

DEBRECENI EGYETEM
Bölcsészettudományi Kar

Nevelés- és művelődéstudományi program
Humán Tudományok Doktori Iskola

Doktori (PhD) értekezés

**EGY TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM HALLGATÓINAK
REKRUTÁCIÓJA ÉS PROFESSZIÓ-KÉPE A PROGRAM ELSŐ
SZAKASZÁBAN**

Készítette:

Márton Sándor József

Témavezető:

Dr. Kiss János

tanszékvezető főiskolai docens

DEBRECEN

2013

**EGY TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM HALLGATÓINAK
REKRUTÁCIÓJA ÉS PROFESSZIÓ-KÉPE A PROGRAM ELSŐ
SZAKASZÁBAN**

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Neveléstudomány tudományágban

Írta: .Márton Sándor József okleveles matematikus

Készült a Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Társadalomtudományok és
Bölcsészettudományok doktori iskolája
(Neveléstudományi doktori programja) keretében

Témavezető: Dr.
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 201...

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 201...

„Én, Márton Sándor József teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült.”

.....

Márton Sándor József

Köszönetnyilvánítás

Ezúton is szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik hozzásegítettek dolgozatom létrejöttéhez.

Köszönöm témavezetőmnek Dr. Kiss Jánosnak segítségét, aki barátként bátorított és inspirált a dolgozat elkészítésére.

Külön köszönet illeti a „DETEP-es team” tagjait, Dr. Balogh Lászlót, Dr. Fónai Mihályt és Dr. Mező Ferencet, akik szakmai és baráti tanácsaikkal „bábáskodtak” a dolgozat születése során.

Köszönöm Dr. Szabó Ildikónak, aki biztatott a dolgozat elkészítésére és szakmai tanácsaival segítette a munkámat.

Köszönöm a Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Programnak, hogy befogadta a dolgozatomat.

Márton Sándor

Rektorhelyettesi levél

Tartalom

Bevezetés.....	8
1. Elméleti keretek.....	13
1.1. A felsőoktatás folyamatai a kétezres években	13
1.1.1. Egyetemi modellek	13
1.1.2. Az egyetemek/ felsőoktatás változásai a 21. században	15
1.1.3. Az egyetemek változó funkciói/ missziói	17
1.1.4. A gazdálkodó egyetem és a menedzserizmus	19
1.1.5. Az expanzió	22
1.1.6. A Bologna-folyamat.....	25
1.1.7. A felsőoktatási integráció	29
1.1.8. A felsőoktatás folyamatai a DETEP szempontjából.....	30
1.2. Főbb tehetségmodellek és fogalmak a szakirodalomban.....	31
1.2.1. A pszichometria megközelítések	32
1.2.3. A tehetség és a teljesítmény	35
1.2.4. A tehetség többtényezős modelljei	36
1.3. A továbbtanulási és pályaválasztási döntésre ható tényezők	41
1.3.1. Iskolai eredményesség, továbbtanulás és pályaválasztás	42
1.3.2. A továbbtanulásra és a pályaválasztásra ható folyamatok és aktorok.....	48
1.4. A professziók és a professzionalizáció kérdései	54
1.4.1. A professzió és professzionalizáció elméletek főbb kérdései	55
2. Hipotézisek.....	62
3. A program beválogatási eljárása. A tehetségazonosítás és a tehetséggondozás elvei és működése a Debreceni Egyetem tehetséggondozó programjában.	64
3.1. A tehetségazonosítás elvei.....	64
3.2. A beválogatás gyakorlata	65
3.2. A tehetséggondozó program célja és tartalmi elemei 2001 és 2008 között	68
3.3. Egyéb felsőoktatási tehetséggondozó programok tapasztalatai	69
4. Adatok és változók	71
4.1. Változók és indexek	72
4.1.1. A kulturális tőke index és elméleti háttere	72
4.1.2. Az elemzéshez kialakított kulturális tőke index.....	75
4.1.3. A társadalmi tőke index és elméleti háttere.....	76
4.1. 4. Az elemzéshez kialakított társadalmi tőke index	77
4.1.5. A karok státusza és a szakok (professziók) presztízse	78
4.1.6. A foglalkozások presztízse és státusza.....	79
4.1.7. Indexek: a karok presztízse és a szakok státusza	81
4.1.8. A szülők iskolai végzettsége	81
4.1.9. Motivációs index	82

