

Pusztai Gabriella–Verdes Emese

A TÁRSADALMI TŐKE HATÁSA A FELEKEZETI GIMNAZISTÁK TOVÁBBTANULÁSI TERVEIRE

A magyar közoktatás kilencvenes évekbeli sokrétű átalakulási folyamatának egyik jelentős eleme az egyházi fenntartású intézmények arányának megnövekedése, de ezen intézmények társadalmi háttérével és diákjaik tanulmányi eredményességével kapcsolatban a legutóbbi időkig csak vélekedések, feltevések láttak napvilágot.

A felekezeti gimnazisták társadalmi összetételét és továbbtanulási szándékait vizsgáló tanulmány (Pusztai 2001) alapján két lényeges megállapítás tehető. Egyrészt megállapítható, hogy a felekezeti gimnáziumok tanulói a továbbtanulási tervek tekintetében ambiciózusabbak, mint más gimnáziumok diákjai, noha társadalmi háttérük nem jelentősen – lényegében csak a fővárosban – kedvezőbb a nem felekezeti iskolásokénál. Másrészt feltűnő, hogy a felekezeti iskolákban jelen levő hátrányosabb családi háttérű tanulók nagyobb arányban rendelkeznek határozott továbbtanulási tervvel, valamint sokkal többen készülnek magasabb presztízsű felsőoktatásba, mint a hasonló helyzetű nem felekezeti gimnáziumi tanulók. Ebből arra következtettünk, hogy a körükben is érvénye jutó társadalmi reprodukció hatását mérsékli valamilyen tényező.

Elméleti és empirikus előzmények

Bourdieu (1999) szerint az iskolai siker elsősorban a kulturális tőke családi transzmissziójának eredménye, amelynek következtében folyamatos az egyenlőtlen társadalmi struktúra reprodukciója. A kulturális tőke mértéke a tanulmányi beruházási stratégiákat is meghatározza, mégpedig nem csupán a tanulmányi eredmények által, hanem a társadalmi rétegekre jellemző habitus által, amelynek az egyes iskolák igénybevételére való hajlandóság is része. Az iskola feladata az lenne, hogy mérsékelje a származási egyenlőtlenségeket, azonban kiválasztási, értékelési és pálya-elő-készítési mechanizmusai által rekonstruálja, sőt felerősíti azokat, s ezáltal a kulturális tőke egyenlőtlen elosztásának fenntartásához járul hozzá (Bourdieu 1972).

A másik megközelítés szerint ezt a hatást megelőzheti a tanulót körülvevő közösségek által teremtett erőforrások hatása. Az oktatásszociológiára és a rá legerősebb hatással bíró rétegződéskutatás szemléletmódjára a legutóbbi időkig kifejezetten jel-lemező volt az egymástól független egyének által hordozott attribútumok hatásainak tanulmányozása, s hagyományosan kisebb teret kapott – a szülői hatásokon kívül – az egymással kapcsolatban levő egyének

kölcsönviszonyának eredményeképpen kialakuló magatartás és döntések vizsgálata, mert a társadalmi hatások számbavételekor döntően a származásra és a többi pozicionális tulajdonságra koncentráltak.

Az amerikai társadalomkutatási gyakorlatban jelentős hagyományai vannak a csoport és környezet alapú megközelítésnek, s a hetvenes években hálózatelemzés vagy struktúrális elemzés (Wellman 1988) néven kibontakozó, az addigi elméleti paradigmáktól, a funkcionálizmustól és a konfliktuselméleti megközelítéstől egyaránt távol álló kutatási irány szociometriai hagyományokra is építve tárja fel és elemzi a társadalom egyének, csoportok kapcsolatain alapuló szövetét. A kibontakozó struktúrakutatás eredményei azt bizonyították, hogy ezek a kapcsolatok erőforrássá válnak, hozzásegítenek a magasabb státus eléréséhez (Lin 1991), a munkaerőpiacon való sikeresebb elhelyezkedéshez (Granovetter 1996).

Granovetter (1991) hipotézise szerint az úgynevezett gyenge kötéseknek jelentősebb szerepe van az erőseknél az egyének mobilitási lehetőségeinek felismerésében, főként az információk által. Ezt azzal magyarázza, hogy a szoros baráti kör, a zárt kapcsolatok nem alkalmasak külső információk kanalizálására, kisebb valószínűséggel válnak információs csatornává, mint a gyenge kötések, amelyek viszont nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek.

A gyenge kötések makroszintű, kiterjedt hálózatával szemben mások jelentősebbnek tartják az inkább mikroszintű, kis létszámú, zárt körre korlátozódó viszonyokat. Coleman (1990) az egyéni cselekvés modelljére támaszkodva a szándékosan cselekvő aktorok által létrehozott és a primordiális társadalmi kapcsolathálózatok közös vonását abban látja, hogy szűrik és értelmezik az információkat, jelentéseket artikulálnak, erőforrásokat allokálnak és ellenőrzik az egyéni viselkedést, s ezáltal jelentősen módosítják az egyének döntéseit, amelyek így nem egyszerűen a számukra elérhető anyagi és kulturális javaktól válnak függővé (Coleman 1990: 321).

Az amerikai oktatáskutatásban a különböző fenntartású (religiously based privat, non-religiously based privat, public) iskolák diákjainak tanulmányi eredményességét feltáró vizsgálatok (Coleman–Hoffer–Greeley 1985; Coleman–Hoffer–Kilgore 1987; Coleman 1988; Bryk–Lee–Holland 1993) tapasztalatainak értelmezése körül kibontakozó vitában került az érdeklődés homlokterébe az iskolát körülvevő társadalmi kapcsolathálózatok formális és tartalmi jellemzőinek kérdése. Az empirikus eredmények magyarázatakor a társadalmi tőke fogalmának az európai társadalomelméletben használt jelentésétől szemléletmódjában eltérő megközelítést alkalmazták, melynek fő jellemzője, hogy a társadalmi tőkét nem a konfliktusos mezőben összeütköző egyének (Bourdieu 1999), hanem a társadalmi csere rendszerében egymással együttműködő cselekvők kapcsolatainak tulajdonságaként értelmezik (Coleman 1990). Ebben a felfogásban a társadalmi tőke forrásai a cselekvők társas kapcsolatai, amelyek erőforrássként szolgálnak az érdekek, célok megvalósításához.

Coleman (1988) elmélete szerint ez az erőforrás a társadalmi tőke, amely a többi tőkeformához hasonlóan transzformálható egy másikra, például emberi tőkére. A társadalmi tőke tartalmi szempontból többféle lehet: épülhet szívességek és információk cseréjére vagy normák által összetartott kapcsolatokra. Az információk és a szívességek cseréjének jelentőségét sokan kiemelték már korábban is (Granovetter 1991, Putnam 1993), azonban a hatékony normák és a zárt struktúra

tőkeforrásként való értelmezésének hangsúlyozása Coleman nevéhez köthető. A társadalmi tőkét teremtő kapcsolatok formális szempontból lehetnek nyitott vagy zárt struktúrájúak, intergenerációsak vagy intragenerációsak, valamint tartósság szempontjából stabilak vagy kevésbé stabilak. Coleman és társai (Coleman–Hoffer–Greeley 1985) magyarázata szerint a felekezeti iskola esetében a tanulók egyéni attribútumai – a „student input” – és az iskolai társadalmi környezet hatása – „school-effect” – révén a társadalmi tőke tartalmi és formai dimenziója együttesen magyarázza a jobb teljesítményt. A tartalmi tényező az iskola által képviselt ideológiából következő egyértelmű normarendszer, a formai pedig a tanulókat, illetve az iskolát körülvevő szülői és tanulói közösség intergenerációs zártsága, amely azáltal hat, hogy akadályozza a deviáns viselkedést, másrészt jutalmazza a magas teljesítményt. Ezekre a tapasztalatokra támaszkodva fogalmazta meg Coleman azt a hipotézisét, hogy a hatékony normákra épülő zárt struktúrájú kapcsolatrendszer alkalmas a leginkább az emberi tőkére legjobban átváltható társadalmi tőke megteremtésére, sőt véleménye szerint a kapcsolatoknak ez a fajta zártsága jelentősebb mértékű tőkét képes teremteni, mint bármely más tőkeforrás (Coleman 1988).

