézmények műszaki képzései nem annyira vonzóak a reziliensigéretetek számára, pedig a nyertesek átlaghoz közelítő arányban vannak jelen. Bár az alacsony elemszámok nem teszik lehetővé, hogy szélesen általánosítható megállapítást tegyünk, lehetséges, hogy a műszaki érdeklődésű reziliensigéretetek egy-egy középiskolában sűrűsödtek, s a térségen kívüli továbbtanulás e középiskolák sajátos arculatának részei. Továbbá a tétemelés jelensége is magyarázat lehet: a felsőoktatásba fektetett családi energiák jobban megtérülnek, ha a nagyobb múlttal rendelkező fővárosi intézményeket célozzák meg. A nyertesek elkerülik a térség gyermeknevelési és felnőttképzési, informatikai, hittudományi és főiskolai szintű természettudományi képzését (valószínűleg ez nem csak regionális jelenség). Ezzel együtt érdekes, hogy a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karon átlagon felüli (sőt a harmadik legmagasabb) a közömbös-tékozlók aránya, és a nyíregyházi karok után ide jár a legtöbb sodródó is. A sodródók a nyíregyházi karokon sűrűsödnek (Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, Nyíregyházi Főiskola Műszaki és Mezőgazdasági Kar, Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Kar), ami nem meglepő annak fényében, hogy a térség erős hallgató-megtartó erővel bír, s hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megye bocsátja ki a legmagasabb arányú olyan felvételizőt, aki HH/HHH többletpontot igényelt. Érdekes színfolt az egészségügyi képzésen belül a Fogorvostudományi Kar, ahol az egyik legerősebb a háttér szerinti szelekció, s ahol a legkiugróbb a közömbös-tékozlók aránya.

Eredményeink részben erősíthették meg a felsőoktatás belső rétegzettsége mentén leképződő társadalmi egyenlőtlenségekre vonatkozó hipotézisünket, legalábbis az elit karok többségén. A korábbi eredményeken túl azt is megállapíthattuk, hogy a közel azonos belépési eredményességet felmutató

<sup>114</sup> A jelenség értelmezésében segítséget nyújtottak: Óváry Zoltán és Szűcs Tímea.

<sup>115</sup> A Nyíregyházi Főiskola Egyetem lett, karai intézményekként működnek a megkérdezés óta.

csoportok között is megjelenik a háttér szerinti szelekció. E tendenciával ellentétes képet mutatott a Természettudományi és Technológiai Kar (ahol a reziliensigéretetek a közömbös-tékozlók kárára képviseltetik magukat magas arányban), és nem érvényesült a társadalmi szelekció például a Bölcsészettudományi vagy a Gazdasági és Vidékfejlesztési Karon sem. Feltételezhető lett volna, hogy a személyiségintenzív szakmákat kínáló karok esetében előtérbe kerülnek, a reál tárgyakhoz kötődőknél háttérbe szorulnak a társadalmi hátrányok (lásd pl. Blaskó 2008a, Kozma 1975), de adataink ezt csak részben erősítették meg. A Természettudományi és Technológiai Kar esetében például ez releváns magyarázat lehet, de a műszaki képzéseket tekintve már nem. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk az adatok értelmezésekor, hogy a vizsgált karok nem egy elszigetelt földrajzi egységben helyezkednek el, hanem a főváros elszívó hatása, valamint Nyíregyháza és Debrecen vonzáskörzetének középiskolái és társadalmi bázisa is számottevően alakítja a térségben továbbtanulók felvételi mintázatait.

A belső rétegzettség tehát egyenetlen mélységben szóródik, de éppen az olyan karokon jelenik meg erőteljesebben, amelyek magasabb presztízssű diplomát nyújtanak. Amiatt is elgondolkodtató ez az eredmény, mert a reziliensigéretetek épp ezekből a képzésekből szorulnak ki, holott a diploma munkához juttató ereje miatt jelentkeztek a felsőoktatásba (lásd vonatkozó fejezet).

### ***Belépési motivációk***

A bejutásról szóló fejezet zárásaként a reziliensigéretetek a belépési motivációkat vizsgáljuk meg. A négy csoport között nincs szignifikáns eltérés abban, hogy a jól jövedelmező állás megcélzása, a vezető pozíció betöltése, a diploma álláshoz juttató erejébe vetett hit, a tudásgyarapítás vagy kapcsolatépítés lehetősége hozta-e őket a felsőoktatásba (9. táblázat).<sup>116</sup> Mindez azt jelzi, hogy a reziliensigéretetek belépési motivációjában nem érhetők tetten jelentős társadalmi törésvonalak, ami a hallgatóévek kiaknázása szempontjából kedvező belépőként könyvelhető el.

---

<sup>116</sup> Az alul- és felülreprezentált cellák alapján ugyanakkor további kutatásra érdemes halvány tendenciák ismerhetők fel. A reziliensigéretetek nem annyira a jól jövedelmező állás lehetősége vezérelte, hanem inkább a tudásgyarapításba és a diploma álláshoz juttató erejébe vetett hit. A munkavállalás elodázása a sodródóknál a legkiugróbb. A céltudatos választás és a végzésen túlmutató célok szem előtt tartása inkább a nyertesek sajátja. Ettől eltérően a reziliensigéretetek belépési motivációja egyrészt a felsőoktatás manifeszt célrendszeréhez való egyoldalú igazodással írható le: bíznak a diploma munkaerő-piaci hasznosíthatóságában, s önmagában tekintenek értéknek a diplomára, nem a vezető pozíció vagy jó kereset előszobájaként. Ez valamelyest a rövidebb távú és kevésbé céltudatos jövőtervezésre is utalhat. Belépési motivációik másrészt a családból hozott azon értékekbe ágyazódnak be, amelyek révén a diplomát a becsületes tudásgyarapítás útján kívánják megszerezni.

**9. táblázat. Továbbtanulási motivációk a reziliensigéretes és kontrollcsoportjaik körében („igen” válaszok aránya) (oszlopszázalék)**

Szerepet játszottak továbbtanulásodban az alábbi tényezők?	közömbös-tékozló	sodródó	reziliens-ígéret	nyertes	összesen	P
Jól jövedelmező állást találjak - általában	81,8	84,8	<u>73,3</u>	80,2	81,4	0,066
- intézmény	<u>49,2</u>	53,4	58	57,3	51,9	0,154
Így nagyobb esélyem van vezető pozíció betöltésére - általában	54,8	59	47,1 <sup>117</sup>	57,6	55,2	0,179
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni - általában	83,3	79,3	<u>89,3</u>	81,9	83	0,117
Családi példát követtem - általában	<u>36,4</u>	<u>26</u>	26,2 <sup>118</sup>	<u>44</u>	34	0,001
- intézmény	20,6	18,2	14	23,4	19,7	0,245
- szak	18,9	15,3	16,7	23,4	18,4	0,272
Barátaim példáját követtem - általában	<u>22,5</u>	28,9	29,2	27	25	0,131
- intézmény	16,6	22,6	21,8	16,4	18,4	0,135
- szak	<u>9,6</u>	<u>15,4</u>	15,8	10,7	11,6	0,045
Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt - általában	33,8	33,9	38,3	40	35	0,475
Megengedhettem magamnak anyagilag - általában	<u>47,6</u>	<u>35,7</u>	<u>36,4</u>	<u>56</u>	44,9	0,000
- intézmény	41,2	35,3	34,2	<u>51,6</u>	40,4	0,011
- szak	38,1	34,6	<u>26,7</u>	<u>49,6</u>	37,4	0,002
Nem kellett fizetni tandíjat - szak	<u>44,8</u>	50,4	53,8	<u>57,4</u>	48,3	0,029
Hogy gyarapítsam tudásom - intézmény	69 <sup>119</sup>	71,7	<u>80,8</u>	72,6	71,2	0,066
- szak	83,1	81,4	<u>90,8</u>	82,3	83,5	0,140
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki - intézmény	50,9	52,6	50,4	60 <sup>120</sup>	52,2	0,299
Mert még nem akartam dolgozni - szak	19,1	<u>24,6</u>	19,2	14,6	19,8	0,132
Ezt az egy szakot jelölte meg vagy első helyen ezt jelölte	77,2	<u>70,7</u>	75,6	<u>84</u>	76,4	0,033

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

<sup>117</sup> Adj. Stand. Res.: -1,9

<sup>118</sup> Adj. Stand. Res.: -1,9

<sup>119</sup> Adj. Stand. Res.: -1,9

<sup>120</sup> Adj. Stand. Res.: 1,9

Ugyanakkor az átlagtól elmarad a belépéssel családi példát követő reziliensigéreték aránya, amely lemaradás a nyertesekhez képest még szembe-tűnőbb. A barátok árnyalattal nagyobb hatást gyakorolnak a két rosszabb hát-terű csoportra, ami az életkorral növekvő kortárs befolyásra vonatkozó elmé-leteket erősítheti. Érdekes, hogy a tanárok/szülők véleménye és nyomása ha-sonló a négy csoportban. Ha a belépést előmozdító szereplők sorrendjét vesz-szük szemügyre, akkor elmondható, hogy a családi példa, valamint a szülők és tanárok véleménye/nyomása nagyjából egyforma súllyal befolyásolja a hallga-tókat összességében, s mögöttük utolsó helyre szorulnak a barátok. Ha a re-ziliensigéreték körében nézzük meg ugyanezt a sorrendet, akkor a szülők és tanárok véleménye/nyomása után a barátok a második helyen szerepelnek, s a legkevesebb befolyással a családi példa bír.

A nyertesek között a legmagasabb azok aránya, akik első helyen vagy kizárólagosan jelölték szakjukat a felvételi során. Rájuk igaz emellett a legin-kább az is, hogy anyagilag megengedhették maguknak a továbbtanulást, bár a tandíjmentesség is fontos szempont volt a választásnál. A reziliensigéreték ne-hézségeiről, s egyúttal az anyagi korlátokat felülíró hatásokról árulkodik, hogy az anyagi lehetőségek hiánya ellenére jelentkeztek a felsőoktatásba és az adott szakra.

### ***Összegzés: A bejutás egyenlőtlenségei***

A felsőoktatás belső rétegzettségére vonatkozó második hipotézisünk megerő-sítést nyert, bár a kis elemszámok miatt csak tájékoztató jellegűek lehetnek következtetéseink. Az orvosi, az egyetemi közgazdasági és a gyógyszerésztudo-mányi képzés szinte csak a legtehetségesebbeket (a reziliensigéreteket) engedi be a hátrányosabb helyzetűek közül, de az ő arányuk itt is elmarad a nyertesekétől. A jog, valamint a vidékfejlesztési képzés semleges ezen a területen, míg az egyetemi természettudományi képzésben a reziliensigéreték a közömbös-tékozlók kárára szereztek kiugró arányban felvételi helyeket. A főiskolai és egyetemi karok közötti választásban is láthatók a felsőoktatás belső rétegzett-ségének nyomai: a reziliensigéreték a főiskolai képzések irányába torlódnak.

A következőkben annak járunk utána, hogy hogyan befolyásolja a fel-sőoktatási fejlődés ívét ez a töredezett, sodródókhöz képest gazdagabb, de a nyertesek által kifeszített plafonon túllépni nem tudó útravaló. A felsőoktatás-ban kisimulnak a társadalmi egyenlőtlenségek, átalakulnak vagy tovább mé-lyülnek?

## A HALLGATÓÉVEK EGYENLŐTLENSÉGEI

A reziliensigéretetek belépéskori eredményességükkel bizonyították, hogy képesek követni az oktatási rendszer olyan elvárásait, amelyek annak manifeszt céljaihoz leginkább igazodnak. A felsőoktatásba való belépés feltételei ugyanis nyíltak, időben relatíve stabilak, kiszámíthatók, átláthatók (egyértelműen esélynövelők pl. a nyelvvizsgák, a jó érettségi jegy és a versenyhelyezések). A felsőoktatás világa azonban ehhez képest kiszámíthatatlanabb, s átláthatatlanabbak a felsőoktatás világán kívüli boldoguláshoz szükséges befektetések is, továbbá a jó jegyek egyáltalán nem jelentenek garanciát a jobb pozíciók megszerzéséhez. A középiskolai sikereket nem mindenki tudja felsőoktatási és munkaerő-piaci sikerekre fordítani (Rodgers 2016, Sági 2013, Benjamin 2016, Bocsi 2016a). A felsőoktatásba való átlépés főként azok számára jelenti a biztos fogódzók elvesztését, akik származási hátrányokkal küzdenek. A szakirodalomból megismerhettük a hátrányos helyzetűek, s köztük a reziliensigéretetek azon tulajdonságát, hogy hajlamosak a legbiztosabb, legátláthatóbb, a középiskolás évekből legismerősebb célokhoz igazítani felsőoktatási létüket: önmagában tekintenek értéknek a diplomára, s a (szerintük) ahhoz vezető óralátogatásra, tanulásra szánt időre. Ugyanakkor a felsőoktatási évek értelmiségi-ekre jellemző kiaknázásában lemaradoznak.

Könyvünk e fejezetében a reziliensigéretetek felsőoktatási pályáját vesz-  
szük górcső alá, kitérve a tanulmányi munkára, az oktatói kapcsolatokra, a kortárskapcsolatokra és a kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzési lehetőségekre (Pusztai 2014), különös tekintettel a tehetséggondozásra. Arra keressük a választ, hogy a sikeres belépés lendülete meddig és milyen irányba viszi el a reziliensigéreteteket. A társadalmi hovatartozásuk örökségeit végleg levetkőző fiatalokat fogjuk felismerni bennük, vagy ezen örökségek sajátos továbbélését fogjuk tapasztalni?

### ***Tanulmányi bevonódás***

A reziliensigéretetek esetében a felsőoktatásig való eljutás lényeges hajtómotorja volt az oktatási rendszer szabályainak merev követése, amely leginkább a szigorúan vett tanulmányi bevonódásban nyilvánult meg. Enélkül nem szereztek volna például a felsőoktatásba való belépésre jogosító jó jegyeket. Azt feltételezhetjük, hogy a reziliensigéretetek a felsőoktatásban is ezt a beállítódásukat követik, és még inkább azonosulnak a felsőoktatás manifeszt elvárásaival (óralátogatás iránti pozitív attitűd és annak teljesítése, tanulással töltött idő, valamint a jó jegyekkel szembeni attitűd) (Ceglédi 2015b).



A szakirodalom alapján azt feltételeztük, hogy a reziliensigérek több-  
letbefektetést fognak mutatni az olyan mutatókban, mint a tanulmányi és fel-  
készülési intenzitás vagy az óralátogatás komolyan vétele. Ez összefüggésbe  
hozható az interjúkban és az értékkutatásokban tapasztalt lelkiismeretesség-  
gel.

Amikor a tanulmányi bevonódás elemi mutatói mentén (óralátogatás  
iránti attitűd, óralátogatás gyakorisága, tanulással töltött idő, jó jegyekkel  
szembeni attitűd) vizsgáltuk meg a négy csoport közötti különbségeket, nem  
találtunk a Pearson Chi-négyzet szerint szignifikáns eltéréseket. Az adjusztált  
sztenderdizált reziduálisok<sup>121</sup> alapján alul- és felülreprezentált cellák azonban  
olyan, a kutatási kérdés szempontjából lényeges (Bárdits et al. 2016) szabály-  
szerűségeket sejtettek, amelyek miatt a tanulmányi bevonódást mint komplex  
stratégiát ragadtuk meg a további elemzésekben.<sup>122</sup> Annak érdekében, hogy a  
tanulmányi bevonódás összetettségét láthatóvá tegyük, egy tanulmányi bevo-  
nódás indexet képeztünk az elemi mutatókból.

A négy csoport közötti összehasonlítás alapján az látszik, hogy az átlag  
feletti tanulmányi bevonódást mutató cellákban a reziliensigérek felül-, a  
közömbös-tékozlók pedig alulreprezentáltak (10. táblázat). A reziliensigérek  
tehát átlag feletti tanulmányi bevonódással jellemezhetők. A sodródók és a  
nyertesek egyik irányban sem mutatnak kiugró értékeket. A tanulmányi

---

<sup>121</sup> Nincs konszenzus abban, hogy mi a teendő akkor, ha a Chi-négyet alapján nem szignifikáns az összefüggés a két vizsgált változó között, de az adjusztált sztenderdizált reziduálisok alapján a cellaszignifikancia egyes cellák esetében fennáll (pl. IBM é.n.). Ezért ez utóbbi mutató alapján csak akkor vontunk le következtetéseket, ha ez előbbi alapján szignifikáns volt az összefüggés. Az adjusztált sztenderdizált reziduális ugyanakkor hasznosnak bizonyult a rejtőzködő összefüggések feltárására. A tanulmányi bevonódás esetében azt sejtette, hogy vannak a tanulmányi bevonódás elemeit halmozó reziliensigérek.

<sup>122</sup> Az óralátogatásnál azt láthattuk, hogy a reziliensigérek a végleteket képviselik: köztük vannak csaknem a legmagasabb arányban azok (a sodródók után), akik maximális óralátogatásról nyilatkoztak (59%), de meglepő módon a legkevesebb órára járók között is ők vannak az élen. Egy másik, ezt az erőfeszítést szubjektíven mérő kérdés arra utal, hogy a reziliensigéreknek a legmagasabb azok aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy mindent megtesznek annak érdekében, hogy részt vehessenek a kurzusokon. Ugyanakkor beszédes, hogy a nyertesek kevésbé merevek e tekintetben, és elegendőnek tartják az órák 60-80%-át látogatni (statisztikailag felülreprezentáltak ebben a cellában). Az órákra való készüléssel eltöltött idő tekintetében a legmagasabb kategóriában (2-3 óra vagy több) a reziliensigérek felülreprezentáltsága látszik. A jobb jegyekre való törekvésben is ők járnak az élen.

Megkíséreltük az elemzést elvégezni a fizetett munkavégzéssel kontrollálva. Azt feltételeztük ugyanis a Eurostudent ötödik hullámának hazai tanulságaiból kiindulva, hogy az órákat nem látogató reziliensigérek munkaterheik miatt maradnak távol, s felismerhető a hátrányosabb helyzetűeknek egy munkát választó csoportja is, akikre a tanulóorientáltság emiatt kevésbé (lehet) jellemző (Nyüsti 2014, Csillag 2010, Lovas 2011, Medgyesi & Varga 2006, Diákhitel é.n.). A HERD adatbázisban azonosított reziliensigérekekre vonatkozóan nem erősíthető meg az a feltételezésünk, hogy az óralátogatást a tanulmányok melletti munka akadályozza. Ugyanakkor a tanulással eltöltött idő esetében a reziliensigérek felülreprezentáltsága mutatkozott, ha a munkavégzés szerint differenciáltunk: a soha nem dolgozó reziliensigérek egyértelműen tanulásra fordítják idejüket, a többi csoport előtt élen járva. A munka és tanulás összeegyeztetése, valamint annak társadalmi hovatartozásban gyökerező mögöttesei további érdekes kutatási kérdéseket kínálnak.

bevonódás elemi és összetett mutatóinak elemzése alapján arra következtethetünk, hogy a tanulmányi bevonódást a társadalmi háttér aszerint strukturalja leginkább, hogy ki mennyire halmazza annak elemeit. Az óralátogatás és a vele szembeni attitűd, a tanulással töltött idő és a jó jegyekre törekvés ugyanis együttesen rajzolják meg azt, hogy a hallgatók mennyire veszik komolyan a felsőoktatás e manifeszt elvárásait. Ha valaki ezek együttesébe összességében az átlagosnál több erőt fektet, akkor lehetnek rá érvényesek a könyv elméleti részében leírt mögöttesek és következmények. A 10. táblázat tanulsága szerint ez igaz a reziliensigéretekre. A tanulmányi bevonódás mélystruktúrájának és következményeinek feltárása ugyanakkor további kutatásokat igényel.

**10. táblázat. A tanulmányi bevonódás összetett mutatója<sup>123</sup> a reziliensigéretek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)**

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
átlag alatti bevonódás	<u>73,1</u>	70,1	<u>56,6</u>	71	70,5	0,003
átlag feletti bevonódás	<u>26,9</u>	29,9	<u>43,4</u>	29	29,5	

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

Kíváncsiak voltunk, hogy a jó jegyekre törekvés, a komolyan vett és megvalósított óralátogatás, valamint a sok tanulással töltött idő megtérül-e a vizsgasikerekben. Azt feltételeztük, hogy a reziliensigéretek – korábbi eredményességükből adódóan – szembe mennek azzal a tendenciával, hogy a szülők alacsonyabb iskolázottsága gyengébb tanulmányi eredményességet valószínűsít (Veroszta 2016b, Kovács K. 2014), és ebben tanulmányi bevonódásuk fontos szerepet játszik. A 11. táblázatban bemutatott eredmények szerint a reziliensigéretek nem kimagaslóak a vizsgasikerekben (legalábbis ami a bukások

---

Az óralátogatás függ a kari elvárásoktól és hallgatói szokásoktól. Ezért kísérletet tettünk a kari viszonyokat kiszűrve meghatározni a négy csoport közötti különbségeket. A változó ordinális mivolta miatt azonban nehézségekbe ütközött, hogy a kari átlagokhoz hasonlítsuk az óralátogatás gyakoriságát. Tettünk egy kísérletet: az ordinális értékek alapján folytonos változóvá kódoltuk a változót (pl. a 80-100%-os óralátogatás 90-es értéket kapott, a 60-80%-os 70-es értéket stb.). Az új változó kari átlagainak lekérése után meghatároztuk, hogy ki tartozik az átlag alattiak és felettiak csoportjába saját karán belül. Az eredmények szerint a reziliensigéretek saját karai átlaga fölött látogatják az óráikat. Az összefüggés azonban nem szignifikáns, és a cellákban sem volt alul- vagy felülreprezentáltság. Az átlagképzés ilyen nehézségei miatt a további változóknál eltekintettünk az átlagon alapuló kari összehasonlítástól.

<sup>123</sup> Az indexben 1-es értéket kaptak a következők: naponta két vagy több órát tölt tanulással, teljes mértékben egyetért azzal, hogy mindent megtesz az óralátogatás érdekében, bejár az órák legalább 80%-ára, teljes mértékben egyetért azzal, hogy szeretne minél jobb tanulmányi eredményeket elérni. Átlag alatti tanulmányi bevonódásúnak tekintettük az 1 vagy 2 indexpontoszámot kapókat, átlag felettiének pedig a 3 vagy 4 indexpontoszámot elérőket.

elkerülését illeti), s ha tanulmányi bevonódásuk átlag alatti, nagyon leszakadnak az élen járó nyertesektől. Egyedül a nyertesekről mondható el, hogy a vizsgaismérléstől való védettségük akkor is jelentős, ha átlag alatti a tanulmányi bevonódásuk: a körükben nincs szignifikáns különbség a vizsgasikerben az átlag fölötti és alatti tanulmányi bevonódás esetén. Magyarázatként szolgálhat erre egyrészt az, amit a szakirodalom alapján feltételeztünk: a felsőoktatásban otthonosabban mozgók birtokában van a felsőoktatási munkaterhek osztályozásának, mérlegelésének és a befektetett energia e mérlegelésen alapuló elosztásának képessége. Az oktatói értékelés is befolyásolhatja ezt, hiszen a tudás „eladásában” is gyakorlottabbak lehetnek azok, akik családjukból hozzák ennek a mintáját, az oktatók pedig jobban díjazhatják a „mondén eleganciát” (Bourdieu 2003a).<sup>124</sup> Ugyanakkor hatással lehet a vizsgakudarcokra az is, hogy a reziliensigéreteknél a halasztott vizsgázás egy stratégia a jobb jegyre való törekvés miatt, ami a tanulmányi ösztöndíj miatt fontos a kedvezőtlenebb családi háttérrel rendelkezők számára.

**11. táblázat. A tanulmányi bevonódás és a vizsgaismérlések közötti összefüggés a reziliensigéretek és kontrollcsoportjaik körében (sorszázalék)**

		minden vizsga sikerült első alkalommal	legalább egy vizsga nem sikerült	P
közömbös- tékozló	átlag alatti bevonódás	<u>41,3</u>	<u>58,7</u>	0,000
	átlag feletti bevonódás	<u>63,7</u>	<u>36,3</u>	
	összesen	47,3	52,7	
sodródó	átlag alatti bevonódás	<u>39,3</u>	<u>60,7</u>	0,001
	átlag feletti bevonódás	<u>62</u>	<u>38</u>	
	összesen	46	54	
reziliens- ígéret	átlag alatti bevonódás	<u>36,8</u>	<u>63,2</u>	0,008
	átlag feletti bevonódás	<u>60,4</u>	<u>39,6</u>	
	összesen	47,1	52,9	
nyertes	átlag alatti bevonódás	53,4	46,6	0,193
	átlag feletti bevonódás	63,9	36,1	
	összesen	56,5	43,5	

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

<sup>124</sup> „Soodak és munkatársai (1998) megfigyelésére visszautalva magyarázatul szolgálhat a tanári percepciók hatása: a kooperatív, aktív tanuló előre haladását kedvezőbbnek látja a tanár, amivel eleve jobb teljesítményre ösztönzi.” (Engler 2015: 218).

## ***Oktatói kapcsolatok<sup>125</sup>***

A reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaik összehasonlítása arra mutatott rá korábbi vizsgálatainkban, hogy azok a hátrányos helyzetűek, akik nagy ígéretként lépnek be a felsőoktatásba, más hatásokra érzékenyek, mint azon társaik, akiket sodródóknak nevezünk el, s akik a belépéshez elegendő felvételi pontokon túl más többlettel nem rendelkeznek. S ugyanígy a jobb helyzetben lévők sem tekinthetők egységes csoportnak, hiszen felsőoktatási létüket meghatározza, hogy milyen hozománnyal vágnak neki a diplomaszerzésnek: közömbös-tékozlókként csak parkoló pályának tekintik az egyetemet/főiskolát, vagy pedig a családi előnyök nyerteseiként tudatosan kamatoztatják az otthonról hozott tőkéket (pl. Veroszta 2010, Pusztai 2011a, Ceglédi 2015a, 2015b, Sági 2013). A felsőoktatás hatásaira való érzékenységre az oktatókkal kialakult/kialakított kapcsolatok által is betekintést nyerhetünk.

További elemzéseinkben annak próbálunk mélyebben utánajárni, hogy az eredményesség szerint közel hasonló csoportokon belül milyen különbségeket eredményez a társadalmi háttér az oktatói kapcsolatokban.<sup>126</sup>

A két eredményes csoport (nyertesek és reziliensigéretetek) egyaránt látványosan magasra értékelte azokat az oktatói kapcsolatokat, amelyek a pályafutásra való odafigyelést, a jövőtervekről vagy karrierről való beszélgetést foglalták magukba. Ez arról árulkodhat, hogy az oktatók háttértől függetlenül segítenek azoknak a hallgatóknak pályájuk egyengetésében, akik eredményesen léptek be a felsőoktatásba – legalábbis a hallgatók e kapcsolatokról bevallott percepciói szerint. Ezt erősíti az az adat is, hogy a közömbös-tékozlók előnyös

---

<sup>125</sup> A fejezet alapjául egy korábban megjelent tanulmány szolgál (Ceglédi 2016).

<sup>126</sup> Megkíséreltük keresztábrával megvizsgálni az egyes háttér- és eredményességi változók mint bemeneti mutatók hatását az egyetemen/főiskolán kialakított/megélt oktatói kapcsolatokra. Mind az oktatói kapcsolatokat, mind az eredményességet, mind pedig a háttérrel az eredeti mutatókkal vontuk be, tehát 8X5X7 keresztábrát futtattunk. A kérdés emögött az volt, hogy az eredményesség vagy a háttér a meghatározóbb-e a kapcsolatok kialakulásában. Ha ez előbbi, akkor azt kellett volna látnunk, hogy a háttér szerinti törésvonalak a felsőoktatás e szeletében nem érvényesülnek. Ha azonban ez utóbbi, akkor pedig azt, hogy a jó eredmények sem képesek áthidalni ezeket a törésvonalakat az oktatói kapcsolatokban. Az elemzés tanulságaként az mondható el, hogy az eredményesként belépők esetében egyértelműbbek és több kapcsolati mutatóban is kimutathatók voltak a gazdagabb oktatói kapcsolatok. A háttér alapján várt összefüggések azonban sporadikusak és olykor ellentmondásosak voltak. Például az apa alacsonyabb iskolázottsága és a lakóhely LHH vagy komplex programmal célzott LHH kistérségi besorolása volt az egyedüli bemeneti háttérmutató, ami a szegényesebb oktatói kapcsolatokkal volt összefüggésben. A szubjektív anyagi helyzetnél pedig az anyagi helyzetükre panaszkodók számoltak be szorosabb kapcsolatokról, s az inaktív vagy családból hiányzó apa is hasonló, „oktató-vonzó” tendenciát mutatott. A többi esetben valószínűsíthetően az adott háttértényező hatását felülírta vagy elnyomta az, hogy valaki eredményesként vagy kevésbé eredményesként lépett-e be a felsőoktatásba. Az eredményesség és a háttér mutatóinak együttes hatásának megragadására többlepcsős lineáris regressziót is futtattunk, amely hasonló eredményeket mutatott: az eredményesség általi „törésvonalak” erősebbek, mint a háttér szerinti az oktatói kapcsolatokra, de a linearitás feltételezése nem állja meg a helyét az atipikus csoportok miatt. A keresztábra és a regresszió azon sejtésünket erősítette meg, hogy érdemes a primér összefüggések vizsgálatán túllépve azonosítani olyan csoportokat, amelyek „kilógnak” a sorból, és amelyek segíthetnek az összefüggések hiányát vagy a nem várt összefüggéseket megérteni.

társadalmi helyzetük ellenére is alulreprezentáltak e téren. Ezzel együtt érdekes, és a térség felsőoktatásának sajátos, hátrányos helyzetűeket hosszú évtizedek óta felkaroló arculatára hívja fel a figyelmet, hogy a két eredménytelen csoport közül nem a sodródók szenvedik kárát annak, hogy az oktatók az eredményesebbekre jobban odafigyelnek a karrierépítés terén.

Számos kapcsolattípusban azonban nem élvez előnyt semelyik csoport: a hallgatók bevallása szerint közel egyforma gyakoriak minden csoportban az oktatókkal folytatott beszélgetések a jegyekről, a feladatokról, a közéleti kérdésekről, de még a magánéleti problémákról is.

A két eredményes csoport között különbségeket is felfedezhetünk, amelyek a társadalmi háttér hatásairól tanúskodnak. Lemaradnak a reziliensigéretes a nyertesekhez képest az olyan oktatókkal folytatott beszélgetésekben, amelyek a tananyagon kívüli témákról szólnak, de a tananyagról vagy tudományos kérdésekről is ritkábban beszélgetnek oktatóikkal, ha azok órai kereteken kívül zajlanak. A szépirodalom és művészet mint beszélgetési téma is inkább a nyertesek privilégiuma.

Mindez azt a sejtésünket erősíti, hogy a reziliensigéretes hiába lépnek be kimagasló eredményekkel, a felsőoktatás értelmiségi kiaknázhatóságának kulcsszereplőivel, az oktatókkal kialakított kapcsolataik még mindig hordozzák társadalmi hovatartozásuk örökségeit. A karriert támogató, népi tehetségeket felkaroló oktatói közeledés válasza talál (vagy esetleg ők kezdeményezik azokat), hiszen, amikor karrierjük tervezésről van szó, a nyertesekhez hasonlítanak. Az órai keretekhez, az órán hallottakhoz szorosabbak kötődő beszélgetésekben is fel tudnak zárkózni a nyertesekhez. Ugyanakkor a felsőoktatás manifeszt keretein túlmutató informálisabb oktatói lehetőségekkel kevésbé élnek. Azt nem tudhatjuk, hogy ez annak köszönhető-e, hogy nem kezdeményeznek e téren, vagy inkább annak, hogy nem befogadóak, nem nyitottak, hiszen csak a hallgatói oldalt ismerhettük meg kérdőívünk segítségével. Az mindenestre árulkodó, hogy az órai kérdésfeltevésben sereghajtóként jelennek meg a reziliensigéretesek.