4.2. A kutatás során alkalmazott statisztikai elemzések.....	83
5. A program hallgatóinak rekrutációja.....	84
5.1. A kulturális és a társadalmi tőke hatása a programba kerülésre.....	96
5.2. A továbbtanulás és a pályaválasztás társadalmi háttere	99
5.2.1. A középiskola típusa és a magyarázó változók kapcsolata	99
5.3. A pályaválasztás kérdései.....	101
5.3.1. A pályaválasztásra ható aktorok.....	106
6. A professzió-kép elemei	111
6.1. A karok és a professziók presztízse és státusza.....	111
6.1. 1. A karok presztízse	111
6.1.2. A szak és a professziók jövőbeli státusza.....	116
6.3. A professziók tudása és kompetenciái.....	121
6.4. A professzió-kép egyéb anticipatív elemei	128
6.4.1. A választott szakmák előnyei és lehetőségei.....	128
6.5. A professzió vonzása mint az azonosulás jele.....	133
7. Habitus, munkaérték-preferencia és életmód	137
7.1. A habitus.....	137
7.1. 2. A professzió-kép sztereotípiái és a habitus	140
7.2. A hallgatók munkaérték preferenciái	146
7.2.1. A Super-féle munkaérték elmélet alapvetései.....	146
7.2.2. A Super munkaérték vizsgálat főbb eredményei.....	148
7.3. A program hallgatóinak életmódja - egy lehetséges "campus - lét"?.....	154
8. A magyarázó indexek és változók összefüggéseinek modellje.....	164
9. A Debreceni Egyetem végzett DETEP-es hallgatói – vélemények a programról, és a végzettek munkaerő-piaci életútja.....	167
Összegzés	178
Irodalom	183
Magyar nyelvű absztrakt	202
Angol nyelvű absztrakt.....	203
Ábrák jegyzéke.....	204
Táblázatok jegyzéke	205
Mellékletek.....	205

Bevezetés

A magyar felsőoktatásban a kilencvenes évek a gyors felzárkózást hozták a meghatározó nemzetközi felsőoktatási trendekhez; a magyar (és kelet-európai) felsőoktatás lényegi eltérést mutatott a nyugati felsőoktatási trendekhez képest. A kelet-európai térségben a rendszerváltás előtt politikai és ideológiai okok miatt az egyetemi hallgatók aránya alacsony volt, így a térség felsőoktatása az elit felsőoktatás mutatóinak felelt meg, miközben a nyugati (és távol-keleti) felsőoktatás már a tömeges, sőt, már az általános felsőoktatás mutatóit produkálta. A rendszerváltások hatására a térség felsőoktatása néhány év alatt elérte mutatóiban a „tömeges” felsőoktatás jellemző vonásait – e folyamatot, mely mögött számos, legitim társadalmi igény és folyamat, például a felsőoktatás nyitottsága és mobilizáló funkciója húzódott meg, szokás a felsőoktatás expanziójaként nevezni (Barakonyi 2004, 2008; Hrubos 2004, 2006, 2012a; Kozma 2004, 2008; Kozma – Rébay 2008; Polónyi 2008). A kelet-európai, benne a magyar felsőoktatás és közoktatás gyors átalakulása néhány év alatt produkálta azokat a folyamatokat és jelenségeket, melyek a nyugat-európai, észak-amerikai és távol-keleti felsőoktatásban és közoktatásban évtizedek alatt játszódtak le – így például a középfok és a felsőfok expanziója időben alig vált el egymástól. A felsőoktatás tömegesedése új helyzetet eredményezett a magyar felsőoktatásban is: a korábbi oktatás módszerek hatékonysága csökkent, a hallgatók felkészültsége a felsőoktatás szempontjából lényegesen romlott (Hrubos 2012, Kozma 2004, Pusztai 2011).

A felsőoktatás tömegesedéséből következő problémák – a hallgatók felkészültsége, az oktató – hallgató arány, a korábbi oktatási formák háttérbe szorulása – élesen vetették fel a minőség kérdését. Más szavakkal: mi maradhat meg a korábbi, elit felsőoktatás minőségéből és oktatási formáiból, metodikájából? A magyar felsőoktatás a korábbi, „elit” korszakából hozott magával olyan, eredetileg csak implicite elit intézményeket, amelyek explicite a tehetséggondozást szolgálták: a *szakkollégiumokat* és a *tudományos diákköröket* (Balogh 2009, Szendrő – Cziráky 2009, Szluka et al. 2009, Takács 2009). Mindkét tehetséggondozási intézmény a tehetségek támogatása céljából alakult. Más kérdés, hogy ezek mennyire voltak szándékosan, vagy a működés látens elveit tekintve elitisták (Ceglédi et al. 2012). E tehetséggondozási formák sok szempontból unikumnak tekinthetők, különösen a tudományos diákkörök, hisz más országok felsőoktatásában ilyen intézményes formákat nem találunk. A kilencvenes évekre tömegessé váló felsőoktatásban, úgy tűnt, hogy ezek az eredetileg

tehetséggondozási, tehetségtámogatási formák képesek leginkább a minőség megőrzésére és támogatására.

A kétezres évek tömegessé váló felsőoktatása még egy újabb kihívással nézett szembe, különösen a kontinentális Európában, ez pedig az ún. Bologna-folyamat, a duális felsőoktatási szisztémák átalakítása három- vagy sok szempontból négyfokozatú felsőoktatássá (Kozma 2000). A kontinentális Európa felsőoktatása a Bologna-folyamattal egységes, átjárható és versenyképes felsőoktatás működését tűzte ki célul. A bolognai modell az Európai Unió egyik, meghatározó felsőoktatás-politikai célja is volt. A felsőoktatás a közösségi politikák fontos területét is jelentette (az Európai Felsőoktatási Térség természetesen tágabb, mint az Európai Unió, az Unión kívüli országok is csatlakoztak e célokhoz és politikákhoz). A magyar (és a kelet-európai) felsőoktatás így egy évtized alatt két nagy kihívással, az expanzióval és a Bologna-szisztéma kialakításával szembesült (Barakonyi 2004, Kozma 2004, Kozma – Rébay 2008).