Coleman hipotézisének ellenőrzésére és finomítására a kilencvenes években egy sor empirikus vizsgálat tett kísérletet, s ezek egy része kifejezetten az iskolai környezet tanulóira gyakorolt hatását kutatta. Ezekben az elemzésekben sokszor különbözőképpen operacionalizálták a fogalmakat, és különböző eredményre jutottak abban a tekintetben, hogy a hatékony normákra épülő kapcsolatok teljes zártsága vagy inkább nyitottsága gyakorol jótékony hatást a fiatalok iskolai teljesítményére. Carbonaro (1997) következtetései szerint a magas szintű zártság elősegíti, Morgan és Sorensen (1999a, b) szerint a tanárok és a szülők zárt és szoros kapcsolatrendszerére épülő úgynevezett norma-kikényszerítő iskola nem járul hozzá a jobb eredmények eléréséhez, míg a nyitottabb, úgynevezett horizonttágító iskola igen. Az előbbi típust a gyerekekkel foglalkozó összes felnőtt hálózati kapcsolatainak zárt modellje jellemzi, a másodikat pedig az, hogy a szülők egymás közötti és az iskolai személyzet felé irányuló relációi nyitottabbak. A szülők kapcsolatai nem annyira az iskola körül kialakuló közösségen belülre, hanem inkább kifelé irányulnak, s relatíve több energiát fektetnek a társadalmi tőke iskolán kívüli fejlesztésébe, mint az előző típusban.

Morenoff és társai (Morenoff–Sampson–Earls 1999) szerint a kollektív hatékonyság nem a kapcsolati struktúra nyitott vagy zárt formájából, hanem egyrészt a sajátos szerkezeti jellemzőket mutató felnőtt–gyermek normatív konszenzusból, másrészt a kölcsönös cserefolyamatokból – pl. információcsere –, harmadrészt pedig a résztvevők feladattudatából eredhet, vagyis abból, hogy a felnőtt tagok mennyire tekintik fontosnak a fiatal generáció támogatását és ellenőrzését, ami lényegében a normákban gyökerező vonás.

Noha Coleman elméleti téziseiben egyértelműen kifejti, hogy „*a társadalmi tőke nem egyéneken rejlik, hanem az emberek közötti kapcsolatok szerkezetében*” (1990: 302), Carbonaro az intergenerációs zártságot egyének tulajdonságaként értelmezi, egy-egy tanuló azon attribútumaként, hogy kapcsolat van a szülei és barátja szülei között. Morgan és Sorensen ugyanezt egy közösség, például egy iskolai diáktársadalom ismertetőjegyének tekintik, és e nézőpontból az következik, hogy az a tanuló, akinek alacsony szintű a személyes szociális kapcsolatrendszere, de

összességében szorosan kötődik az iskolai közösséghez, élvezi ugyanazokat az előnyöket, mint a magas szintű személyes kapcsolatrendszerrel rendelkező tanulók.

Angelusz és Tardos (1991) – Granovetter gyenge kötések erejéről szóló elméletének ellenőrzése kapcsán – egy empirikus elemzés tanulságaként arra a megállapításra jutottak, hogy az aggregált szinten meglevő, erős kötésekben gazdag miliő hatása hasonlóan nagy, mint az egyéni szinten rendelkezésre álló gyenge kötésekkel származó erőforrások hatása.

A felekezeti iskolákban jelen levő hasonló kontextusból adódó hatásokat mások is feltételezték. A felekezeti középiskolások jobb teljesítményének egyik fő magyarázatát a közösségben általánosan elfogadott morális alapokon nyugvó, teljesítményorientált magatartásban látják az amerikai Bryk és társai (Bryk–Holland–Lee 1993). A holland diákok tanulmányi eredményességét vizsgáló Dronkers (1996) is azt regisztrálja, hogy a felekezeti iskolák diákjai jobban teljesítenek, mint az államiakéi, s ezt a tudatos iskolaválasztás következtében kialakuló iskolai közösség hatásával magyarázza. Véleménye szerint az önkéntes iskolaválasztás, a megszokottól eltérő út választásával kapcsolatos döntés eredményeképpen olyan tökére tesznek szert a tanulók, amely az ambiciózusabb továbbtanulási tervek felé irányítja őket.

A környezet tanulmányi eredményességre gyakorolt hatására a kulturális tőke reprodukciós hatását vizsgálva is többen felfigyeltek. Ferge (1980) tapasztalatai szerint azokban az iskolákban, ahol több a szellemi származású gyerek, ott a heterogenitás, azaz az iskola vagy osztály tanulóinak társadalmi sokszínűsége bizonyos mértékig korrigálja a hátrányosabb származású diákok továbbtanulási szándékait, vagyis kutatásai szerint a továbbtanulási szándékkal rendelkezők aránya azokban az iskolákban magasabb, ahol a tanulók között az iskolázottabbak szerepelnek felülreprezentáltnak. A kilencvenes években a középiskolások továbbtanulással kapcsolatban hozott döntéseinek alakulása mögött is jelentős intézményi hatások sejthetők (Róbert 2000).

Adatok

A fenti feltevések empirikus ellenőrzésére a felekezeti középiskolák diákjai körében 1999-ben készült kérdőíves vizsgálat¹ adatait használtuk fel. Az egyházak pedagógiai intézeteinek adatszolgáltatása alapján készült többlépcsős (felekezetenként, térségenként, településnagyság és esetleges speciális helyzet szerint) rétegzett mintavétel alapján kiválasztásra került 53 középiskola (ebből 7 budapesti gimnázium) 1463 (11–12. évfolyamos) diákja kérdezőbiztosok útmutatásai alapján önállóan töltötte ki a kérdőívet. Jelen dolgozatban a felmérés adataiból a választott probléma miatt csak a gimnáziumi almintával foglalkozunk, amelybe 48 gimnázium (26 római katolikus, 15 református, 6 evangélikus és 1 görög katolikus) 1385 diákja tartozik bele.

¹ A kutatást az OTKA finanszírozta. (Nyilvántartási szám: F22476.)

A hipotézisek

Az empirikus elemzésben arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen tényezők magyarázzák a felekezeti gimnazisták továbbtanulással kapcsolatos döntéseinek alakulását, vagyis azt, hogy kívánnak-e továbbtanulni, és ha igen, milyen irányban.²

A korábban idézett reprodukciós elmélet alapján azt várnánk, hogy a tanulók családjából származó kulturális és gazdasági tőke – a szülők iskolázottsága, foglalkozási státusa, kulturális fogyasztása, a család anyagi helyzete és lakóhelyük településtípusa révén kialakuló – egyenlőtlenségei magyarázzák leginkább a továbbtanulási tervek eltéréseit.