**12. táblázat. Oktatói kapcsolatok a reziliensigéretes és kontroll-csoportjaik körében (oszlopszázalék)**

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Van olyan oktatója, akivel beszélget - jövőjére vonatkozó terveiről	<u>36,4</u>	35,9	<u>49,6</u> <sup>127</sup>	<u>55,5</u> <sup>128</sup>	39,7	0,000
- magánéleti problémáiról	<u>8,1</u>	10,9	13	13,3	9,8	0,126
- a tananyagon kívül másról	41,2	40,2	45,4	<u>52,7</u>	42,7	0,074
- szépirodalomról, művészetéről	16,1	13,8	15,4	<u>25,8</u>	16,6	0,024
- közéleti kérdésekről	29,1	26,1	37,2	35,9	30	0,084
- tanítási időn kívül tananyagról, tudományos kérdésekről	50,7	46,7	55,7	<u>62</u>	51,6	0,029
Akivel rendszeres e-mail kapcsolatban van	26,9	25,1	30,3	<u>37,5</u>	28	0,057
Aki odafigyel személy szerint a pályafutására	<u>18,1</u>	19	<u>29,5</u> <sup>129</sup>	<u>31</u> <sup>130</sup>	20,9	0,001
Aki ingyen korrepetálja	11,5	13,4	16,5	17,3	13	0,189
Kérdéseket tett fel órán vagy részt vett az órai beszélgetésben <sup>131</sup>	43	42,5	41,6	<u>57,4</u>	44,3	0,018
Az oktató elvárásainak teljesítése érdekében sokkal többet dolgozott annál, mint amire képesnek gondolta magát	<u>25</u>	30,5	<u>38,5</u>	24	27,4	0,009
Beszélgetett oktatójával - karrierjéről	<u>10</u>	9,3	<u>21</u>	<u>21,7</u>	12,3	0,000
- órán hallottakról vagy olvasmányairól	<u>9,2</u>	10,5	<u>16,4</u>	<u>17,8</u>	11,1	0,007
- feladatairól, jegyeiről	16	18,2	21,3	21,9	17,6	0,255
Pontos írásbeli vagy szóbeli visszajelzést kapott a tanulmányi teljesítményéről	27	24,1	35,5	<u>37,2</u>	28,4	0,013

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

<sup>127</sup> Adj. Stand. Res.: 2,4

<sup>128</sup> Adj. Stand. Res.: 3,9

<sup>129</sup> Adj. Stand. Res.: 2,5

<sup>130</sup> Adj. Stand. Res.: 3

<sup>131</sup> Gyakran és nagyon gyakran válaszok együtt, az adott tanévre vonatkozóan. A pontos kérdés így hangzott: „Megítélésed szerint ebben a tanévben milyen gyakran tetted a következőket az általad látogatott felsőoktatási intézményben?”

Kíváncsiak voltunk, hogy a kapcsolattartás online lehetősége segíthet-e áthidalni a társadalmi szakadékokat (Buda 2003, Herczegh 2013, Lannert 2004). A rendszeres e-mail kapcsolat esetén a Pearson Chi-négyzet szerint nincs szignifikáns különbség a négy csoport között, de az adjusztált sztenderdizált reziduális felülreprezentáltságot jelez a nyertesek körében.

A reziliensigéretetek esetében a leggyakoribb, hogy az oktató elvárásai miatt többet teljesít annál, mint amire képesnek érezte magát. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy milyen nagyot lendíthet egy-egy oktatói kezdeményezés a reziliensigéreteken. Az oktatói ösztönzésre való fogékonyság azonban nemcsak rájuk jellemző, hanem a hátrányosabb helyzetűekre általában (vö. Bacsikai 2015, Lannert 2004, Pusztai 2011a, 2016a), hiszen a sodródók is magasra értékelték az oktatói kapcsolatok e típusát.

A közömbös-tékozlók sok mutatóban alulreprezentáltak, ami annak a jele, hogy a kedvezőbb háttér nem jár egyenesen együtt az oktatók kitüntetett figyelmével.

### 13. táblázat. Oktatói kapcsolatok faktorai a reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaik körében (faktorsúlyok)<sup>132</sup>

Van-e olyan oktatód, akivel meg tudod beszélni a következőket?	oktatási-közéleti kapcsolat	mentori kapcsolat	személyes kapcsolat
Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélgetsz	,645		
Akivel a jövődre vonatkozó terveidről beszélgetsz	,595		
Akivel közéleti kérdésekről beszélgetsz	,563		,429
Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélgetsz tanítási időn kívül	,547		
Aki odafigyelt személy szerint a Te pályafutásod alakulására		,688	
Akivel rendszeres e-mail kapcsolatban vagy		,461	
Aki ingyen korrepetál		,452	
Akivel szépirodalomról, művészetről beszélgetsz			,570
Akivel magánéleti problémáidról beszélgetsz			,499

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

A fenti táblázat adataiban is kirajzolódott az a szakirodalomban hangsúlyozott jelenség, miszerint az oktató-hallgató kapcsolatok nem egy dimenzió

<sup>132</sup> Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A faktorok a variancia 44,786%-át magyarázzák.

mentén alakulnak, hanem többfélek is lehetnek (Bocsi 2016b, Pusztai 2009). Az e kapcsolatok mögött meghúzódó struktúrát megkíséreltük faktoranalízissel kitapintani (13. táblázat).

Az oktatási-közéleti tartalmú kapcsolattípus faktora az egyetemi élet legtermészetesebb velejárója (a 12. táblázatban látszott, hogy ilyen oktatókkal rendelkeztek a legtöbben általában). A hallgató-oktató kapcsolatok egy másik dimenziója a mentori tevékenységben ragadható meg, amelyben az ingyen korrepetálás és a pályafutásra való odafigyelés összegződik, és nem idegen tőle az e-mail-es kapcsolattartás sem. A legszemélyesebb kapcsolati formaként a magánéleti és szépirodalmi témákról való beszélgetés jelenik meg, amely faktornak a személyes nevet adtuk.

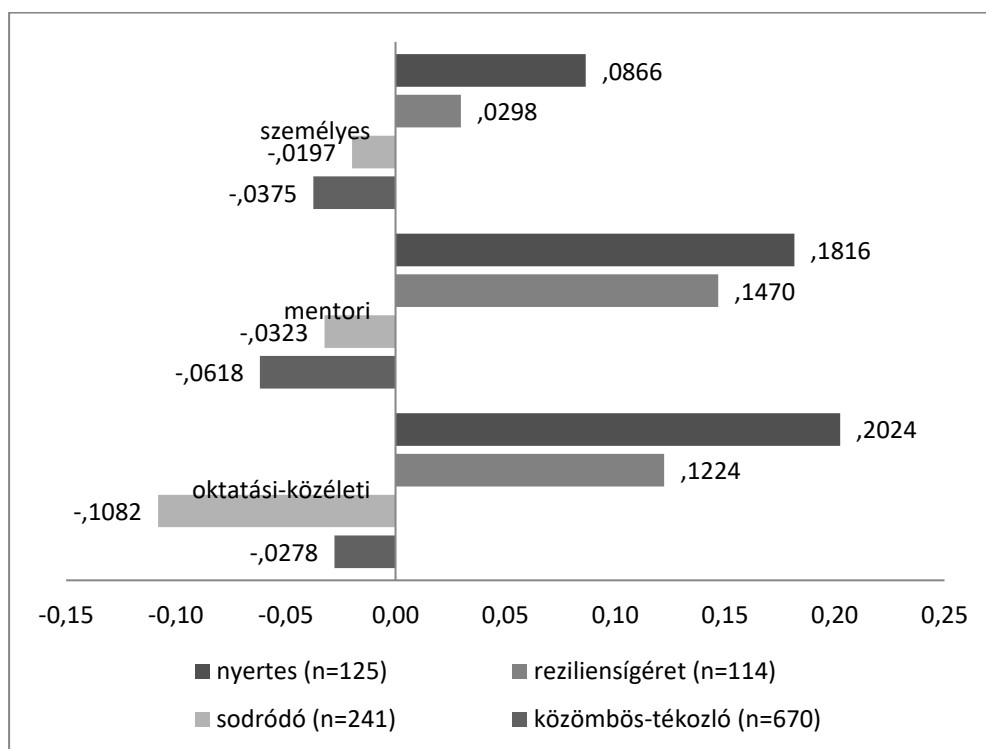
Megvizsgáltuk, hogy a reziliensigérek és kontrollcsoportjaik esetében hogyan alakulnak e faktorok. Egyértelműen a nyertesek bírnak a leggazdagabb oktatói kapcsolatokkal mind a három faktorban. A négy csoport közötti különbség az oktatási-közéleti és a mentori faktorban szignifikánsnak bizonyult ( $p=0,001$  mindkét esetben) (7. ábra). A személyes faktorban az eltérés nem szignifikáns, pedig hipotézisünk szerint ebben vártuk a reziliensigérek látványosabb lemaradását, míg az oktatási-közéleti faktorban kevésbé. Erre magyarázat lehet az az elméleti részben leírt jelenség, hogy általában is ritka a személyes kapcsolattartási forma. Pusztai (2016a) legújabb eredményei szerint az intellektuális tartalmú oktató-hallgató kapcsolatok nagyobb jelentőséggel bírnak az eredményességre nézve, mint a személyes kapcsolatok. A kapcsolatoknak tehát az a formája, amely tétellel jár, jobban különbözik a négy csoport mentén.

Az oktatási-közéleti és mentori kapcsolatok is szegényesebbek a reziliensigérek esetében a nyertesekkel összehasonlítva. Ugyanakkor összességében a két eredménytelen csoportot (a közömbös-tékozlókat és a sodródókat) képesek meghaladni azok a hátrányos helyzetűek, akik eredményeket mutatnak fel.

Érdekes továbbá a közömbös-tékozlók lemaradása, még a sodródókhoz képest is. Mivel létszámában ez a legnagyobb csoport, feltételeztük, hogy nagy a szórás a válaszokban, és e csoporton belül is lehetséges egy rétegzettség e téren (arra alapozva, hogy a kapcsolatépítés az eredményességük hiányát kompenzáló taktika), de meglepő módon a faktorok szórása átlagos vagy átlag alatti az esetükben, tehát többé-kevésbé egységes képet mutatnak e kapcsolatokban. Ezen eredmények alapján újabb mozaikkal bővült a „közömbös” jelző jelentése, hiszen az oktatókkal való kapcsolataik távolságtartók: a személyes és a mentori faktorban nekik a legszegényesebb, és az oktatási-közéleti faktorban sem éri el az átlagot, csak arra elég, hogy a sodródókhoz képest előnyben legyenek.



**7. ábra. Az oktató-hallgató kapcsolatok faktorai a reziliensigéretnek és kontrollcsoportjaik körében (faktorszókók átlagai)<sup>133</sup>**



Forrás: HERD 2012 (N=1205)

$P_{\text{oktatási-közéleti}}=0,001$ ,  $P_{\text{mentori}}=0,001$ ,  $P_{\text{személyes}}=NS$

Kétféle törésvonal látszik tehát: egyrészt egy erős kettéosztottság az eredményesként és nem eredményesként belépő csoportok között, másrészt pedig az eredményes csoportokon belül a társadalmi háttér mentén egy halványabb, de még mindig létező törésvonal. Ez a különbség, figyelembe véve a két eredménytelen csoport visszavonulását, azt jelenti, hogy az oktatók erőforrásaiért az eredményes csoportok között „élesedik ki a harc”, amelyben a nyertesek kerekednek felül. A reziliensigéretnek megrekednek a nyertesek által kijelölt plafonnál ezen a téren is, de a felsőoktatás értelmiségi kiaknázásának mutatói közül az oktatói kapcsolatok látszanak a legkevésbé érzékenyeknek (bár még mindig érzékenyeknek) a származási hatásokra.

<sup>133</sup> A függőleges tengelytől balra elhelyezkedő oszlopok az átlagtól negatív irányba, a jobbra elhelyezkedő oszlopok pedig az átlagtól pozitív irányba eltérő válaszokat jelölik. A négy csoport közötti eltérést variancia analízissel vizsgáltuk.

## **Kortárskapcsolatok**

Az eddigi eredmények alapján úgy jellemezhetjük a reziliensigéreteket, hogy fontos számukra a tanulmányi munka, a jó jegyek érdekében többletbefektetést is vállalnak, ami ugyanakkor nem feltétlenül térül meg a vizsgasikerekben (lásd vonatkozó fejezet). Ennek okai után jelen fejezetben a hallgatótársakkal való kooperáció vizsgálatával nyomozunk. Feltételezzük, hogy a vizsgakudarc egyik lehetséges oka, hogy a túlzott tanulásorientáltság nem pótolja a hallgatótársakkal való együttműködés (pl. jegyzetcsere, együtt tanulás) jótékony hatásait. De a kortárskapcsolatokat nem csak azonnal bevethető karriertámogató forrásokként értelmezhetjük, amelyek például a vizsgakudarcok mögötteseiként vizsgálhatók. Az ilyen bezárkózás a későbbi sikerekre is árnyékot vetethet. A hallgatóévekben feltárt kapcsolathálót a kapcsolatok kiépítésére való képesség bizonyítékaként, fejlesztéseként is értelmezhetjük, amely a későbbi pályafutás során kamatoztatható. A hallgatók egy „padban” ülnek, szakmai és szabadidős rendezvényeken találkozhatnak szakmájuk későbbi nagyjaival, felsőbbévesekkel, befolyásos szülők gyermekeivel, más felsőoktatási intézmények hasonló szakterületen tanuló hallgatóival, a jövő elitjével.

A fejezet kitér emellett a formális hallgatói csoportokhoz való csatlakozásra is. Ezeket a tagságokat a reziliensigéreteket körülvevő támogató kapcsolatháló részének tekintjük (Pusztai 2011a), választ keresve arra, hogy vajon élvezik-e e csoportok előnyeit pályafutásuk során (eleve felismerik-e ezek jelentőségét), hiszen ahogy eddig láttuk, az otthonról hozott útravaló hiányosságait a felsőoktatásban kell pótolniuk. E tagságok bemutatásával ugyanakkor előrejelzést is adhatunk az egyetemi szférán kívüli sikerességükre is, hiszen a munkahelyeken, akadémiai közösségekben való helytállás „gyakorlólhelyei-ként” tekinthetünk az ilyen csoportokra.

A tanulmányi munkában a nyertesek azok, akik inkább együttműködnek hallgatótársaikkal (14. táblázat). A reziliensigéreteket ezt csak átlagos mértékben teszik. Sőt, érdekes, hogy az órai együttműködésben még a sodródók is megelőzik őket. A korrepetálásban viszont már a reziliensigéreteket járnak az élen: körükben a leggyakoribb, hogy segítenek hallgatótársaiknak, igaz, ezt tehetik fizetségért is, tehát az együttműködést más motivációk mozgathatják. Egyik csoport sem rendelkezett kirívó arányokkal a más vallási, politikai meggyőződéssel rendelkező vagy más kultúrához vagy etnikumhoz tartozó hallgatókkal való kapcsolatteremtésben. Az egyetem/főiskola az egyik legalkalmasabb terep az ilyen lehetőségek kiaknázására, és talán a reziliensigéreteket szempontjából jó hír, hogy nincsenek lemaradásban ezen a téren, igaz, többletigyekezetet sem látunk körükben.

Ezek az eredmények összességében arra világítanak rá, hogy a reziliensigéreteket tanuláshoz kötődő céljaikat a nyertesekhez képest inkább magányosan kívánják elérni. A hivatalos oktatási folyamathoz való

alkalmazkodásként értelmezhető mindez, abban az értelemben, hogy a vizsgázás, a zárthelyi dolgozatok individuális megmérettetések (Beck 1983), ezáltal individuális készüléssel tűnhetnek megvalósíthatónak. Továbbá a versengéssel is összefüggésbe hozható, amely társadalmunk, ezáltal oktatási rendszerünk alapja (Beck 1983). A jelenség mögött állhat továbbá a reziliensigéret az öröksége, hogy a sikeres belépéshez a korábbi oktatási szinteken erős individuális versenyhelyzetekben kellett helytállniuk, amelyben számukra még nagyobb volt a tét és még kevesebb a családi segítség, mint a jobb társadalmi helyzetben lévőknek. A reziliensigéret így kevésbé részesülnek a tanulási tartalmú kapcsolatháló eredményességnövelő hatásaiból (Pusztai 2009).

A hallgatókat körülvevő, a hallgatói szocializációt nagymértékben meghatározó környezet jellemzéséhez megvizsgáltuk azt is, hogy a megkérdezettek környezetében milyenek az olvasási szokások (14. táblázat). Annak fényében, hogy mennyire heterogének a hallgatói közösségek az általunk vizsgált négy csoport mentén, a kérdőív e válaszai nagyrészt inkább arról árulkodnak, hogy hogyan ítélik meg, mennyire ismerik a megkérdezettek a hallgatótársak és barátok olvasási szokásait. A nyertesek tudhatják magukénak a legmagasabb arányban az olvasott hallgatói és baráti környezetet. A reziliensigéret ebben is átlagközeli értékeket mutatnak, s csak a sodródókhoz képest vannak előnyben. Az, hogy a hallgatótársak révén elérhető erőforrások átlagos mértékben állnak a rendelkezésükre, illetve átlagos mértékben látják elérhetőnek, akár azt is jelentheti, hogy megfelelő stratégia esetén ezek kiaknázásában még a nyerteseket is behozhatják.

A hallgatótársakkal kialakított kapcsolatok mélységét, típusait faktoranalízis segítségével térképeztük fel. A kérdőív lehetőséget adott arra, hogy megtudjuk, rendelkeznek-e a hallgatók olyan társakkal, akikkel magánéleti problémáikról beszélgetnek, akikkel jegyzetet cserélnek, vagy akikkel kultúráról és közéletéről beszélgetnek.

**14. táblázat. Tanulmányi célú hallgatói kapcsolatok és kortárs olvasási szokások a reziliensígéretes és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)**

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Órákon együtt dolgoztam hallgatótársaimmal különböző feladatokon (nagyon gyakran)	<u>11</u>	<u>19,8</u>	17,7	<u>21,1</u>	14,6	0,000
Órán kívül együtt dolgoztam hallgatótársaimmal egy feladaton vagy vizsgára készülve (gyakran és nagyon gyakran)	<u>47,7</u>	54,5	51,6	<u>61,7</u>	51	0,017
Korrepetáltam hallgatókat, diákokat (ingyenesen vagy fizetségért) (gyakran és nagyon gyakran)	<u>10,2</u>	12,2	<u>20,3</u>	12,5	11,9	0,016
Komoly beszélgetést folytattam olyan hallgatókkal, akik más vallási meggyőződéssel, politikai nézetekkel vagy értékrenddel rendelkeztek (gyakran és nagyon gyakran)	19,6	17,8	20,8	26,4 <sup>134</sup>	20,1	0,249
Barátai szoktak könyvet olvasni	70,7	<u>57,4</u>	70	<u>77,4</u>	68,6	0,000
Hallgatótársai többsége szokott könyvet olvasni	57,6	<u>52,3</u>	63,3	<u>68,3</u>	58,3	0,019

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

A 15. táblázatban látható állítások alapján lefuttatott faktoranalízis arra világított rá, hogy a hallgatói kapcsolatok alapvetően három dimenzió mentén alakulnak. Az első faktoron ültek a legszorosabb kapcsolati formákra utaló állítások, mint a betegség esetén való meglátogatás vagy a magánéleti problémák megbeszélése. Érdekes, hogy az együtt tanulás is ebbe a faktorba rendeződött, míg a tanulmányi elnevezésű faktor egy személytelenebb,

<sup>134</sup> Adj. Stand. Res.: 1,9

kizárólag jegyzetcsere, a tanulmányi problémákkal kapcsolatos egymásrautaltságából adódó együttműködésre szorítkozó kapcsolati formát takar. Az együtt tanuláshoz tehát közelebbi kapcsolatra van szükségük a hallgatóknak. Külön faktorban összegződtek az olyan beszélgetéstémák, amelyek a hallgatótársak értelmiségi hatásait leginkább megtestesítik: olvasmányélményekről, kultúráról, közéletéről, művészetről vagy tudományos problémákról beszélgetni a hallgatótársakkal nem jelent mást, mint az értelmiségi szerepet gyakorolni, a hallgatói szocializáció jótékony hatásaiból részesülni.

**15. táblázat. Hallgatói kapcsolatok faktorai a reziliensigéretek és kontrollcsoportjaik körében (faktorsúlyok)<sup>135</sup>**

Van-e olyan barátod, akire igazak az alábbiak? – hallgatótársaid között	baráti	értelmi-ségi	tanulmányi
Aki betegség esetén meglátogat vagy telefonon keres	,677		
Akivel megbeszéled magánéleti problémáidat	,647		
Akivel meg tudod beszélni a jövőre vonatkozó terveidet	,556		
Akivel rendszeresen együtt töltöd a szabadidődet	,548		
Akivel együtt tanulsz	,357		
Akivel olvasmányélményeidről, kultúráról, közéleti kérdésekről tudsz beszélgetni		,648	
Akivel művészetről (pl. festészet, komolyzene) tudsz beszélgetni		,622	
Akivel tudományos problémákról tudsz beszélgetni		,610	
Akitől könyvet, jegyzetet, füzetet tudsz kölcsönkérni			,886
Akivel megbeszéled a tanulmányaidal kapcsolatos problémáidat			,466

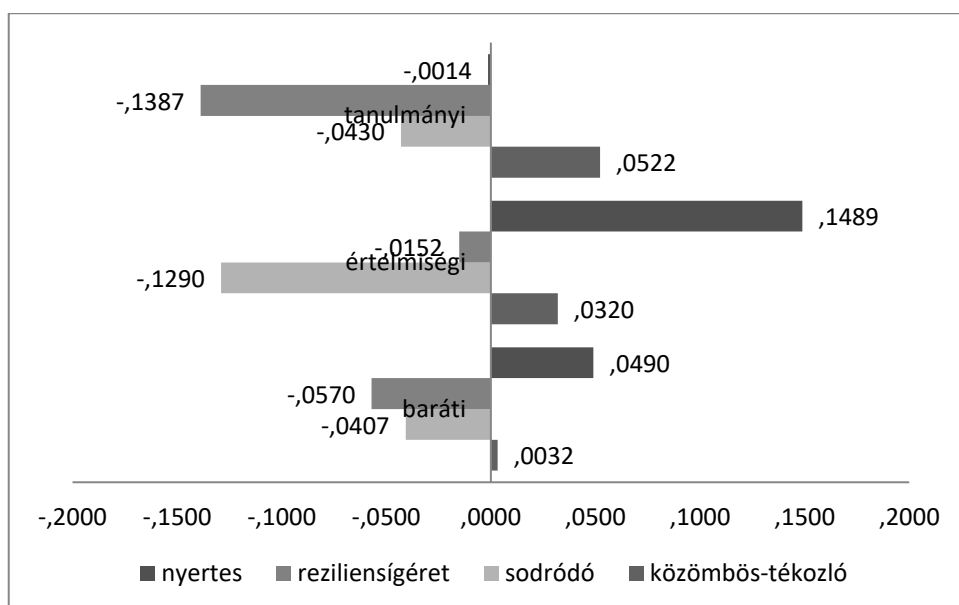
Forrás: HERD 2012 (N=1205)

A négy csoport egyedül az értelmiségi faktorban mutatott szignifikáns eltérést (8. ábra). Ezen a téren a sodródók óriási lemaradása és a nyertesek elsőprő előnye a szembetűnő. A reziliensigéretek enyhén átlag alatti értéket értek el, ami arra utal, hogy a környezetükben megszokott értelmiségi hallgatókapcsolatok mértékéhez próbálnak igazodni, és a sodródókhoz képest ez sikeres is, ugyanakkor a két előnyös társadalmi háttérű csoporthoz mérten

<sup>135</sup> Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A faktorok a variancia 44,31%-át magyarázzák.

magányosabbnak tűnnek ebben a faktorban. A baráti kapcsolatok terén kiegyenlítettebb a négy csoport kapcsolathálója, ami ismételten azt jelzi, hogy nem általában a kapcsolatokban rejlik a reziliensigérek származási hatásainak újra felbukkanása, hanem azok tartalmában: nem olyan sikeresek a két jó háttérű csoporthoz képest abban, hogy partnert keressenek vagy találjanak a számukra még nagyobb téttel járó értelmiségi beszélgetésekre. Meglepő emellett az is (bár a különbség nem szignifikáns), hogy a tanulmányi kapcsolatokban a reziliensigérek a sereghajtók, s legjobban a nyertesek és a közömbös-tékozlók tudják kamatoztatni ezen a téren kapcsolataikat.

### 8. ábra. Hallgatói kapcsolatok faktorainak különbségei a reziliensigérek és kontrollcsoportjaik körében (faktorszórok átlagai)<sup>136</sup>



Forrás: HERD 2012 (N=1205)

$P_{\text{baráti}}=0,702$ ,  $P_{\text{értelmiségi}}=0,010$ ,  $P_{\text{tanulmányi}}=0,128$ .

Ezek az eredmények tovább erősítik az előzőek tanulságait: a reziliensigérek inkább magányos úton oldják meg tanulmányi nehézségeiket és a vizsgákra való felkészülést. Talán összefügghet az óralátogatáshoz való ragaszkodással, hogy kevésbé számíthatnak (kevesbé nyitottak) például jegyzetkérésre hallgatótársaiktól.

<sup>136</sup> A függőleges tengelytől balra elhelyezkedő oszlopok az átlagtól negatív irányba, a jobbra elhelyezkedő oszlopok pedig az átlagtól pozitív irányba eltérő válaszokat jelölik. A négy csoport közötti eltérést variancia analízissel vizsgáltuk.

A következőkben a formális közösségekbe való bekapcsolódást vizsgáljuk, ami abból a szempontból érdekes, hogy vajon az ilyen formális, akár önéletrajzban is elkönnyvelhető, ugyanakkor a hallgatói eredményességet pozitívan befolyásoló (Kovács K. 2014, Pusztai 2009, 2011a) tagságok vonzóbbak-e a reziliensigéreteknek, mint a fent bemutatott informális úton kötendő hallgatói együttműködések.

A reziliensigéretes és kontrollcsoportjaik nem különböztek szignifikánsan (ami a csoporttagságok ritka előfordulása miatti kis elemszámoknak is köszönhető), és alul- vagy felülreprezentáltságot sem mutattak az alábbi csoporttagságokat illetően: hagyományőrző csoport; tudományos kör, szakmai egyesület; egyházi, felekezeti szervezet; vallásos kisközösség, ifi; szurkolói kör; hallgatói önkormányzat vagy egyéb érdekvédelmi szervezet; környezetvédelmi, természetvédelmi, állatvédelmi, szervezet; jótékonyági, karitatív szervezet, csoport; munkaközvetítő iroda, karrieriroda; hobbi csoport; politikai csoport, párt, érdekvédelmi szervezet, egyesület, mozgalom (16. táblázat). Ez azt jelenti, hogy a csoporttagságok többségében nem kiugró a reziliensigéretes hátránya és előnye egyik kontrollcsoporthoz mérten sem.

Két közösségben tapasztaltunk előnyt a nyertesek részéről: a kultúrához, művészethez kapcsolódó csoportokban és a sporthoz kötődő körökben. A reziliensigéretes ezekben átlagos arányban kapcsolódnak be, és bevágyódásuk is átlag körüli. Egy másik nézőpontból nézve ugyanakkor úgy is értelmezhetők az adatok, hogy nyertesektől való lemaradásukat nem is kívánják behozni, legalábbis az alapján, hogy a nyertesekhez képest alacsonyabb arányban vallják azt, hogy szeretnének tagok lenni. Ez összefügghet az időszegénységgel (Nyüsti 2014), amit a hallgatóévekben végzett munka és a tanulmányi munka fokozott mértéke okoz. Utalhat továbbá a szabadidővel szembeni társadalmi meghatározottságra is (Bocsi 2013, Kovács K. 2014). A kimaradás nemcsak a kultúra és sport jelenlegi jótékony hatásainak nélkülözését jelenti (pl. jól-létre, értékgazdagságra, személyiségfejlesztésre, közösségteremtésre, eredményességre gyakorolt pozitív hatás), hanem hosszú távú következményekkel is jár többek között e tevékenységek identitáskialakító, s azt megszilárdító hozományaiban való lemaradásnak köszönhetően (Kovács K. 2014, Pusztai 2009, 2011a, Bocsi 2016a).

**16. táblázat. Tagság formális közösségekben a reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)**

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Kulturális csoport, művészeti kör, tánckör, zenekar, énekkar stb. - tag	15,5	13,1	18	<u>27,6</u>	16,6	0,022
- nem tag, de sze- retne	30,2	28,7	26,2	23,6	28,8	
- nem tag és nem is szeretne	54,3	58,2	55,7	48,8	54,7	
Sportegyesület, sportklub, csa- pat/csoport - tag	14,3	11,8	18,9	<u>26</u>	15,5	0,000
- nem tag, de sze- retne	29,2	26,6	29,5	36,6	29,5	
- nem tag és nem is szeretne	56,5	<u>61,6</u>	51,6	<u>37,4</u>	55	

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

A kortárskapcsolatokról szóló fejezet összegzéseként elmondható, hogy a reziliensigéreték otthonról hozott hátrányaik pótlásához nem annyira számíthatnak (nem annyira nyitottak) hallgatótársaik és barátaik segítségére a felsőoktatáshoz fűződő előnyök értelmiségiekre jellemző kiaknázást illetően. A sodródókhoz képest ezen a téren is előnyben vannak, de plafonálódnak a nyertesek kimagasló arányai alatt.

### ***Kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzési lehetőségek***

#### ***Akadémiai és szakértelmiségi eredményesség***

Ahogy a tanulmányi munkára vonatkozó eredményeinkben láttuk, a reziliensigéreték azt a közoktatásban bevált, a család, a kortársak által s önmagukkal szemben elvárt stratégiát követik, hogy azonosulnak a manifeszt elvárásokkal, ezért az óralátogatás, a tanulással töltött idő és a jegyek maximalizálására törekednek. A jobb társadalmi helyzetű hallgatókhoz képest kevésbé ismerik fel, hogy a felsőoktatásban új stratégiát kell kidolgozniuk a beválttal szemben. A rigid óralátogatás helyett olykor a kurzusok minőségi megválogatása, a jegyzetek és a szakirodalom hatékony beszerzése a célravezetőbb, s a munka világában sem a vizsgák jegye számít elsődlegesen, hanem a hallgatóévek alatt felépített karrierpotenciál, amely jelentős részben a kötelező kurrikulumon túlmutató tevékenységek által bontakozhat ki.



Az egyetemi eredményességet egyrészt „a Humboldt-i kutatóegyetemi modell hallgatói ideálját” idéző mutatókkal ragadtuk meg, amelyek azt mutatják meg, hogy a hallgatók mennyire élnek az egyetem kreditgyűjtésen túli tudásszerzési lehetőségeivel (Pusztai 2014). Ilyen a saját kutatási téma, a tudományos tevékenység írásos és előadásbeli megnyilvánulása (pl. OTDK dolgozat, konferenciaszereplés, tudományos publikáció), a demonstrátori megbízáás, a tudományos vagy köztársasági ösztöndíj, illetve a tehetséggondozó programok általi felfedezettség (ez utóbbit külön fejezetben tárgyaljuk). Emellett fontosak az úgynevezett „sikeres szakértelmiségi modelljének tartozékai” (Pusztai 2016a) is, mint a magyar és idegen nyelvű szakmai önéletrajz, évfolyamfelelős vagy csoportfelelős poszt, a magántanítvány, amelyek az önmenedzselés és a vezetni tudás előrejelzői, valamint ide tartozik még a nyelvvizsga is (ezt is külön fejezetben elemezzük). Ezek a mutatók azért is alkalmasak a reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaik összehasonlítására, mert nem tekinthetők szakspecifikusnak (Pusztai 2014). A reziliensigéretetknél ez kulcskérdés, hiszen ahogy korábbi kutatásainkban láttuk, hajlamosabbak ezek felett elsiklani és csak a kreditszerző, a diplomaszerzéshez és az egyetem manifeszt elvárásaihoz igazodó követelményeknek megfelelni (Ceglédi 2015a, 2015b), pedig számukra még fontosabbak lennének ezek a lehetőségek, hiszen kompenzálhatják hiányos családi kulturális tőkájüket, helyes mederben tarthatják karrierterveiket, megtanulhatják az akadémiai nyelvezetet, viselkedést stb. (Ceglédi et al. 2012a, 2012b, 2016a, 2016b).