Milyen kapcsolata van a Debreceni Egyetem tehetséggondozási programjának a vázolt folyamatokkal? Leginkább a „tömegesedés – elitizmus” kérdése az, ami a felsőoktatási folyamatok kapcsán vizsgálható a program esetében. Mivel a program elemzett korszaka a Bologna-folyamat előtti időszakra esik, a Bologna-folyamattal összefüggő kérdéseket és problémákat a disszertáció alapvetően nem érinti. Fontos azonban annak a kérdésnek a felvetése, hogy a vizsgált tehetséggondozási program mennyiben tekinthető „elitistának” céljait, működését és a hallgatók összetételét tekintve. Arra a lehetséges kérdésre azonban, hogy a program képes volt-e a hátrányos helyzetű hallgatók támogatására, csak korlátozottan tudunk válaszolni, ugyanis a rendelkezésünkre álló adatok keresztmetszeti jellegűek (Ceglédi et al.2012). Bizonyos mértékig azonban, a program végzett hallgatóinak a véleménye alapján erre a kérdésre is tudunk választ adni.

A disszertáció célja, figyelembe véve az elemzés korlátait, melyek az adatbázis szerkezetéből fakadnak, annak a megválaszolása, hogy a Debreceni Egyetem tehetséggondozó programjába (DETEP) került hallgatók összetétele, társadalmi háttere milyen területeken tér el az egyetem megfelelő hallgatói csoportjának összetételétől, és milyen eltérések tapasztalhatók a tehetséggondozási program beválogatási lépcsőinek hallgatói között. Arra vagyunk tehát kíváncsiak, hogy a programba az eltérő társadalmi háttérű hallgatók milyen eséllyel kerülhetnek be, érvényesül-e valamiféle státuszreprodukciós hatás, vagy az egyetem másodévére ezek hatása csökken, és az egyéni teljesítmények szerepe lesz a nagyobb (Róbert 2000, 2002, 2004). Egyik célunk ennek megfelelően az, hogy a háromlépcsős beválogatási eljárás hallgatói csoportjainak, és ahol lehetséges, az alapsokaságnak az összetételét

összehasonlítsuk, azaz leírjuk és részletesen jellemezzük a programba bekerült és nem bekerült hallgatók csoportját. Így választ tudunk adni arra a kérdésre, hogy milyen eltérések vannak a másodéves nappali tagozatos hallgatók és a mérési eljárás lépcsőinek a hallgatói összetétele között, és mi magyarázza ezeket az eltéréseket.

A disszertáció másik célja annak a vizsgálata, hogy van-e eltérés a programba bekerült és nem bekerült hallgatók professzió-képe között, azaz a programba való bekerülés együttjár-e egy sajátos professzió-képpel. Mivel a beválogatási eljárás lépcsőiben a hallgatók összetétele sok szempontból módosul – azaz, az első kutatási célunkkal összefüggésben eltérő lesz a hallgatók rekrutációja –, várható, hogy eltérő lesz a hallgatók professzió-képe is. A két kutatási cél – rekrutáció és professzió-kép – között így szoros kapcsolatot feltételezünk. Az eltérő rekrutáció és az eltérő professzió-kép elemzése alkalmas lehet általánosabb felsőoktatási tendenciák felvázolására, így például az eltérő anticipációk magyarázatára is. Kérdésünk tehát, hogy mennyiben függenek össze a professziókra vonatkozó elvárások és a szakmai jövőkép a programba való bekerüléssel? Azok kerülnek-e be a programba, akik például karakteresebb professzió-képpel rendelkeznek (mivel a felvétellel összefüggő adatokat elemezzük, arról nem tudunk beszélni, hogy a program működése hogyan alakítja a professzió-képet)?

A disszertáció célja tehát a tehetséggyonozó program rekrutációjának és a beválogatási eljárásban résztvevő hallgatók professzió-képének az elemzése. Fontos arra utalnunk, hogy nem a program működését elemezzük, így a tehetség fogalmával is elsősorban a mérési, beválogatási eljárás értelmezési keretként foglalkozunk. A főbb tehetségelméletek felvázolásán túl elsősorban a tehetségazonosítás eljárásait mutatjuk be úgy, ahogy a DETEP kapcsán ezeket adaptáltuk, azaz utalunk a beválogatási eljárás mögött álló elméletekre és az elfogadott tehetségazonosítási eljárásokra és metódusokra. A disszertáció magával a tehetség fogalmával csak a szükséges szinten foglalkozik, a program céljait és működését vizsgálja.