A társadalmi tőke colemani elmélete nyomán feltételezhető, hogy a továbbtanulási szándék alakulását elsősorban az egyes családokból származó tanulók számára rendelkezésre álló eltérő mértékű társadalmi tőke magyarázza. Ennek forrása lehet a családnak mint kapcsolatstruktúrának a kohézív jellege, információpotenciálja, valamint a szülők vagy a tanuló családon kívüli kapcsolatrendszerének jellege.

Ha azonban azt feltételezzük, hogy a továbbtanulási tervek különbségei nem a tanulók egyenkénti tőkével való ellátottságának mértékével, hanem egy-egy iskolai közösség jellemzőivel magyarázhatók, akkor a kontextusból adódó erőforrásokat kell számba vennünk.

Ferge megfigyelései nyomán elképzelhető, hogy a különbségeket az egy iskolába járó tanulók szüleinek kedvezőbb kulturális összetétele, a magasan iskolázott szülők iskolai aránya magyarázza, s ez a hatás kiterjed azokra a tanulóira is, akik maguk szűkölködnek az öröklött kulturális tőkében.

Morgan és Sorensen nyomán az egy iskolába járó tanulók társadalmi tőkével való ellátottságának eltéréseitől várhatjuk a továbbtanulási tervek egyenlőtlen alakulásának magyarázatát, azaz hogy az iskolát körülvevő családok, gyerekek döntő többsége hatékony normákra és közösen elfogadott ideológiára épülő, erősen kohézív, vagy inkább gyenge kötésekre épülő kapcsolati struktúrák tagjaiként rendelkeznek könnyen transzformálható társadalmi tőkével.

A hipotézisek ellenőrzésének első lépése a magyarázó változók és a függő változó páronkénti összefüggéseinek feltárása volt, ezután a magyarázó változók összemérésére a kétalakú függő változó miatt a logisztikus regressziós modell mutatkozott alkalmasnak. Végül a modell illeszkedésének tesztelését pi-csillag (Rudas–Clogg–Lindsay 1994) módszerrel végeztük el, és az eredményeket összevetettük más, a tanulmányi eredményesség mutatójaként alkalmazható függő változók esetén kapott eredményekkel.

Fogalmak és változók

Mivel az elméletekben használt fogalmak egy részének operacionalizálása a szakirodalomban is vita tárgya, ez a kérdés részletes bemutatást igényel.

² Az elemzés Pusztai Gabriella *Felekezeti középiskolások az ezredfordulós Magyarországon* című PhD-értékezése (2002) alapján készült.

Versengő elméleteken alapuló hipotézisek tesztelésekor a magyarázó változók egyes csoportjai az egyik, más csoportjai pedig a másik elmélethez kapcsolhatók. A magyarázó változók első csoportja a reprodukciós elméletet képviseli. A családi kulturális tőke Bourdieu (1999) szerint többféle formában létezhet. Az iskolai végzettségi titulusokkal megjeleníthető intézményesült kulturális tőke mérésére a szülők legmagasabb iskolai végzettségét – az összesített apai, anyai, kvázi-felsőfokú és az alacsonyabb iskolázottságú családi háttérrel különválasztó – dichotóm változóban³ foglaltuk

össze (FELSOSZ). A kizárólag a családban elsajátítható, nehezen korrigálható, tartós készségeket jelentő inkorporált kulturális tőke megfelelő mutatója lehet a szülők kulturális tevékenysége (Róbert 1986; Blaskó 1998). Ezt a szülők szépirodalom-olvasási szokásait⁴ összefoglaló index jeleníti meg a modellben (KULTTOKK). A gazdasági tőke fogalmát is dichotóm változó képviseli (GAZDAG)⁵. Mivel a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása között a mintában nem állt fenn teljesen egyértelmű kapcsolat, a kizárólag vezető vagy értelmiségi foglalkozású szülői háttérrel⁶ még egy külön változó formájában vontuk be az elemzésbe (ERTELSZ). A bourdieu-i tőkefajták egyike az úgynevezett kapcsolati tőke. Ezt a családok különböző közéleti tisztséget viselő tagjainak számával próbáltuk operacionalizálni, de az ilyen kapcsolatokkal rendelkező családok száma nagyon alacsony volt, ezért nem volt értelme a modellbe vonni. Szükségesnek tartottuk ezenkívül a lakóhely településtípusának szerepeltetését az elemzésben mint a társadalomban elfoglalt helyzet egyik fontos jellemzőjét (VAROSI).

Az iskolai teljesítményt befolyásoló különböző faktorok vizsgálatakor Coleman több dimenzióra bontotta a családi háttér hatásait. Azonban a bourdieu-i tőkékhöz hasonlóan értelmezett és általa is látványosan nagy hatásúnak nevezett kulturális és gazdasági tőke mellett (Colemannél: human capital, physical capital) a családi háttér újabb komponensét, a társadalmi tőke erejét tartja igazán átütőnek. Mivel a családon belüli szoros és hatékony normák által vezérelt kapcsolatok fennállásáról ritkán képes egy átlagos survey információt szerezni, általában a család szerkezeti jellemzőit (szülők száma, gyerek/szülő arány) használják a családi társadalmi tőke mutatójaként. Az általunk használt adatbázisnak köszönhetően alkalmunk volt rá, hogy a családon belüli társadalmi tőke megjelenését ne egyszerűen szerkezeti, hanem tartalmi jellemzők mentén ragadjuk meg. Ezt a tőkeforrást – Coleman (1988) eredeti elképzeléséhez visszanyúlva – a családtagok vallásosság szempontjából

³ A szülők együttes végzettségét kifejező összevont változót a szakirodalom (Róbert 1986) alapján az anyák és az apák ötfokú iskolai végzettségi változóiból úgy állítottuk elő, hogy ha a két szülő ugyanolyan iskolai végzettségű, akkor a közös kód, ha a szülők iskolázottságában egy fokozatnyi különbség van, akkor a magasabb kód, ha nagyobb a különbség, akkor a magasabb kód mínusz egy lett az új változó értéke. Ezek után dichotóm változóval jelenítettük meg a kvázi-felsőfokú végzettségű szülői háttérrel.

⁴ A szülők olvasási szokásaival foglalkozó kérdésblokk adatainak megfelelően az anya és az apa közelmúltbeli olvasmányélményeinek típusokba sorolása alapján elkészült összevont index segítségével különválasztottuk a nem olvasó vagy csupán populáris műveket olvasó szülői háttérű tanulókat azoktól, akiknek szülei irodalmi értékű olvasmányokat kedvelnek.

⁵ A családok által birtokolt vagyontárgyak alapján kialakult pontszámok felső harmadát egy kategóriába foglalva dichotóm változót állítottunk elő.

⁶ A dichotóm változót úgy állítottuk elő, hogy különválasztottuk azokat a gyerekeket, akiknek mindkét szülője vezető vagy értelmiségi foglalkozású.

mutatkozó egységét⁷ kifejező dichotóm változóval mértük (CSVALEGY). A kapcsolati struktúrák másik funkcionális jellemzője, hogy információ csatornaként működnek, ezért a családban az iskolára vonatkozóan rendelkezésre álló, az információ áramlását biztosító kapcsolatok meglétére vonatkozó változót is szerepeltettük (CSJAR), amelyben a felekezeti iskolába korábban járt családtagok létét foglaltuk össze.