Azon eredményességi mutatók többségében, amelyek a hallgatóévek értelmiségi kiaknázását leginkább tükrözik, egyértelműen a nyertesek járnak az élen (17. táblázat). Saját kutatási témával például csaknem minden harmadik ilyen hallgató rendelkezik, de más tudományos tevékenységekben is messze meghaladják az átlagot (konferencia előadás vagy poszter, kutatócsoport tagság, évfolyamfelelősi poszt betöltése). Ugyanezekben a reziliensigéretetek az átlag körül plafonálnak, tehát nem tudják felvenni a versenyt a nyertesekkel, sőt a saját kutatási téma esetében még a közömbös-tékozlókkal sem. A munkakeresésre való készülést (vagy a tanulmányok melletti munkavégzést) jelző magyar nyelvű szakmai önéletrajz birtoklásában nincs szignifikáns eltérés a négy csoport között, a jobb pozíciót ígérő idegen nyelvű önéletrajz esetében azonban már igen. Ebben a nyertesek messze meghaladják a három másik csoportot, ami azt jelzi, hogy ez a felsőoktatás utáni (vagy annak hatáskörén kívüli) boldogulás egy nagyon fontos indikátora, amelyet a hallgatók egy eredményesség és háttér szerint szelektált köre felismer.

**17. táblázat. Akadémiai eredményesség a reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)**

	közöm- bös-té- kozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Előadtam vagy posz- tert készítettem kon- ferencián (OTDK-n kívül)	6,6	<u>3,7</u>	5	<u>12,8</u>	6,5	0,008
Rendelkezem - OTDK dolgozattal vagy poszterrel <sup>137</sup>	4,9	3,8	5,3	<u>11,4</u>	5,3	- <sup>138</sup>
- tudományos ösztön- díjjal (a DETEP ösz- töndíjon kívül)	1,9	2,4	4,1	4,8	2,5	0,174
- magántanítvánnyal	14,2	15,9	18,9	20,8	15,7	0,206
- köztársasági ösztön- díjjal <sup>139</sup>	2,1	3,2	5,2	5,7	3	-
Van - legalább egy tu- dományos publiká- cióm	4,9	3,3	5	<u>8,8</u>	5	0,148
- idegen nyelvű szak- mai önéletrajzom	18,3	<u>8,6</u>	17,9	<u>31</u>	17,6	0,000
- magyar nyelvű szak- mai önéletrajzom	40,8	35,6	46,7	46,5	40,9	0,106
- saját kutatási té- mám	24,4	20,7	17,9	<u>31,5</u>	27,3	0,047
- demonstrátori meg- bízásom	4,8	6,1	7,3	6,4	5,5	0,595
Évfolyamfelelős/cso- portfelelős posztot töltök vagy töltöttem be	8,1	6,5	10,5	<u>15,1</u>	8,7	0,033
Kutatócsoport, tudo- mányos egyesület - tag	5	6,8	7,4	<u>13,8</u>	6,6	0,012
- nem tag, de sze- retne	35,1	33,1	40,2	36,6	35,4	
- nem tag és nem is szeretne	59,9	60,2	52,5	<u>49,6</u>	58,1	

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

A reziliensigéreték olyan tevékenységekben zárkoznak fel, mint a demonstrátori megbízás, a magántanítvánnyal való rendelkezés, a köztársasági és a tudományos ösztöndíj, amelyek közös vonása, hogy a megélhetést segítő

<sup>137</sup> Elsőévesek nélküli alminta (n=811) az OTDK ciklikussága miatt.

<sup>138</sup> Itt és a könyv minden további táblázatában: 5 elemnél kisebb cellák.

<sup>139</sup> Elsőévesek nélküli alminta (n=811) az ösztöndíj évfolyam-feltételei miatt.

jövedelemmel járnak. Láthatóan más (tudatos vagy kevésbé tudatosult) stratégia mentén rendezkednek be hallgatóéveik alatt a reziliensigéretetek: elsősorban a jelenre fókuszálnak (jövedelemszerzés), rövid távú célként a diploma megszerzése jelenik meg, s még a közömbös-tékozlókat sem érik utol mindabban, amit ezen kívül kínálhatnak a hallgatóévek. A közömbös-tékozlók ugyanis céltudatosabban keresik és aknázzák ki a lehetőségeket. Az oktatókkal való kapcsolataikban nem látszott ez az igyekezet, de itt már elő-előbukkan. Ez a stratégiai különbség fontos tényezője lehet annak a jelenségnek, amely a fent bemutatott kutatások alapján mutatható ki: a hátrányos helyzetű diplomások lemaradásban vannak a felsőoktatásbeli diplomásokhoz képest a munkaerőpiaci státust, a munka és a szak illekeszdését, a munkakereséssel töltött időt és a kereseteket illetően.

Megvizsgáltuk az évfolyamhatás kiszűrése után is az adott összefüggéseket. Az elsőévesek kiválogatása után, tehát csak a felsőbb évesek (alap 3., osztatlan 4. évesek és mesterképzésesek) figyelembe vételével újra lefuttattuk az elemzést. Az összefüggések lényegében nem változtak, néhány apróbb hangsúlybeli eltolódás kivételével. A saját kutatási téma esetében a nyertesek előnye még jobban kidomborodott ( $p=0,011$ ). A konferencia szereplésben a sodródók látványos alulreprezentáltsága mérséklődött, de még mindig sereghajtóként tűnnek fel. A csoportfelelősi poszt betöltésében valamelyest tágabbak a nyertesek és reziliensigéretetek közötti szakadékok, ha az elsőévesek nélkül vizsgáljuk a kérdést (közömbös-tékozló: 8,9%, sodródó: 6,3%, reziliensigéret: 7,8%, nyertes: 21,4%,  $p=0,003$ ). A magyar nyelvű szakmai önéletrajz esetében pedig szignifikáns lett a négy csoport közötti különbség: látványos a nyertesek felül- és a sodródók alulreprezentáltsága (közömbös-tékozló: 52,2%, sodródó: 44,1%, reziliensigéret: 58,7%, nyertes: 64,8%,  $p=0,019$ ), ami azt jelzi, hogy a felsőoktatási évek alatt a munkába állás stratégiai mentén megjelennek a társadalmi törésvonalak. Ez további érvvel támasztja alá azt, hogy könyvünk későbbi részében részletesen tárgyaljuk a munkába való átmenetre való felkészültség különbségeit a négy csoport mentén.

### *Nyelvvizsgák*

A nyelvvizsgákat mélyebben érintjük az elhelyezkedésben, a karrierlehetőségekben tapasztalt kiemelkedő jelentőségük miatt. Hogy miért jelent óriási tétet a reziliensigéretetek számára a nyelvvizsga? A következményei egy egész életre szólóak lehetnek. Aki nem rendelkezik ilyen bizonyítvánnyal, eleve kisebb eséllyel indul el a felvételin, alacsonyabb presztízssű szakokra juthat be, beszűkülnek a tudományos vérkeringésbe való bekapcsolódásának lehetőségei, veszélyeztetve van a diploma megszerzése, és nemcsak a hallgatóévek alatti szakmai tapasztalatszerzésben és kapcsolatépítésben, hanem az elhelyezkedésben is hátrányt szenved (Nyüsti 2012a). A nyelvtudás fontosnak

ítélése, elsajátítása és maga a nyelvvizsgán való részvétel is erősen összefügg a családi háttérrel, amit számos kutatás bizonyított (Hárs et al. 2004, Dusa 2012, Blaskó et al. 2014, Ceglédi 2008a, Szemerszki 2016b, Sebestyén 2016, Nyüsti 2012a). A felsőoktatásba sikeresen bejutott hátrányos helyzetűek is hátrányt szenvednek ezen a téren a többi hallgatóhoz képest (Ceglédi 2008a, Nyüsti 2012a, Szemerszki 2016b).

A reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaik összehasonlításához létrehoztunk egy összevont mutatót, amely a közép- és felsőfokú nyelvvizsgáért kapott többletpontok együttes figyelembe vételére alkalmas. Hangsúlyozzuk, hogy a bemeneti eredményességnél, így a csoportképzésnél a nyelvvizsgákat nem vettük figyelembe.

Eredményeink szerint a legnagyobb hátrányban e téren a sodródók voltak (18. táblázat). A legjobb nyelvtudással (vagy a legnagyobb arányú ezt igazoló dokumentummal) a nyertesek rendelkeztek az érettségi évében, de a közömbös-tékozlók is alig voltak lemaradva tőlük. Ez megerősíti a korábbi kutatások azon eredményét, miszerint a családi háttér erős befolyással bír a nyelvvizsgák megszerzésére. Az eredményességnek a háttér hatásait enyhítő természetére utal, hogy a reziliensigéreteknek a sodródókkal szemben látványos az előnyük. Ugyanakkor ennek az enyhítő erőnek behatárolt plafonja van ezen a téren (is), hiszen alig lépik túl az átlagot, továbbá a nyertesek és közömbös-tékozlók felülreprezentáltsága egyértelműen a reziliensigéretetek lemaradását jelzi. Ez meglepő annak a fényében, hogy a reziliensigéretetek jártak legmagasabb arányban középiskolás korukban nyelvvizsga miatt iskolán kívüli fizetett különórára (lásd vonatkozó fejezet). Ez a paradoxon adódhat abból, hogy a nyertesek jobb középiskoláiknak köszönhetik nyelvvizsgáikat. De magyarázható azzal is, hogy a reziliensigéretetek alapfokú nyelvvizsgákat szereztek inkább, amire nem kérdeztünk rá a bemeneti eredményességnél. Az is lehetséges, hogy kisebb sikerrel nyelvvizsgáztak a reziliensigéretetek a különórák ellenére is, az árnyékoktatás feltételezhető belső rétegzettsége miatt: olcsóbb, ezáltal gyengébb magántanárokat látogathattak.

**18. táblázat. Nyelvvizsgák a reziliensígéretes és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)**

		közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Többlet- pontra jogo- sultság az érett- ségi évé- ben <sup>140</sup>	Középfokú komplex	<u>51,7</u>	<u>25,8</u>	50	<u>58,1</u>	46,9	0,000
	Felsőfokú komplex	10,3	<u>2,1</u>	12,5	<u>19</u>	9,7	0,000
	Nyelvviz- sgáért együtt <sup>141</sup>	<u>56,3</u>	<u>27</u>	54,2	<u>65,1</u>	51	0,000
Jelenleg van	Középfokú komplex	<u>63,2</u>	<u>37,8</u>	58,2	<u>70,9</u>	58,3	0,000
	Felsőfokú komplex	12	<u>4,5</u>	9,8 <sup>142</sup>	<u>19</u>	11	0,000
	Nyelv- vizsga együtt <sup>143</sup>	<u>64,9</u>	<u>38,9</u>	61	<u>74,4</u>	60,2	0,000
Nyelvtu- dás vál- tozása az érett- ségi évé- től a le- kérdéző- sig <sup>144</sup>	Végig nyelvvizsga nélküliek	<u>34,4</u>	<u>61,5</u>	40,4	<u>24,8</u>	39,6	0,000
	Nyelv- vizsga szintjüket megtartók	<u>48,8</u>	<u>25,2</u>	45,9	<u>56,4</u>	44,4	
	Nyelv- vizsga szintjüket növelők	16,8	13,2	13,8	18,8	16	

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

<sup>140</sup> A pontos kérdés így hangzott: „Az érettségid évében jogosult voltál-e az alábbi címen többletpontokra? (akkor is jelöld be, ha nem kértél ilyen címen többletpontot, de jogosult lettél volna rá!)”

<sup>141</sup> Összevont mutató: Megkülönböztettük azokat, akik sem közép-, sem felsőfokú nyelvvizsgáért nem számoltak el többletpontot, és azokat, akik rendelkeztek vagy az egyik vagy a másik típusú nyelvvizsgáért kapott többletponttal. Ha valakinél mindkét változóban válaszhiány volt, válaszhiányként értelmeztük (5,2%). Ha legalább az egyik kérdésre válaszolt, az alapján soroltuk be az ilyen többletponttal rendelkezők és nem rendelkezők közé (4,6%).

<sup>142</sup> Látszólag ellentmondásos, hogy az érettségi évében még több reziliens rendelkezett felsőfokúért kapott többletponttal, jelenleg pedig kevesebben büszkélkedhetnek ilyen nyelvvizsgáival. Ez olyan hallgatók válaszai miatt állt elő, akik jártak nyelvvizsga miatt magántanárhoz, és legalább egy nyelvből magas nyelvtudásról nyilatkoztak a kérdőív nyelvtudást értékelő blokkjában (jónak vagy nagyon jónak értékelték angol, német vagy francia beszéd-, olvasás- és/vagy íráskészségüket). Az ellentmondás valószínűleg abból adódik, hogy az érettségénél a kérdés megfogalmazása megengedte, hogy a nyelvvizsga birtoklása nélkül az is beírja a felsőfokú nyelvtudást, aki nem kért rá többletpontot, de saját megítélése szerint, nyelvtudása alapján jogosult lett volna rá. A jelenlegi nyelvvizsgáknál pedig nem volt ugyanez megengedett.

<sup>143</sup> Összevont mutató az előző módszertana alapján. Mindkét változóban válaszhiány: 1,4%. Egyik változóban válaszhiány: 2,5%.

<sup>144</sup> n=1107

A jelenlegi (hallgatóként birtokolt) nyelvvizsgák tekintetében is hasonló törésvonalakat látunk: a sodródók alig több, mint egyharmada rendelkezik valamilyen nyelvvizsgával, míg a közömbös-tékozlók csaknem kétharmadról, a nyerteseknek pedig csaknem háromnegyedéről mondható el ugyanez. A reziliensigérek az átlagot jelentő 60,2%-hoz közelítenek 61%-ukkal. Az országos adatokkal való összevetés több nehézségbe is ütközik, de beszédes az a nagyságrendi különbség, ami a hátrányos helyzetért többletpontot igénylők egyharmados nyelvvizsgázottsági aránya (2015-ös adat, Szemerszki 2016b) és a reziliensigérek 61%-os aránya között van. Bár a hátrányos helyzet meghatározásában (többletpont vs. komplex megközelítés), a mérítési bázisban eltérések vannak (a HH/HHH többletpontot kapók csak 2,1%-nyian vannak, a reziliensigérek a megkérdezettek kb. egytizedét teszik ki, országos vs. regionális adatok), a sodródókkal való összevetéssel kiegészítve feltételezhető, hogy a reziliensigérek felülteljesítenek a felsőoktatásba érkező hátrányos helyzetűekhez mérten.

Fontosnak tartottuk utánajárni annak, hogy a hallgatóévek alatti nyelvvizsga szerzést mennyiben befolyásolja a családi háttér és a bemeneti eredményesség. Ehhez alkottunk egy új változót az érettségi évében többletponttal jelzett nyelvvizsga és a jelenlegi nyelvvizsga különbségéből, amelyben a nyelvvizsga szint növelése is megragadható volt, együtt a nyelvvizsga hiányával, továbbá a nyelvvizsga szint stagnálásával.<sup>145</sup>

Elemzésünk eredményeként elmondható, hogy a sodródók erősen felülreprezentáltak a végig nyelvvizsga nélküliek között, míg a közömbös-tékozlók és nyertesek kevésbé tartoznak ebbe a csoportba. A nyelvvizsga szintjüket megtartók körében szintén e két csoport áll az élen, hiszen bemenetkor már eleve sokan rendelkeztek közülük nyelvvizsgával. Nyelvvizsga szintjét azonban közel hasonló mértékben növelte mind a négy csoport. Alul- vagy felülreprezentáltság nem mutatható ki ezen a téren, bár halványan látszik a sodródók lemaradása, a nyertesek és közömbös-tékozlók élenjárása, s a reziliensigérek átlag alatti plafonálódása. Figyelembe véve a bemeneti egyenlőtlenségeket, ez azt jelenti, hogy azok a felsőfokú évek alatt sem egyenlítődnek ki, sőt valamelyest tovább mélyülnek.

---

<sup>145</sup> Nyelvvizsga szint növelésnek tekintettük a nyelvvizsgával nem rendelkezők nyelvvizsga szerzését, a középfokú utáni felsőfokú nyelvvizsga szerzését, a felsőfokú mellé egy újabb, legalább középfokú nyelvvizsga szerzését. A kérdőív korlátai miatt a középfokú és a felsőfokú nyelvvizsgák számát növelők és az alapfokú nyelvvizsgát szerzők azonosítására nem volt lehetőségünk. Ezek a diploma megszerzésében lehetnek mérvadók. Az általunk alkotott mutató azonban e megszorításokkal is alkalmas az előrelépés azon típusának megragadására, amely feltételezhetően szorosabb összefüggésben van a karrierépítéssel. Mind a továbbtanulásban (mesterképzés vagy doktori képzés), mind pedig a munka világában kevésbé elismert az alapfokú nyelvvizsga. A középfokú nyelvvizsgák számának növelésénél pedig jobb stratégia a nyelvtudás felsőfokúvá emelése. A mutató mindazonáltal érzékeny arra, ha valaki az egyik fok mellé egy másik fokot szerzett. A típusképzés részleteit a 3. Melléklet tartalmazza.

Lefuttattuk az elemzést az elsőévesek nélkül is, tehát a végzés előtt állók (alap 3., osztatlan 4. évesek és mesterképzésesek) figyelembe vételével, de az összefüggés statisztikai mutatói nem változtak, s a százalékos megoszlások is hasonlóképpen alakultak. Tehát nem a hátrányos helyzetűek kezdeti útkeresése van az egyenlőtlenségek mögött, azok masszívan fennállnak a végzés előtti években is.

A hátrányos helyzetűek között a reziliensigérekhez való tartozás tehát összességében ahhoz elég, hogy egy átlag közeli nyelvvizsga arányt érjenek el. Ez az átlag azonban egyik oldalról a sodródók óriási léptékű lemaradásából, másik oldalról pedig a nyertesek és a közömbös-tékozlók látványos előnyéből adódik össze. A reziliensigérek tehát a nyelvvizsgák tekintetében is csak egy bizonyos plafonig jutnak el mind a bemenetkor, mind pedig a felsőoktatás éveit alatt. S míg a felsőoktatási eredményesség más mutatóiban (pl. évfolyamfelelősi poszt, magántanítvány, demonstrátori megbízás, tagság kutatócsoportban vagy tudományos egyesületben) képesek felülmúlni a közömbös-tékozlókat, úgy látszik, a nyelvvizsgákban ez nem sikerül. Ez a „papír” ugyanis a társadalmi törésvonalaknak egy igen érzékeny indikátora, amely a későbbi boldogulást előrevetíti, s a felsőoktatástól (annak hátránykompenzáló hatásaitól) relatíve független. Ok és tünet egyben: Oka a későbbi társadalmi egyenlőtlenségeknek, s tünete a jelenlegieknek.

### *Tehetséggondozás*

A tehetséggondozó programokba és a szakkollégiumokba való bekerülést külön is megvizsgáltuk, annak intézményi és évfolyami sajátosságai miatt.

A könyvünk elméleti részében bemutatott szakirodalom alapján azt feltételeztük, hogy a felsőoktatás értelmiségi tartalmai a tehetséggondozásba menekülnek. A reziliensigérek számára tehát kulcskérdés, hogy részesülnek-e ezek jótékony, számukra hátránykompenzáló erővel bíró hatásaiból vagy sem. Az elméleti részben összefoglalt korábbi vizsgálatok alapján elmondható, hogy a különböző tehetséggondozó intézmények társadalmilag zártak. Elsősorban a szakkollégiumokra igaz ez, de a meghívásos alapon (is) működő DETEP-ben szintén látható ennek a nyoma. Eddigi elemzéseinkben nyitott kérdés maradt, hogy az eredményesség mennyire képes felülmúlni a háttér hatását a tehetséggondozásba való bekerülésnél (Ceglédi & Fónai 2012). Egy szakkollégistákat vizsgáló friss kutatásban rámutattunk ugyanakkor arra, hogy az egyes társadalmi csoportok különböznek abban, hogy milyen bemeneti hozománnyal jutnak be a szakkollégiumokba: a legfeljebb szakmunkás végzettségű apák és anyák, valamint a községnél nem nagyobb településről érkezők alulmaradtak az értelmiségi útravalóban és a szakkollégiumba való előzetes „bedolgozásban”, ugyanakkor többletet mutattak fel saját hozományukat (pl. szakmai elkötelezettség, felelősségteljeség), valamint a tagsággal járó

előnyökről és kötelezettségekről való előzetes tájékozódást tekintve (Ceglédi et al. 2016b).

Jelen elemzés a reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik szemszögéből mutatja be mindezt. A háttér hatását felülírhatja-e, ha valaki kimagasló eredménnyel lépett be a felsőoktatásba? A kedvező háttér önmagában, alacsony teljesítménnyel elég-e ahhoz, hogy valaki bekerüljön? A tehetséggondozás szűkös erőforrásaiért folyó versenyben milyen szempontok érvényesülnek?

Az elemzés e részét a Debreceni Egyetemre szűkítetten végezzük, mivel egy ilyen kérdést az intézményi sajátosságok is befolyásolhatják (elérhető programok, felvehető köre, száma stb.). Az intézményi bontás pedig a másik két magyarországi intézmény alacsony elemszámai miatt kevésbé adna hű képet.

Az egyszerű megoszlásokat nézve azt állapíthatnánk meg, hogy a reziliensigéreték körében felülreprezentáltak a szakkollégisták, ami a korábbi kutatási eredmények fényében meglepő eredmény (19. táblázat). A háttér szerinti szelekció áldozatai eszerint inkább a sodródók lettek, de ők is csak a nyertesekhez képest vannak lemaradásban – legalábbis az egyszerű megoszlásokat vizsgálva. Mindezek alapján azt állapíthatnánk meg, hogy azok a hátrányos helyzetűek, akik valamilyen eredményt fel tudnak mutatni (a reziliensigéreték), egyenlő eséllyel vágtak neki 2012-ben és a megelőző években a Debreceni Egyetem szakkollégiumai felvételijének, mint a hozzájuk hasonló eredménnyel érkező nem hátrányos helyzetűek. Érdekes módon ugyanezek a kapuk nehezebben átléphetők a közömbös-tékozlók, s könnyebben a sodródók számára, ami szintén új eredmény.

Az egyszerű megoszlások azonban a szakkollégiumi tagság esetében sok más mögöttes hatással átítatottak, amelyeknek igyekeztünk utánajárni. Mivel a szakkollégiumok egy részébe elsőévesként még nem lehet bekerülni, lefuttattuk az elemzést a bejövő generáció (elsőévesek) nélkül is. A reziliensigéreték látványos előnye így eltűnik, sőt a nyertesek után így már csak a második helyen állnak e téren. Emögött valószínűleg az állhat, hogy a Debreceni Egyetemen működnek olyan szakkollégiumok, amelyek már a felvétellel egyidőben felveszik hallgatóikat, s a tanulmányi előmenetel mellett más szűrők is hangsúlyosak, sőt azokat felül is írják. A Márton Áron Szakkollégium például határon túli, elsősorban kárpátaljai hallgatókat fogad be, s a kárpátaljai hallgatók többsége ebbe a szakkollégiumba költözik be. Erre a hatásra utal az a tény is, hogy a reziliensigéreték körében a legmagasabb a Kárpátaljáról érkezők aránya. S bár arról nincs adatunk, hogy mely szakkollégiumnak tagjai, feltételezhetően az innen érkező reziliensigéretéket a Márton Áron Szakkollégium már elsőévesként befogadta, összhangban a szakkollégium



célkitűzéseivel.<sup>146</sup> A debreceni szakkollégiumok egy másik jellegzetes képviselője a Boldog Terézia Szakkollégium, ahova keresztény nőhallgatókat várnak, ami szintén áthangsúlyozhatja a háttér, de akár az eredményesség szempontjait is. Az adatokban ugyanakkor erre utaló nyomot nem találtunk: nemi különbségek nem látszanak a négy csoport között, s a vallásosság esetén sincs alul- vagy felülreprezentáltság egyik csoportban sem (bár figyelemre méltó a reziliensigéretnek első helye mindkét vallásosságot mérő mutatóban).<sup>147</sup>

A debreceni szakkollégiumok tehát nem elsősorban azon hallgatók gyűjtőhelyei, akik kedvező helyzetben vannak lakóhelyükből, szüleik iskolázottságából vagy munkaerő-piaci aktivitásából, szubjektív anyagi helyzetükből, illetve ezek különböző kombinációjából kifolyólag és kimagasló eredményekkel léptek be a felsőoktatásba. Nem volt alkalmunk a Debreceni Egyetem különböző típusú szakkollégiumainak elkülönített vizsgálatára, de feltételezhető, hogy a kiségyetemi, az egyesületi, a fenntartói (Gerő et al. 2011) és a felzárkóztató (Demeter 2012, Forray R. & Marton 2012) típusok mentén jelentős különbségekre bukkanánk a bemeneti szelekció természetét és az eredményesség annak felülíró hatását illetően, mint ahogy arra egy friss országos érvényű kutatás is rámutatott (Ceglédi et al. 2016b). Fontos adalék eredményeinkhez, hogy a vizsgálat ideje (2012) óta indultak virágzásnak a szakkollégiumok egy új típusába, a felzárkóztató típusba sorolható intézmények (Demeter 2012), amelyeknek hallgatói az újabb hasonló regionális felmérésekben már szerepelni fognak.

A reziliensigéretnek számára azért jelent különösen nagy tétet egy szakkollégiumi közösségbe való bekerülés, mert itt koncentráltan vannak jelen azok a lehetőségek, amelyek hátrányaikat kompenzálhatják (Gerő et al. 2011, Kardos 2014, Ceglédi et al. 2016a, Bordás & Ceglédi 2012).

A tehetséggondozó program tagságával illetve ösztöndíjával való rendelkezést az elsőévesek nélkül elemeztük, mivel a Debreceni Egyetem legnagyobb ilyen programjába, a DETEP-be többnyire két lezárt félév után kerülhetnek be a hallgatók, s más programoknál is elsősorban az egyetemi évek alatt nyújtott teljesítmény a mérvadó. Érdekes, hogy a tagsággal való rendelkezésben nincsenek számottevő társadalmi különbségek: az eredményesebb csoportok magasabb arányban vallottak ilyen tagságról, míg a kevésbé eredményeseknél körülbelül feleakkora arányban (19. táblázat). A tehetséggondozó

---

<sup>146</sup> Kárpátaljáról érkezők aránya az egyes csoportok körében: közömbös-tékozlók: 0,43%, sodródók: 0,4%, reziliensigéretnek: 4,8%, nyertesek: 3,08% (p=nem értékelhető az 5 elemnél kisebb cellák miatt).

<sup>147</sup> Nők aránya az egyes csoportok körében: közömbös-tékozlók: 67,3%, sodródók: 70,4%, reziliensigéretnek: 68,3%, nyertesek: 66,7% (p=0,820). Vallásosok aránya az egyes csoportok körében (akik a maguk módján vallásosak vagy az egyház tanításait követik): közömbös-tékozlók: 52,9%, sodródók: 54,8%, reziliensigéretnek: 57,6%, nyertesek: 53,8% (p=0,861). Legalább naponta imádkozók aránya az egyes csoportok körében: közömbös-tékozlók: 21,1%, sodródók: 21,2%, reziliensigéretnek: 28%, nyertesek: 23,8% (p=0,356).

program ösztöndíjával való rendelkezésnél is hasonló az eredményesség szerinti kettéosztottság, itt már azonban megjelenik a két eredményes csoport közötti különbség is: a reziliensigéretesek halvány előnye látszik a nyertesekhez képest. Ez lehet annak a jele, hogy a Debreceni Egyetem tehetséggondozásában a bemeneti eredményesség meghatározó a bekerülésnél, és ezt nem írja felül a társadalmi származás. Ugyanakkor az összefüggést befolyásolhatta az is, hogy a kérdés megengedte a korábbi ösztöndíjak bevallását is, így akadhat a válaszolók között olyan, aki például középiskolai ösztöndíja miatt karikázta ezt a választ. A reziliensigéretesek és kontrollcsoportjai azonosításával tehát megállapítható, bizonyos megszorítások mellett, hogy nem érvényesülnek a társadalmi törésvonalak, sőt a reziliensigéretesek előnye az egyetem regionális küldetésére hívja fel a figyelmet.

Mindez látszólag ellentmond a korábbi kutatási eredményeknek, amelyek a szakkollégiumok és a tehetséggondozó programok társadalmi zártságára utaltak. Az ellentmondás valószínűleg abból adódhat, hogy ezekben a kutatásokban a hallgatók társadalmi háttérét önmagában vizsgálták, sőt általában egy dimenzió (szülői iskolázottság, azon belül is diplomás-nem diplomás felosztás) mentén, s nem volt elkülönítve a rosszabb helyzetűeken belül az eredményes és nem eredményes csoport. Mostani eredményünk azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a reziliencia hatás képes felülírni a társadalmi hátrányokat a tehetséggondozás terén. A két eredménytelen csoportot szemügyre véve is a társadalmi hatás halványulása állapítható meg: a sodródók a szakkollégiumokba nagyobb eséllyel kerülnek be, mint a közömbös-tékozlók – ez utóbbi eredmény a lakhatással is összefügghet, mivel a közömbös-tékozlók nagyobb arányban érkeznek helyből, így a lakhatás miatti szakkollégiumi jelentkezésre kisebb az esélyük, a sodródók között viszont több a távolról érkező kollégista.<sup>148</sup> A tehetséggondozó program tagságban és ösztöndíjjal való rendelkezésben pedig a sodródók lemaradása nem számottevő a közömbös-tékozlókhoz képest.

---

<sup>148</sup> Kollégisták aránya az egyes csoportok körében: közömbös-tékozlók: 24,7%, sodródók: 34,4%, reziliensigéretesek: 37,1%, nyertesek: 23,1%. Helybeli családjukkal élők aránya az egyes csoportok körében: közömbös-tékozlók: 24,3%, sodródók: 5,7%, reziliensigéretesek: 8,1%, nyertesek: 23,8%.

**19. táblázat. Tehetséggondozó programban és szakkollégiumban való részvétel a reziliensigérek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)**

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Rendelkezem szak- kollégiumi tagság- gal - mindenki (n=986)	5,7	9,3	14,6	11,4	8	0,006
- elsőévesek nélkül (n=609)	7	12,4	14,1	15,2	9,7	0,054
Rendelkeztem vagy rendelkezem egye- temi/főiskolai te- hetséggondozó program ösztöndí- jával - elsőévesek nélkül (n=626)	5,6	4	14,1	12,1	6,9	0,015
Tagja voltam vagy vagyok egye- temi/főiskolai te- hetséggondozó programnak - első- évesek nélkül (n=624)	8,6	7,3	15,6	15,2	9,8	0,108

Forrás: HERD 2012 (N=1205) (Debreceni Egyetem almintája)

Érdekes adalékul szolgálhatnak ezekhez az eredményekhez a kérdőív egy másik, a tagság tervezésére vonatkozó kérdésére adott válaszok, melyek szerint a reziliensigérek körében átlag fölötti a szakkollégiumi tagságot tervezők aránya. A tehetséggondozó programoknál nem érvényesül ugyanez a tagságra vágyás.