Ahhoz, hogy a DETEP rekrutációját, a program egyes beválogatási lépcsőire került hallgatók összetételét elemezhessük, a program működését el kell helyeznünk a hazai felsőoktatási folyamatokban, elsősorban a felsőoktatási expanzió, a Bologna-folyamat és a felsőoktatás átalakuló funkcióinak a folyamataiban. Mivel a disszertáció nem vállalkozik a felsőoktatási folyamatok elemzésére, ezeket a jelenségeket az értelmezés keretként kezeljük. A felsőoktatás hallgatói összetételét, ahol csak lehet, összehasonlító adatokkal vetjük össze a program hallgatóinak a szocio-demográfiai mutatóival.

A disszertáció fontos elméleti kerete a továbbtanulás és a pályaválasztás problémája, ami a rekrutációval és a professzió-képpel is kapcsolatban van. A pályaválasztást nemcsak

önmagában vizsgáltuk, mint az iskolaválasztással, továbbtanulással, szakmaválasztással összefüggő kérdést. A pályaválasztást lényegesen meghatározza a szülők társadalmi helyzete, még, ha a kutatások alapján a fiatalok, különösen a középiskola végére, azt inkább önálló döntésnek látják is. A szülői, családi hatás áttételesen érvényesül, egyrészt az iskolai teljesítményen, a jegyeken, és ezek további iskolaválasztásra gyakorolt hatásán keresztül, másrészt a családi minták hatásán keresztül, azaz, a szülők milyen szakmákat, professziókat, még inkább milyen társadalmi státuszt várnak, gondolnak a gyerekeknek, illetve a gyerekek saját maguknak (Róbert 2000; 2004). Az iskolai teljesítmények továbbtanulásra és pályaválasztásra gyakorolt hatása látszólag a reprodukciós elméletek logikája alapján működik, ugyanakkor a kutatások jelentős része túllép a szülők, különösen az apák iskolai végzettségének (és foglalkozásának) az iskolai eredményességre és a pályaválasztásra gyakorolt hatásának a téziséen.

A középiskolai teljesítményt, majd a pályaválasztást, a továbbtanulást a családok és a hallgatók kulturális és társadalmi tőkéje is alakítja, így ezeket is bekapcsoljuk az eredmények értelmezésébe. A felsőoktatásban a karok és a szakok (mint majdani szakmák, professziók) között lényeges különbségeket tapasztalhatunk rekrutációjuk és az elérhető professziók társadalmi presztízse és státusza alapján is. E különbségeket vizsgálhatnánk az egyszerűbb reprodukciós séma alapján, például az apák iskolai végzettsége szerinti különbségek mentén, bekapcsolva az anyák iskolai végzettségét is. Úgy tűnik, hogy például az apák státuszkijelölő társadalmi helyzete, amit legegyszerűbben az iskolai végzettséggel mérhetünk, számos jelenséget magyaráz a felsőoktatásban is, de például a hallgatók életmódját, és az egyetemi életút sikerességét már kevésbé (Mare 1981). Amit biztosan tudunk: a karok között valóban lényeges különbségek vannak a hallgatók társadalmi rekrutációja alapján, azonban ezek a különbségek nem magyaráznak meg mindent, ami a hallgatók egyetemi életútjával, életmódjával, céljaival, elképzeléseivel függ össze. Ezért is indokolt a kulturális tőke és a társadalmi tőke bevonása az elemzésbe. Ezekről azt várjuk, hogy olyan, finom, rejtettebb különbségek érvényesülését is magyarázhatják, amelyeket az egyszerűbb reprodukciós séma elfed, elrejt.

A hallgatók professzió-képének elemzését a professzió-elméletek keretei között végezzük. Elemzésünkben foglalkozunk a professzió-elméletekkel és a professzionalizáció folyamatával (kevésbé a szakmai szocializáció kérdésével). A hallgatók szakok, potenciális szakmák és professziók szerinti összetétele lehetőséget ad a különböző professzió-felfogások összevetésére is; össze tudjuk vetni a magas státuszú professziók hallgatóinak professzió-képét a semi-professziókhoz tartozókéval, elemezni tudjuk a deprofesszionalizációs

folyamatok hatását a hallgatók énképére és professzió-képére. Kutatásunk empirikus eredményei lehetőséget adnak arra is, hogy vizsgáljuk a hallgatók szakmai ideálképét és azonosulásukat a választott professzióval.