Coleman saját empirikus elemzésében a legnagyobb különbséget a családon kívüli kapcsolatok szerkezetében találta a különböző fenntartású középiskolák között. Azt figyelte meg, hogy a egyházi iskolások kapcsolati hátterének jellemző struktúrái a legerősebb kohéziót biztosító zárt alakzatok: az egy-egy iskolához tartozó szülők nagy része ugyanannak a vallási közösségnek a tagja, míg más iskolafenntartók esetében nem talált kapcsolatot az azonos iskolához tartozó szülők között. Véleménye szerint ez a zárt struktúra segíti elő a teljesítményre ösztönző normák érvényesülését. Tehát a tartalmi és a formai kritérium ebben az esetben is összefonódik. Mivel a Coleman-hipotézissel kapcsolatos viták éppen ezeknek a kritériumoknak az ellenőrzése körül bontakoztak ki, érdemes a struktúra tartalmi és formai jellemzőit külön vizsgálni. A kapcsolatok tartalmi oldala felől közelítve kétségtelenül alapvetően azonos normákon alapul a helyi vallási közösség. Ez nem képez zárt struktúrát, hanem olyan viszonyok összessége, amelyben különböző társadalmi helyzetűek kooperálnak, és nem kerülnek olyan versenyhelyzetbe, melyben a társadalomban sikeresebb van nyerő helyzetben. Emellett a struktúra társadalmi nyitottságát erősíti az is, hogy a bekerülést demográfiai és egyéb szűrők (nem, életkor, iskolai végzettség, településtípus) nem nehezítik, tehát nem szelektív hálózat. Az összekapcsolódás szorosságát tekintve inkább olyan, mint más önkéntes szervezetekben való közreműködés: gyenge kötések hálózata, amelyet tranzitivitás – a nem közvetlenül kapcsolódók igen jelentős kapcsolatteremtési valószínűsége – és multiplicitás – azaz az elsődleges viszony más helyzetekben való felhasználásának lehetősége – jellemez. Az ezáltal teremtett társadalmi tőke mérésére a családnak a helyi egyházközösségbe, gyülekezetbe való beágyazottságának mértékét kifejező változót⁸ tartottuk alkalmasnak (SZHALO).

A formai zártság Coleman (1988: 105) szerint „a hatékony normákon alapuló társas kapcsolatok jellegzetes szerkezeti tulajdonsága”. A normák abból a célból keletkeznek egy közösségben, hogy a negatív külső hatásokat korlátozzák, és a pozitívakat bátorítsák, azonban erre a hatásra csak akkor képesek, ha a struktúra elég zárt ahhoz, hogy a tagjai az erőiket összegezni tudják az esetleges szankciókra. Természetesen a zárt struktúra ellentétes tartalommal más irányba is hathat: a tanuló beágyazódhat olyan kortárs közösségbe is, amely nem támogatja iskolai munkáját, nem tekinti morális követelménynek vagy hasznos befektetésnek a legjobb képességek szerinti tanulást. A Coleman hipotézisében szereplő zártság formai és tartalmi követelményeinek egyszerre megfelelő elemet intragenerációs szinten

⁷ A változó értéke egy, ha a család minden tagja (tanuló, szülők, testvérek) közösségi és/vagy személyes vallásgyakorlattal rendelkezik.

⁸ A családtagok templomba járási gyakoriságát kifejező változókat összegző folytonos változó.

(Coleman 1990) a diák baráti körének homogén vallásos összetételével⁹ láttuk megragadhatónak (TANBARZ).

Coleman intergenerációs zártságnak nevezi azt a komplexebb struktúrát, amelyben az egymással kapcsolatban levő szülők és gyerekek családon kívüli kapcsolataikkal olyan struktúrát alkotnak, amelyben a gyerekek egymás közötti viselkedésének tapasztalása megerősíti a családban interiorizált normákat, s ennek hatására effektívebbek a normákhoz kötött szankciók, sokoldalúan és hatékonyan monitorozható a fiatal generáció magatartása. Coleman hipotézisének ez a sokféleképpen értelmezett pontja egyéni és iskolai szinten is értelmezhető, s egyéni szinten a szülők baráti körének a zártságaként is értelmezhető. Ezt a dimenziót az azonos normákon alapuló szülői baráti kapcsolatok dominanciája¹⁰ jeleníti meg a modellben (SZBARZ).

A különböző tőkefajták toponomikus jellege (Kelly 1998), azaz konkrét fizikai helytől való függése is indokolja a magyarázó változók kontextus szintű hatásának vizsgálatát. A reprodukciós elmélettel összhangban áll, hogy a tanulmányi eredményességet befolyásolja a magas kulturális tőkével rendelkező tanulók közösségen belüli aránya. A felsőfokú végzettségű szülők iskolánkénti arányának alakulását mutató változó¹¹ (DIPMEAN) segítségével vizsgálható a tanulók iskolai környezetében a felsőfokú végzettségű szülőkkel rendelkezők aránya. Emellett a társadalmi tőke elméletének megfontolásai szerint három iskolánkénti változót szerepeltettünk: az egyházközségekhez, gyülekezetekhez tartozók, vagyis a gyenge kötással kapcsolódók aggregált szinten megnyilvánuló sűrűségét¹² (GYEKMEAN), a tisztán vallásos baráti körrel rendelkező, vagyis a zárt kapcsolathálózatokhoz tartozó szülők sűrűségét¹³ (SBARMEAN), és a vallásos baráti körrel rendelkező, vagyis a zárt kapcsolathálózatokhoz tartozó diákok sűrűségét¹⁴ (GBARMEAN) kifejezőket.

Kísérletet tettünk arra, hogy az iskola világának más tényezőit, például az iskola tanárainak tanulóira gyakorolt átlagos hatását, a tanárokkal folytatott kommunikáció mértékét és bizalmasságát, illetve a tanárok személyiségének elfogadását is beépítsük a modellbe mint a társadalmi tőke teremtésére alkalmas iskolai kapcsolatrendszer mutatóját, de ezek hatása a nagy szórás miatt nem volt szignifikáns.

A kontrollváltozók között szerepeltetjük az iskola regionális elhelyezkedésére (KELNYUG) és a tanuló saját felekezeti hovatartozására (KATOLIKU, REFORM, EVANGELI) vonatkozó változókat, hogy a területi és az esetleges felekezetek közötti egyenlőtlenségek hatása is kiszűrhető legyen. A felekezeti különbségek azért

⁹ Dichotóm változó, a változó értéke egy, ha a tanuló barátai döntően vallásos fiatalok.

¹⁰ Dichotóm változó, a változó értéke egy, ha a szülők barátai döntően vallásos emberek.

¹¹ Folytonos változó, a felsőfokú végzettségű szülőkkel rendelkező tanulók aránya az iskolai közegben.

¹² Folytonos változó, a gyenge kötésekkel rendelkező szülők iskolai arányának átlaga.

¹³ Folytonos változó, a zárt struktúrájú kapcsolathálózatokhoz tartozó szülők iskolai arányának átlaga.

¹⁴ Folytonos változó, a zárt struktúrájú kapcsolathálózatokhoz tartozó diákok iskolai arányának átlaga.

is érdekesek, mert Weber (1982) szerint egyéb tényezők mellett a vallásosság, sőt a felekezet meghatározza a teljesítményről, munkamorálról alkotott felfogást.

Mivel arra voltunk kíváncsiak, hogy a felekezeti gimnazisták esetében a tanulók továbbtanulási terveire gyakorolt hatások között mekkora szerepe van a szülői kulturális tőkének, valamint a családi és a családon kívüli társadalmi tőkének, a kutatási előzmények nyomán haladva olyan függő változót választottunk, amely több elmélet szellemében képes kifejezni a diákok mobilitási esélyeit, vagyis *a továbbtanulási terv karakterét a kiválasztott felsőfokú intézmény típusával jelöltük* (Boudon é. n.; Róbert 2000).