### **Összegzés: A hallgatóévek egyenlőtlenségei**

Az, hogy a hallgatók mennyire veszik komolyan a felsőoktatás manifeszt elvárásait, s ebben milyen szerepe van a bemeneti eredményességnek és a családi háttérnek, abban válik láthatóvá, ahogy együttesen halmozódik a gyakori óralátogatás és a vele szembeni attitűd, a sok tanulással töltött idő és a jó jegyekre törekvés. Az e halmozódás feltárására létrehozott összetett tanulmányi bevonódás mutató négy csoport mentén történő összehasonlítása alapján elmondható, hogy a reziliensigérek átlag feletti tanulmányi bevonódással jellemezhetők. Ezen elvárások rigorózus betartása mellett visszafogottan élnek a kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzési lehetőségek (Pusztai 2014) egy részével. Előnyük a sodródók javára látható csupán, de a nyertesekhez képest

látványosan megrekednek egy plafon alatt az olyan akadémiai és szakértelmiségi eredményességi mutatókban, mint a kutatási témával való rendelkezés, a kutatócsoport tagság, a konferencia előadás tartása vagy poszter készítése, az évfolyamfelelősi poszt betöltése, az idegen nyelvű önéletrajzzal való rendelkezés, valamint a nyelvvizsgázottság. A nyertesekkel való összehasonlításban az látszik, hogy nem rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, képességekkel, motívációkkal, amelyek a felsőoktatáshoz fűződő előnyök nyertesekre jellemző kiaknázásához szükséges.

Érdemes azonban kiemelni, hogy mely mutatókban nem élesedett a nyertesek és reziliensígeretek közötti törésvonal: magyar nyelvű önéletrajzzal való rendelkezés, demonstrátori megbízás, tudományos és köztársasági ösztöndíj és magántanítvánnyal való rendelkezés. Ezek közös jegye az, hogy anyagi vonzattal járnak, ami miatt a szűkösebb családi forrásokkal rendelkezők kompenzáló lehetőséget láthatnak bennük.

A tehetséggondozó programokban és szakkollégiumokban való részvételről is hasonló megállapításokat tehetünk. Itt nem láthatók társadalmi törésvonalak, sőt a reziliensígeretek mentőöveit ismerhettük fel a tehetséggondozásban. A tehetséggondozás e formái a leginkább formalizált és megfogható elemei a felsőoktatás értelmiségi lehetőségeinek. A reziliensígeretek tehát fogékonyabbak a felsőoktatás manifeszt céljaihoz közelebb eső lehetőségekre. Kivételt ez alól a nyelvvizsga képez (mint formalizált cél), ebben alulmaradnak, talán azért, mert ennek megszerzéséhez önmagában nem elegendő a felismerés és a többletbefektetés, hanem mindennek komoly családi áldozatvállalással, valamint jó középiskolai nyelvi alapokkal is kell társulnia.

Még a nyertesekhez képest is kiemelkedtek a reziliensígeretek a hallgatótársak korrepetálásában, valamint ők a legfogékonyabbak arra, ha az oktatók teljesítményre buzdítják őket. A személyes tartalmú oktatói kapcsolatokban és a baráti tartalmú hallgatói kapcsolatokban átlaghoz közelítő értékeket mutattak. A társadalmi háttér szerinti különbségek tehát érintetlenül hagyják az oktatói és hallgatói kontaktusok azon formáit, amelyek nem közvetlenül befolyásolják a karriert, és ott kezdenek a felszínre bukkanni, ahol a felsőoktatás látens egyenlőtlenség növelő szerepe megjelenik. A reziliensígeretek kevésbé részesülnek a hallgatói szocializáció azon előnyéből, hogy értelmiségi témákról beszélgessenek egyetemi/főiskolai társaikkal, továbbá kevésbé rendelkeznek olvasott egyetemi/főiskolai és azon kívüli barátokkal is. Az értelmiségi tartalmú hallgatói kapcsolatok előnyeire való hozzájutást tehát még a felsőoktatásban is átszínezi a társadalmi hovatartozás. Az oktatói kapcsolatok esetében ezt a hatást tompítja a bemeneti eredményesség. A mentori és oktatási-közéleti tartalmú kapcsolatokban egy erős kettéosztottságot találtunk egyrészt az eredményesként és nem eredményesként belépő csoportok között, másrészt pedig az eredményes csoportokon belül a társadalmi háttér mentén egy halványabb, de még mindig létező törésvonalat. Ez a különbség, figyelembe

véve a két eredménytelen csoport visszavonulását, azt jelenti, hogy az oktatók erőforrásaiért az eredményes csoportok között „élesedik ki a harc”, amelyben a nyertesek kerekednek felül.

A reziliensigéretetek felemás hallgatói eredményessége egy kettősségben írható le. Egyik oldalról a tanulmányi bevonódással kapcsolatos igyekezetek, valamint a személyes (de az értelmiségi tartalmak szempontjából szegényesebb) oktatói és hallgatói kapcsolatok biztonságot sugalló stratégiája látható. Másik oldalról viszont ugyanezek az igyekezetek a siker gátjaiként jelentkeznek a tanulás hatékonysága terén, s ugyanezek a személyes tartalmakra szűkülő kapcsolati minták nem kapnak értelmiségi tartalmat. Mindezek értelmezhetők az elsődleges habitus lenyomataiként abban az értelemben, hogy az elsődleges, családban gyökerező habitus befolyásolja azt, ahogy a reziliensigéretetek a felsőoktatást használják. Ennek köszönhető, hogy a nyertesekhez képest kevésbé fogékonyak az egyéb értelmiségi tevékenységekre, szocializációs lehetőségekre, tehát a másodlagos habitus kialakulásának terepeire. Az elsődleges és másodlagos habitus találkozása felemás. Ha az átlagokhoz mérjük a reziliensigéretetek teljesítményét, akkor a másodlagos habitus a felsőoktatás általános kontextusának viszonylatában kialakulni látszik, s ha a nyerteseket nem vennénk figyelembe, egy többé-kevésbé stabil hallgatói szocializációról beszélhetnénk. Ugyanakkor a nyertesek olyan tükröt mutatnak, amely a hasonló eredményességgel belépőktől várható a felsőoktatásban. A reziliensigéretetek hozzájuk mért lemaradásában a felsőoktatásba kúszó társadalmi egyenlőtlenségek érhetők tetten.

A hallgatólét egyenlőtlenségei pedig kihatnak a hallgatói léten túli (nem feltétlenül a végzés utáni, hanem a tanulással párhuzamosan elkezdődő munkavállalásban megnyilvánuló) boldogulásukra is. Ezt vizsgáljuk a következőkben.

## A KILÉPÉS EGYENLŐTLENSÉGEI

Azt tapasztaltuk eddig, hogy a reziliensigérek kezdeti, a nyertesekhez hasonló belépést eredményező lendülete a felsőoktatási évek alatt bizonyos mutatókban kifulladásra látszik.<sup>149</sup> A következőkben arra próbálunk előrejelzést adni, hogy ez a lendület és ez a kifulladás hogyan csapódik le munkavállalói és felelős értelmiségi mivoltukban (amely már a hallgatóévek alatt elkezdődhet például a hallgatói munkavállalás által), esetleg akadályozza-e őket a diploma megszerzésében. Kutatásunkban nappali tagozatos, jelenleg képzésben lévő hallgatókat vizsgáltunk, így jövőbeli pályafutásukról még nincs adatunk, de az azt előrejelző mutatók számba vétele kulcsfontosságú a munkapiacra gyűrűző folyamatok ismeretéhez.

### ***Munka a hallgatóévek alatt***

Ahogy az elméleti részben utaltunk rá, az emberi tőkébe való befektetésként értelmezhető a munkához való hozzáállás, az elkötelezettség, a munka iránti tisztelet, a terhelhetőség, az önállóság, a kooperációs készség, és még sok más kompetencia, tulajdonság, amelyeket nem feltétlenül az egyetemi/főiskolai kereteken belül sajátítanak el a hallgatók (Szócs 2014, Markos 2012). A hallgatóévek és a munka világának korunkban tapasztalt átalakulása magával hozta a több lábon állás igényét. A diploma már szinte alapvető feltételnek számít, mellette többféle fronton ki kell próbálniuk magukat a hallgatóknak, az újírtásra nyitottnak és továbbképezhetőnek kell lenniük (Fényes 2010, Sági 2013, Györgyi 2010, 2012, Szócs 2013, 2014, Engler 2014, 2016). Könyvünk e fejezetében a munkavállalói mivoltára felkészítő tevékenységek különbségeit vizsgáljuk a reziliensigérek és kontrollcsoportjaik körében, feltéve a kérdést, hogy a szakirodalom által a munkavállalói mivoltban kimutatott, akár a végzettséget is megkerülő egyenlőtlenségek milyen felsőoktatási jelenségekre vezethetők vissza, s mi tehető ellenük. Társadalmi szakadékot gerjeszthet például a hallgatói munkavállalás jellege (önkéntes-e, szakhoz kötődik-e, tanulás rovására megy-e, külföldi-e). E fejezet kérdése, hogy kitapintható-e a reziliensigérek „plafonálódása” az egyetemi évek alatti munkatapasztalatokban, azok jótékony és kártékony hatásai mentén megjelennek-e a társadalmi szakadékok.

---

<sup>149</sup> A fejezet alapjául egy korábban megjelent tanulmány szolgál (Ceglédi 2017).

**20. táblázat. Hallgatói munkatapasztalat a reziliensigérek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)**

Egyetemi éve alatt...	közöm- bös- tékozló	sodródó	rezili- ens- ígérlet	nyertes	össze- sen	P
Fizetett munkát végzett tanév közben (a. + r.) <sup>150</sup>	35,7	41,2	<u>47,8</u>	35,3	38	0,059
Szünidőben dol- gozott (a. + r.)	55,8	58,5	62,6	52,9	56,7	0,414
A családi gazda- ságban dolgozott (a. + r.)	<u>27,2</u>	<u>35,2</u>	<u>40,4</u>	<u>21,2</u>	29,5	0,002
- csak falusiak (a. + r.) (n=301)	43	42,7	49	44,4	43,9	-
A legjellemzőb- ben végzett munka kapcso- lódott tanulmá- nyaihoz (t. + m.)	22,8	22,1	18,4	<u>37,9</u>	23,8	0,006
- csak helyben lakók (t. + m.) (n=201)	24,7	30,8	23,5	<u>44</u>	27,4	-
- csak bejárók (t. + m.) (n=190)	20,8	14,9	9,5	<u>43,8</u>	20	-
- csak a „vidé- kiek” körében (t. + m.) (n=511)	22,8	24,4	20,3	34	24,1	0,313
Dolgozott valaha külföldön	8	<u>3,7</u>	8,8	7,9	7,2	0,124

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

Gyakori a reziliensigérek körében a tanév közbeni fizetett munkavégzés: csaknem minden második reziliensigérlet dolgozik tanulmányai mellett rendszeresen vagy alkalmasszerűen (47,8%), de nem sokkal maradnak el tőlük a sodródók sem (41,2%) (20. táblázat). A két jobb háttérű csoport átlag alatti arányokat mutat (35-36%). A négy csoport közötti különbség nem szignifikáns a Pearson Chi-négyzet szerint, de beszédes a reziliensigérek felülreprezentáltságára utaló cellamutató 1,96 fölötti értéke. Feltételezhetjük, hogy a reziliensigérek tanév közbeni munkaterhei veszélyeztetik tanulmányi előmenetelüket (Markos 2012, 2016, Nyüsti & Ceglédi 2010, Gáti & Róbert 2013), bár a munka és a tanulmányokkal összefüggő feladatok összeegyeztetésének kérdését, a munkavégzés externáléit külön elemzés tárgyává lenne érdemes tenni.

<sup>150</sup> a. + r.=„alkalmasszerűen” vagy „rendszeresen”. t. + m.=„többnyire” és „mindig”

Az adatokat nehéz országos összehasonlítás alá vetni, ugyanis azok egyrészt egy keresztmetszeti képet adnak (a megkérdezéskor aktuális munkavállalásra vonatkoznak), másrészt a kérdésfeltevés jellege is eltérő (pl. munkavégzés gyakorisága, keresőtevékenység és munka definíciós különbségei stb.). A Eurostudent ötödik hulláma az aktuális munkavállalásra kérdez rá, tehát a hallgatóévek alatt valaha végzett munkák nem szerepelnek a nappali munkarendben tanuló 22-24 éves korosztályra vonatkozó 2012-es adatsorban. Ebben a kutatásban minden ötödik hallgatók (20%) nyilatkozott úgy, hogy alkalmanként végez munkát, s az állandó jelleggel munkát vállalók is kisebb arányban, 15%-nyian vannak. Így a megkérdezés pillanatában a hallgatók csaknem kétharmada (65%) mentesült a munka alól (Garai & Kiss 2014). Az Aktív Fiatalok 2013 kutatás is a jelenleg végzett munkát vizsgálta. Az adatok tanulsága szerint a hallgatók 19%-a dolgozott a megkérdezéskor rendszeresen, 20%-uk alkalmanként, s 60%-ukról volt elmondható, hogy nem végzett keresőtevékenységet (Szócs 2013). Egy 2003-as TÁRKI kutatás alapján a hallgatók bő egynegyede (26%) dolgozik alkalmanként, 15%-uk gyakran, 18%-uk pedig rendszeresen (idézi Gáti & Róbert 2013). A 2015-ös HÖÖK Mentorprogram Kutatás szerint a mentoráltak 35,8%-a dolgozott állandó vagy alkalmi jelleggel (Veroszta 2016b).

A szünidőben végzett munka tekintetében nem annyira markánsak az eredményesség és a háttér szerinti törésvonalak. A közel azonos arányok arra engednek óvatos megállapítást tenni, hogy a jobb háttérű családok gyermekei is dolgoznak szünidőben, míg tanév közben igyekeznek a munkaterheket inkább visszaszorítani, nagyobb teret engedve a tanulmányoknak és a hallgatóévek szabadabb felhasználásának. Az alacsonyabb státusú két csoportnál létkérdés a fizetett munka, még tanév közben is.

A munkavégzésnek a tanév-szünidő metszete mellett fontos az is, hogy milyen területen dolgoznak a hallgatók. A családi gazdaságokban egyértelműen a két hátrányosabb helyzetű csoport dolgozik többet, köztük pedig még szembetűnőbb a reziliensigéretnek magas részvétele. Mindezt e két hallgatócsoport rurálisabb lakóhelyével hozhatjuk összefüggésbe. Ha csak a falusiak körében nézzük ugyanezt a mutatót, eltűnik a szignifikáns különbség a négy csoport között, tehát háttértől és eredményességtől függetlenül is kiveszik a hallgatók a részüket a családi gazdaságokból, ha családjuk erre lehetőséget ad. (Adataink azonban csak azt engedik, hogy minderre óvatos megállapításokat tegyünk, ugyanis elenyésző az erre a kérdésre válaszoló falusi nyertesek aránya.)

Egy másik munkavégzési forma, a külföldi munkavégzés mentén is társadalmi törésvonalakat feltételeztünk, amelyek a kiutazáshoz szükséges motiváltsággal, a nyelvtudással, a kapcsolati és pénzügyi erőforrásokkal lehetnek összefüggésben (pl. Blaskó et al. 2014, Lakatos 2015, Dusa 2012, Sági 2013, Goastellec 2010, Veroszta 2015, Bander 2014, Kasza 2010, Sebestyén 2016,



Nyüsti 2012a, Hárs et al. 2004). A szakirodalom arra mutat rá, hogy a külföldi hallgatói mobilitáshoz való hozzáférés társadalmi meghatározottsága újabb egyenlőtlenséget gerjesztő tényező a felsőoktatásban (Goastellec 2010). A társadalmi háttér szerint feltételezhetően differenciált külföldi tapasztalatok ugyanakkor a jövőbeli esélyeket is befolyásolják, ugyanis aki megállta a helyét egy idegen nyelvű környezetben, nemzetközi kapcsolatokra tesz szert, növekszik kulturális toleranciája stb., s ezt a tapasztalatát jobban kamatoztathatja munkavállalói mivoltában is (Blaskó et al. 2014, Lakatos 2015, Dusa 2012, Sági 2013, Goastellec 2010, Veroszta 2015, Bander 2014, Kasza 2010, Sebestyén 2016, Nyüsti 2012a, Hárs et al. 2004.).

A társadalmi meghatározottságra vonatkozó feltevés az általunk vizsgált HERD 2012 adatbázis elemzése alapján nem megerősíthető, hiszen a négy csoport közel azonos arányban vallotta azt, hogy dolgozott valaha külföldön (20. táblázat). Érdekes a magyarázatok sorában figyelembe venni, hogy a gazdasági válság (Magyarországon sajátos módon) kivándorlást erősítő hatása (Lakatos 2015) elérte a vizsgált felsőoktatási intézmények vonzáskörzetét is a rossz gazdasági helyzet miatt (az elvándorlás iránya mindig a kevésbé fejlett területekről halad a fejlettebbek felé – Forray R. & Kozma 1992, Balogh 2014, Polónyi 2012, Nyüsti & Ceglédi 2013), amiből az alacsonyabb státusú rétegek is kiveszik részüket, s ez hatással lehet arra, hogy elmosódnak a társadalmi különbségek a migrációs burok tekintetében a külföldön dolgozó rokonok, barátok kapcsolati erőforrásai miatt (Simonovits 2003). Abba nem nyerhettünk kérdőívünk alapján betekintést, hogy a külföldi munkavállalás milyen jellegű volt. Az is lehetséges, hogy a négy csoport abban különbözik majd, hogy a jelenlegi végzettség megszerzése utánra időzítik-e a külföldi munkavállalást, vagy már túl vannak rajta. A Frissdiplomások 2011 adatbázis adatai szerint ugyanis egyáltalán nem ritka a végzés után a külföldi tanulás (2008-ban és 2010-ben végzetek: 7%, illetve 3%) vagy munka (2008-ban és 2010-ben végzetek: 15%, illetve 8%). Ők főleg azok közül kerültek ki, akik egyrészt a végzés után sem tanulásba, sem munkába nem fogtak, másrészt pedig azok közül, akik továbbképzési/továbblépési terveiknek nem tudtak eleget tenni (Sági 2013).

Az, ha valaki a szakmájához illeszkedő munkát végez hallgatókorában, növeli a felsőfokú tanulmányok folytatásának valószínűségét, az elhelyezkedési esélyeket, a munka szakhoz illeszkedését és csökkenti az elhelyezkedési időt a diplomaszerezés után is (Veroszta 2014, Sági 2013, Gáti & Róbert 2013, Kiss P. 2010). Korábbi elemzések rámutattak arra, hogy a társadalmi hovatartozás, ha nem is mindig közvetlen módon, de befolyásolja a hallgatói munkavégzés szakhoz való illeszkedését (Nyüsti & Ceglédi 2010, Szócs 2013, 2014, Markos 2016, Szabó A. 2012, Gáti & Róbert 2013). Adatainkban is kimutatható ez a jelenség, sőt kiegészíthető azzal, hogy ennek az illeszkedésnek a társadalmi meghatározottsága nem írható felül az eredményességgel sem.

Olyannyira nem, hogy a reziliensigéretetek a sereghajtók e tekintetben. A közömbös-tékozlók is jelentősen lemaradnak a nyertesektől a szakjukhoz köthető munka megtalálásában. A kedvező háttér tehát önmagában nem elegendő. Ehhez a nagyon fontos, hallgatóévek alatt megszerzett kivételes tapasztalathoz két tényező szerencsés együttjárása szükséges: a társadalmi előny és a kimagasló bemeneti teljesítmény.

Összehasonlító adatként végzetekre vonatkozó kutatásokból meríthetünk, bár a kérdésfeltevés némileg különbözött. A HEGESCO 2008-as (2003-ban végzetekre vonatkozó) magyarországi adatai szerint az egykori hallgatók 40%-a végzett felsőoktatási évei alatt a tanulmányaihoz nem kötődő munkát, s 33%-uk dolgozott tanulmányaikhoz kötődően (idézi Gáti & Róbert 2013). A Frissdiplomások 2015 adatai magasabb arányokat mutatnak: a nappalin végzett frissdiplomások 62,7%-a nyilatkozott úgy, hogy a diplomázás előtt nem szakterületi munkát végzett, szakterülethez kötődő munkatapasztalatot pedig minden második hallgató (54,6%) szerzett (Veroszta 2016a).

Figyelembe véve a négy csoport lakóhelyi tagoltságát, fontosnak tartottuk megvizsgálni: vajon a lehetőségek szűkösségén vagy azok felismerésén múlik-e a munkavégzés szakhoz való illeszkedése. A lakóhely vagy egyetemváros környékén elérhető munkalehetőségek ugyanis behatárolják a hallgatók által végezhető munkák körét, ezáltal a tanulmányaikhoz való kapcsolódást is (Pusztai 2014, Gáti & Róbert 2013, Szabó I. 2012). A lakóforma tagoltsága szerinti elemzés segíthet rámutatni, hogy az azonos feltételekkel rendelkező csoportok hogyan élnek a számukra adott lehetőségekkel. A helybeliek egyetemvárosban, főiskolájuk városában élve ugyanis szélesebb kínálatból választhatnak. A bejárók a bejárás lehetőségét mérlegelve dönthetnek a lakóhelyi és az egyetemi/főiskolai város munkalehetőségei között. A „vidékiek” (kollégisták, idény szerint helyben lakók) munkaválasztásait pedig a tanév-szünidő kettősség sajátosan befolyásolja. Külön vizsgálva a helybeliek, a bejárók és „vidékiek” adatait – az alacsony elemszámok megszorításait tekintetbe véve – óvatos megállapítás tehető arra vonatkozóan, hogy ezen almintákban is fennáll a nyertesek előnye. Az adott lehetőségekkel való élés tehát minden vizsgált kontextusban az ő sajátosságuk, a reziliensigéretetek pedig egyik közegben sem cserélik el sereghajtó szerepüket.

Összegezve elmondható, hogy a reziliensigéretetek körében gyakoribb a munkavégzés, mint a nyertesek körében, különösen tanév közben, és ez a munka távolabb áll későbbi karrierjüktől, hiszen inkább pénzkereső céllal vagy a családi gazdaságba besegítendő dolgoznak, továbbá munkáik kevésbé kötődnek a szakjukhoz. Ha mérlegre kell tennünk, hogy ez az intenzív munkavégzés terhet vagy előnyt jelent-e a reziliensigéretetek számára, akkor azt mondhatjuk, hogy inkább terhet, mert a tanulástól veszi el az időt, és távolabb viszi őket a tanult szakmától, nem növekszik munkaerő-piaci felkészültségük (ha a családi gazdaság jellege kötődik a szakhoz, akkor ebben lehetnek kivételek).

Ugyanakkor pozitív hozadéka vagy a leendő munkáltató számára kedvező üzenete is lehet a munkavállalásnak, hiszen a kitartásról, céltudatosságról, a többi lábon állás képességéről tanúskodik, ha valaki tanulás mellett dolgozik. A családi gazdaságokban végzett munka pedig kedvezhet a családi közösség és a helyi társadalmi kohézió erősítésének, ezáltal a társadalomért felelős értelmiségi szerepre való felkészülésnek is.

### ***Kilátások a diplomaszerezésig***

Nemcsak a ténylegesen birtokolt, önéletrajzba beírható tapasztalatok befolyásolják az elhelyezkedési esélyeket, hanem a jövővel szemben táplált aspirációk is (Pusztai 2014, 2016a). A négy csoport összehasonlítása árnyalt képet adhat a képzés befejezésére vonatkozó attitűdök, a sikeres vizsgák letétele vagy a diploma megszerzése melletti kitartás, összességében a végzettséghez való hozzáférés (access to degrees) származásfüggőségéről (Altbach 2010, Szabó A. 2012, Nyüsti 2013, 2014, Vukasovic & Sarrico 2010, Goastellec 2010, Veroszta 2014, 2016b, Fehérvári 2015a).<sup>151</sup> Azt vizsgáljuk meg, hogy a reziliensigéretetek milyen elvárásokkal, reményekkel, milyen határozottsággal tekintenek diplomaszerezésükre. Kérdésünk, hogy a felsőoktatásnak ez a legkézzelfoghatóbb, manifestált célja vajon egyformán fontos-e a bemeneti eredményesség és a háttér alapján körülhatárolt négy csoportban. A hátrányos helyzetűeknek esetleg nagyobb téttel jár a diplomaszerezés és ezért még nagyobb elszántságot tanúsítanak a „papír” megszerzése iránt? Vagy ellenkezőleg: a képzés során tapasztalt társadalmi szakadékok még távolabb viszik őket eredeti céljuktól? A tervezés diszpozícióinak hatása meddig terjed? Egy-egy vizsga letételéig? A félév teljesítéséig? A diploma megszerzéséig? Ezen túl, a munkavállalói mivoltukban előre jelezhető célokig?

Az eredmények arra világítottak rá, hogy különbséget kell tennünk a hallgatók belső elszántsága, és aközött, amit a külső tényezők mérlegelése mellett valószínűnek tartanak a jövőben (21. táblázat). Amikor ugyanis a tanulmányok befejezésére irányuló elszántságról kellett nyilatkozniuk, a reziliensigéretetek jártak az élen. De ugyanez az elszántság-többlet már nem köszönt vissza azokban a válaszokban, amelyek során a félévhalasztás, a szakváltás, az egyetem- vagy főiskolaváltás, a lemorzsolódás vagy a félévteljesítés kudarcának valószínűségét kellett mérlegelniük. Ezeket közel hasonló mértékben tartották valószínűnek, mint a többi csoport. Mindez ugyanakkor csak saját elszántságukhoz képest tekinthető lemaradásnak, a nyertesekhez képest nem.

---

<sup>151</sup> Említést érdemel, bár vizsgálni nem áll módunkban a „lemorzsolódásnak” és a vele szembeni attitűdnek azt a fajtáját, amikor amiatt nem fejezik be tanulmányaikat egy-egy felkapott, piaci részt betöltő szak hallgatói, mert már a képzés alatt „elkelnek” a munkapiacra, és a rájuk zúduló hatalmas munkamennyiség miatt távolodnak el a diplomaszerezés céljától és halogatják a diplomamunkát és az államvizsgát.

**21. táblázat. A diploma, a szak és az intézmény melletti kitartás a reziliensigérek és kontrollcsoportjaik körében (négy- és ötfokú skála átlagértékei)**

	közöm- bős- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	ANOVA
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően (4) <sup>152</sup>	3,45	3,36	3,57	3,41	3,44	0,041
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során (4)	3,16	3,16	3,06	3,26	3,16	0,181
Abbahagyja tanulmányait diploma-szerzés nélkül (5) <sup>153</sup>	1,39	1,49	1,43	1,31	1,4	0,322
Átiratkozik más egyetemre/főiskolára ugyanebben az országban (5)	1,44	1,47	1,43	1,47	1,45	0,960
Átiratkozik más egyetemre/főiskolára más országban (5)	1,38	1,41	1,37	1,45	1,39	0,831
Legalább egy évet halaszt (5)	1,61	1,69	1,49	1,65	1,62	0,398
Szakot vált (5)	1,37	1,52	1,35	1,35	1,4	0,146
Néhány tárgyat nem teljesít (5)	1,76	1,99	1,74	1,74	1,8	0,038
Egy félévet nem teljesít (5)	1,47	1,49	1,54	1,48	1,48	0,880

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

A tanulmányok hasznosságába vetett hitük ugyanakkor nem kiugró. Furcsa kettősség bukkant itt felszínre: a reziliensigérek a legelszántabbak tanulmányaik befejezését illetően, viszont a tanulmányok hasznosságába vetett hitre már nem igaz ugyanez. Olyasvalamiért mutatnak lelkesedést, amiben nem hisznek igazán? Mindebből annak a halvány jele bontakozik ki, hogy a

<sup>152</sup> Négyfokú skála, ahol: 1: egyáltalán nem értek egyet, 2: nem értek egyet, 3: egyetértek, 4: teljes mértékben egyetértek

<sup>153</sup> Ötfokú skála, ahol: 1: egyáltalán nem valószínű, 2: nem valószínű, 3: semleges, 4: valószínű, 5: nagyon valószínű

manifeszt célok követése jellemző a reziliensigéretekre, miközben fennáll náluk a későbbi boldoguláshoz szükséges eszközök hiánya, s e fejezet tanulsága szerint magára a hiányra valamelyest ráismernek.

### ***Továbbtanulási és elhelyezkedési stratégiák***

Míg a felsőoktatásba való bejutásnál még egyértelmű volt, miben kell jól teljesítenie egy jelentkezőnek, hogy bekerülhessen a vágyott intézménybe vagy szakra (megfelelő eredmények az érettségin, minél több többletpont versenyekért, sportteljesítményért vagy nyelvvizsgáért stb.), addig a diplomázás utáni (vagy azzal párhuzamosan, az egyetemen/főiskolán kívüli) boldogulásnál már korántsem ennyire átláthatók a feltételek. Sőt, például a nyelvvizsgák hiányát valamelyest kompenzálják a többletpontok a belépéskor, de a későbbiekben ez a lemaradás már valódi téttel jár a munkapiacra (Szemerszki 2016b). Az akadémiai világba (tovább)vezető út valamelyest beláthatóbb, a munka világa azonban bizonytalan, és a hallgatók számára kevésbé látható szempontok szerint szelektál. A szakirodalom a felsőoktatás és a munkavállalás közötti „zajról” beszél (Benjamin 2016). Azok a nemzetközi vizsgálatok, amelyek a felsőoktatás és munkaerő-piaci közötti átmenetet vizsgálták (pl. CHEERS, REFLEX, HEGESCO) kiemelték, hogy a felsőoktatásban fejlesztett kompetenciák kevésbé érintkeznek a munkaerőpiac által elvártakkal (idézi Malmos & Revákne Markóczi 2016, Kiss P. 2010, Polónyi 2006, Polónyi & Timár 2001, 2002). A diplomajegy sem annyira mérvadó szempont a jó pozíciók megtalálásában, mint mondjuk a jó érettségi eredmény a jó intézménybe való bejutásban volt.

Ráadásul az életutak kimenetei is egyre kevésbé láthatók előre, az életszakaszok destandardizálódnak (Kohli 1990, idézi Bocsi 2013), az életút-állomások sorrendje individualizálódik, differenciálódik a korábban lineáris karrierrek (Pusztai 2009, Engler 2014, 2016, Sági 2013). Könyvünk következő részében a hallgatók olyan ismérveit igyekszünk összevetni a négy csoport mentén, amelyek későbbi kilátásaikat befolyásolhatják: a továbbképzési hajlandóság, a munkakereséssel kapcsolatos stratégiák, az önkéntes munkatapasztalat, a felsőoktatásról alkotott vélemények és a morális érettség. Ahogy a korábbi fejezetekben vissza-visszatérően utaltunk rá, a felsőoktatási évek tapasztalatai meghatározóak a hallgatóléten túli, munkavállalói minőségben előre jelezhető boldogulásban. Kíváncsiak vagyunk, hogy a reziliensigéretek milyen kilátásokkal rendelkeznek, milyen erőfeszítéseket tesznek arra vonatkozóan, hogy átlássák lehetőségeiket, illetve milyen munícióval (személyiségjegyek, tapasztalat) indulnak el az elhelyezkedés versenyében, amelyek kamatoztathatók a munkáltatók vagy akadémiai feletteseik szemszögéből, illetve önfoglalkoztatóként, ha saját utat választanak. Mennyire volt sikeres a képzés

előtti/alatti készséggyűjtögetésük (Nyüsti 2013, Sági 2013, KSH 2015, Veroszta 2014)?

A végzés utáni jövőtervek látványos prediktorai a későbbi boldogulásnak. A továbbtanulási hajlandóság hallgatói eredményességi mutatóként is használatos (Pusztai 2009, 2014, Kovács K. 2014), de az élethosszig tartó tanulásra való fogékonyság (life long learning) a jövő tudástársadalmában is kulcsszerepet tölt be (pl. Tuijnman & Boström 2002, Engler 2013, 2014, Tőzsér 2012, 2014). A továbbtanulási aspirációk ugyanakkor nemcsak az új tapasztalatokra való nyitottságként, a tudatos életpálya-tervezés megnyilvánulásaiként értelmezhetők, hanem lehetnek a korábbi továbbtanulási döntések korrekcióját szolgáló vészjelzések is (Pusztai 2009). Befolyásolhatják ugyanakkor olyan háttértényezők, mint a tanulmányokkal járó családi áldozatvállalások szűkössége, a „korai” családalapítási tervek vagy a lokális kötődés (Fényes 2009).