Empirikus kutatásunk a Debreceni Egyetem tehetséggondozó programjának az első szakaszához kapcsolódik (a program első szakasza az alapszakos hallgatók 2008-as beválogatásáig tartott, azaz a Bologna-folyamat határolta azt be). A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja a 2000/2001-es akadémiai évben indult. A kezdeményezésben meghatározó szerepe volt az integrált egyetem első rektorának, Fésüs Lászlónak, aki az egyetemi integrációt és a hallgatók tehetséggondozását egyaránt fontosnak tartotta (Balogh – Fónai 2003, Márton et al. 2006, Balogh 2009). A program szakmai vezetője a tehetséggondozás elismert hazai szakértője, Balogh László volt – ő a közelmúltig koordinálta a program működését.¹ A program működésének alapelveit később részletesen elemezzük. A szerző a program első szakaszában, 2001–2008 között a program statisztikai elemzési szakértőjeként vett részt. Ebben az időszakban a DETEP koordinálásának egy kari és egy egyetemi szintje alakult ki. A kari koordinátorok részt vettek az egyetemi szintű szervezésben is. A program szűkebb szakmai grémiumát Balogh László irányította (Balogh 2009), akinek a vezetésével kerültek kiválasztásra és kidolgozásra a mérési eljárások, tesztek és kérdőívek. A szerzőnek a grémium működésében való részvétele elsősorban a mérőeszközök fejlesztésének statisztikai vonatkozásait jelentette, a szükséges változtatások eredményeképp módosuló mérőeszközök „kalibrálásának” a statisztikai vonatkozásait illetően. Az adatbázis elemzésre való felhasználása engedélyezett.

¹ Balogh László a Magyar Tehetséggondozó Tanács elnöke, és a Debreceni Egyetem „Tehetségpontjának” a szakértője.

1. Elméleti keretek

1.1. A felsőoktatás folyamatai a kétezres években

A felsőoktatás a kilencvenes és a kétezres években az egész világon jelentős változásokon ment át. Magyarországon a rendszerváltás után a felsőoktatásban több változás is rövid idő alatt zajlott, így a folyamatok hatása összefonódott, sok szempontból összetorlódott, ahogy a posztoszocialista térség többi országában is. Szinte egyidejűleg ment végbe – és negyedannyi idő alatt, mint a nyugati társadalmakban – a felsőoktatás expanziója, majd a felsőoktatási integráció, ezt követően vagy ezekkel összefonódva, a Bologna-folyamat. Még le sem zárultak ezek a folyamatok, a magyar felsőoktatásban is átalakultak a felsőoktatás missziói, funkciói, majd a felsőoktatás irányítása, az intézményi struktúra is változott a menedzserizmus irányában. Látható, hogy az elmúlt két évtized a magyar felsőoktatásban radikális és gyors változásokat hozott, melyekre a felsőoktatás-politikának, az intézményeknek és a társadalomnak nem is könnyű reagálni. Magát a programot ezek az átalakulások nem érintették negatívan, sőt, inkább inspirálták a program létrejöttét (integráció) és működését (pozitív értelemben vett elitizmus a tömegoktatás körülményei között, és sok szempontból az esélyegyenlőség támogatása).

1.1.1. Egyetemi modellek

A felsőoktatás történetében a középkori egyetemek több évszázados működésében a 18. és a 19. században következtek be lényegi változások. A felsőoktatás és az „egyetem” fogalmak csak részben felelnek meg egymásnak, hisz a 19. és a 20. században, elsősorban a kontinentális, duális szisztémájú felsőoktatási rendszerekben az egyetem mellett más típusú felsőoktatási intézmények is megjelentek (az egyetemek elsősorban a mediterrán térségben maradtak hegemón helyzetben), ezért a továbbiakban a vizsgált problémától függően használjuk a fogalmakat.

A 20. századra kialakult egyetemi modellek részben továbbvitték a középkori egyetem hagyományait, részben a 18. és 19. századi reformok, a korabeli „egyetemi válság” következtében nyerték el arculatukat. Európában ekkor a napóleoni, és a humboldti reformok eredményeztek lényegi változásokat (Tóth 2001). A francia felsőoktatás átalakítását az etatizáció, a centralizáció és a szekularizáció jellemezte, a kialakuló „császári” egyetemek, a

„grandes écoles”-ok egészen az 1870-es évek „köztársasági” modernizációjáig, melynek fő vonása a republikanizáció, a racionalizáció és a szcientifizáció volt, őrizték meg az arculatukat. Sok szempontból a napóleoni szisztéma egészen az 1968-as nagy változásokig, a diáklázadásokig és az ezek következményeként végbevitt újabb felsőoktatási reformokig rányomták a bélyegüket a francia felsőoktatásra. A „napóleoni” egyetemek sajátossága a pragmatikus szemléletmód, a pragmatikus ismeretek oktatása volt, a kutatás nem tartozott az egyetemek feladatai közé. Szakadék volt az oktatás, a kutatás és a tudomány között, az egyetemek a társadalmi szelekció intézményei voltak, fő feladatuk a vizsgáztatás, a számonkérés volt.

A humboldti egyetem kialakulása a Humboldt nevéhez fűződő egyetemi reformok eredménye (Tóth 2001). Az 1809-es reform a Berlini Egyetemen a felsőoktatáson is túlmenő, átfogó társadalmi reform része volt, a porosz társadalom modernizációs folyamatát a bürokrácia vezette. A liberális reformokból következően a nevelés és a kultúra szférájába, ezek tartami kérdéseibe nem avatkoztak be. Ez nagyban hozzájárult az egyetemi autonómia, a professzorok szabadságának fennmaradásához, amit sokan a „humboldti” egyetem meghatározó vonásaként emelnek ki. Az egyetem eszménye számos „egység” együttesére épült: a szellemi tevékenységek és a tudományok egységére, a tudomány és a felvilágosodás egységére, az oktatás és a kutatás egységére, az egyetemi oktató és a hallgató egységére és egymásra utaltságára.