Az empirikus vizsgálat eredményei

Először a változók egymásra gyakorolt hatásait figyelembe nem véve egyenként vizsgáltuk a magyarázó és a függő változó összefüggéseit (**1. függelék**).

A magyarázó változók és a függő változó közötti összefüggés vizsgálata során a reprodukciós elmélettel összhangban ebben a körben is jelentős a családi kulturális tőke mutatóinak hatása. Ezek közül is leghatározottabban a szülők felsőfokú iskolai végzettsége járul hozzá a továbbtanulási szándék növekedéséhez. A gazdasági tőke mutatói és a lakóhely településtípusa első ránézésre ebben a közegben kisebb szerepet játszanak a vártnál.

A családon belüli társadalmi tőke mutatói közül erősebbnek látszik a közös normák elfogadását feltételező változó, amely a szülők és a gyerekek egyöntetű vallásosságának – vagyis a hatékony normákon alapuló, zárt, egységes közösségnek – jótékony, teljesítményt ösztönző hatására vall. De nem elhanyagolható az az erő sem, amit a családi kapcsolatok információs potenciálja gyakorol a tanulók döntésére. Úgy tűnik, az információs csatornák valóban képesek tőkét teremteni azáltal, hogy cselekvést elősegítő ismeretet nyújtanak.

A családon kívüli társadalmi tőkeforrások közül a legjelentősebb a tanuló baráti körének zártsága. Ebben az esetben a homogén baráti kör zárt struktúrája valóban elősegítheti a feladatra és célokra orientált magatartást. A szülők baráti körének homogenitása kevésbé fontos tényező, ugyanúgy, mint ahogy a gyenge kötéseként értelmezett egyházközségi/gyülekezeti tagság. Ennek oka talán éppen a vallásosság előző fél évszázadban tapasztalt, hátrányos helyzetű rétegekbe szorulása, hiszen a gyenge kötések akkor a leghasznosabbak, ha magasabb státusú társadalmi rétegek felé jelentenek hidat.

A kontextuális változók vizsgálata arra enged következtetni, hogy a környezeti befolyás a legjelentősebb. A legfontosabb differenciáló tényezők a zárt struktúrák erejét mutatják, úgy tűnik, nagyobb esélye van egyetemi továbbtanulással kapcsolatos döntést hozni annak a diáknak, akinek iskolai környezetében nagyobb arányban vannak vallásos baráti körrel rendelkező tanulók és családok. A régió és a felekezet pedig nem differenciáló tényező a felekezeti iskolások körében a továbbtanulás kérdésében.

A fentebb felsorolt tényezők hatásának összemérése céljából a változók egymásra gyakorolt hatásait is figyelembe vevő logisztikus regressziós modell ígérkezett alkalmasnak. A függő változó az egyetemi felvételi szándék volt. Az exp (B) együtthatók azt fejezik, ki, hogy az egyes tényezők alapján mennyire növekszik meg az egyetemi továbbtanulás melletti döntés esélye, tehát ezek mennyire hatnak a továbbtanulással kapcsolatos igen jelentős döntésre (*1d. a táblázatot*).

A kulturális és társadalmi tőke különböző szintű mutatói, a regionális és felekezeti tényezők, valamint az egyetemi továbbtanulási terv kialakulásának összefüggései

Az egyenletben szereplő változók							
Változó	B	S.E	Wald	df	Szign.	R.	Exp(B)
FELSOSZ	-0,1820	0,2103	0,7491	1	0,3868	0,0000	0,8336
ERTELSZ	0,5887	0,2438	5,8329	1	0,0157	0,0547	1,8017
GAZDAG	-0,1601	0,1825	0,7699	1	0,3803	0,0000	0,8520
KULTTOKK	0,1622	0,1504	1,1625	1	0,2810	0,0000	1,1761
VAROSI	0,3333	0,1585	4,4223	1	0,0355	0,0435	1,3956
CSVALEGY	0,3153	0,2431	1,6823	1	0,1946	0,0000	1,3706
CSJAR	0,1793	0,1604	1,2490	1	0,2637	0,0000	1,1964
SZHALO	0,0131	0,0359	0,1333	1	0,7150	0,0000	1,0132
SZBARZ	-0,0565	0,1911	0,0874	1	0,7676	0,0000	0,9451
TANBARZ	0,3363	0,1690	3,9587	1	0,0466	0,0391	1,3998
DIPLMEAN	0,6956	0,1176	34,9995	1	0,0000	0,1606	2,0049
GYEKMEAN	0,7252	0,4618	2,4666	1	0,1163	0,0191	2,0652
SBARMEAN	-1,3010	0,8690	2,2417	1	0,1343	-0,0137	0,2722
GBARMEAN	1,4117	0,4741	8,8665	1	0,0029	0,0733	4,1028
KELNYUG	0,1803	0,1602	1,2668	1	0,2604	0,0000	1,1976
EVANGELI	0,5439	0,5370	1,0259	1	0,3111	0,0000	1,7227
REFORM	0,2043	0,4342	0,2214	1	0,6380	0,0000	1,2267
KATOLIKU	-0,2457	0,4423	0,3086	1	0,5786	0,0000	0,7822
Constant	-3,1023	0,6673	21,6117	1	0,0000		

Szignifikanciaszint: 0,0000

Az eredmények szerint a vizsgált körben is érvényesül az a hatás, hogy a magasabb státusú szülők gyerekei ambiciózusabbak a továbbtanulás terén, azonban a kulturális tőke mutatói hatásának alakulása az ezzel kapcsolatos vizsgálatok eredményeitől némileg eltérően alakul. Általában az egyén legmagasabb iskolai végzettségi szintjét meghatározó tényezők közül a szülők – mindenekelőtt az apa – iskolázottsága gyakorolja a legnagyobb befolyást a következő generáció iskolai előmenetelére, s végső soron mobilitására (Róbert 1986). Adataink tanúsága szerint a felekezeti gimnazisták körében a szülők foglalkozása játssza a legfőbb szerepet a kulturális tőke mutatói közül. A foglalkozási státus erősebb differenciáló hatásának magyarázata valószínűleg az, hogy a felekezeti gimnazisták szülei a nem felekezeti gimnazistákhoz képest összességében magasabb iskolázottsági szintjük ellenére relatíve alacsonyabb szintű foglalkozásokat foglalnak el, például kevesebb közöttük a vezető beosztásban dolgozó értelmiségi (Pusztai 2002), mert a vallásosak korábban egyértelműen hátrányosabb helyzete a szülői generációnál ebben a vonatkozásban még érezteti hatását.

A várakozáshoz képest kisebb befolyással bír a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire a tanulók lakóhelyének településtípusa. Körükben egyébként is a nem felekezeti gimnazistákénál alacsonyabb a nagyvárosiak, magasabb a kollégiumban lakók, és majd hetven százalékos a kisvárosi és falusi tanulók aránya.

De ettől függetlenül a továbbtanulással kapcsolatos tervek terén sem mutatható ki jelentősebb esélykülönbség a tanulók között a lakóhely településtípusa mentén.