A diplomások karrierjét eddig legrészletesebben feltáró Frissdiplomások 2011 adatainak elemzése arra mutatott rá, hogy a karrierépítés ma már nem egy lineáris folyamat, hanem egymást átfedve zajlik a tanulás és a munkába állás, s egy-egy diploma megszerzése vagy munkahely elfoglalása nem a végpontot jelenti, hanem egy folyamatos fejlődés egyetlen állomását, amihez az újabb végzettségek megszerzése és a kezdetben nem feltétlenül tökéletes állások leváltása is szükséges lehet, igaz, ezek a stratégiák szakterületenként különbözhetnek (Sági 2013, Gáti & Róbert 2013). A reziliensigéretetek pályafutásában az erre a rugalmasságra való felkészültség, a megfelelő „csomópontok” felismerése és aspirálása az egyik legfőbb tényező lehet abban, hogy származási hátrányaik ne köszönjenek vissza munkavállalói mivoltukban. Különösen fontos ez annak a kutatási eredménynek az ismeretében, hogy a tanulmányi eredményesség nem függ össze a pályakezdési stratégiával, amelyet az intenzív munkatapasztalattal, valamint erőteljes hazai és nemzetközi mobilitással jellemezhetünk, de és az apa diplomás mivolta már pozitív hatással van rá (Sági 2013). A felsőfokú tanulmányok folytatására vonatkozó aspirációk szintén társadalmilag meghatározottak, mind a szocio-demográfiai háttér (szerényebb továbbtanulási kedv jellemzi az érettségizetlen felmenőkkel rendelkezőket), mind az általa befolyásolt intézményi strukturáltság mentén (Veroszta 2014, 2016b, Györgyi 2013, Lannert 2004).

## 22. táblázat. Továbbtanulási aspirációk a reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Tervez (újabb) BA/BSc képzést	18,7	20,2	19,3	25,8	19,9	0,354
Tervez (újabb) MA/MSc képzést	46,4	54,7	51,3	48,7	48,9	0,186
Tervez PhD képzést	<u>24,2</u>	23,5	33,6	<u>37,1</u>	26,5	0,006
Tervez diploma utáni (posztgraduális) képzést	21,1	18,4	26,8	<u>34,2</u>	22,6	0,005
Tervez továbbtanulást (összevont mutató) <sup>154</sup>	57,9	60,9	64,2	67,9	60,3	0,185
Diploma szint emelésének tervezése (összevont mutató) <sup>155</sup> - nem tervez továbbtanulni	40,2	38,3	35,1	<u>28,6</u>	38,1	0,448
- újabb (hasonló szintű) diplomát tervez	7,4	7,4	8,1	7,6	7,5	
- szintet lépni tervez	52,4	54,3	56,8	<u>63,8</u>	54,4	
Már keres állást a diplomaszerezés utánra	<u>39,2</u>	44,4	48,7	49,2	42,4	0,060
- elsőévesek nélkül <sup>156</sup>	48,4	52,3	56,3	56,3	50,9	0,420
Több lábon áll-e (összevont mutató) <sup>157</sup> - nem tervez semmit	<u>26,9</u>	20,4	17,8	<u>13,5</u>	23,1	0,052
- csak továbbtanulást tervez	35,9	34,2	33,6	37,8	35,5	
- csak munkát keres	15,3	18,4	17,8	18	16,4	
- több lábon áll (munkát is keres és továbbtanulást is tervez)	<u>22</u>	27	30,8	30,6	24,9	

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

<sup>154</sup> Azok aránya, akik valamely képzést tervezték az alábbiak közül (vagy akár többet is ezek közül): BA/BSc, MA/MSc, PhD.

<sup>155</sup> A tervezett újabb diplomák típusát csoportosítottuk annak függvényében, hogy jelenleg ki milyen szinten tanul. Így azok kerültek az újabb (hasonló) diplomát tervezők közé, akik a jelenlegi tanulmányi szintjükkel megegyező újabb diplomát terveznek, a szintet lépni tervezők közé pedig azok, akik a jelenlegi tanulmányi szintjüket (akár több lépcsőben is, pl. BA/BSc-sként PhD) meghaladó képzésbe terveznek belépni. Ha valaki többféle képzést is tervezett, a legmagasabb szintű választása alapján soroltuk be. A képzési sajátosságok miatt kihagytuk a típusképzésből az osztatlan képzésben résztvevőket (n=1051). A részleteket lásd a 4. Mellékletben.

<sup>156</sup> n=690

<sup>157</sup> A továbbtanulást tervezés és a munkakeresés keresztezéséből született mutató (n=991).

Az alapszakos vagy mesterszakos diploma tervezése (vagy egy újabb ezekből a már meglévő mellé) egyformán fontos mind a négy csoportnak (22. táblázat). A különbségek a doktori és a posztgraduális képzésről való elképzelésekben kezdenek megmutatkozni, hiszen ezeket egyértelműen a nyertesek tervezik magasabb arányban, míg a reziliensigéretetek csak második helyen szerepelnek ezen a téren, igaz, az átlagot meghaladják, sőt közömbös-tékozló és sodródó társaikat is. Az akadémiai karrier tehát egyrészt elképzelhetőbbnek látszik számukra az átlagnál, másrészt a nyertesektől való lemaradásuk annak a jele, hogy a felsőoktatás manifeszt célrendszerébe való beszűkülésbe már kevésbé fér bele ez a következő lépcső, jövőterveikben ez a beállítódás inkább csak a diploma megszerzéséig terjed, azt tekintik végpontnak. Az pedig, hogy az akadémiai pálya kevésbé vonzó a számukra, s nem hosszabbítják tovább hallgatóéveiket, nem feltétlenül negatívum, hanem másfajta életstratégia folyománya. A különbségek adódhatnak továbbá abból is, hogy képzési területenként eltérnek a doktori lehetőségek és azok pozitív hozadéka a többi alternatívához képest.

Hogy kiszűrjük az egyes képzési szintek esetleges elmosó hatását, létrehoztunk egy összevont mutatót, amely segít azonosítani minden hallgató esetében a saját képzési szintjéhez képest történő magasabb szint tervezését. Ez a mutató rávilágított arra, hogy a reziliensigéretetek nem kiugróak a szintet lépni tervezők között, pedig a szintet lépés, például az alap és a mesterképzés között komoly bérelőnyt jelent a munkaerőpiacon (pl. Kun 2016).

Feltételeztük, hogy ha a reziliensigéretetek továbbtanulási terveikben elmaradnak a nyertesektől, akkor jövőképükben a tanulás mellett valami más fog markánsan megjelenni: az elhelyezkedés. Ez részben megerősítést nyert, hiszen a munkakeresésben felzárkóznak a nyertesekhez. Hogy lássuk a két eltérő jövőstratégia együttes megjelenését (munka vagy tanulás), egy összevont mutató mentén vetettük össze a reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaikat. Eszerint hasonló mértékben jellemző rájuk a több lábon állás, mint a nyertesekre, ami a társadalmi meghatározottság elhalványulásának jele ezen a téren. És bár a továbbtanulás számukra kevésbé tűnik reálisnak, mint a nyertesek számára, vannak más ötleteik is.

### ***Felkészültség a társadalomért felelős értelmiségi szerepre***

Jelen fejezetben arra vonatkozóan kísérünk meg előrejelzést adni a négy csoport jövőjéről, hogy munkavállalói mivoltukon túl hogyan fogják megállni a helyüket a társadalomban, mennyire vannak felkészülve a felelős értelmiségi szerepre. Erről önkéntességük, a felsőoktatás társadalmi szerepéről alkotott véleményük, valamint a tanulmányi munkavégzéshez való morális hozzáállásuk bemutatásán keresztül igyekszünk képet festeni.



Az önkéntesség segíthet fejleszteni a személy inkorporált kulturális és kapcsolati tőkéjét, emellett remek alkalom a felsőoktatási évek melletti készséggyűjtögetésre, hiszen az önkéntes munka munkatapasztalatot jelent, annak minden lehetséges hasznával (Fényes 2015, Markos 2012, Sági 2013). A szakirodalom a hagyományos, altruista önkéntesség mellett az újonnan megjelenő karrierépítő önkéntesség terjedéséről beszél (Fényes & Markos 2016, Markos 2012, Fényes 2014), amelyről azt gondoltuk, hogy a nyertesek sajátja lesz, alapozva azokra az eddigi eredményekre, amelyek a reziliensigéreték tanulásba zárkózottságát és a nyertesek jobb lehetőség-felismerő képességét hangsúlyozták. Erre engedett volna következtetni a szakirodalom azon eredménye is, miszerint a fizetett munka a hátrányosabb helyzetűekre jellemzőbb, s inkább a megélhetéshez szükséges kiadások fedezésére, mint a fent felsorolt készségek fejlesztésére szolgál (Markos 2012), s amely mellett már kevésbé dönthetnek az önkéntes munka mellett a fizetett munkával leterhelt fiatalok. Az önkéntesség mindamellett az anyák iskolai végzettsége által is meghatározott a legfrissebb partiumi hallgatói vizsgálatok szerint: minél magasabban kvalifikált anyával rendelkezik valaki, annál nagyobb eséllyel lesz önkéntes.<sup>158</sup> Bár az apák esetében ugyanez nem mondható el. A kulturális tőke is pozitív hatással van az önkéntes munkavégzésre, az objektív és szubjektív anyagi helyzet ugyanakkor nem (Markos 2016).

Eredményeink e feltételezéseket nem támasztották alá (23. táblázat). A sodródók körében átlagos, a reziliensigéreték körében pedig a leggyakoribb az önkéntesség. A munkavégzés tehát összességében jellemzőbb a reziliensigéretekre, s a magas fizetett munkavégzési arány nem veti vissza az önkénteskedés gyakoriságát sem, sőt az sem kizárt, hogy összefügg a két tevékenység.

Az önkéntesség motivációi mentén nem mutatkoztak szignifikáns különbségek (önéletrajzba való beírás, nyelvtanulás, kapcsolatépítés, másokon segítés). A reziliensigéreték nem maradnak le az önkéntesség egyik típusában sem, ami azt jelenti, hogy részesülnek annak olyan jótékony hatásaiból, mint az általános tudásnövekedés, a tanulási önképük vagy a matematikai és íráskészségük fejlődése, intellektuális és szociális önbizalmuk, vezetői ambícióik és képességeik növekedése, a kritikai gondolkodás, a problémamegoldó készség, az interperszonális és kommunikációs készségek, a konfliktusmegoldó készség vagy a csoportban való dolgozás képességének a növekedése, nagyobb tolerancia más csoportokkal szemben, állampolgári tudatosság, felelősségvállalás, általános bizalom, társadalmi igazságosság és méltányosság elfogadásának és a politikai aktivitásnak a növekedése, érveléstechnika, döntéshozatali

---

<sup>158</sup> Diplomás-nem diplomás dichotomizált változóként az anya iskolai végzettségének hatása már eltűnt a regressziós modellben, ahol más tényezőkkel együtt vizsgálták a hatását. Ez köszönhető a többi tényező hatásának kiszűrésének, továbbá annak is, hogy a válaszvonal nem a diploma, hanem az érettségi mentén erősebb. A kulturális tőke hatása azonban a regressziós eredmények alapján is kimutatható (Markos 2016).

technika, morális hozzáállás, a személyiség és a szociális problémák iránti érzékenység fejlődése (Fényes 2014, 2015, Markos & Fényes 2016, Markos 2012).

### 23. táblázat. Önkéntesség a reziliensigéret és kontrollcsoportjaik körében (oszlopszázalék)

	közöm- bös-té- kozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Egyetemi éve alatt nem fizetett önkéntes munkát végzett (alkalomszerűen vagy rendszeresen)	18,8	19	<u>31</u>	22,7	20,4	0,023
Önkéntesség motivációja (csak azok körében, akik önkénteskedtek) - beírás önéletrajzba (n=596)	21,3	19,1	18,3	19,1	20,3	0,905
- munkatapasztalat szerzése (n=578)	47,6	44,7	50	57,8	48,4	0,386
- kapcsolatok építése vagy fenntartása (n=579)	51,1	44	54,5	56,3	50,6	0,348
- másokon segítség (n=580)	54,3	52,2	62,7	<u>68,3</u>	56,4	0,107
- szabadidő hasznos eltöltése (n=579)	35,2	33,6	43,3	43,8	36,8	0,336
- nyelvtudás fejlődése, ismeretszerzés (n=568)	35,1	29,7	35,9	43,1	35	0,356

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

A felelős értelmiségi szerep következő tényezőjeként azt vizsgáljuk, hogy hogyan gondolkodnak a reziliensigéret a felsőoktatásról (Veroszta 2010). Ez a kérdés amiatt fontos, mert kihat későbbi társadalmi viselkedésükre is mindaz, amit itt átélnek, gondolnak: ahogyan jelenlegi szervezetükben mozognak, ahogy a benne élő szabályokhoz viszonyulnak vagy alakítják azt, ahogy a szervezet funkciójáról vélekednek, ahogy élnek demokratikus jogaikkal (Szabó I. 2012). Közjóként tekintenek a felsőoktatásra, egy-egy réteg privilégiumaként, esetleg a képességet és szorgalmat jutalmazó meritokrátikus szervezatként? Társadalmi mobilitásuk szélsőséges nézetek felé terelik őket (Treiman 1970)? Korábbi kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy a felsőoktatás szociális dimenziója kevésbé fontos a hallgatóknak, de a

hátrányos képzési és szocio-demográfiai mutatókkal jellemezhető hallgatók érzékenységet mutattak iránta (Veroszta 2010).

**24. táblázat. A felsőoktatás szerepértelmezése a reziliensigéretes és kontrollcsoportjaik körében (inkább igen és teljes mértékben egyetért válaszok együtt) (oszlopszázalék)**

	közöm- bös- tékozló	sod- ródó	rezili- ens- ígéret	nyertes	össze- sen	P
Az egyetemre be- iratkozó hallgatók számának csökken- nie kell	47,6	<u>41,4</u>	50,4	<u>58,2</u>	47,8	0,025
Csak a kiváló ered- ményekkel végző középiskolásokat kellene felvenni az egyetemre	<u>47,2</u>	50,4	<u>59,2</u>	55,6	50	0,053
Minden középisko- lát végzett diáknak esélye kellene, hogy legyen arra, hogy elvégezzen egy egyetemet/főiskolát	58,9	61,9	<u>71,3</u>	55,1	60,4	0,047
A szegényebb hall- gatókra való tekin- tettel meg kellene növelni a szociális ösztöndíjak számát	<u>76,7</u>	<u>84,9</u>	<u>88,8</u>	80,9	80,1	0,004

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

A nyertesek – védve privilégiumaikat – a hallgatólétszám csökkentésében érdekeltek, s érdekes, hogy a reziliensigéretes is enyhén átlag feletti ezen a téren (24. táblázat). Az eredményes csoportok válaszai mögött a tömeges felsőoktatás hátrányaival való elégedetlenség húzódhat. A reziliensigéretes szociális érzékenységüknek adnak hangot, hiszen kimagasló arányban vallották azt, hogy minden középiskolát végzettnek esélyt kell adni egy egyetem/főiskola elvégzésére. A reziliensigéretes felsőoktatásról alkotott képe összességében többszólamú, hiszen a szociális érzékenység és a hallgatólétszámok csökkentésének vágya együtt jelenik meg benne. Ez az eredmény jelentheti a „szociológia középérték-tételének” megerősítését is. A tétel szerint a mobil személyek a származási és a megcélzott státuskonfigurációhoz tartozó viselkedés között félúton helyezkednek el (Treiman 1970). Ezt tapasztalhatjuk a reziliensigéretes felsőoktatást tágra nyitó és ezzel egyidejű beszűkítő véleményében. A szociális ösztöndíjak növelésének igénye egyértelmű a két hátrányos

helyzetű csoport esetében, s érdekes, hogy a nyertesek is átlagos arányban képviselik ezt a véleményt.

A hallgatók tanulmányi munkavégzéshez való morális hozzáállását vizsgáljuk utolsóként, amely a felelős értelmiségi szerepre való felkészültség egyik legadekvátabb előrejelzője. A hallgatók deviáns munkavégzési formákkal szembeni ítéletalkotása ugyanis későbbi munkavállalói és más társadalmi szerepeikben is visszaköszön. A „McCabe-féle csalás-integritás skálára” épülő, CHERD-Hungary kutatócsoport által a partiumi hallgatók megkérdezéséhez adaptált és továbbfejlesztett mérőeszköz (Barta 2014) segítségével olyan állítások értékelésére kértük a megkérdezetteket négyfokú Likert-skálán, mint például a szakdolgozat pénzért vétele, a puskázás vagy a plagizálás elfogadása.<sup>159</sup> Elemzésünk így a felsorolt értékekről és tevékenységekről alkotott és/vagy bevallott véleményt mutatja be, azonban a tényleges, tettekben megnyilvánuló csalásokról – természetükből adódóan – nem állnak információk a rendelkezésünkre.

A négy csoport összehasonlításához a sok-sok állítás mögött rejlő értékítéleti dimenziókat faktorelemzéssel tapintottuk ki (25. táblázat). A témát alaposan körüljáró szakirodalom tapasztalatai nyomán (Barta 2014) a táblázatban szereplő negatív jelentésű állításokat vizsgáltuk együttesen. A régió hallgatói körében végzett korábbi vizsgálatok során háromféle attitűd különült el egymástól: a normakövető kisebbség és a követelményeket és szabályokat szelektálók mellett jelentős táborot képeztek az öntudatos normaszegők (Pusztai 2011a).

A jelenlegi kutatásban két markáns faktor rajzolódott ki: Az egyikben a durva szabálysértések elfogadásával kapcsolatos állítások összegződtek (más helyett vizsgázni, könyvtári könyv megrongálása, beadandót mással megíratni, szakdolgozatot pénzért venni, kutatási eredményeket manipulálni, teljesítmény nélkül átvenni a diplomát, plagizálni) (25. táblázat). A másik faktoron pedig enyhébb, a hallgatói körökben elfogadottabb csalásokhoz köthető változók ültek (lesés, sűgás, puskázás, szigorú oktatók kerülése, csak az érdekes tárgyak komolyan vétele).<sup>160</sup> Ez utóbbiak közös vonása lehet a durva szabálysértésekkel szemben, hogy a hallgatók inkább szemet hunynak az ilyen csalások fölött, nem vált ki durva reakciókat, ha társukat ilyen „diákcsínyen” kapják. Míg a másik faktort jellemző állításokkal kapcsolatos cselekvések esetében már a közfelháborodás és a hivatalos szankció is elvárt következmény.

---

<sup>159</sup> A téma feldolgozásához és a faktorok elnevezéséhez felhasználtuk egy korábbi tanulmányunkat (Ceglédi 2015f).

<sup>160</sup> Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A faktorok a variancia 46,243%-át magyarázzák.

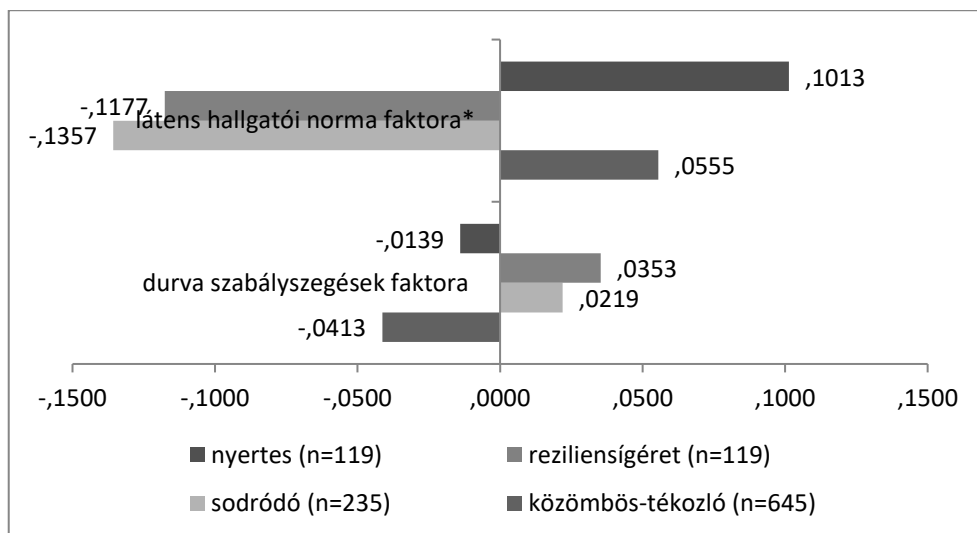
**25. táblázat. A tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos normákhoz való viszonyulás faktorai a reziliensigéretes és kontrollcsoportjaik körében (faktorsúlyok)**

	Durva szabályszegek faktora	Látens hallgatói norma faktora
Elfogadható más diák helyett vizsgázni	,804	
Elfogadható kitépni a lapot könyvtári könyvekből	,786	
Elfogadható mással megíratni a saját beadandónkat	,721	
Szakdolgozatot pénzért venni elfogadható	,665	
Elfogadható szándékosan manipulálni kutatási eredményeket	,621	
Elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át	,519	
Más szerzők szövegeit, gondolatait hivatkozás nélkül átvenni elfogadható	,512	
Elfogadható teszt vagy vizsga esetén lesni		,879
Elfogadható teszt vagy vizsga esetén sügni		,822
A rendszeres puskázás az egyetemen elfogadható	,347	,464
Kerülni kell azokat az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak vagy sokat követelnek		,340
Elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra		,335

Forrás: HERD 2012 (N=1205)

Elemzésünk egyik tanulsága, hogy létezik a vizsgált négy csoport körében egy viszonylag egységes közös megegyezés, amely a durva szabálysértések elutasítására vonatkozik (9. ábra). Van azonban a normáknak egy hallgatólagos, rejtettebb dimenziója is, a látens hallgatói norma, ami megosztja a hallgatókat. A két társadalmilag jobb helyzetű csoport elfogadhatóbbnak tekintette a faktorba illeszkedő deviáns viselkedésformákat (tehát megengedően nyilatkoztak a szabálysértésekről), míg a két rosszabb társadalmi háttérű csoport elutasító, tehát morálisan érettebb/felelősebb válaszokat adott. A nyertesek és reziliensigéretesek között húzódó óriási szakadék ezen a téren illeszkedik a nyertesek azon arcvonásához, hogy otthonosabban mozognak a felsőoktatásban, jobban érzékelik, mely „diákcsínyek”, kikapuk férnek meg a hallgatólét mindennapjaiban. A tudatos normaszegés ráadásul a kortárskapcsolatok megerősítésére is szolgálhat (Bocsi 2013). A reziliensigéreteseknek pedig a szabálykövető imázsa bővült újabb vonással: elutasítóbbak a lesést, a sügást, a számukra érdektelen tárgyak hanyagolását és a szigorú tanárok kerülését tömörítő faktor tekintetében.

**9. ábra. A tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos normákhoz való viszonyulás faktorai a reziliensigéretes és kontrollcsoportjaik körében (faktorszókók átlagai)<sup>161</sup>**



Forrás: HERD 2012 (N=1205)

$P_{\text{durva szabályszegések faktora}} = 0,728$ ,  $P_{\text{látens hallgatói norma faktora}} = 0,013$

Mindez fakadhat több okból is. Egyrészt lehet „felvett” morális arculat. Azonosulnak az általuk elfogadottnak vélt intézményi normákkal, amellyel az „idegen” világba való beilleszkedésüket kívánják támogatni. A társadalmi ranglétrán való feljebb jutásnak gyakori velejárója, hogy a felfelé törekvők átveszik azokat a viselkedési mintákat és értékeket, amelyeket a megcélzott osztályénak hisznek (Lipset & Zetterbeg 1970). A reziliensigéretes szabálykövetése lehet másrészt annak a jele, hogy tanácstalanok e diákcsoportok megítélésében, ezért inkább elutasítják őket. Ez az anómia jeleként is felfogható a normanélküliség okozta bizonytalanság miatt, ami negatív hatással van az eredményességre (Pusztai 2009). Harmadrészt lehet saját származási hozományuk is, ami az alsóbb társadalmi csoportok által preferált értékek (szorgalom, munkaszeretet, engedelmesség, becsületesség) sorában igen fontosnak bizonyult (Bocsi 2015, Ceglédi 2012, Kozma 1975). Mindez két dolgot is jelenthet a reziliensigéretes pályafutásával kapcsolatban. Egyrészt, hogy becsületességüknek köszönhetően talán több energia befektetéssel jár nekik a diploma megszerzése, bár a kérdőív a valódi tetteket nem, csak a velük szemben

<sup>161</sup> A függőleges tengelytől balra elhelyezkedő oszlopok az átlagtól negatív irányba (azaz a deviáns munkavégzési formákkal szembeni elutasítás irányába), a jobbra elhelyezkedő oszlopok pedig az átlagtól pozitív irányba (azaz a deviáns munkavégzési formákkal szembeni elfogadás irányába) eltérő válaszokat jelölik. A négy csoport közötti eltérést variancia analízissel vizsgáltuk.

bevallott attitűdöket mérte. Másrészt pedig pozitív végkicsengése is lehet, ha későbbi munkavállalói létükben is ezt követik, hiszen a hosszú távú sikerek záloga lehet a munka világában uralkodó szigorú normákkal való azonosulás, a manifeszt munkahelyi szabályok elfogadása és betartása, a megbízhatóság, a becsületesség.

### ***Összegzés: A kilépés egyenlőtlenségei***

A fejezetben arra vonatkozóan próbáltunk meg előrejelzést adni, hogy milyen kilátásaik vannak a reziliensigéreteknek a munka világában (legyen az akadémiai vagy azon kívüli, már a hallgatóévek alatt elkezdett, vagy a végzés után tervezett munka). Eredményeink arra világítottak rá, hogy eltérő következtetéseket vonhatunk le a tényleges lehetőségek és az attitűdök szintjén. Míg attitűdjeik alapján inkább sikereket jósolhatunk a reziliensigéretek számára, addig behatárolt lehetőségeik inkább az egyenlőtlenségek várható felülkerekedésére utalnak a hallgatóléten túli boldogulásuk során. Az attitűdök szintjén tapasztaltak szerint a felelős értelmiségi szerepre felkészült, stabil erkölcsi tartással rendelkező, a munka világában jelenlévő normák betartására nyitott potenciális munkavállalókként és állampolgárokként jellemezhetjük őket. Szűkös lehetőségeik bizonyítéka, hogy tanév közbeni munkavégzésük távolabb áll későbbi karrierjüktől, hiszen inkább pénzkereső célzattal vagy a családi gazdaságba besegítendő dolgoznak, továbbá munkáik szakhoz illeszkedése is gyengébb. Ez az eredmény ugyanakkor nem feltétlenül jelenti a későbbi sikerek aláásását, hiszen nem kizárt, hogy a munkavégzés számos előnyét élvezhetik annak szakjukhoz való illeszkedése nélkül is. Meglepő, hogy önkéntes munkát is ők végeznek gyakrabban, ami a felsőoktatási évek alatti készséggyűjtögetés és kapcsolatépítés szempontjából egyértelműen pozitív hozadékat jelent. A magasabb szintű képzések kevésbé vonzzák őket, ami az élethosszig tartó tanulással szembeni elkötelezettségük hiányára vagy behatárolt lehetőségeik felismerésére is utalhat.

## ÖSSZEGZÉS



Kutatásunk fő kérdése az volt, hogy a reziliencia ígérete beteljesül-e a felsőoktatásban vagy a társadalmi egyenlőtlenségek élesedése miatt csak ígéret marad. Olyan hallgatók álltak a kutatás fókuszában, akik az oktatási pályafutás egy fontos mérföldkövének kilógtak a szokványos társadalmi összefüggésből azzal, hogy (regionális viszonylatban is) hátrányos helyzetük ellenére kimagasló eredménnyel jutottak be a felsőoktatásba. A kimagasló bemeneti eredményességük és hátrányos helyzetük alapján azonosított hallgatók a reziliensígéreteket nevet kapták.

Kutatásunk során a „Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area” (HURO/0901/253/2.2.2.) című kutatási projekt keretében készült hallgatói kérdőíves adatbázist elemeztük (N=1295). A reziliensígéreteket és kontrollcsoportjaikat két változócsoporthoz metaszintűen azonosítottuk: társadalmi háttér és bemeneti eredményesség. A klaszterelemzés eredményeként négy csoport körvonalazódott: reziliensígéreteket (alacsony társadalmi háttér, magas bemeneti eredményesség), sodródók (alacsony társadalmi háttér, alacsony bemeneti eredményesség), nyertesek (magas társadalmi háttér, magas bemeneti eredményesség) és közömbös-tékozlók (magas társadalmi háttér, alacsony bemeneti eredményesség).

Fontos kiemelni, hogy amikor jó háttérű csoportokról beszéltünk, egy regionális kontextusban kialakított mutatóegyüttes alapján tettük ezt. A nyertes és a közömbös-tékozló csoportba kerülést valószínűsítette, ha a megkérdezettek szülei dolgoztak (a foglalkozástól függetlenül), legalább érettségivel rendelkeztek, ha legalább kisvárosban éltek, ha lakóhelyük LHH besorolása a „csak hátrányos” vagy nem hátrányos kategóriát kapta, s ha szubjektív anyagi helyzetüket átlagosnak ítélték (nem tudnak félretenni, de mindenük megvan).

Könyvünk elméleti részét azzal kezdtük, hogy bevezettük a reziliencia fogalmát, bemutattuk a kivételes életutak magyarázatait, rámutatva a társadalmi hovatartozás és a reziliencia kapcsolódási pontjaira. A hátrányok ellenére kibontakozó sikeres iskolai életútnak a reziliencia fogalomkörében történő értelmezése újszerű tudománytörténeti vállalkozás volt. A fejezet elméleti megállapításaiba, nyitva marad kérdéseibe ágyazódott az empirikus rész első fejezete, amelyben a hátrányok ellenére sikeres felsőoktatási belépés mögöttesét vettük górcső alá. Elemzésünk újdonsága, hogy az egyik első kísérlet volt a reziliencia hallgatók körében történő kvantitatív vizsgálatára.

Első, a bekerülés rezilienciájára vonatkozó hipotézisünket nem erősíthettük meg egyértelműen vizsgálatunk alapján. Ha a nyerteseket tekintettük viszonyítási alapnak, akkor a felsőoktatásig juttató erők után nyomozva összességében inkább halvány, mint markáns fogódzókra bukkantunk a reziliensígéreteket családi és középiskolai útravalóját illetően. Lemaradásuk egyértelmű és látványos a nyertesekhez, de több esetben a közömbös-tékozlókhoz képest is az olyan mérvadó, a későbbi fejlődés ívét meghatározó tényezőkben,

mint a 6-8 osztályos gimnázium előnyeinek élvezése, a különórák igénybe vétele, a könyvet forgató családtagok, a szülők értelmiségi törődése, a belépéshez szükséges családi példa és anyagi háttér, valamint a pszichológiai reziliencia értelmiségi léthez és/vagy vezetői habitushoz köthető egyes elemei. Ha azonban a felsőoktatásban tapasztalható átlagos arányokat tekintettük viszonyítási alapnak, azt láttuk, hogy a reziliensigéretetek ebben a származási háttérüktől eltérő közegben „helytállnak”, holott társadalmi háttérük alapján másfajta források lettek volna jósolhatók számukra. Ezen a szemüvegen keresztül a felsőoktatásig eljuttató atipikus erőként beszélhetünk például a szülők általános törődéséről (amely értelmiségi tartalom nélkül, önmagában is fontos hajtóerő – pl. Reay et al. 2009, Pusztai 2004b, Ceglédi 2012), a nem kiugróan sérült családszerkezetről, a könyvet forgató anyákról, a baráti példákra és szülői vagy tanári tanácsokról/nyomásról mint a belépést ösztönző tényezőkről, a reziliensigéretetek saját olvasottságáról, pszichológiai rezilienciájuk egyes elemeiről, valamint a kapcsolatépítés mint belépési motiváció fontosságának átlagos szintű felismeréséről. Ezek alapján egy összetett támogató hálót láthatunk, amelyben a reziliencia szakirodalmában említett komponensek együtt szerepelnek: család, kortársak, tanárok, saját hozomány.