A vázolt két nagy egyetemi reform elsősorban a kontinentális Európa egyetemeit érintette. Ez magyarázza, hogy napjainkra négy nagyobb egyetemi modellt különböztetnek meg, és ezek közül csak egyre hatottak ezek a 19. századi változások. A *brit modell* őrizte meg leginkább a középkori európai egyetem eszméit, fénykora a 18. században volt (Bárdi et al. 2001). A brit egyetemi modell a gyarmatokon is elterjedt. Sajátossága az akadémiai közösség meghatározó szerepe és a tradíciók tisztelete. Döntő befolyása van Oxfordnak és Cambridge-nek. E modellben idegen volt az állami beavatkozás és a piaci verseny, az egyetemek korporatív szervezetek, melyeket egyházi, vagy világi magánszemélyek, testületek, területi közösségek alapítottak. A 20. század elejétől az állami támogatás elosztását is akadémiai testületek végezték. Az oktatás elit jellegű, kiscsoportos, tutori rendszerű.

A *kontinentális európai modell* a 19. század legnagyobb hatású felsőoktatási modellje volt, fő vonása az állam meghatározó szerepe a finanszírozásban és a tartalmi kontrollban (Bárdi – Berki 2001). Az egyetemek fő szerepét az állami hivatalnokok képzésében és a tudomány fejlesztésében látták, annak megfelelően, hogy a napóleoni vagy a humboldti modell érvényesült. A napóleoni egyetem fölött érvényesülő állami kontroll a működés minden

pontján hatott, így a misszióban, a professzori kinevezésekben, a tanterv meghatározásában és a vizsgáztatásban. Az egyetemek fő feladata a tanárképzés, és az állami bürokrácia szakember igényének a kielégítése volt. A humboldti egyetemi modell főszereplője az állam által rendkívül szigorú követelmények érvényesítésével kinevezett, nagy társadalmi megbecsülést élvező professzor, a szaktudós, aki az egyetemi szellemi szabadság megtestesítője. A magyar egyetemek működésére ez a modell gyakorolta a legnagyobb hatást.

Az *amerikai modell* a huszadik század legsikeresebb és dinamikusabb modellje (Bárdi et al.2001). Alapvető jellemzője a verseny a hallgatókért és a támogatókért, az egyetem feladata pedig a társadalmi, gazdasági szempontból hasznos ismeretek átadása és a gyakorlati relevanciával bíró kutatások folytatása. Mivel az egyetemeket magánszemélyek vagy közösségek alapították, nincs közvetlen állami beavatkozás és felelősségvállalás. Ennek megfelelően finanszírozásuk is eltér az európai egyetemektől, a fenntartást tandíjakból, más bevételekből, az üzleti világból, és kormányzati megrendelésekből finanszírozzák. Más lesz a „főhatalom” képviselője is (a brit modellben ez maga az akadémiai közösség, az európaiban pedig jelentős mértékben az állam), a vezető testületekben a fenntartók szerepe lesz nagy, akik gyakran nem egyetemi polgárok. Épp emiatt a stratégiai kérdésekre a tanárok befolyása kisebb.

A negyedik, *japán modell* a vázolt három modell számos vonását ötvözi (Bárdi et al.2001). A britből az akadémiai világ magas társadalmi megbecsülését és a tradíciók tiszteletét, az európaiból az egyetemeknek a modernizációban játszott szerepét, valamint a kiemelt egyetemek állami finanszírozását, míg az amerikaiból a magánszektor nagy szerepét, az erős versenyt, és a szoros kooperációt az üzleti világgal.

1.1.2. Az egyetemek/ felsőoktatás változásai a 21. században

A felsőoktatási, egyetemi szektorban a huszadik század második felében meghatározó változások mentek végbe, ezek között ebben az időszakban a felsőoktatási expanzió volt a leglátványosabb (e jelenséggel még foglalkozunk). A felsőoktatás tömegesedése a század utolsó évtizedében egybefonódott az egyetemek, általánosabban a felsőoktatás funkcióinak, az egyetemek belső struktúrájának és az irányításnak, valamint a finanszírozásnak az átalakulásával is. A felsőoktatás funkcióinak, missziójának a változásai elválaszthatatlanul összefonódtak a többi folyamattal. E folyamatok Európában részben belesimultak a Bologna-

folyamatként ismert változásokba, az e fejezetben vizsgált folyamatokat és jelenségeket egymástól nehéz analitikusan elválasztva tárgyalni.