A tanulók egyéni társadalmi tőkeforrásainak kontrollált elemzése kiválóan szemlélteti, hogy csak korlátozottan érvényes megállapításokat tehet az egyéni szintű adatok elemzése. A család belső és külső társadalmi tőkeforrásainak számító tényezők: a család vallásosság szempontjából mutatkozó egysége és a családi kapcsolatok által szolgáltatott információk facilitátor szerepe, a vallási közösségbe való beágyazottság mértéke, valamint a szülők és a tanulók baráti körének vallásossága a kon-textusváltozók bevonása után lényegtelenné válik. Egyedül az intragenerációs kapcsolatok zártsága játszik említésre méltó szerepet a fiatalok továbbtanulási döntéshozatalában. A mintánkban a tanulók fele rendelkezik ilyen jellegű struktúrából származó társadalmi tőkeforrással.

A kontextus tényezői közül elsőként a kulturális tőke kontextuális hatását vontuk be az elemzésbe, vagyis azt vizsgáltuk, hogy a magasan kvalifikált szülők azonos környezeti sűrűsége mellett a fentebb elemzett mutatók hatása hogyan érvényesül. Megállapíthatjuk, hogy ennek a tényezőnek valóban maradéktalan és jelentős befolyása van a tanulói tervekre, és bármely egyéni tőkeforrás hatását megelőzi, vagyis fékezi a származási egyenlőtlenség átörökítését. A kulturális tőke kontextuális hatásának ereje megerősíti azt a feltételezésünket, hogy az egyes iskolákban a tanulók szüleinek kedvező iskolánkénti összetétele ösztönzőleg hat a kevés családi kulturális tőkével rendelkező tanulókra is.

Az iskolai társadalmi tőkét elemzésünkben az iskolai társadalmi kontextus hatásaként értelmeztünk. Az egyháztagnaként gyenge kötésekkel rendelkező családok iskolai sűrűségének ösztönző hatása nem igazolható, valószínűleg a hatás intézmények közti jelentős mértékű eltéréseinek következtében nincs általánosan érvényes befolyással a továbbtanulási tervekre. Ugyanez a helyzet a szülői baráti kör zártságának iskolára jellemző gyakoriságával. Figyelemre méltó viszont, hogy a gyerekek zárt baráti kapcsolatainak iskolai aránya az összes eddigi magyarázó változónál jóval tekintélyesebb befolyással bír a továbbtanulási terv milyenségére. Ez a hatás erősebbnek mutatkozik a kulturális tőke iskolai kontextushatásánál. Az iskolában gyakrabban előforduló zárt vallásos baráti körrel rendelkező tanulók tehát olyan társadalmi tőkét jelentenek az iskolaközösségben, amelyből azok a tanulók is eredményesen meríthetnek, akik maguk híjával vannak ennek az erőforrásnak. Intragenerációs szín-ten tehát igazolható az iskolai társadalmi tőke humán tőkévé való hatékony transzformációja.

Azt gondolhatnánk, hogy tulajdonképpen érvényesül a colemani intergenerációs zártság az iskolában, mivel a vallásos baráti körrel rendelkezők alapvetően maguk is vallásosak, és e családokon belül a különböző generációk vallásossága többnyire erősen korrelál. Azonban ha a vallásosság szerinti családtípusokat összevetjük, azt láthatjuk, hogy a szülői generáció vallásossága más, mint a fiataloké, s éppen a közösségi beágyazottságuk és kapcsolataik tekintetében maradnak le a gyermekeiktől (Pusztai 2002). Ennek a magyarázatát az adja, hogy elmúlt évtizedekben a hazai vallásgyakorlat erőteljesebben szorult a privát szférákba, mint például Európa nyugati felén (Tomka 1999).

A régiók közötti különbségek, a fővárosi és a dunántúli iskolák kedvező fekvése tehát nem eredményez előnyösebb továbbtanulási terveket. A tanulók felekezethez

tartozása nem gyakorol hatást a továbbtanulási döntésre, tehát pusztán egy bizonyos felekezethez tartozás nem befolyásolja az iskolai karrier alakulását. Az egyik vagy másik felekezetbe való bejegyzettség egyébként sem egyenlő a vallásossággal, s a különböző felekezetekhez tartozó vallásosak normarendszere között sem tapasztalunk teljesítményre ható különbségeket. Weber sem a felekezeti címkétől, hanem bizonyos normák interiorizálásából származtatja a protestáns etika teljesítményösztönző szerepét.

Az illeszkedés jósága

A végső modellünk tehát úgy alakult, hogy leginkább a diplomás szülők és a zárt baráti körrel rendelkező gyerekek iskolai aránya határozta meg azt, hogy egyetemre vagy főiskolára jelentkeznek az egyházi iskolába járók. Érdemes megvizsgálnunk a modell illeszkedésének a jóságát.¹⁵

A lineáris regressziószámításban az R^2 az a jól interpretálható érték, amely azt mutatja, hogy a magyarázó változók a függő változó szórásának mekkora részét magyarázzák. A logisztikus regressziószámításban ugyanezt az elvet nem lehet alkalmazni (Aldrich–Nelson 1984), de kísérletek történtek az R^2 -hez hasonló mérőszámok bevezetésére. Például össze lehet hasonlítani a megfigyelt Y -értékeket a becsült Y -értékekkel (ez utóbbiak akkor 1-ek, ha $P^*(Y=1) > 0,5$, és akkor 0-k, ha $P^*(Y=1) < 0,5$), és ki lehet számolni a helyes becslések arányát. Ezzel a mérőszámmal azonban több probléma is van (Weisberg 1978). Például nincs egy jól definiált alaphipotézisünk, amihez viszonyíthatnánk a kiszámított helyes becslésarányt. A legelterjedtebb illeszkedésvizsgálati mérőszám a logisztikus regressziószámításban Hosmer és Lemeshow (1989) likelihood-hányados statisztikája (ezt közli az SPSS R^2 -ként):

$$R_L^2 = \frac{-2 \log L_1 - (-2 \log L_0)}{-2 \log L_0},$$

ahol L_1 a likelihood-függvény maximuma a modell mellett, L_0 pedig a likelihood-függvény maximuma, ha a regressziós együtthatók nullák. Ez a statisztika 0, ha a magyarázó változók nem magyarázzák a független változót, és 1, ha tökéletes a kapcsolat, de általában alulértékeli a magyarázó erő nagyságát (Aldrich–Nelson 1984). Az egyik legjobb tulajdonságú mérőszám McKelvey és Zavoina (1975) pszeudo- R^2 -e, ami azt feltételezi, hogy a függő változó valójában egy többértékű ordinális változó, amit rosszul, csak 0-ként vagy 1-ként tudunk mérni. Ezzel a mérőszámmal az a baj, hogy ha a függő változó tényleg dichotóm, nem alkalmazható. Ebben a dolgozatban Rudas és társai π^* indexét (1994) használjuk. Ennek az a lényege, hogy a megfigyeléseket két részre bontjuk: egy, a modell által leírható, és egy másik, a modell által nem leírható részre. Ezt a felbontást sokféleképpen el lehet készíteni, de kiválasztva a legkedvezőbbet, amikor a modellel nem leírható rész a le-hető legkisebb, e rész aránya az összes megfigyeléshez képest lesz a π^* érték. A π^* -index szemléletesen mutatja, hogy milyen közel vagyunk a

¹⁵ Az elemzés Verdes Emese *The π^* index: computation, characterisation and application of a new goodness of fit measure* című PhD-értékezése (2002) alapján készült.

modellhez. Ha a π^* értéke kicsi, akkor a megfigyeléseknek csak egy kis része nem írható le a modellel, tehát közel vagyunk a modellhez. És fordítva, ha a π^* értéke nagy, akkor a megfigyelések egy jó része nem írható le a modellel a legkedvezőbb esetben sem, tehát nem vagyunk közel a modellhez.