A második nagy elméleti fejezet az expanzió átesett felsőoktatás és a társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolatát leíró szakirodalmat strukturálta. Céltunk volt az ide vonatkozó szakirodalmi állításokat a reziliensigéretetekre irányítani, s a nyitva maradt kérdéseket rájuk vonatkoztatva artikulálni, ezáltal élesítve a kérdést, hogy vajon az expanzió átesett felsőoktatásban fennállnak-e a társadalmi egyenlőtlenségek az eredményességgel kontrollált csoportokban is. A fejezet két módon is megágyazott az empirikus résznek. Egyrészt a felsőoktatás és a társadalmi egyenlőtlenségek kapcsolatának értelmezéséhez szolgált tág elméleti értelmezési keretként, strukturális és individuális szinten elkülönítve az egyenlőtlenség továbbélését és annak eltűnését hangsúlyozó nézeteket. Másrészt a horizontális differenciálódásról szóló szakirodalomban tárgyalt eddigi eredmények alapján gondoltuk tovább a felsőoktatás belső rétegzettségét. A korábbiakhoz képest új vállalkozás volt empirikus munkánkban, hogy a társadalmi háttér kártya különbségeiben megmutatkozó differenciáltságot az eredményességgel kontrollálva mutattuk be.

A felsőoktatás belső rétegzettségét vizsgáló második hipotézisünk megerősítést nyert, bár a kis elemszámok miatt csak tájékoztató jellegűek lehetnek következtetéseink. Az orvosi, az egyetemi közgazdasági és a gyógyszerésztudományi képzés szinte csak a legtehetségesebbeket (a reziliensigéretetek) engedi be a hátrányosabb helyzetűek közül, de az ő arányuk itt is elmarad a nyertesekétől. A jog, valamint a vidékfejlesztési képzés semleges ezen a területen, míg az egyetemi természettudományi képzésben a reziliensigéretetek a közömbös-tékozlók kárára szereztek kiugró arányban felvételi helyeket. A főiskolai és egyetemi karok közötti választásban is láthatók a felsőoktatás belső

rétegzettségének nyomai: a reziliensigéretetek a főiskolai képzések irányába torlódnak.

A harmadik elméleti fejezet a hallgatóévek egyenlőtlenségeit tárgyalta. A felsőoktatásba kúszó társadalmi egyenlőtlenségek családi örökségeit vizsgáltuk habituselméleti megközelítésben (Bourdieu 1978, Szívós 2009, Fónai 2013). Emellett feltártuk azokat a törésvonalakat, amelyekben a felsőoktatás társadalmi egyenlőtlenségei felszínre bukkannak. Ilyen törésvonalnak tekintettük a tanulmányi bevonódásban, a hallgató-oktató kapcsolatokban, a kortárskapcsolatokban, valamint a hallgatóévek olyan kreditgyűjtésen túli tapasztalatszerzési lehetőségeiben (Pusztai 2014) megnyilvánuló társadalmi háttér szerinti egyenlőtlenségeket, mint a tehetséggondozásban való részvétel, kutatásokba történő bekapcsolódás, saját kutatási téma menedzselése, publikációs tevékenység, konferenciákon való részvétel, ösztöndíjak megpályázása, demonstrátori megbízás vállalása, csoportfelelősi poszt betöltése, nyelvvizsgázás. A törésvonalak empirikus vizsgálatával a felsőoktatás társadalmi egyenlőtlenségeiről szóló, többnyire szűkös szakirodalmat gazdagítottuk. A reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaik összehasonlítása által azt a korábban feltáratlan kérdést tárgyaltuk, hogy a bemenet pillanatában tapasztalt reziliencia (a hátrányok ellenére felmutatott kimagasló teljesítmény) a hátrányok végleges leküzdését, csillapítását jelentette-e, vagy a társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban újra előbukkannak, kiélesednek, felkúsznak.

Harmadik, a hallgatóévek egyenlőtlenségeire vonatkozó hipotézisünk megerősítést nyert. A reziliensigéretetek tanulmányi bevonódásban meghaladják ugyan a nyerteseket, és hozzájuk hasonló mértékben fogékonyak a felsőoktatás manifeszt céljaihoz közelebb eső extrakurrikuláris lehetőségekre, de lemaradnak tőlük a felsőoktatáshoz fűződő előnyök értelmiségiekre jellemző kiaknázásában. A nyertesek által kifeszített plafon alatt rekednek az akadémiai és szakértelmiségi eredményesség egyes mutatóiban, a nyelvvizsgázottságban, valamint az értelmiségi tartalmú hallgatói és oktatói kapcsolatokban. A nyertesek olyan tükröt mutatnak, amely a hasonló eredményességgel belépőktől várható a felsőoktatásban. A reziliensigéretetek hozzájuk mért lemaradásában a felsőoktatásba kúszó társadalmi egyenlőtlenségek érhetők tetten.

Az utolsó elméleti részben a hallgatóléten túli boldogulás társadalmi meghatározottságába nyújtottunk betekintést. Indításként helyzetképet festettünk azon munkák csokorba gyűjtése által, amelyek a munkapiacra megnyilvánuló társadalmi egyenlőtlenségekre mutatnak rá. Ezt követően a jelenség mögötteseit mutattuk be az alábbi mérőföldkövekben: egyrészt a bekerülés megelőző iskolai pályaut és a differenciált bekerülés, másrészt a hallgatói munkavállalás munkapiacra gyűrűző egyenlőtlenségeiben, harmadrészt pedig magának a munkapiacnak az egyenlőtlenségeiben. Az empirikus részben a jelenleg felsőoktatásban résztvevő reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaik körében nyomoztunk azon tényezők után, amelyek előrevetíthetik a munkapiac

egyenlőtlenségeit: a hallgatói munkavállalás, a továbbtanulási és elhelyezkedési stratégiák, valamint a felelős értelmiségi szerepre való felkészültség (ezen belül önkéntességük, a felsőoktatás társadalmi szerepéről alkotott véleményük, valamint a tanulmányi munkavégzéshez való morális hozzáállásuk). Utolsó empirikus fejezetünk újdonsága volt, hogy a hallgatóléten túli boldogulást és az azt előrevetítő tényezőket a hátrányaik ellenére sikeres felsőoktatási belépővel rendelkezők körében vizsgálta. Arra vonatkozóan próbáltunk meg előrejelzést adni, hogy milyen kilátásaik vannak a munka világában (legyen az akadémiai vagy azon kívüli, már a hallgatóévek alatt elkezdett, vagy a végzés után tervezett munka) azoknak, akik megállták a helyüket az iskola világában a hallgatólét kapujáig.

Negyedik hipotézisünk azt feltételezte, hogy a felsőoktatásba kúszó egyenlőtlenségek a hallgatóléten túl is megjelennek. Eredményeink arra világítottak rá, hogy eltérő következtetéseket vonhatunk le a tényleges lehetőségek és az attitűdök szintjén. Míg attitűdjeik alapján inkább sikereket jósolhatunk a reziliensségre számára, addig behatárolt lehetőségeik inkább az egyenlőtlenségek várható felülkerekedésére utalnak a hallgatóléten túli boldogulásuk során. Az attitűdök szintjén tapasztaltak szerint a felelős értelmiségi szerepre felkészült, stabil erkölcsi tartással rendelkező, a munka világában jelenlévő normák betartására nyitott potenciális munkavállalókként és állampolgárokként jellemezhetjük őket. Szűkös lehetőségeik bizonyítéka, hogy tanév közbeni munkavégzésük távolabb áll későbbi karrierjüktől, hiszen inkább pénzkereső céllal vagy a családi gazdaságba besegítendő dolgoznak, továbbá munkáik szakhoz illeszkedése is gyengébb. Ez az eredmény ugyanakkor nem feltétlenül jelenti a későbbi sikerek aláadását, hiszen nem kizárt, hogy a munkavégzés számos előnyét élvezhetik annak szakjukhoz való illeszkedése nélkül is. Meglepő, hogy önkéntes munkát is ők végeznek gyakrabban, ami a felsőoktatási évek alatti készséggyűjtögetés és kapcsolatépítés szempontjából egyértelműen pozitív hozadékat jelent. A magasabb szintű képzések kevésbé vonzzák őket, ami az élethosszig tartó tanulással szembeni elkötelezettségük hiányára vagy behatárolt lehetőségeik felismerésére is utalhat.

Eredményeink összességében arra hívják fel a figyelmet, hogy a belépéskor tapasztalt reziliencia csak ígéret marad, mert a reziliensségre a kurrikuláris megfelelésbe szűkülve használják a felsőoktatást, s a nyertesekhez képest plafonálódhatnak a hallgatóévek tartalmas kiaknázását jelentő tevékenységekben. A társadalmi egyenlőtlenségek így e láthatatlan csatornákon keresztül kúsznak a felsőoktatásba s azon túl.

Kutatásunk jelen fázisában terjedelmi korlátok miatt az elvégzendő feladatnak csak az előszobájáig jutottunk: a felsőoktatásban jelenlévő társadalmi egyenlőtlenségek természetének feltárásáig. Ezt követően célunk, hogy az egyenlőtlenségek ellen ható, a reziliensségre támogató tényezőket azonosítsuk. Ezzel a pozitív nevelésszociológiai megközelítést (Kovács K. 2014),

valamint a reziliencia fogalomköréhez tartozó azon pozitív szemléletet kívánjuk alkalmazni, amely a hátrányok ellenére történő boldogulás alapjaihoz tér vissza.

A reziliencia fogalmának nevelésszociológiába való bevezetését követően további feladatok várnak a kutatókra mind elméleti, mind empirikus szinten. A nehézségek ellenére történő boldogulás dimenzióinak, típusainak meghatározása az egyik ilyen fontos feladat. Az időbeliség lehet az egyik mérvado dimenzió, például abban az értelemben, hogy az élet mely szakaszaiban mutat reziliens jegyeket valaki, és ezek állandóknak tekinthetők-e. A reziliencia tartósságának feltételei is további kutatási irányokat jelenthetnek. Ha van például egy pozitív értelemben vett védőburok egy reziliens körül, amit szülei nyújtanak, akkor ez a burok az életkor előre haladásával eltűnik, tágul, vagy átadja a helyét valami másnak? Maradandó lesz, mint ahogy a léggömbre ragasztott megkeményített madzag a léggömb leengedése után? Vagy helyettesíteni szükséges? Az a minta, ahogy ezzel a „burokkal” kialakult a reziliencia, mintát jelent a helyettesítő személyek keresésére, együttműködésre velük? A reziliens életutak tipizálása is várat még magára. A reziliens emberek típusai között lehetséges egy „kérgesedő”, aki pillanatnyilag ellenáll, de előbb-utóbb „eltörik” amiatt, hogy ez az ellenálló képesség felemésztette a rugalmasságát? Egy másik típus lehet a látszólagos/részleges reziliens. Ha valaki az élet egy területén megküzd valamivel, az ebbe a megküzdésbe fektetett erő egy másik területen hatványozottan hiányként lép fel, akár évtizedekkel megkésve is (pl. sikeres színészek alkoholizmusa, öngyilkossága, családi életük sikertelensége). Fontos a jövőben továbbá a definíciók rugalmas meghatározása. A reziliens személyek azonosításánál a címke odaadásával azt mondhatjuk, hogy adott időszakaszra vonatkozóan, adott területen, adott mérőeszköz alapján reziliens valaki. Kutatásunk rámutatott, hogy ez a címke nem végérvényes.

Munkánk módszertani újdonsága a hátrányos helyzet komponenseinek regionális kontextusban s individuális szinten történő megragadása, annak az eredményességgel történő ötvözése, valamint az összeadódó válaszhiányok kezelhetővé tétele.

Kutatásunk tudománytörténeti hozománya, hogy a nagy összefüggések alóli kivételeket helyezte középpontba, amelyek segítenek a folyamatok szöveite közé látni, továbbá alátámasztotta a mediátorokra, puhább mutatókra fókuszáló vizsgálatok szükségességét. Elemzésünk igyekezett az egyes eseteken túlmutatva a reziliencia jelenségének társadalmi vonatkozásait középpontba helyezni, és a vizsgált anomáliát nem annak megcáfolásaként értelmezni, hogy a társadalmi háttér meghatározó erővel bír a pályafutásra, hanem a társadalmi háttéren belüli, valamint azon túlmutató alternatív társadalmi tényezőket igyekezett megvizsgálni, és azok hatásait szociológiai megközelítésben értelmezni. E „rejtőzködő” szabályszerűségek belehelyezkednek a társadalom „láttható” (vagy gyakrabban vizsgált) szabályszerűségeibe. Létezésüket pedig mi

sem bizonyítja jobban, mint a „kemény” társadalmi meghatározottságokkal bemutatott kapcsolatuk: olykor eltérítik a kemény mutatók által kijelölt mezsgyét a társadalmat rejtettebben átszövő, „apokrif” társadalmi hatások, olykor pedig az előbbiek ereje erősödik meg újra.

A hátrányos helyzetű belépők magára hagyottsága korábbi rezilienciájuk elvesztését okozza, ami nagy veszteség a felsőoktatás és a társadalom egészének is. Eredményeink tanulságul szolgálnak az országos oktatáspolitikai, a felsőoktatási intézmények aktorai, valamint a hallgatók felé. Az oktatáspolitikai és az intézmények oldaláról fontos a hátrányokkal érkező hallgatók folyamatos monitorozása, a támogatásukhoz szükséges anyagi, személyi és tárgyi feltételek biztosítása. Konkrét javaslatunk egy olyan úgynevezett tehetségambulancia működtetése, amely a középiskolások, hallgatók és frissdiplomások életútjához, életeseményeihez igazodva, nem pedig pályázati ciklusokra bontva, epizódyszerűen működik. A koncepció lényege, hogy a hátrányokkal küzdő hallgatójelölteknek, hallgatóknak és frissdiplomásoknak folyamatos és egyéni segítségnyújtás történjen azon a területen, ahol épp arra igény mutatkozik: középiskolás korban az emelt szintű érettségi, nyelvvizsgák és versenyek teljesítésének megtervezésében és megvalósításában, a megfelelő szak és felvételi stratégia kiválasztásában, a beiratkozáshoz szükséges feltételek biztosításában (a diákhitel csak késve érkezik, kollégiumot a közel lakók nem kapnak, a költségek miatt a gólyatábor szocializációs lehetőségeitől elesnek stb.), a hallgatólét során a támogató közösségekbe való bekapcsolódás segítségével, anyagi támogatás a problémás élethelyzetekben, iránymutatás az idő menedzsment elsajátításában, a kilépésnél pedig a karriertervezésben stb. Kutatásunk hallgatók felé megfogalmazott üzenete, hogy a hallgatóévek soha vissza nem térő lehetőséget kínálnak a készséggyűjtögetésre.

## HIVATKOZOTT IRODALOM

- Ádám J. I. (2004). A határon túli magyarok részvétele a szlovákiai gazdasági átalakulásban. In Átalakuló régiók Dél-Szlovákia és a magyarok által lakott régiók gazdasági helyzete. Műhelytanulmány 10. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány. 9-22.
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. Paris: OECD.
- Agócs H. (2015). A hátrányos helyzetű gimnazisták továbbtanulási tervei Magyarországon. *Metszetek*, 5(4). 42-64.
- Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis*. New York: Wiley.
- Altbach, P. G. (2010). Preface. Access Means Inequality. In Goastellec, G. (ed.). *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. vii-x.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 1991(13). 18-34.
- Alwin, D. F. & Thornton, A. (1984). Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of the Parental Characteristics. *American Sociological Review*, 49(6). 784-802.
- Andor M. & Liskó I. (1999). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra.
- Andor M. (1999). Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(10). 3-18.
- Andor M. (2002). Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*, 11(2). 191-210.
- Andorka R., Bukodi E. & Harcsa I. (1994). Társadalmi mobilitás. In Andorka R., Kolosi T. & Vukovich Gy. (szerk.). *Társadalmi Riport 1994*. Budapest: TÁRKI. 293-310.
- Arrow, K. J. (2002). Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In Polónyi I. (szerk.). *Oktatás és gazdaság*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. 174-178.
- Bacskai K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bagdy E. (1994). Családi szocializáció. In Trencsényi L. (szerk.). *Nevelés és Társadalom*. Salgótarján: NMI Mikszáth Kiadó. 21-33.
- Baker, S. & Brown, B. J. (2008). *Habitus and Homeland: Educational Aspirations, Family Life and Culture in Autobiographical Narratives of Educational Experience in Rural Wales*. *Sociologia Ruralis*, 48(1). 57-72.
- Bander K. (2014). A bekerüléstől a munkaerő-piaci beválásig – Átalakuló egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. In Fehérvári A. & Tomasz G. (szerk.). *Gondolatébresztők a felsőoktatás nemzetközi irodalmából*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 65-74.
- Bárdits A., Németh R. & Terplán Gy. (2006). Egy régi probléma újra előtérben: A nullhipotézis szignifikanciateszt téves gyakorlata. *Statisztikai Szemle*, 94(1). 52-75.
- Baron, J. N. (1994). Reflections on recent generations of mobility research. In Grusky, D. B. (ed.). *Social stratification. Class, Race & Gender in Sociological Perspective*. Westview Press. 388-393. (magyarul megjelent: Észrevételek a mobilitásvizsgálatok legújabb generációival kapcsolatban. In Róbert P. (szerk.). *A társadalmi mobilitás*. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum.)
- Barta Sz. (2014). Pedagógiai kultúra, tanárszakosok és integritás a Partiumban. In Juhász E. (szerk.). *Közösségi művelődés – közösségi tanulás*. Debrecen: Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete & KultúrÁsz Közhasznú Egyesület. 141-153.

- Bass L. & Darvas Á. (2008). Gyerek jól-lét – szociálpolitika – gyerekintézmények. (kézirat). Forrás: <http://www.gyerekesely.hu> (Utolsó látogatás: 2010.07.12.)
- Bauer B. & Szabó A. (2009). (szerk.). Ifjúság 2008 Gyorsjelentés. Budapest: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
- Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? – Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entscheidung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In Kreckel, R. (ed.). Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz und Co. 36-74. (Magyarul megjelent: Túlrenden és osztályon? Társadalmi egyenlőtlenségek, társadalmi individualizációs folyamatok és az új társadalmi alakulatok, identitások keletkezése. In Angleusz R. (szerk.). Társadalmi rétegződés komponensei. Budapest: Új Mandátum. 418-464.)
- Békés V. (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 Kiadó. 215-228.
- Benjamin, R. (2016). Az esélyegyenlőség megteremtése az egyetemről a munkahelyig. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 33-54.
- Berács J., Derényi A., Kovács G., Polónyi I. & Temesi J. (2015). Magyar Felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Berlinger E. & Megyeri K. (2015). Mélyszegénységből a felsőoktatásba. Közgazdasági Szemle, 2015(62). 674-699.
- Bernstein, B. (1996). Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing). In Meleg Cs. (szerk.). Iskola és Társadalom. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. 78-94.
- Bernstein, B. (2003). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg Cs. (szerk.). Iskola és társadalom. Budapest & Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 173-197.
- Blaskó Zs. (2008a). Származási hatások a munkapiacon? A társadalmi egyenlőtlenségek iskolarendszeren kívüli átörökítéséről. PhD értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Blaskó Zs. (2008b). Társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése a munka-piacon. Századvég, 2008(49). 95-126.
- Blaskó Zs., Sik E. & Ligeti A. S. (2014). Magyarok külföldön – Mennyien? Kik? Hol? In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.). Társadalmi Riport 2014. Budapest: TÁRKI. 351-372.
- Blaskó Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? Szociológiai Szemle, 2002(2). 3-27.
- Blau, P. M. & Duncan, O. D. (1967). American Occupational Structure. New York: Wiley. (magyarul megjelent részletek: A foglalkozási státusz mérése. A rétegződés folyamata. In Róbert P. (szerk.). A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum.)
- Bocsi V. & Ceglédi T. (2016). Az intézményi hatások jellegzetességei szakértői és hallgatói szemszögből. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 13-32.
- Bocsi V. (2013). Az idő a kampuszokon. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bocsi V. (2015). A hallgatói eredményesség habituális háttere. In Pusztai G. & Kovács K. (szerk.). Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 218-236.
- Bocsi V. (2016a). Eltérő kiindulópontok – azonos végpontok? Akadémiai integráció és eredményesség a településtípus függvényében. In Jancsák Cs. & Krémer A.



- (szerk.). Kisvárosi fiatalok, kisebbségek, új sebezhetőségek. Szeged: Belvedere Meridionale. 70-84.
- Bocsi V. (2016b). Elmozdulás az értelmiség lét felé. In Pusztai G. & Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 137-149.
- Bocsi V., Morvai L. & Csokai A. (2015). "Jó szóval oktasd, játszani is engedd". Pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek vizsgálata egy határmenti térségben. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.). Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 253-266.
- Bocsi, V. (2009). Leisure Time at Campuses: Edification of a Focus Group Examination. In Budzowski, K. & Laczay, M. (eds.). Poland, Hungary, the World. Selected Aspects of Contemporary Economy, Culture and Science. Krakow: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wroclawskiej. 21-30.
- Bordás A. & Ceglédi T. (2012). A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In Dusa Á. R., Kovács K., Márkus Zs., Nyüsti Sz. & Sörös A. (szerk.). Ifjúsági élethelyzetek 2. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 9-52.
- Bordás A. (2017). Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről. PhD értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Bordás A., Ceglédi T., Németh N. V. & Szabó A. É. (2011). „Az egyetem embert képez, nem munkaerőt.” – Diplomás pályakövetés oktatói szemmel. In Fónai M. & Szűcs E. (szerk.). A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010-2011. Debrecen: Debreceni Egyetem. 62-73.
- Boudon, R. (1974). Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing prospects on Western society. New York: Wiley-Interscience.
- Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász G. & Lannert J. (szerk.). Az oktatási rendszerek elmélete. Budapest: OKKER. 406-417.
- Bourdieu, P. (1978). A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.). Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula Kiadó. 155-177.
- Bourdieu, P. (2003a). Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In Meleg Cs. (szerk.). Iskola és társadalom. Budapest & Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 10-24.
- Bourdieu, P. (2003b). Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In Meleg Cs. (szerk.). Iskola és társadalom. Budapest & Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 73-88.
- Braxmair Zs. (é.n.). A felsőoktatási intézmények hatása. A hozzáadott érték mérésének egy konceptuális modellje. Forrás: <http://www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=40094> (Utolsó látogatás: 2017.08.30.)
- Bray, M. (2009). Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring. Paris: UNESCO Publishing.
- Breen, R. & Jonsson, O. J. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. Annual Review of Sociology, 2005(31). 223-243.
- Buda A. (2003). Virtuális egyetem – és ami mögötte van. In Kiss E. (szerk.). Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. Debrecen: Debreceni Egyetem. 137-144.
- Bukodi E. (2000). Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In Elekes Zs. & Spéder Zs. (szerk.). Törések és kötések a magyar társadalomban. Budapest: Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság & Századvég Kiadó. 13-27.

- Bukodi, E. & Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing social origins: The effects of parents' class, status and education on the educational attainment of their children. *European Sociological Review*, 2013(29). 10124-10139.
- Ceglédi T. & Fónai M. (2017). A DETEP hatása a reziliens hallgatókra. In *Tanulmányok Szabó Ildikó emlékére*. (megjelenés alatt)
- Ceglédi T. & Nyüsti Sz. (2011). „A jók mennek el?” Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében. *Felsőoktatási Műhely*, 2011(4). 95-117.
- Ceglédi T. & Szabó A. É. (2014). Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In Ceglédi T., Gál A. & Nagy Z. (szerk.). *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: CHERD-Hungary. 257-274.
- Ceglédi T. (2008a). Hátrányos helyzetű tehetségek a Debreceni Egyetemen. *Szakedolgozat*. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Ceglédi T. (2008b). Hátrányos helyzetű tehetségek a Debreceni Egyetemen. *Educatio*, 2008(4). 597-604.
- Ceglédi T. (2010). Value Added by Secondary Education and its Institutional Effects Carried to Higher Education. *Remaking The Social – New Risks and Solidarities*. The First International Conference of the Society of Sociologists from Romania. Cluj-Napoca.
- Ceglédi T. (2011a). „Az egyetem embert képez, nem munkaerőt.” Munkaerőpiac oktatói szemmel. Kézirat. Forrás: [http://www.vir-dpr.unideb.hu/media/document/dpr\\_de.oktatoi.interjuk3\\_munkaeropiac\\_cegledit\\_11.04.21.pdf](http://www.vir-dpr.unideb.hu/media/document/dpr_de.oktatoi.interjuk3_munkaeropiac_cegledit_11.04.21.pdf) (Utolsó látogatás: 2015.11.06.)
- Ceglédi T. (2011b). A felsőoktatás szerepe a hátrányos helyzetű hallgatók tehetséggondozásában (tézisdolgozat). Debrecen: Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2). 85-110.
- Ceglédi T. (2014a). Oktatói szerepek a debreceni szakkollégiumokban. In Németh N. V. (szerk.). *Képzők és képzettek*. Szeged: Belvedere Meridionale. 155-178.
- Ceglédi T. (2014b). Reziliens hallgatók a pedagógusképzésben – gender olvasat. Debrecen: XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia.
- Ceglédi T. (2015a). Resilient teacher education students. In Pusztai G. & Ceglédi T. (eds.). *Professional calling in higher education*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & Új Mandátum. 61-75.
- Ceglédi T. (2015b). Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek. Reziliens pedagógusjelöltek. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.). *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 116-135.
- Ceglédi T. (2015c). Felzárkóztató programok hatásvizsgálata. Elemző tanulmány I. és II. rész. (kézirat). Budapest: OFI.
- Ceglédi T. (2015d). Egy alkalmazott eredményesség koncepció és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártságára. In Pusztai G. & Kovács K. (szerk.). *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Budapest & Nagyvárad: Partium, PPS & ÚMK. 10-35.
- Ceglédi T. (2015e). A „különleges bánásmódot” igénylő reziliensek útkeresése a felsőoktatásban. *Hajdúböszörmény: I. Különleges bánásmód nemzetközi konferencia*.
- Ceglédi T. (2015f). A tanulmányi munkavégzéshez való morális hozzáállás. In Pusztai G., Ceglédi T., Bocsi V., Kovács K., Dusa Á. R., Márkus Zs. & Hegedűs R. (szerk.). *Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II*. Debrecen: CHERD-Hungary. 84-88.
- Ceglédi T. (2016). Reziliensigérek és oktatói kapcsolataik a felsőoktatásban. In Tóth P. & Holik I. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Óbudai Egyetem & ELTE Eötvös Kiadó. 139-150.

- Ceglédi T. (2017). Tapasztalatszerzés vagy anyagi kényszer? Reziliens-ígéretetek hallgatói munkavégzése. In Hüse L. & Molnár E. (szerk.). *Fiatal felnőttek iskolai és társadalmi inklúziójának támogatása*. Nyíregyháza: Evangélikus Roma Szakkollégium. 109-128.
- Ceglédi T., Cziráki Sz., Harsányi Sz. G. & Tóbi I. (2015). A tehetségek útja kutatás eredményeinek bemutatása. In Kónyáné Tóth M. & Molnár Cs. (szerk.). *A fejlesztések eredményei és a jövő stratégiái az oktatásban*. Debrecen: Suliszerviz Oktatás és Szakértői Iroda & Suliszerviz Pedagógiai Intézet. 262-272.
- Ceglédi T., Fónai M. & Győrbíró A. (2012a). Tehetséggondozás és társadalmi kohézió – Tehetséggondozó intézmények a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen. *Pedagógia Online*, 2012(2). (oldalszám nélkül)
- Ceglédi T., Gerő M. & Demeter E. (2012b). A szakkollégisták társadalmi összetétele. Budapest: Magyar Szociológiai Társaság Progresszió – Regresszió című konferenciája.
- Ceglédi T., Bordás A. & Kardos K. (2016a). Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása. In Pusztai G. & Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 302-316.
- Ceglédi T., Tóbi I. & Harsányi Sz. G. (2016b). Reziliens hallgatók és szakkollégiumi felvételi szelekció. *Educatio*, 2016(3). 359-371.
- Ceglédi, T. & Fónai, M. (2012). Who enters? Former achievement and social background of students in colleges for advanced studies. In Györgyi, Z. & Nagy, Z. (eds.). *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. Oradea: University of Oradea Press. 107-132.
- Ceglédi T., Hamvas L., Katona Cs., Kiss A., Torner B. & Vas S. (2018). *Ugródeszka lendülettel. Reziliens Wális szakkollégisták*. Debrecen: Wáli István Református Cigány Szakkollégium.
- Chetty, R. & Hendren, N. (2015). *The Impacts of Neighborhoods on Intergenerational Mobility: Childhood Exposure Effects and County-Level Estimates*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University NBER.
- Clarke, P. & Hardy, R. (2007). Methods for handling missing data. In Pickles, A., Maughan, B. & Wadsworth, M. (eds.). *Epidemiological Methods in Life Course Research*. Oxford: Oxford University Press. 157-179.
- Coleman, J. S. (1998). A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.). *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula Kiadó. 11-43.
- Czeizel E. (1997). *Sors és lehetőség*. Budapest: FITT IMAGE & Minerva Kiadó.
- Csaba Z. L. & Pál J. (2013). „Az ezerarcú agresszió” – Az utálat és az agresszió QAP-elemzése egy kelet-magyarországi kisváros középiskolaiban. In Néray B. & Vörös A. (szerk.). *Behálózott iskolák. Iskolai hálózatkutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó & Széchenyi István Szakkollégium.
- Császi L. (2006). Felsőoktatás és szelekció. In Fényes H. & Róbert P. (szerk.). *Iskola és mobilitás*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 143-153.
- Csata Zs. (2006). Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében. In Gábor K. & Veres V. (szerk.). *A perifériából a centrumba. Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után*. Budapest & Kolozsvár: Belvedere & Max Weber Társadalomkutató Alapítvány.
- Csillag T. (2010). Kinek az érdeke? (Eredmények, kihívások és kihasználatlan lehetőségek a magyar hallgatói hitelezésben). In Berács J., Hrubos I. & Temesi J. (szerk.). „Magyar Felsőoktatás 2009”. Konferencia előadások. NFKK Füzetek

4. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Csokai A. & Engler Á. (2016). Családok, strukturális válság, eredményesség. In Pusztai G., Engler Á. & Morvai L. (szerk.). Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre. Kutatási beszámoló. Debrecen: CHERD-Hungary. 128-138.
- Demeter E. (2012). Szakkollégiumok, a tehetség közege. Felsőoktatás Műhely, 2012(4). 53-72.
- DiMaggio, P. (1981). Cultural capital and school success: the impact of status cultural participation on the grade of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 1981(47). 189-201. (magyarul megjelent: A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A státuskultúrában való részvétel hatása az Egyesült Államokbeli középiskolások jegyeire. In Róbert P. (szerk.). A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum. 198-219.)
- Durkheim, É. (2000). Az öngyilkosság. Budapest: Osiris Kiadó. (Eredeti megjelenés: Durkheim, É. (1960). *La Suicide*. Paris: Presses Universitaires de France.)
- Dusa, Á. R. (2012). The factors influencing student mobility plans. In Kozma, T. & Bernáth, K. (eds.). Higher education in the Romania-Hungary cross-border cooperation. Debrecen & Oradea: Partium Press & CHERD-Hungary. 133-140.
- Dusa, Á. R. & Kovács, E. (2013). New inequalities in higher education: Pre-service teachers in Partium region. In Gallová, M., Gunčaga, J., Chanasová, Z. & Moldová Chovancová, M. (eds.). New Challenges in Education. Retrospection of history of education to the future in the interdisciplinary dialogue among didactics of various school subjects. Ruzomberok: Verbum. 29-43.
- Engler Á. (2013). Az élethosszig tartó tanulás genderszempon্তু megközelítése. *Iskolakultúra*, 2013(2). 3-11.
- Engler Á. (2014). Hallgatói Metszetek. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Engler Á. (2015). Hallgatói elköteleződés hatása a szakmai pályára. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.). Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 210-223.
- Engler Á. (2016). A család mint erőforrás. A párkapcsolat és a gyermeknevelés szerepe a tanulmányi karrierútban. Habilitációs értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Eppich Gy. & Köllő J. (2014). Foglalkoztatás a válság előtt, közben és után. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.). Társadalmi Riport 2014. Budapest: TÁRKI. 157-178.
- Erdei F. (2004). *Parasztok*. Budapest: Neumann Kht.
- Erdei I. (2005). Hallgatói mobilitás a Kaprád-medencében. *Educatio*, 2005(2). 334-359.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1983). Intergenerational Class Mobility and the Convergence Thesis. England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 1983(33). 303-343. (magyarul megjelent: Intergenerációs osztálymobilitás és a konvergenciatézis Anglia, Franciaország és Svédország példáján. In Róbert P. (szerk.). A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum. 220-240.)
- Erola, J., Jalonen, S. & Lehti, H. (2016). Fathers first, mothers more. The intergenerational influence of parental socioeconomic status during childhood and youth. *Research in Social Stratification and Mobility*, 2016(44). 33-43.
- Erős P. (2010). A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye. In Juhász E. (szerk.). Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Debrecen: CHERD-Hungary. 210-215.