Ha csak a 21. századra kialakult helyzet főbb vonásait vizsgáljuk, az egyetemek funkcióinak a változásai azok, melyek köré más kérdések is csoportosulnak (például a finanszírozás, a gazdálkodó egyetem, a menedzserizmus). Az egyetemek funkcióit hagyományosan az oktatás és a kutatás jelentette, a változások ezekhez kapcsolódóan mentek végbe. A Magna Charta Universitatum az egyetemek funkciói kapcsán négy alapelvről szól (Hrubos 2006). Ezek: (1) az egyetem autonóm intézmény, (2) az oktatási és kutatási tevékenység egysége, (3) a kutatás, az oktatás és a képzés szabadsága és (4) a humanista hagyományokból következően a különböző kultúrák kölcsönös ismerete, a kölcsönhatás szükségessége. Látható, hogy a Magna Charta Universitatum 1988-ban még inkább az egyetemek klasszikus funkcióival foglalkozott. Az UNESCO 1998-as dokumentuma már arról beszél, hogy a felsőoktatás világszerte válságban van, ami az expanzióval és a finanszírozással függ össze – ebből a válságból a felsőoktatás új szemlélete és új társadalmi funkciója a kiút (Hrubos, 2006, Worl Declaration 1998). Az „új szemlélet” lényege a felelősség az oktatási szektor egészért és a társadalomért, szerepvállalás a mindenkit sújtó válság feloldásában, a gazdasági szempontok meghaladása, és figyelem a morális, és lelki dimenziókra (Hrubos 2006). A felsőoktatás 21. századi jelenségeit Hrubos az előző évtizedek felsőoktatási váltoásaival magyarázza (2006). Az 1960-as, 70-es évek prosperitása a „lapok kinyitását” jelentette, ami a felsőoktatás demokratizálásával is együtt járt. A 80-as évtized változásai, a gazdaság stagnálása és az állam visszaszorulása a felsőoktatásban az indirekt irányítás elterjedéséhez vezetett, a források szűkülése miatt az intézmények külső forrásokat kezdtek keresni, és a költségvetési támogatásokat is pályázták – azaz, a második szakasz a gazdasági értelemben vett hatékonyságot állította a központba. Mindezek következtében a 90-es évekre a felsőoktatás azt érezte, hogy veszélyben a minőség.

Ezek a folyamatok a „felsőoktatási aréna” három főszereplőjének az egymáshoz való viszonyát is átrendezték (részben ez vezetett el a brit oktatáskutatók menedzserizmus kritikájához is). A három főszereplő a kormányzati bürokrácia, az akadémiai világ (akadémiai oligarchia) és a piaci szereplők (Clark 1983, Hrubos 2006) – kapcsolatukban a vesztes az akadémiai világ. Az aktorok küzdelmének és a korábbi főhatalom (legalábbis a brit és a kontinentális felsőoktatásban) térvésztesének a tünete például a felsőoktatás átpolitizálódása, a költségvetés körüli viták, a heterogén összetételű hallgatóság problémáinak a kezelése. A tudóstársadalom közérzete romlott, megváltozott a pozíciója. Az ambivalens helyzetet jól mutatják a felsőoktatással kapcsolatos elvárások a magasan képzett munkaerő iránt, miközben

hosszú távon csökkent a tudósok presztízse (igaz, funkciójuk miatt még így is az övék az egyik leghíresebb professzió). Az akadémiai professzió bővülő funkciói – az oktatáshoz és kutatáshoz felzárkózó új funkciók, például a szolgáltatás – is egymás és a minőség ellen hatnak, hozzájárulnak az akadémiai stáb belső szegregálódásához, ami azt eredményezi, hogy a kutatásban egyre inkább a privilegizált helyzetűek tudnak részt venni. Igaz, nekik is meg kell harcolniuk a kutatási támogatásokért a kormányzatoknál és az üzleti szférában.

Az akadémiai stáb, vagy, ahogy az oktatáskutatók mondják, a korábbi „akadémiai oligarchia” e folyamatokat az egyetemi autonómia visszaszorulásaként élik meg. Ugyanakkor ahogy Hrubos is utal rá (2006), az egyetemi autonómia gyakran inkább mítoszokat jelent, hisz az autonómia fogalmát illetően nincs közmegegyezés, inkább mítosz, és keveredik az intézményi autonómia, mint öngazgatás az akadémiai szabadsággal, ami az akadémiai stáb tagjainak a tevékenységére jellemző. A „mitikus” és valójában soha nem teljes autonómia mellett legalább ennyire nehéz az akadémiai szabadság definiálása, ami tradicionálisan a kutatási területek, témák és módszerek választási szabadságát jelenti.

1.1.3. Az egyetemek változó funkciói/ missziói

Az egyetemek, tágabban a felsőoktatás (amibe az egyetemek mellett a duális szisztéma főiskolai szektora is beletartozik) funkciói, ahogy arra az előzőekben már utaltunk, a huszadik század utolsó negyedében komoly változásokon mentek át. A klasszikus oktatási és kutatási funkciók mellett az igen szélesen definiált „harmadik misszió” is megjelent. A továbbiakban e funkciókat, missziókat elemzem, hisz ezek a hazai felsőoktatásban is megjelentek, így az egyetemek működését alapvetően meghatározták az általam vizsgált tehetséggondozó program intézményi háttereként (a szerteágazó harmadik misszió egyik területe épp a tehetséggondozás).