A fenti modellre a π^* értéke 0,37, ami közepes illeszkedést jelent. Nyilvánvalóan nem tudtunk minden tényezőt megfigyelni, ami befolyásolhatja a felsőfokú intézmény választását, de a fenti két magyarázó változó értéke e tekintetben nagyon meghatározó.

Összegzés

Tanulmányunkban a felekezeti gimnazisták tanulmányi eredményességének egyik, jövőbeli társadalmi státusukat erőteljesen meghatározó mutatójának alakulására kerestünk magyarázatot. Abból a tényből indultunk ki, hogy a felekezeti gimnazisták továbbtanulási ambíciója valamivel erősebb, mint a nem felekezeti gimnazistáké. Az oktatásszociológiai szakirodalomban legerősebb magyarázó erővel bíró reprodukciós elmélet azonban csak részben értelmezi ezt a jelenséget. A szemléletében, megközelítésmódjában ettől eltérő társadalmi tőke elmélete alapján állítottuk fel hipotéziseinket, s a kulturális és társadalmi tőkével különböző mértékben ellátott felekezeti gimnazisták terveinek alakulását modelleztük.

Az elemzés során megállapítottuk, hogy a családi háttér hatása a továbbtanulással kapcsolatos döntésre igen lényeges. Vitathatatlan fontosságú a szülői kulturális tőke, amelynek elemei közül ebben a körben a szülői foglalkozási státus erőteljesebb hatással bír a diákok jövőjére, mint a szülői iskolai végzettség. Emellett azt tapasztaltuk, hogy a családi környezet más, nehezebben tetten érhető erőforrásai szintén erős befolyással bírnak. Ilyen erőforrást jelent a társadalmi tőke azon formája, amely a családon belüli kapcsolatok zárt, szoros struktúrája, amely az így eredményesen érvényesülő normák erején keresztül fejti ki hatását, módosítva a kulturális tőke reprodukcióját. Az egyes családok, illetve tanulók családon kívüli kapcsolataiból származó társadalmi tőkék közül a tanulók intragenerációs kapcsolatainak hatása a leginkább érzékelhető.

Az elemzés legfontosabb eredménye annak bemutatása, hogy a felekezeti középiskolások körében a tanulók továbbtanulással kapcsolatos döntésének háttérében rendkívül jelentős súllyal az iskolai környezet hatása, az iskolai kulturális és társadalmi kontextustényezők állnak. Határozottan látszik, hogy az iskolai környezet erőteljesebb lehet az egyéni attribútumoknál, s hatásai kiterjedhetnek azokra a tanulókra is, akik maguk gyengébben vannak ellátva erőforrásokkal. Az egy iskolába járó tanulók szüleinek kedvezőbb kulturális összetétele ebben a közegben is képes kompenzálni az egyéni kulturális tőke hiányát. Az iskolai környezet hatásai közül a legjelentősebb és a legérdekesebb a zárt tanulói baráti kapcsolatok iskolai arányának határozottan kimagasló befolyása. A zártság ebben az esetben nem annyira formai jellemvonás, hanem inkább a kapcsolati struktúrák tartalmi jellemzője, amely az azonos normák elismerését jelenti. Az az intergenerációs zártság, amelyet Coleman leírt, nem jön létre maradéktalanul ebben a környezetben, mivel a szülői generáció közösségi beágyazottsága nem általános.

Azt azonban világosan láthatjuk, hogy az iskolai intragenerációs zártság – ha a diákok közül minél többen tartoznak hatékony normákra épülő, stabil, kohézív kapcsolati struktúrákhoz – elősegíti a kedvezőbb továbbtanulási döntést.

Összességében tehát elmondhatjuk, hogy a kulturális tőke befolyása a tanulók továbbtanulási terveire ebben a körben nem kizárólagos, sőt bizonyos esetekben másodlagossá válhat. A társadalmi tőke felekezeti gimnazisták között közösségi szinten megragadható erőforrásként fejt ki leginkább a hatását, a családi és az iskolai közösség egészére jellemző sajátosságként. Emellett az is megállapítható, hogy a felnövő generáció jövővel kapcsolatos döntésének vonatkozásában inkább a Coleman által definiált zárt és effektív normákra épülő kapcsolatok generálják a leghatékonyabb és a közösség más tagjai számára is funkcionáló társadalmi tőkét.

Irodalom

- Aldrich H. A.–F. D. Nelson 1984. *Linear Probability, Logit and Probit Models*. London etc.: Sage University Paper.
- Angelusz Róbert–Tardos Róbert 1991. A „gyenge kötések” ereje és gyengesége. In Utasi Ágnes (szerk.): *Társas kapcsolatok*. Budapest: Gondolat, 28–55.
- Blaskó Zsuzsa 1998. Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. *Szociológiai Szemle*, 8 (3): 55–83.
- Boudon, Raymond é. n. Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: OKKER, 406–417.
- Bourdieu, Pierre 1972. Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In Ferge Zsuzsa–Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 65–91.
- Bourdieu, Pierre 1999. Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum, 156–178.
- Bryk, Anthony–Valerie Lee–Peter Holland 1993. *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Carbonaro, William J. 1997. Opening the debate on closure and schooling outcomes. *American Sociological Review*, 64: 682–686.
- Coleman, James S. 1988. Social capital in the creation of the human capital. *Amerian Journal of Sociology*, 94. Supp.: S95–S120.
- Coleman, James S. 1990. *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Coleman, James S.–Thomas Hoffer–A. M. Greeley 1985. Achievement growth in public and Catholic schools. *Sociology of Education*, 58: 74–97.
- Coleman, James S.–Thomas Hoffer–S. B. Kilgore 1987. *Public and Private High Schools. The Impact of Communities*. New York: Basic Books
- Dronkers, Jaap 1996. Dutch public and religious schools between state and market. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35. Beiheft. 51–67.
- Ferge Zsuzsa 1980. *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat
- Granovetter, Mark 1991. A gyenge kötések ereje. In Angelusz Róbert–Tardos Róbert (szerk.): *Társadalmunk rejtett hálózata*. Budapest: Magyar Közvélemény-kutató Intézet, 371–400.

- Granovetter, Mark 1996. A gazdasági intézmények társadalmi megformálása: a beágyazottság problémája. In Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest: Aula, 61–79.
- Hosmer D. W.–S. Lemeshow 1989. *Applied Logistic Regression*. New York: John Wiley
- Kelly, Patricia Fernandez 1998. Társadalmi és kulturális tőke a városi gettóban: következmények a bevándorlás gazdaszociológiájára. In Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula, 239–281.
- Lin, Nan 1991. Társadalmi erőforrások és társadalmi mobilitás. A státuselérés strukturális elmélete. In Angelusz Róbert–Tardos Róbert (szerk.): *Társadalmunk rejtett hálózata*. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet. 23–54.
- McKelvey, R.D.–W. Zavoina 1975. A statistical model for the analysis of ordinal level dependent variables. *Journal of Mathematical Sociology*, 4: 103–120.
- Morenoff, Jeffrey D.–Robert J. Sampson–Felten Earls 1999. Beyond social capital: spatial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review*, 64: 633–661.
- Morgan, Stephen L.–Aage B. Sorensen 1999a. Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64: 661–682.
- Morgan, Stephen L.–Aage B. Sorensen 1999b. Theory, measurement, and specification issues in models of network effects on learning. *American Sociological Review*, 64: 694–701.
- Pusztai Gabriella 2001. Oktatási esélyegyenlőség a felekezeti középiskolákban. *Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság Műhelytanulmányok*, 2.
- Pusztai Gabriella 2002. *Felekezeti középiskolások az ezredfordulón Magyarországon*. Kézirat
- Putnam, Robert D. 1993. The prosperous community: social capital and public life. *The American Prospect*, 23: 13–37.
- Róbert Péter 1986. *Származás és mobilitás. Rétegződés-modell vizsgálat VII*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet
- Róbert Péter 2000. Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio* (2): 79–95.
- Rudas T.–C. C. Clogg–B. G. Lindsay 1994. A new index of fit based on mixture methods for the analysis of contingency tables. *Journal of Royal Statistical Society*, Ser. B, 56: 623–639.
- Tomka Miklós 1999. A magyar vallási helyzet öt dimenziója. *Magyar Tudomány* (5): 549–559.
- Verdes Emese 2002. *The π^* index: computation, characterisation and application of a new goodness of fit measure*. PhD-értekezés
- Weber, Max 1982. *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Budapest: Gondolat
- Weisberg H. W. 1978 Evaluating theories of congressional roll-call voting. *American Journal of Political Science*, 22: 554–557.