- Esping-Andersen, G. (2002). A Child-Centred Social Investment Strategy. In Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A. & Myles, J. (eds.). *Why we need a new welfare state*. Oxford University Press. 26-68.
- Esping-Andersen, G. (2008). Egy gyermekközpontú társadalmi beruházási stratégia. *Esély*, 2008(5). 28-70.
- Faludi O. (2008). A kolozsvári szakkollégiumok sajátosságai. (kézirat) Forrás: [http://www.integratio.ro/admin/editor/root/cms/articles/article\\_165/img/Faludi.pdf](http://www.integratio.ro/admin/editor/root/cms/articles/article_165/img/Faludi.pdf) (Utolsó látogatás: 2017.08.30.)
- Farkas I. (2014). (szerk.). Baross Gábor Terv. Dél-Szlovákia/Felvidék regionális gazdasági fejlesztési terve. Baross Gábor Terv előkészítő bizottság. Dunaszerdahely: Szlovákiai Magyar Közgazdász Társaság.
- Farkas P. (2002). Expansion of Higher Education in Hungary: Consequences and constraints. *Society and Economy*, 24(2). 285-295.
- Fehérvári A. & Liskó I. (2006). Az Arany János Program hatásvizsgálata. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Fehérvári A. & Misley H. (2016). Hazai gyakorlatok. In Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. & Veroszta Zs. (szerk.). *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban*. Budapest: Tempus Közalapítvány. 153-230.
- Fehérvári A. (2011). Egyetem, főiskolai oktatók. In *Felsőoktatás – adatok és tendenciák*. Budapest: OFI.
- Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. & Veroszta Zs. (2016). (szerk.). *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban*. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Fehérvári A. (2015a). Társadalmi mobilitás és az iskola. In Varga A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék & Wlislöck Henrik Szakkollégium. 183-210.
- Fehérvári A. (2015b). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3). 31-47.
- Fényes H. & Ceglédi T. (2009). Fiúk és lányok iskolai eredményességének különbségei. In Buda A. & Kiss E. (szerk.). *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 276-285.
- Fényes H. & Markos V. (2016). Az intézményi környezet hatása az önkéntességre. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 248-261.
- Fényes H. & Pusztai G. (2004). A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle*, 82(6-7). 567-582.
- Fényes H. (2008). Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*, 2008(3). 3-31.
- Fényes H. (2009). A felsőfokon tanuló férfiak és nők térbeli kötődése egy regionális mintában. *Tér és Társadalom*, 23(4). 189-206.
- Fényes H. (2010). A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása? Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H. (2014). Önkéntesség és új típusú önkéntesség a Debreceni Egyetemisták körében. In Fényes H. & Szabó I. (szerk.). *Campus-lét a Debreceni Egyetemen*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 85-108.
- Ferenc V. (2014). Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák Kárpátalján. *Kisebbségkutatás*, 2014(4). 188-221.

- Ferenczi Z. (2004). Az elsőgenerációs értelmiség kialakulásának sajátosságai. In Szakál Gy. & Gergely A. (szerk.). Társadalmi tőke, karrieresélyek, viselkedésminták. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete. 21-36.
- Ferge Zs. (1969). Társadalmunk rétegződése. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Ferge Zs. (1980). Társadalompolitikai tanulmányok. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Ferge Zs. (2006). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Fényes H. & Róbert P. (szerk.). Iskola és mobilitás. Debrecen: Debreceni Egyetem. 67-84.
- Ferku I. (1996). Tehetségnevelés. Nyíregyháza: OKTESZT Könyvkiadó.
- Flap, H. D. & De Graaf, N. D. (1998). Társadalmi tőke és megszerzett foglalkozási státusz. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.). Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula Kiadó. 129-151.
- Flóra, G. (2015). Hungarian teacher training in Romania: the case of Partium Christian University. In Pusztai, G., Engler, Á. & Revákné Markóczi, I. (eds.). Development of Teacher Calling in Higher Education. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 60-68.
- Fónai M. & Márton S. (2010). A tehetséggondozó program hallgatóinak professzióképe. In Kozma T. & Ceglédi T. (szerk.). Régió és oktatás: A Partium esete. Debrecen: CHERD-Hungary. 147-153.
- Fónai M. (2009). A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In Karlovitz J. T. (szerk.). Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban. Budapest: Neveléstudományi Egyesület. 49-65.
- Fónai M. (2012a). Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofessionalizálódás esete? In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.). A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: CHERD-Hungary. 109-128.
- Fónai, M. (2012b). The relationship between socio-economic status and educational progress. In Kozma T. & Bernáth K. (eds.). Higher education in the Romania-Hungary cross-border cooperation area. Oradea: Partium Press. 13-32.
- Fónai M. (2013). Az intézményi habitus eltérései és a karok státusza. In Andl H. & Molnár-Kovács Zs. (szerk.). Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012. Pécs: PTE "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Fónai M. (2015). Tanár-szakos hallgatók és joghallgatók pályaképének elemei. Azonosságok és különbségek. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.). Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 242-252.
- Fónai M. (2016). Térségi és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. In Tamás J. & Popp J. (szerk.). Baranyi Béla 70.: A kapocs. Debrecen: Debreceni Egyetem Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar & Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar. 145-155.
- Fónai M., Ceglédi T. & Márton S. (2011a). A Debreceni Egyetemen végzett DETEP-es hallgatók véleménye a programról és munkaerő-piaci életútjuk néhány vonása. In Fónai M. & Szűcs E. (szerk.). A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010-2011. Debrecen: Debreceni Egyetem. 121-140.
- Fónai M., Zolnai E. & Kiss J. (2005). A hallgatók munkaérték preferenciái. In Pusztai G. (szerk.). Régió és oktatás európai dimenzióban. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 190-205.
- Fónai, M., Márton, S. & Ceglédi, T. (2011b). Recruitment and professional image of students at one the regional universities in Hungary. Journal of Social Research & Policy, 2011(7). 31-51.

- Forray R. K. & Boros J. (2009). A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 2009(2). 192-203.
- Forray R. K. & Híves T. (2008). A foglalkoztatottság és a munkanélküliség szerkezetét befolyásoló társadalmi-területi tényezők. Az OFA/6341/26 sz. kutatási összefoglaló. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Forray R. K. & Kozma T. (1992). Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K. & Marton M. (2012). Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, 22(7-8). 35-44.
- Forray R. K. (2003). Roma/cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 2003(2). 253-264.
- Forray R. K. (2015). Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében (kézirat).
- Galasi P. (2008). A felsőfokú végzettségű munkavállalók munkaerő-piaci helyzete és foglalkozásuk-iskolai végzettségük illeszkedése. Budapest: Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek. MTA Közgazdaságtudományi Intézet & Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék. 1-24.
- Galasi P., Nagy Gy. & Varga J. (2004). Fiatal diplomások munkaerő-piaci helyzetének változása 1999-2003. (Jelentés a FIDÉV kutatás első követéses felvételének eredményeiről). Budapest.
- Ganzeboom, H. B. G., Treiman, D. J. & Ultee, W. C. (1991). Comparative Intergenerational Stratification Research: Three Generations and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 1991(17). 277-302. (magyarul megjelent: Összehasonlító intergenerációs rétegződésvizsgálat: három generáció és azon túl. In Róbert P. (szerk.). A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum. 284-310.)
- Garai O. & Kiss L. (2014). Eurostudent V – magyarországi eredmények. In A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V magyarországi eredményei. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 5-26.
- Gáti A. & Róbert P. (2013). Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In Garai O. & Veroszta Zs. (szerk.). Frissdiplomások 2011. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 93-110.
- Gáti A. (2010). Társadalmi háttér és mobilitás. 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. 155-176.
- Gazsó F. & Laki L. (1999). Esélyek és orientációk (Fiatalok az ezredfordulón). Budapest: OKKER.
- Gazsó F. (1971). Mobilitás és iskola. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
- Gazsó F. (1997). A társadalmi folyamatok és a felsőoktatás. *Eszmélet*, 9(35). 85-95.
- Gazsó F. (2006). A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In Fényes H. & Róbert P. (szerk.). Iskola és mobilitás (oktatási segédanyag). Debrecen: Debreceni Egyetem. 85-102.
- Gazsó T. (2012). Munkaerő-piaci helyzetkép. In Székely L. (szerk.). Magyar ifjúság 2012. Budapest: Kutatópont. 127-151.
- Gerő M., Demeter E. & Horzsa G. (2011). Szakkollégiumok Magyarországon. Kutatási jelentés az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet által koordinált „4.1.4 – Minőségfejlesztés a Felsőoktatásban” TÁMOP keretében zajlott kutatásról. Budapest: OFI.
- Glennerster, H. (1999). Az oktatás gazdaságtana: a szerencse forgandó? In Csaba I. & Tóth I. Gy. (szerk.). A jóléti állam politikai gazdaságtana. Budapest: Osiris Kiadó & Láthatatlan Kollégium. 317-335.
- Goastellec, G. (2010). Introduction. The Complex Issue of Inequalities in, Through and by Higher Education. In Goastellec, G. (ed.). Understanding Inequalities

- in, through and by Higher Education. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. XI-XVI.
- Grotberg, E. H. (1996). The International Resilience Project: Findings from the Research and Effectiveness of Interventions. (kézirat). Forrás: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html> (Utolsó látogatás: 2010.12.22.)
- György J. (1994). Az antiszociális személyiségképződés. In Trencsényi L. (szerk.). Nevelés és Társadalom. Salgótarján: NMI & Mikszáth Kiadó. 33-45.
- György Z. & Imre A. (2000). Az alap- és középfok közötti átmenet. *Educatio Füzetek*, 2000(228). Budapest: Oktatókutató Intézet.
- György Z. (2010). Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák. 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. 37-58.
- György Z. (2012). A képzés és munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok. Budapest: Új Mandátum.
- György Z. (2013). Tanulói utak a felsőoktatásban. In Andl H. & Molnár-Kovács Zs. (szerk.). *Nyitottság és elkötelezettség: Tanulmánykötet Bárdossy Ildikó 60. születésnapjára*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 215-226.
- György, Z. & Nagy, Z. (2012): Empirical Survey. In György, Z. & Nagy, Z. (eds.). *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. Oradea: University of Oradea Press. 13-15.
- Hadas M. (2002). A libido academica narcizmusa. *Replika*, 2002(47-48). 175-194.
- Hajdu M., Nyíró Zs., Türei G., Tóth I. J. & Varga A. (2015). Adatok a felsőoktatásról és a diplomások foglalkoztatásáról. Tények & összefüggések. Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet.
- Hankiss E. (2004). Társadalmi csapdák és diagnózisok. Osiris Kiadó.
- Harcsa I. & Tarján G. (2006). A nemzedéki átörökítés hatása az életpálya esélyekre. In Kolosi T., Tóth I. Gy. & Vukovich Gy. (szerk.). *Társadalmi Riport 2006*. Budapest: TÁRKI. 238-249.
- Hárs Á., Simonovits B. & Sik E. (2004). „Munkaerőpiac és migráció: fenyegetés vagy lehetőség?” In Kolosi T., Tóth I. Gy. & Vukovich Gy. (szerk.). *Társadalmi Riport 2004*. Budapest: TÁRKI. 272-289.
- Harsányi I. (1994). *Tehetségvédelem*. Budapest: Magyar Tehetséggondozó Társaság.
- Hegedűs R. (2015). Pozitív diszkrimináció a magyar felsőoktatásban. *Educatio*, 2015(2). 139-147.
- Hegedűs R. (2016). Hátrányos helyzetűek és munkaerő-piaci prognózisok. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 150-164.
- Henderson, N. (2007). *Resilience in Action: Practical Ideas for Overcoming Risk and Building Strengths in Youth, Families, and Communities*. Paso Robles, CA: Resiliency in Action.
- Herczegh J. (2013). Internethasználat és elektronikus kommunikáció a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében. PhD értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Híves T. & Kozma T. (2014). Az expanzió vége? *Educatio*, 2014(II). 239-252.
- Homoki A. (2014). A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-Alföldi és az Észak-Alföldi régióban. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Homoki A. (2016). A reziliencia recepciója a hazai neveléstudományi kutatásokban. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 78-98.



- Horn D. (2010). A kisgimnáziumok szerepe a szelekcióban. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (2010). Társadalmi Riport 2010. Budapest: TÁRKI. 408-429.
- Horváth T. (2007). Pályakezddés előtt. A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a felsőoktatásban. In Puskás-Vajda Zs. (szerk.). Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. 137-152.
- Hronszky I. (2002). "Kuhn"-értelmezések egy részben félreértett és egy figyelmen kívül hagyott szerzótől. In Forrai G. & Margitay T. (szerk.). Tudomány és történet. Budapest: Typotex Kiadó. 157-200.
- Hrubos I. (2006). A 21. század egyeteme. Új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, 2006(4). 665-683.
- Hrubos I. (2009). Az értékekről. In Pusztai G. & Rébay M. (szerk.). Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: Csokonai Könyvkiadó. 229-238.
- Hrubos I. (2012a). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új szinterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 2012(1). 57-62.
- Hrubos I. (2012b). (szerk.). Elefántcsonttoronyból világítótorny. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása. Budapest: Aula & Budapesti Corvinus Egyetem.
- Hrubos I. (2014). Expanzió – határok nélkül. *Educatio*, 2014(2). 205-215.
- Huszár Á. (2013a). Foglalkozási osztályszerkezet I. Elméletek, modellek. *Statistikai Szemle*, 91(1). 31-56.
- Huszár Á. (2013b). Foglalkozási osztályszerkezet II. Az osztályozás problémái. *Statistikai Szemle*, 91(2). 117-131.
- Hüse L. (2015). Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők. *Szakkollégiumi Tudástár 1. Nyíregyháza: Evangélikus Roma Szakkollégium*.
- Hüse L. (2017). A vallásosság és az iskolai motiváció összefüggései etnikai szegregátumokban élő gyermekeknél. In Bacsikai K. (szerk.). A felekezeti oktatás új negyedszázada. Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 194-206.
- Hüse L. & Ceglédi T. (2018). „Érett dió is lehetek.” A megterhelő életeseemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra. Nyíregyháza: Evangélikus Roma Szakkollégium.
- Hüse L., Huszti É. & Takács P. (2017). A gyermekvédelem peremén. *Metszetek*, 5(4). 80-108.
- Illyés Gy. (1991). *Puszták népe*. Budapest: Móra.
- Jaoul-Grammare, M. (2010). Profiling Successful Students: Inequalities of Success in Higher Education. In Goastellec, G. (ed.). *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. 31-46.
- Józsa K. & Nikolov M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3). 307-337.
- Kapitány Á. & Kapitány G. (2007). *Túlélési stratégiák. Társadalmi adaptációs módok*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Kardos K. (2011a). *Szakkollégium - Felekezeti szakkollégium (kézirat)*. Forrás: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRv-bWFpbnxzemFra29sbGVnaXVtb2thcGFydGl1bWJhbnx-neDo3YjM2YTI4ZjNmMWY2ZmFi>. (Utolsó látogatás: 2011.06.10.)
- Kardos K. (2011b). *Szakkollégium – Felekezeti szakkollégium. (szakdolgozat)*
- Kardos K. (2014). Felsőoktatási szakkollégiumok és hallgatóságuk – egy országos szakkollégiumi kutatás másodelemzésének tapasztalatai. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.). *Közösségteremtők. Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Debrecen: University Press. 173-196.

- Kasza G. (2010). Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról. In Garai O., Horváth T., Kiss L., Szép L. & Veroszta Zs. (szerk.). *Diplomás pályakövetés IV*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 177-192.
- Kékes Szabó M. (1996). Klebelsberg Kuno egyetempolitikai törekvéseinek főbb jellemzői. *Magyar Pedagógia*, 96(3). 253-260.
- Kende A. (2005). "Értelmiségiként leszek roma és romaként leszek értelmiség": Vizsgálat roma egyetemisták életútjáról. In Neményi M. & Szalai J. (szerk.). *Kisebbségek kisebbsége: a magyarországi cigányok emberi és politikai jogai*. Budapest: Új Mandátum. 376-408.
- Kiss L. (2013). Hátrányos helyzetű kistérségek jelentkezőinek jelentkezési stratégiái. *Felsőoktatási Műhely*, 2013(3-4). 69-80.
- Kiss L. (2016). Hátrányos helyzetű csoportok a felsőoktatásban. A csoportok azonosítása, a kutatási fókusz meghatározása. In Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. & Veroszta Zs. (szerk.). *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban*. Budapest: Tempus Közalapítvány. 41-64.
- Kiss P. (2010). Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. 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. 105-130.
- Kolosi, T., Peschar, J. & Róbert, P. (1985). On reduction of social reproduction. A Hungarian-Netherlands comparison on the changing effects of social origin and education on occupational position. In Kaiser, M., Nuthmann, R. & Stegmann, H. (eds.). *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 3-28. (Magyarul megjelent: Magyar-holland összehasonlító vizsgálat: A társadalmi eredet és a képzettség változó hatása a foglalkozási pozícióra.)
- Kolosi T. & Keller T. (2012). Megéri tanulni...? Származás, iskola, foglalkozás, kereset – utak és elágazások a rendszerváltást követően. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.). *Társadalmi Riport 2012*. Budapest: TÁRKI.
- Kolosi T. (2000). *A terhes babapiskóta*. Budapest: Osiris.
- Koltói L. (2014). Hallgatók társas és tanulmányi integrációjának hatása a szakmai szocializációjukra. *Felsőoktatási Műhely*, 2014(3). 53-66.
- Kovács I., Kristóf L. & Szabó A. (2015). Társadalmi integráció, dezintegráció és társadalmi rétegződés. *SOCIO.HU*, 2015(3). 63-83.
- Kovács A. & Szűcs G. (2011). (szerk.). *Esélyerősítés: Talpraesettséggel és szívvel. Kézikönyv a HÖÖK Mentorprogram mentorai számára 2011*. Budapest: HÖÖK Felsőoktatási Mentorprogram.
- Kovács B. (1991). A magyar nép főiskolák múltja 1948-ig. In Harsányi I. (szerk.). *Nép főiskola tegnap, ma, holnap*. Budapest: Püski Nép főiskolai Társaság. 39-75.
- Kovács K. (2013). Bourdieu, Hradil és Bandura elméleteinek vizsgálata a sportra vonatkozóan. *Társadalomkutatás*, 31(2). 175-194.
- Kovács K. (2014). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program.
- Kovács T. (2013). A felsőoktatáshoz való hallgatói hozzáférés és a magyar felsőoktatás finanszírozása. In Bretter Z. & Vörös Z. (szerk.). *A tudomány megszelídítése: Tanulmányok a közpolitika köréből*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Politikai Tanulmányok Tanszéke. 165-193.
- Kovács G., Csillag S. & Hidegh A. L. (2016). Kritikai üzleti szemléletformálás két tantárgy keretében. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÜMK. 338-350.

- Kozma T. & Pataki Gy. (2011). Kisebbségi Felsőoktatás és a Bologna-folyamat. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kozma T. & Pusztai G. (2006). Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In Kelemen E. & Falus I. (szerk.). Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest: Műszaki Kiadó. 423-453.
- Kozma T. (1975). Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (1995). Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (1998). Szabadság vagy igazság? Új Pedagógiai Szemle, 1998(10). 3-19.
- Kozma T. (2004). Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma T. (2006). Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma T. (2015). Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Kozma, T. (2007). Minority higher education: Change agents in East-Central Europe. In Tjeldvoll, A., Nagy, P. T. & Welle-Strand, A. (eds.). Balkan higher education challenged to change. Oslo: Centre for Educational Management. 119-134.
- Kozma T. & Rébay M. (2008). A bolognai folyamat Közép-Európában. Budapest: Új Mandátum.
- Kuhn, T. S. (1984). A tudományos forradalmak szerkezete. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kun A. (2016). Az intézményi hatás megjelenése a kereseti különbségekben. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 165-176.
- Kurz, K. & Müller, W. (1987). Class mobility in the industrial world. Annual Review of Sociology, 1987(13). 417-442. (magyarul megjelent: Osztálymobilitás az ipari társadalmakban. In Róbert P. (szerk.). A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum. 256-264.)
- Ladányi J. & Csanádi G. (1983). Szelekció az általános iskolában. Budapest: Magvető Kiadó.
- Ladányi J. (1994). Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. Budapest: Educatio.
- Ladó-Burista R. (2010). Délkelet Románia küszöbön álló regionális átszervezése. In International Relations Quarterly, 1(1). 1-20.
- Lakatos J. (2015). Külföldön dolgozó magyarok, Magyarországon dolgozó külföldiek. Statisztikai Szemle, 93(2). 93-112.
- Lannert J. (2004). Pályaválasztási aspirációk. PhD értekezés. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem.
- Laurison, D. & Friedman, S. (2016). The Class Pay Gap in Higher Professional and Managerial Occupations. American Sociological Review, 81(4). 668-695.
- Lawton, D. (2003). Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye: a demográfiai tények. In Meleg Cs. (szerk.). Iskola és társadalom. Budapest & Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 91-106.
- Leist Balogh B. & Jámberi Sz. (2016). A kapunyitási pánik vizsgálata a megküzdési módok és a szorongás függvényében. Alkalmazott pszichológia, (16)2. 69-90.
- Lipset, S. M. & Zetterberg, H. L. (1970). A theory of social mobility. In Tumin, R. R. (ed.). Readings on Social stratification. New Jersey: Prentice-Hall. 435-454. (magyarul megjelent: A társadalmi mobilitás elmélete. In Róbert P. (szerk.). Társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum.)

- Lipset, S. M., Bendix, R. & Zetterberg, H. L. (1959). Social mobility in industrial society. Berkeley: University of California. (magyarul megjelent részletek: Társadalmi mobilitás az ipari társadalomban. In Róbert P. (szerk.). Társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum.)
- Lopreato, J. & Hazelrigg, L. E. (1970). Intragenerational versus intergenerational mobility on relation to sociopolitical attitudes. Social forces. An international journal of social research associated with the Southern Sociological Society, 1970(49). Oxford: Oxford Univ. Press. 200-210. (Magyarul megjelent: Róbert P. (szerk.). A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum.)
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility and social background effects. American Journal of Sociology, 106(6). 1642-1690.
- Lukács F. (2007). Egyetemisták és főiskolások pályaválasztási bizonytalansága és a pályakonzultáció. In Puskás-Vajda Zs. (szerk.). Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon. Budapest: Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. 85-102.
- Máder M. P. (2005). Az imputálási eljárások hatékonysága. Statisztikai Szemle, 83(7). 628-643.
- Malmos E. & Revákné Markóczi I. (2016). Kísérletek a hozzáadott érték mérésére a felsőoktatásban. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 55-68.
- Mare, R. D. & Chang, H. (2003). Family attainment norms and educational stratification: The effects of parents' school transitions. <http://escholarship.org/uc/item/6q91c2hb>. (Utolsó látogatás: 2012.09.05.)
- Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. American Sociological Review, 1981(46). 72-87.
- Marián B. (2012). A debreceni egyetemisták értékvilága az empirikus adatok tükrében. In Dusa Á. R., Kovács K., Márkus Zs., Nyüsti Sz. & Sörös A. (szerk.). Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I. Debrecen: Egyetemi Kiadó. 147-166.
- Markos V. (2012). A munkaerőpiacra való belépés módjai felsőfokú tanulmányok folytatása mellett. Metszetek, 2012(2-3). 93-101.
- Markos V. (2016). Az önkéntes és fizetett munkát végző hallgatók társadalmi háttérének vizsgálata. Kutatószemináriumi dolgozat. Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program (kézirat).
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. & Lافavor, T. L. (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. Professional School Counseling, 12(2). 76-84.
- Máté D. (2015). Reziliens románok identitáskonstrukciói. Erdélyi Társadalom, XIII(1). 43-56.
- Mayer, K. U. & Müller, W. (1971). Progress in social mobility research? Quality and Quantity: European Journal of Methodology, 1971(5). 142-155. (magyarul megjelent: Előrelépés a társadalmi mobilitás kutatásában? In Róbert P. (szerk.). A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum.)
- Medgyesi M. & Varga J. (2006). Emberi tőkeberuházás diákhitel támogatással. In Kolosi T., Tóth I. Gy. & Vukovich Gy. (szerk.). Társadalmi Riport 2006. Budapest: TÁRKI. 301-313.
- Micheller M. (1996). Tehetség és társadalom. Fejezetek a 20. századi magyar társadalomtörténetből. Békéscsaba: Kőrösi Csoma Sándor Főiskola.

- Mihály I. (2004). Tanulás „árnyékban”, avagy a tanügyi második gazdaság működése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4-5). 150-155.
- Mollenhauer, K. (2003). Szocializáció és iskolai eredmény. In Meleg Cs. (szerk.). *Iskola és társadalom*. Budapest & Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 129-146.
- Morvai L. (2016). Eredményesség és a családok strukturális helyzete a 2014. évi kompetenciamérés tükrében. In Pusztai G., Engler Á. & Morvai L. (szerk.). *Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre*. Kutatási beszámoló. Debrecen: CHERD-Hungary. 38-54.
- Morvay K. (2004). A külföldi befektetők és az ipari parkok Dél-Szlovákiában. In Átalakuló régiók Dél-Szlovákia és a magyarok által lakott régiók gazdasági helyzete. *Műhelytanulmány 10*. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány. 23-40.
- Müller, W., Lüttinger, P., Köni, W. & Karle, W. (1989). Class and education in industrial nations. In Haller, M. (ed.). *Class structure in Europe*. New York: Sharpe. 61-91. (magyarul megjelent: *Osztályszerkezet és oktatási rendszer az ipari országokban*. In Andorka, R., Hradil, S. & Peschar, J. L. (szerk.). *Társadalmi rétegződés*. Budapest: Aula Kiadó.)
- Müller, W., Pollak, R., Reimer, D. & Schindler, S. (2011). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In Becker, R. (ed.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien. 289-327.
- Nagy G. D. (2009). Diákmunka a Dél-Alföldi Régióban – a kérdőíves vizsgálat tapasztalatai. In Jancsák Cs. (szerk.). *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról*. Szeged: Belvedere Meridionale. 115-131.
- Nagy M. (2002). Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(12). 16-43.
- Nagy M. (2004). Teher-e a munka? Tanulás és rendszeres elfoglaltságok hetedikes és kilencedikes tanulók körében. In Székely B. (szerk.). *A tanulók munkaterheinek vizsgálata*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 37-55.
- Nagy P. T. (2003). A felsőoktatásba vezető út – a társadalmi hátrányok kompenzációja. *Educatio*, 2003(2). 236-252.
- Nagy P. T. (2010). Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon. Budapest: Új Mandátum.
- Németh N. V. (2013). *Pedagógusjelöltek olvasáskultúrája egy határmenti régióban*. PhD értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Németh R. (2006). A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon a rendszerváltás folyamán. *Szociológiai Szemle*, 2006(4). 19-35.
- Neuwirth G. & Szemerszki M. (2009). Tehetséggondozás a középiskolában, tehetségek a felsőoktatásban. In *Educatio*, 18(2). 204-218.
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M. D., Serrano-Parra, M., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J. & Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(63). 1-6.
- Nyíró Zs. & Tóth I. J. (2015). Kollektív tévhitek létrejöttének és fennmaradásának lehetséges magyarázatai. In Hajdu M., Nyíró Zs., Türei G., Tóth I. J. & Varga A. (szerk.). *Adatok a felsőoktatásról és a diplomások foglalkoztatásáról. Tények és összefüggések*. Budapest: MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. 21-44.
- Nyüsti Sz. & Ceglédi T. (2010). A három versengő dimenzió – Kísérlet hallgatói típusok kialakítására a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén. In Kozma T. & Ceglédi T. (szerk.). *Régió és oktatás – A Partium esete*. Debrecen: CHERD-Hungary. 93-101.

- Nyüsti Sz. & Ceglédi T. (2013). Vándorló diplomások, diplomáért vándorlók. Elvándorlási mintázatok és azok magyarázata a felsőfokú tanulmányok és a végzés utáni letelepedés során. In Garai O. & Veroszta Zs. (szerk.). *Frisssdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 173-207.
- Nyüsti Sz. (2012a). Hátrányos helyzetben – helyzeti hátrányban a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2012(2). 33-49.
- Nyüsti Sz. (2012b). Jelentkezni vagy nem jelentkezni? A felsőfokú továbbtanulás során észlelt önkirekesztés és annak háttere. *Felsőoktatási Műhely*, 2012(4). 85-100.
- Nyüsti Sz. (2013). Oktatási helyzetkép. In Székely L. (szerk.). *Magyar Ifjúság 2012*. Budapest: Kutatópont. 90-126.
- Nyüsti Sz. (2014). Nappali tagozatos hallgatók bevételeinek és időfelhasználásának egyenlőtlenségei. In *A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V magyarországi eredményei*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 39-52.
- Orosz I. (2015). Hungarian-language teacher education in Ukraine. In Pusztai G., Engler, Á. & Revákné Markóczi, I. (eds.). *Development of Teacher Calling in Higher Education*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 36-48.
- Örkény A. & Szabó I. (2001). A siker záloga. Magyarországi és romániai középiskolások életstratégiáinak értékei. *Eduactio*, 2001(3). 472-492.
- Pap M. & Pléh Cs. (2003). A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In Meleg Cs. (szerk.). *Iskola és társadalom*. Budapest & Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 327-336.
- Papp I. (2008). A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig. Népi tehetségek gondozása, vagy tudatos elitnevelési kísérlet? *Politikatörténeti Füzetek XXVI*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Papp Z. A. (2012a). Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*, 2012(3). 399-417.
- Papp Z. A. (2012b). Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21(1). 3-23.
- Papp Z. A. (2013). Pedagógiai hozzáadott értéka roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In Bárdi N. & Tóth Á. (szerk.). *Önazonosság és Tagoltság*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet. 69-88.
- Pásku J. & Münnich Á. (2000). Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1). 59-77.
- Pataki F. (2005). *A NÉKOSZ-legenda*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M. & Cortes, R. (2009). Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2). 149-181.
- Petőné Csuka I. (2014). Emberitőke-elemzés a felsőoktatásban oktatók körében. In *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században*. Budapest: Óbudai Egyetem. 301-310.
- Polónyi I. & Timár J. (2001). *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest: Új Mandátum.
- Polónyi I. & Timár J. (2002). A gazdasági fejlődés összefüggése a foglalkozási é képzettségi struktúrával. In Polónyi I. (szerk.). *Oktatás és gazdaság*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. 149-157.
- Polónyi I. (2002). Bevezetés. In Polónyi I. (szerk.). *Oktatás és gazdaság*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. 3-10.
- Polónyi I. (2006). A felsőoktatás minősége és a gazdaság elvárásai. *Magyar Minőség*, 2006(10). 3-8.
- Polónyi I. (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, 2012(2). 244-258.
- Polónyi I. (2013). A felsőoktatási felnőttképzés néhány rekrutációs jellemzője. In Benedek A. & Tóth P. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban 2012*. ELTE: Eötvös Kiadó. 191-212.