1. függelék**A különböző tőkemutatók és az egyetemi továbbtanulási terv közötti összefüggés**

A változó neve	Gyakoriság a teljes mintában	Gyakoriság az egyetemre jelentkezők között	A cella várható értékétől való pozitív eltérés
FELSŐSZ	42,4	48,6	5,4
ÉRTELSZ	35,9	41,7	5,7
GAZDAG	28,6	30,5	2,0
KULTTOKK	55,4	58,8	3,3
VAROSI	66,9	69,9	3,0
CSVALEGY	29,5	34,9	5,6
CSJAR	45,6	51,5	5,5
SZHALO	32,6	37,3	5,6
SZBARZ	35,7	39,3	3,6
TANBARZ	55,7	61,9	5,9
DIPLMEAN	32,3	40,7	7,5
GYEKMEAN	48,9	56,5	7,2
SBARMEAN	43,1	48,2	4,9
GBARMEAN	56,1	63,4	6,9
KELNYUG	5,3	5,5	–
KATOLIKU	29,7	30,2	–
REFORM	60,7	61,3	–
EVANGELI	65,1	65,9	–

N = 1116

2. függelék
A függő és a magyarázó változók közötti kétváltozós korrelációk

	EGYE- TEM	FELSOSZ	ER- TELSZ	GAZ- DAG	KULTTOKK	VAROSI	CSVALEGY	CSJAR	SZHALO	SZBARZ	TANBARZ	DIPL- MEAN	GYEK- MEAN	SBAR- MEAN	GBAR- MEAN	KEL- NYUG	EVAN- GELI	RE- FORM	KA- TOLIKU
EGYETEM	1,000	0,180**	0,172**	0,059*	0,097*	0,090*	0,168**	0,166**	0,198**	0,108**	0,175**	0,339**	0,269**	0,202**	0,221**	-0,012	0,014	0,017	0,020
FELSOSZ	0,180**	1,000	0,541**	0,273**	0,205**	0,196**	0,205**	0,280**	0,205**	0,111**	0,055*	0,414**	0,215**	0,143**	0,151**	0,110**	0,004	0,033	-0,036
ERTELSZ	0,172**	0,541**	1,000	0,184**	0,185**	0,134**	0,175**	0,191**	0,187**	0,090**	0,064*	0,254**	0,142**	0,094**	0,116**	0,065*	-0,022	0,026	-0,015
GAZDAG	0,059*	0,273**	0,184**	1,000	0,114**	0,123**	0,003	0,079*	0,040	-0,052	-0,043	0,168**	0,097**	0,074**	1,01**	0,106**	-0,026	-0,044	0,052
KULTTOKK	0,097**	0,205**	0,185**	0,114**	1,000	0,048	0,065*	0,100**	0,086**	0,043	0,090**	0,167**	0,102**	0,074**	0,112**	0,046	0,010	0,016	-0,002
VAROSI	0,090**	0,196**	0,134**	0,123**	0,048	1,000	-0,038	0,122**	-0,064*	-0,093**	-0,075**	0,167**	0,043	-0,048	0,006	-0,087**	-0,005	0,011	-0,050
CSVALEGY	0,168**	0,205**	0,175**	0,003	0,065*	-0,038	1,000	0,200**	0,732**	0,483**	0,285**	0,188**	0,349**	0,332**	0,242**	0,129**	-0,070**	-0,068*	0,144**
CSJAR	0,166**	0,280**	0,191**	0,079**	0,100**	0,122**	0,200**	1,000	0,262**	0,209**	0,164**	0,297**	0,266**	0,194**	0,178**	0,099**	-0,059*	-0,041	0,092**
SZHALO	0,198**	0,205**	0,187**	0,040	0,086**	-0,064*	0,732**	0,262**	1,000	0,502**	0,351**	0,242**	0,459**	0,426**	0,346**	0,170**	-0,050	-0,068*	0,178**
SZBARZ	0,108**	0,111**	0,090**	-0,052	0,043	-0,093**	0,483**	0,209**	0,502**	1,000	0,387**	0,127**	0,342**	0,407**	0,261**	0,184**	-0,055*	-0,096**	0,170**
TANBARZ	0,175**	0,055*	0,064*	-0,043	0,090**	-0,075**	0,285**	0,164**	0,351**	0,387**	1,000	0,192**	0,341**	0,340**	0,412**	0,193**	-0,028	-0,153**	0,226**
DIPLMEAN	0,339**	0,414**	0,254**	0,168**	0,167**	0,167**	0,188**	0,297**	0,242**	0,127**	0,192**	1,000	0,514**	0,297**	0,321**	0,143**	-0,027	-0,017	0,050
GYEKMEAN	0,269**	0,215**	0,142**	0,097**	0,102**	0,043	0,349**	0,266**	0,459**	0,342**	0,341**	0,514**	1,000	0,865**	0,669**	0,318**	-0,172**	-0,243**	0,384**
SBARMEAN	0,202**	0,143**	0,094**	0,074**	0,074**	-0,048	0,332**	0,194**	0,426**	0,407**	0,340**	0,297**	0,865**	1,000	0,608**	0,441**	-0,109**	-0,210**	0,340**
GBARMEAN	0,221**	0,151**	0,116**	0,101**	0,112**	0,006	0,242**	0,178**	0,346**	0,261**	0,412**	0,321**	0,669**	0,608**	1,000	0,374**	-0,123**	-0,287**	0,410**
KELNYUG	-0,012	0,110**	0,065*	0,106**	0,046	-0,087**	0,129**	0,099**	0,170**	0,184**	0,193**	0,143**	0,318**	0,441**	0,374**	1,000	0,095**	-0,212**	0,204**
EVANGELI	0,014	0,004	-0,022	-0,026	0,010	-0,005	-0,070**	-0,059*	-0,050	-0,055*	-0,028	-0,027	-0,172**	-0,109**	-0,123**	0,095**	1,000	-0,161**	-0,313**
REFORM	0,017	0,033	0,026	-0,044	0,016	0,011	-0,068*	-0,041	-0,068*	-0,096**	-0,153**	-0,017	-0,243**	-0,210**	-0,287**	-0,212**	-0,161**	1,000	-0,790**
KATOLIKU	0,020	-0,036	-0,015	0,052	-0,002	-0,050	0,144**	0,092**	0,178**	0,170**	0,226**	0,050	0,384**	0,340**	0,410**	0,204**	-0,313**	-0,790**	1,000

A korreláció szignifikanciaszintje: **<0,01; * < 0,05