- Polónyi I. (2014). A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései Iskolakultúra, 2014(5). 3-17.
- Polónyi I. (2016a). Felsőoktatás a koncepciók keresztútján. Felsőoktatás a koncepciók keresztútján. Köz-gazdaság, 11(2). 209-222.
- Polónyi I. (2016b). Emberi erőforrásaink 21. százada. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G. (2004a). Iskola és közösség. Budapest: Gondolat.
- Pusztai G. (2004b). Kapcsolatban a jövővel: Roma/cigány diplomások pályafutását támogató erőforrások. Valóság, XLVII(5). 69-84.
- Pusztai G. (2006). Egy határmenti régió hallgató-társadalmának térszerkezete. In Juhász E. (szerk.). Régió és oktatás. A Regionális Egyetem zárókonferenciájának tanulmánykötete. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 43-56.
- Pusztai G. (2009). A társadalmi tőke és az iskola. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2010a). Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében. In Kozma T. & Ceglédi T. (szerk.). Régió és oktatás: A Partium esete. Debrecen: CHERD-Hungary. 71-92.
- Pusztai G. (2010b). A hallgatói kapcsolatrendszer és a tanulmányi eredményesség összefüggései. In Buda A. & Kiss E. (szerk.). Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 173-184.
- Pusztai G. (2011a). A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2011b). A vallásosság mentén szerveződő értelmező közösségek felsőoktatási beágyazottsága. In Orsós A. & Trendl F. (szerk.). Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK.
- Pusztai G. (2012). „Befogad és kitaszít...”? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. In Pusztai G., Fenyő I. & Engler Á. (szerk.). A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen: CHERD-Hungary. 86-108.
- Pusztai G. (2014). „Nem biztos csak a kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. Nagy P. T. & Veroszta Zs. (szerk.). A felsőoktatás kutatása. Budapest: Gondolat. 146-165.
- Pusztai G. (2016a). Az intézményi hatás és forrásai. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 112-136.
- Pusztai G. (2016b). A család mint társadalmi tőkeforrás. In Pusztai G., Engler Á. & Morvai L. (szerk.). Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre. Kutatási beszámoló. Debrecen: CHERD-Hungary. 4-10.
- Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (2016a). (szerk.). A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 7-12.
- Pusztai G., Engler Á. & Morvai L. (2016b). (szerk.). Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre. Kutatási beszámoló. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai G., Ceglédi T., Bocsi V., Kovács K., Dusa Á. R., Márkus Zs. & Hegedűs R. (2015). Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai G., Ceglédi T., Bocsi V., Nyüsti Sz. & Madarász T. (2011). Láthatatlanok, létezők, közönyösek. Educatio, 2011(2). 271-280.
- Pusztai G., T. Molnár V. & Torkos K. (2000). Felekezeti felsőoktatás Észak-Kelet Magyarországon. Educatio, 9(3). 611-620.

- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). "Strangers in Paradise"? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6). 1103-1121.
- Reimer, D. & Pollak, R. (2010). Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review*, 26 (4). 415-430.
- Renczes Á. (2010). A szlovák gazdaság és Dél-Szlovákia magyarlakta vidékeinek fejlődése az EU-csatlakozás óta. Budapest: EÖKIK.
- Réger Z. (2002). Utak a nyelvhez. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Réti M. (2009). Hogyan változott meg az iskola feladata? Mennyiben terjedt el az árnyékoktatás? In Szárny és teher. Budapest: Bölcsék Tanácsa Alapítvány. 17-21.
- Róbert P. (2000a). Miért (nem) meritokratikusak a modern társadalmak? *Századvég*, 7(23).
- Róbert P. (2000b). Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*, 2000(1). 79-94.
- Róbert P. (2003). Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. In Meleg Cs. (szerk.). *Iskola és társadalom*. Budapest & Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 245-274.
- Róbert P. (2010). Öt évvel végzés után: diplomás pályakezdés nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.). *Társadalmi Riport 2010*. Budapest: TÁRKI. 472-487.
- Róbert P. (2013). Társadalmi rétegek, osztályok vizsgálata a 2011. évi Népszámlálás adatain. *Statisztikai Szemle*, 91(3). 314-319.
- Rodgers, T. (2016). A hozzáadott érték mérése a felsőoktatásban. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 90-111.
- Sági M. (2010). Kulturális szegmentáció: „mindenevők”, „válogatósak”, „egysíkúak” és „nélkülözők”? Az „omnivore-univore” modell alkalmazhatósága Magyarországon. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.). *Társadalmi Riport 2010*. Budapest: TÁRKI. 288-311.
- Sági M. (2013). Pályakezdő diplomások munkába állási stratégiái. In Garai O. & Veroszta Zs. (szerk.). *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 111-142.
- Sajtos L. & Mitev A. (é.n.). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.
- Sameroff, A. (2005). Early resilience and its developmental consequences. In Tremblay, R. E., Barr, R. G. & Peters, R. DeV. (eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 1-6.
- Schüttler T. (2006). Előszó. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006(3). 1-3.
- Sebestyén K. (2016). Nyelvvizsgákkal rendelkezők különböző képzési területeken. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 234-247.
- Shavit, Y, Arum, R., Gamoran, A. & Menahem, G. (2007). (eds.). *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Sik E. (2001). Kapcsolatérzékeny útfüggőség. Magyar korrupció? In Kovács J. M. (szerk.). *A zárva várt Nyugat*. Budapest: Sik Kiadó. 345-381.
- Simkus, A. (1981). Comparative stratification and mobility. *International Journal of Comparative Sociology*, XXII(3). 213-236. (magyarul megjelent: Összehasonlító rétegződés és mobilitás. In Róbert P. (szerk.). *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Budapest: Új Mandátum. 147-197.)



- Simonovits B. (2003). A migrációs burok hatása a migrációs potenciálra a Kárpát-medencei magyarok körében. In Örkeny A. (szerk.). *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet Nemzetközi Migráció és Menekültügyi Kutatások Központja. 143-149.
- Somlai P. (1997). Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Budapest: Corvina Kiadó.
- Sorokin, P. A. (1964). *Social and Cultural Mobility*. New York: The Free Press (magyarul megjelent fejezetek: A vertikális mobilitás csatornái. Az egyének társadalmi rétegenkénti minősítésének, kiválasztásának és elosztásának mechanizmusa. In Róbert P. (szerk.). *Társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Budapest: Új Mandátum.)
- Stark G. M. (2013). Pedagógusképzés és/mint kisebbségi tanulási útvonal? *Pedacta*, 3(1). 79-89.
- Subramanyam, M. A., James, S. A., Diez-Roux, A. V., Hickson, D. A., Sarpong, D., Sims, M., Taylor, H. A. Jr. & Wyatt, S. B. (2013). Socioeconomic status, John Henryism and blood pressure among African-Americans in the Jackson Heart Study. *Social Science & Medicine*, 2013(93). 139-146.
- Sugland, B. W., Zaslow, M. & Nord, Ch. W. (1993). Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: In Search of a Conceptual Framework. Washington, DC: Child Trends, Inc. 1-39.
- Szabó A. (2012). A magyar egyetemisták és főiskolások társadalmi helyzete. In Szabó A. (szerk.). *Racionálisan lázadó hallgatók 2012*. Szeged: Belvedere Meridionale. 25-44.
- Szabó B. (2016). Szakképzés a felsőoktatásban a számok tükrében. *Educatio*, 25(1). 121-129.
- Szabó I. (2012). Az egyetem mint szocializációs színtér. In Dusa Á. R., Kovács K., Márkus Zs., Nyüsti Sz. & Sörös A. (szerk.). *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I*. Debrecen: Egyetemi Kiadó. 13-36.
- Szabó P. Cs. (2009). Oktatók a felsőoktatás változó világában. In Bajusz B., Bicsák Zs. Á., Fekete I. D., Jancsák Cs. & Tornyi Zs. Zs. (szerk.). *Professori salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 205-2018.
- Székelyi M. & Barna I. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Budapest: Typotex.
- Székelyi M., Csepeli Gy., Örkeny A. & Szabados T. (1998). *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Budapest: Új Mandátum.
- Széll K. (2016). Külföldi támogatási gyakorlatok. In Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. & Veroszta Zs. (szerk.). *A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban*. Budapest: Tempus Közalapítvány. 19-40.
- Széll K., Bacskai K. & Borbély Sz. (2016). Hozzáadott érték a közoktatásban. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK. 69-77.
- Szemerszki M. (2009a). Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban. In Jancsák Cs. (szerk.). *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról*. 13-27.
- Szemerszki M. (2009b). Az Eurostudent felmérés magyarországi kapcsolódásai. In Hrubos I. (szerk.). *Műhelytanulmányok. NFKK Füzetek 2*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 42-70.
- Szemerszki M. (2010). Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In Kozma T. & Ceglédi T. (szerk.). *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD-Hungary. 71-92.

- Szemerszki M. (2016a). A jogszabályi háttér és a támogató rendszer országos szintű jellemzői. In Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. & Veroszta Zs. (szerk.). A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Szemerszki M. (2016b). Hátrányos helyzetű csoportok felsőoktatásba való bekerülése. In Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. & Veroszta Zs. (szerk.). A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban. Budapest: Tempus Közalapítvány.
- Szénay M. (2003). A diákok „munkaideje”. In Mayer J. (szerk.). A tanulók munkaterhei Magyarországon. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Szendró P. & Cziráki Sz. (2009). A tudományos diákkörök szerepe a tehetséggondozásban. *Educatio*, 2009(2). 155-164.
- Szijártó I. (1991). Adatok az Eötvös József Kollégium és a népi kollégiumok történetéhez. In Majzik K. (szerk.). Kollégium – szakkollégium. Egy kis történelem. Budapest: Országos Felsőoktatási Kollégiumi Bizottság. 31-52.
- Szilágyiné Szemkeő J. (2008). Az iskola értelmezése a kommunikatív életvilág fogalma alapján. *Új pedagógiai szemle*, 58(1). 35-41.
- Szilvási L. (2005). A szegénység hatása a gyermek fejlődésére. In *Kötő-jelek 2005*. Budapest: ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskola Évkönyve. 67-95.
- Szívós M. (2009). Az elsődleges és másodlagos habitus szociológiai és tudomány-szociológiai fogalma a személyes és hallgatólagos tudás elméletének szemszögéből. *Polanyiana*, 18(1-2). 19-52.
- Szolár É. (2010). Rendszerváltoztatás a felsőoktatásban és egy kisebbségi egyetem regionális önértelmezése a Partiumban. In Juhász E. (szerk.). Harmadfokú képzés, felnőttképzés, regionalizmus. Debrecen: CHERD-Hungary. 93-97.
- Szócs A. (2013). Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In Darvai T. (szerk.). Felsőoktatás és munkaerőpiac. Eszményektől a kompetenciák felé. Szeged: Belvedere Meridionale. 87-124.
- Szócs A. (2014). Teher alatt nő a pálma: hallgatók munkához való viszonya a Debreceni Egyetemen. In Fényes H. & Szabó I. (szerk.). Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 159-182.
- Takács L. (2009). Tehetséggondozás az Eötvös József Collegiumban. *Educatio*, 2009(2). 165-173.
- Teichler, U. (1974). Struktur des Hochschulwesens und „Bedarf“ an sozialer Ungleichheit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(1974).
- Teperics K. & Dorogi Z. (2014). Az egyetemek gazdasági és regionális hatásai. *Educatio*, 2014(3). 451-461.
- Teperics K. (2006). A debreceni felsőoktatás demográfiai háttére. In Süli-Zakar I. (szerk.). „Tájak – Régiók – Települések...” Tisztelgés a 75 éves Enyedi György akadémikus előtt. Debrecen: Didakt Kft. 309-317.
- Teperics K. (2005). Debrecen oktatási vonzáskörzete. In Czimre K. (szerk.). Kisközségtől az eurorégióig – Prof. Dr. Süli-Zakar István tiszteletére szerzett tanulmányok gyűjteménye. Debrecen: Didakt Kft. 58-71.
- Tóth E., Fejes J. B., Patai J. & Csapó B. (2016). Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3). 339-363.
- Tőzsér Z. (2012). A „nem-tradicionalis” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*, 2012(2).
- Tőzsér Z. (2014). Részidősek a felsőoktatásban - Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak vizsgálata. PhD értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Treiman, D. J. (1970). Industrialization and Social Stratification. In Laumann, E. O. (ed.). *Social Stratification: research and Theory for the 1970's*. New York: The

- Bobbs-Merrill Company. 207-234. (magyarul megjelent: Iparosodás és társadalmi rétegződés. In Róbert P. (szerk.). A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum. 86-110.)
- Triventi, M. (2013). Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*, 29(3). 489-502.
- Tuijnman, A. & Boström, A-K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48(1-2). 93-110.
- Vajda Zs. (1999). A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest: Helikon Kiadó.
- Varga J. (2015). (szerk.). A közoktatás indikátorrendszere 2015. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-Tudományi Intézet.
- Vári P. (2003). (szerk.). PISA vizsgálat 2000. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Vekerdy T. (1994). Az értékszocializáció néhány kérdése. In Trencsényi L. (szerk.). Nevelés és Társadalom. Salgótarján: NMI & Mikszáth Kiadó. 45-55.
- Vergolini, L. & Vlach, E. (2016). Family background and educational path of Italian graduates. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 73(2). 245-259.
- Veroszta Zs. (2009). A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. *Felsőoktatás Műhely*, 2009(3). 27-60.
- Veroszta Zs. (2010). Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása (Ph.D. értekezés). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Veroszta Zs. (2012). A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. A 2006–2010 közötti időszak normál jelentkezési-felvételi eljárási adatainak elemzése. In Szemerszki M. (szerk.). Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 51-82.
- Veroszta Zs. (2014). Kinek meddig tart a felsőoktatás? A tanulmányok alatti munkavállalás továbbtanulási tervekre gyakorolt hatása. In A felsőoktatás szociális dimenziója. A Eurostudent V magyarországi eredményei. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 53-66.
- Veroszta Zs. (2015). Frissdiplomások 2014. Budapest: Educatio Nonprofit Kht.
- Veroszta Zs. (2016a). Frissdiplomások 2015. Budapest: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.
- Veroszta Zs. (2016b). Hátrányos helyzetű hallgatói csoportok képzési életútja és munkaerő-piaci kilépése. In Fehérvári A., Misley H., Széll K., Szemerszki M. & Veroszta Zs. (szerk.). A felsőoktatás szociális dimenziója. Hátrányos helyzetű csoportok hozzáférése és részvétele a felsőoktatásban. Budapest: Tempus Közalapítvány. 119-152.
- Vukasović, M. & Sarrico, C. S. (2010). Inequality in Higher Education: Definitions, Measurements, Inferences. In Goastellec, G. (ed.). *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education*. Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. XI-XVI.
- Waxman, H. C., Gray, J. P. & Padrón, Y. N. (2003). Review of research on educational resilience. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Weber, M. (én.). A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Budapest: Franklin-Társulat Magyar Irod. Intézet és Nyomda.

## Dokumentumok:

- "24/1998-as Sürgősségi rendelet a hátrányos helyzetű régiókról" (ORDONANȚĂ DE URGENȚĂ Nr. 24 din 30 septembrie 1998 \*\*\* Republicată privind regimul zonelor defavorizate EMITENT: GUVERNUL ROMÂNIEI PUBLICATĂ ÎN: MONITORUL OFICIAL NR. 545 din 8 noiembrie 1999) Forrás: <http://www.adrnordest.ro/user/file/library%20law%20ro%20and%20en/Government%20Expeditionous%20Decision%20No%2024-1998.pdf> (Utolsó látogatás: 2015.04.17.)<sup>162</sup>
2012. évi XCIII. törvény
- 525/1999-es Határozat a "24/1998-as Sürgősségi rendelet a hátrányos helyzetű régiókról" alkalmazási metodológiájáról. (HOTARARE Nr. 525 din 29 iunie 1999 privind aprobarea Normelor metodologice pentru aplicarea Ordonantei de urgenta a Guvernului nr. 24/1998 privind regimul zonelor defavorizate) Forrás: <http://www.lexex.ro/Hotararea-525-1999-19288.aspx> (Utolsó látogatás: 2015.04.17.)<sup>163</sup>
- Diákhitel (é.n.). A Diákhitel hivatalos honlapja. Forrás: <http://diakhitel.hu/> (Utolsó látogatás: 2011.06.13.)
- Eurostat (é.n.). NUTS - Nomenclature of territorial units for statistics. Correspondence tables. National structures (EU). <http://ec.europa.eu/eurostat/web/nuts/national-structures-eu>. (Utolsó látogatás: 2015.11.05.)
- Felvi (é.n.). A felvi.hu felvételi statisztikái. Forrás: [http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok\\_rangsorok](http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok). (Utolsó látogatás: 2011.06.10.)
- HÖÖK (é.n.). A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának hivatalos honlapja. <http://hook.hu>. (Utolsó látogatás: 2011.01.05.)
- HVG (2016). HVG rangsor - Diploma 2017.
- IBM (é.n.). Interpreting adjusted residuals in Crosstabs cell statistics. Forrás: <https://www-304.ibm.com/support/docview.wss?uid=swg21479605> (Utolsó látogatás: 2017.08.30.)
- KSH (2008). Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről. Budapest. Forrás: <http://www.nfu.hu/download/11667/kistersegimutato.pdf> (Utolsó látogatás: 2012.05.13.)
- KSH (2011a). A népesség iskolai végzettség és korcsoport szerint
- KSH (2011b). A 7 éves és idősebb népesség száma és megoszlása legmagasabb iskolai végzettség szerint, nemenként
- KSH (2015). Résztevők a köznevelésben (2005–2014) című statisztikai táblázat.
- Lovas A. (2011). 10 éves a diákhitel. Forrás: [diakhitel.hu](http://diakhitel.hu). (Utolsó látogatás: 2011.06.06.)
- NFÜ (é.n.). Nemzeti Fejlesztési Ügynökség honlapja: Leghátrányosabb helyzetű kistérségek felzárkóztatási programja. Forrás: <http://www.nfu.hu/lhh> (Utolsó látogatás: 2012.05.13.)
- OECD (2011). Against the Odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School.
- OECD (2016). PISA 2015 Results. Excellence And Equity In Education. Volume I.
- RGIC (é.n.). Grupul Roman pentru Investitii si Consultanta. ZONELE DEFAVORIZATE DIN ROMÂNIA (Hátrányos helyzetű települések listája a 2014-es évben) Forrás: [http://www.rgic.ro/documente141/zone\\_defavorizate.pdf](http://www.rgic.ro/documente141/zone_defavorizate.pdf) (Utolsó látogatás: 2015.11.05.)

<sup>162</sup> A rendelet fordítását Stark Gabriella készítette el.

<sup>163</sup> A határozat fordítását Stark Gabriella készítette el.

# MELLÉKLET

## 1. Melléklet. A reziliensigéreték és kontrollcsoportjaik azonosításához használt háttérváltozók

	Indexbe bevont értékek (dichotomizált változók)
Apa iskolázottsága	0: nincs érettségi
Anya iskolázottsága	1: van érettségi
Inaktív apa	0: inaktív vagy a családból hiányzik
Inaktív anya	1: aktív
Lakóhely kistérségének gazdasági-társadalmi fejlettsége <sup>164</sup>	0: LHH vagy komplex programmal célzott LHH 1: csak hátrányos, nem érintett
Lakóhely településtípusa	0: község, falu, tanya 1: kisebb város, nagyobb város, megyeszékhely, főváros
Szubjektív anyagi helyzet	0: Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni; Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére. 1: Mindenük megvan, de nem tudnak félretenni, nagyobb kiadásokat fedezni; Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. külföldi utazásokra), megtakarítani is tudunk.
<b>Háttérindex<sup>165</sup></b>	<b>0-7</b>

<sup>164</sup> A besorolást a felvételtől lakóhely településneve alapján végeztük el a KSH listája alapján. A kérdőívünkre válaszoló Magyarországon tanuló határon túli hallgatók (32 fő) lakóhelyének besorolásához Ukrajna esetében szakértői segítséget kértünk, Románia és Szlovákia esetében pedig a szakirodalom alapján csoportosítottunk (Ladó-Burista 2010, Morvay 2004, Ádám 2004, Farkas I. 2014, Renczes 2010, Eurostat é.n., RGIC é.n., 24/1998-as Sürgősségi rendelet, 525/1999-es Határozat). Az ukrain lakóhelyek besorolásánál az alábbi szakemberek nyújtottak segítséget: dr. Berghauer Sándor, docens, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Földtudományi és Turizmus Tanszék; dr. Molnár D. István, docens, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Földtudományi és Turizmus Tanszék; dr. Fodor Gyula, docens, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Földtudományi és Turizmus Tanszék. A magyar LHH rendszerhez hasonló statisztikai adatbázis és szakirodalom hiányában a fenti szakemberek szakértői besorolást készítettek az alábbi mutatók alapján, amelyek rendelkezésükre álltak: gazdasági mutatók, infrastrukturális mutatók, társadalmi mutatók, szociális mutatók, foglalkoztatási mutatók. Mivel a kistérségi rendszer nem feleltethető meg az ukrain rendszernek, település szinten történt a besorolás, a kárpátaljai átlaghoz viszonyítva. Ezzel a szakértői besorolással sikerült a határon túli lakóhellyel rendelkező hallgatók lakóhelyének fejlettségét megragadnunk, s bevonnunk őket is az elemzésbe. Szlovákia és Románia esetén a releváns szakirodalom és statisztikai források kiválasztásában, értelmezésében, fordításában, a besorolások magyarországi rendszerre történő adaptálásában Stark Gabriella, Dr. Bacskai Katinka, Dr. Bordás Andrea és Dr. Szilágyi Ferenc voltak segítségünkre. Az adatbázisok és szakirodalom alapján igyekeztünk a fent bemutatott magyarországi besoroláshoz leginkább illeszkedő módon kiválasztani a 15% leghátrányosabb helyzetű területet.

<sup>165</sup> A háttér összevont mutatóját az alábbiak szerint korrigáltuk. A háttérre vonatkozó korrigált változószett „missing value patterns” ábráját vizsgálva megállapítható, hogy 7 kérdésből 7-re válaszolt a válaszadók 81,08%-a. Azok esetében, akik a 7 kérdésből 6-ra válaszoltak (12,12%), az érvényes válaszok alapján adtuk meg a háttér értékét (1-es, ha rendelkezik az adott „előnyvel”, 0, ha nem rendelkezik). Az 5 (2,32%) és 4 (1%) kérdésre válaszolóknál az érvényes válaszok alapján visszaszűroztük az előnyök számát a 7 kérdés számához, mivel feltételeztük, hogy a családi háttérmutatóknál nem érvényesülhet az eredményességnél valószínűsíthető szisztematikus hiba (hogy csak azt karikázták a kérdőívben, amivel rendelkeztek), sokkal inkább

## 2. Melléklet. A reziliensigéretetek és kontrollcsoportjaik azonosításához használt bemeneti eredményesség változói

	Indexbe bevont értékek
Kapott valamilyen díjat, ösztöndíjat 9-12 osztályos korában - Félévi vagy év végi tanulmányi teljesítményért	0: nem kapott 1: kapott
Kapott valamilyen díjat, ösztöndíjat 9-12 osztályos korában - Versenyeredményért	0: nem kapott 1: kapott
Kapott valamilyen díjat, ösztöndíjat 9-12 osztályos korában - Művészeti vagy sportteljesítményért	0: nem kapott 1: kapott
Az érettségid évében jogosult voltál-e az alábbi címen többletpontokra? <sup>166</sup> - Sportteljesítmény miatt	0: nem 1: igen
Az érettségid évében jogosult voltál-e az alábbi címen többletpontokra? <sup>167</sup> - Tanulmányi versenyhelyezés (pl. OKTV) miatt	0: nem 1: igen
<b>Bemeneti eredményesség indexe<sup>168</sup></b>	<b>0-5</b>

## 3. Melléklet. A nyelvvizsga változásának képzett változója

A belépéskor birtokolt nyelvvizsga	A megkérdezéskor meglévő nyelvvizsga			
	nincs	középfokú van	felsőfokú van	mindkettő van
<b>nem volt</b>	ny.vizsga nélküli	ny.tudását növelő	ny.tudását növelő	ny.tudását növelő
<b>középfokú volt</b>	ny.vizsga nélküli	ny.tudását megtartó	ny.tudását növelő	ny.tudását növelő
<b>felsőfokú volt</b>	ny.vizsga nélküli	ny.tudását megtartó	ny.tudását megtartó	ny.tudását növelő
<b>mindkettő volt</b>	ny.vizsga nélküli	ny.tudását megtartó	ny.tudását megtartó	ny.tudását megtartó

Az összetett mutatót négy változó alapján hoztuk létre, amelyek összeadódó hiányai, s a négy reziliencia csoport válaszhányai miatt összességében 188 hallgató kimaradt az e típusokat és a négy reziliencia csoportot összevető kereszttáblából.

információhiányból, a kérdés meg nem értéséből és figyelmetlenségből/hanyagságból adódtak a válaszhányok. A 3, 2 és 1 kérdésre válaszolókat kihagytuk az elemzésből. Így összesen a hallgatók 96,52%-ának háttéréről volt információnk, s ezt a háttérmutatót vontuk be a további elemzésekbe.

<sup>166</sup> „Akkor is jelöld be, ha nem kértél ilyen címen többletpontot, de jogosult lettél volna rá!”

<sup>167</sup> „Akkor is jelöld be, ha nem kértél ilyen címen többletpontot, de jogosult lettél volna rá!”

<sup>168</sup> A bemeneti eredményesség összevont mutatóját az alábbiak szerint korrigáltuk. A bemeneti eredményességre vonatkozó korrigált változósztett „missing value patterns” ábráját vizsgálva megállapítható, hogy 5 kérdésből 5-re válaszolt a válaszadók 75,68%-a. Azok esetében, akik e kérdésekből 4-re (4,63%) vagy 3-ra (7,88%) válaszoltak, az érvényes válaszaik alapján határoztuk meg az eredmények számát (feltételezve, hogy csak azoknál a tételeknél jelöltek a kérdőívben, amik vonatkoztak rájuk, s amivel nem rendelkeztek, „nem” válasz helyett kihagyták). Azokat, akiknél 4 (1,39%) vagy 5 (2,55%) kérdés esetében is válaszhányt találtunk, kihagytuk az elemzésből, tehát missing értékkel láttuk el. Így összesen a hallgatók 96,06%-ának eredményességéről volt információnk, s ezt a bemeneti eredményességi mutatót vontuk be a további elemzésekbe.

#### 4. Melléklet. A diplomaszint növelését tervező típusok kialakításának metodikája

most hova jár	amit tervez				
	nem tervez továbbtanulni	ba/bsc	ma/msc	phd	posztgrad.
<b>ba/bsc</b>	továbbtanulást nem tervezők	újabb diplomát tervezők	szintet lépni tervezők	szintet lépni tervezők	kimaradt
<b>ma/msc</b>	továbbtanulást nem tervezők	újabb diplomát tervezők	újabb diplomát tervezők	szintet lépni tervezők	kimaradt
<b>osztatlan</b>	kimaradt	kimaradt	kimaradt	kimaradt	kimaradt

Az összetett mutatót négy változó alapján hoztuk létre, amelyek összedóó hiányai, a négy reziliencia csoport válaszhányai, valamint az osztatlan képzésesek kihagyása miatt összességében 244 hallgató kimaradt az e típusokat és a négy reziliencia csoportot összevető kereszttáblából.

#### 5. Melléklet. A Connor-Davidson (rövidített, 10 ítemes) reziliencia skála eredeti változata

- „1. Able to adapt to change
2. Can deal with whatever comes
3. Tries to see humorous side of problems
4. Coping with stress can strengthen me
5. Tends to bounce back after illness or hardship
6. Can achieve goals despite obstacles
7. Can stay focused under pressure
8. Not easily discouraged by failure
9. Thinks of self as strong person
10. Can handle unpleasant feelings”

Forrás: Notario-Pacheco et al. 2011

## SUMMARY

### **Tímea Ceglédi: Resilience and Higher Education. Is the Potential of Resilience Fulfilled or Are Social Inequalities Reinforced in Higher Education?**

Key words: resilience, social inequalities, higher education

The goal of our thesis is to answer the question whether resilience potential is fulfilled in higher education or remains only a mere potential due to rising social inequality. We have put in the centre of our analysis students who entered higher education with outstanding performance despite their disadvantage of social background (even in regional terms), which means that at a certain stage of their academic careers, there is a noticeable deviation from the usual social pattern. The name we use for them is “students with resilience potential”.

In our study, we have analysed a student survey database compiled in the research project “Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area” (HURO/0901/253/2.2.2.). Surveys were conducted on paper between March and June 2012. Students of the following institutions were surveyed: University of Debrecen, Faculty of Economics and Social Studies, Faculty of Agriculture and Engineering, and Faculty of Teacher Training of the College of Nyíregyháza, Kölcsey Ferenc Teacher Training Institute of the Debrecen Reformed Theological University. As many as 1295 students responded. Students with resilience potential were identified in inter-section of two groups of variables: social background and input efficiency. We have conducted a cluster analysis, which has resulted in the identification of students with resilience potential and their control groups: drifters (low social background and low input efficiency), beneficiaries (high social background and high input efficiency) and indifferent prodigals (high social background and low input efficiency).

In conclusion, our findings underline that resilience demonstrated before entering higher education remains a mere potential because students with resilience potential make use of higher education only through curricular channels and are not able to break through the ceiling set by beneficiaries with respect to the various meaningful activities which student years offer. Social inequality is reinforced in higher education.



AZ OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA SOROZAT EDDIG MEGJELENT KÖTETEI:

Engler Ágnes (2014). Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt  
tanulói. Debrecen: CHERD-Hungary

Kovács Klára (2015). A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatás-  
ban. Debrecen: CHERD-Hungary

Engler Ágnes (szerk.) (2018). Család és karrier. Egyetemi hallgatók  
jövőtervei. Debrecen: CHERD-Hungary

„Élesednek vagy eltűnnek a felsőoktatási egyenlőtlenségek? Beteljesül a reziliencia ígérete a felsőoktatásban? A szerző gazdag, egyéni módon szintetizált elméleti megközelítést alkalmaz a kérdés megválaszolására. Treimantól Altbachig végiggondolja az expanzió hatására vonatkozó érveket, s a nemzetközi elméleti viták keresztútjába helyezi a kutatott kérdést.

Egy doktori értekezés igazi érdeme, ha az elméleti kompiláción és a kutatómódszertani tudás bizonyításán túl önálló fogalomalkotásra, új összefüggések felmutatására képes. Ceglédi Tímea dolgozatában teljesülnek ezek az elvárások. Az évtized elején elsőként alkalmazta a reziliencia fogalmát a hazai felsőoktatási kutatásokban, s nevezte az általa vizsgált csoportot reziliensnek. Azóta neves kutatók, professzorok vették át tőle ezt a terminus technicust. Disszertációjában tovább finomítja a terminológiát, s a felsőoktatásban újrainduló pozíciókeresés belépéskori nullpontjára utalva reziliensígéreteknek nevezi ezt a várakozások ellenére mégis felsőoktatásba jutó hallgatói réteget. A sikeres belépés magyarázatai mellett az intézményi differenciálódás és a hallgatói diverzitás összefüggéseit keresi, majd, a debreceni felsőoktatáskutató műhely munkálatait továbbgondolva, a sokoldalú összehasonlítás perspektíváinak lehetőségeit kiaknázva, mérlegre teszi a reziliensígéretek karrierpotenciálját.

Empirikus elemzése legfontosabb eredményének a hátrányos helyzetű – nem hátrányos helyzetű dichotómián túllépő, finom, érzékeny tipológiaalkotást tartjuk (a reziliensígéretek kontrollcsoportjaiként megalkotja a sodródók, a nyertesek, valamint a közömbös-tékozlók klasztereit). E típusokat a belépés, a hallgatói évek, az eredményesség és a kilépés szempontjából megvizsgálva megállapítja, hogy adatai alapján a felfelé csúszó egyenlőtlenségek elmélete erősíthető meg.” (részlet a könyv alapjául szolgáló disszertáció értékeléséből)

*Prof. Dr. Pusztai Gabriella*

*A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának  
elnöke & a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi  
Doktori Programjának vezetője*