Az egyetem megváltozott funkciója, gyakorlata több jelenség és folyamat egybefonódásával, egyidejű hatásával magyarázható, így a „főhatalom” változásával, az expanzióval, a regionális küldetéssel, a finanszírozás módosulásával, a felsőoktatás irányításnak változásaival és az egyetemek belső irányítási rendszerének az átalakulásával. Ezek közül a szakirodalom a változások mélysége és hatása miatt a gazdasági funkcióra koncentrál. Ugyanakkor a változó funkciók, missziók között más természetűek is megjelennek, melyek gyakran egymásnak ellentmondó értékeken alapulnak, így például az esélyegyenlőség eszméje vagy a felsőoktatást elitképzésként értelmező tehetséggondozás, és

az ezekkel nehezen összeegyeztethető (gazdasági) hatékonyság követelménye (Veroszta 2010). Viták vannak a tömegesedéssel és a demokratizálódási tendenciákkal összefüggő folyamatok értelmezésében is. A meritokratikus megközelítések szerint e tendenciák felszámolják a társadalmi egyenlőtlenségeket, a modern demokratikus társadalmak alapjellemezőjévé válhatnak. Veroszta azonban Bourdieu-re utalva hangsúlyozza, hogy ez csak is a felsőoktatás egyik mítosza, hisz a modern democráciákban formálisan garantált egyenlő hozzáférés érvényesülését a társadalmi háttérváltozók megakadályozzák (Veroszta 2010). E mítosz része – ami aztán a felsőoktatás artikulált missziójaként is megjelenik – a „felsőoktatás társadalmi felelőssége”, a méltányosság, a hozzáférés, az esélyegyenlőség és annak szociális vonatkozásai, a következő generációért érzett felelősség.

A kilencvenes és kétezres években folyó diskurzusok az egyetem funkcióit illetően élesen reagálnak az „oktatás evangéliumát” jelentő, a klasszikus egyetemi modellhez kötődő funkciók változatlanóságát elfogadó álláspontokra (Grubb – Lazerson 2004). A klasszikus egyetem kizárta, alárendelt feladatként kezelte a felsőoktatás társadalmi funkcionalitását, a képzés meghatározó karakterét a tudás absztrakt karakteréből vezették le. Ezzel szemben a huszadik század végére az egyetemek krízise az egyetemek új funkciói, missziói körül kristályosodott ki, melyek egyike az egyetem felelőssége a végzett hallgatói illetően, az egyetem és a munkaerőpiac kapcsolata – a jelenség a „foglalkoztathatóság” kérdésében fogalmazódott meg. Ez összefüggött a felsőoktatás tömegesedésével, ennek kísérőjelenségei közt tűnt fel, a felkészültség változásaival, a lemorzsolódás kérdésével, a pályakezdéssel és a munkanélküliséggel, párosulva általában a közfinanszírozás nehézségeivel, mely a felsőoktatást is érintette a kilencvenes évektől (Derényi 2010). A foglalkoztathatóság a „munka világának” gyors változásaival is összefügg, hisz a munkakörök egyre nagyobb tudást igényelnek, egyre hosszabb tanulással – ez is hozzájárult az iskolarendszer kiterjedéséhez és az expanzióhoz. Ha a foglalkoztathatóságnak csak a képző intézményekre, az egyetemekre gyakorolt hatását vizsgáljuk – hisz ez alakította az egyetemek funkcióit –, akkor egy erős alkalmazkodási kényszert tapasztalunk, a munkaerő-piachoz való sikeres strukturális és tartalmi, valamint minőségi alkalmazkodást illetően (Derényi 2010).

Hrubos a felsőoktatási reformoknak az „Európa gazdasági versenyképességére” gyakorolt hatását, illetve az ezt ösztönözni hivatott politikai, intézményi döntéseket és eljárásokat elemezve érinti a foglalkoztathatóság kérdését (Hrubos 2010). A nemzetközi felsőoktatás politikai egyezmények, megállapodások, direktívák lényegi elemeiként emeli ki, hogy a foglalkoztathatóság képesség az első racionális foglalkoztatás elnyerésére, az önfoglalkoztatóvá válásra, a foglalkoztatás fenntartására, a munkaerőpiacon való mozgásra

(Hrubos 2010: 352). A kérdés kapcsán négy nagy kihívás fogalmazódott meg: a BA/BSc szint értelmét világossá tenni minden szereplő előtt; a párbeszéd erősítése a felsőoktatási intézmények és a munkaadók között; a munkahelyi gyakorlatok szerves beépülése a képzési programokba, valamint a hallgatók támogatása és informálás az elhelyezkedési lehetőségekről.

Látható, hogy a felsőoktatás lehetséges új funkciói eltérő reflexiókat váltottak ki a felsőoktatással kapcsolatban álló szereplőkből, akik eltérően értelmezték a felsőoktatás egyik potenciális feladatát a foglalkoztathatóság kapcsán. A foglalkoztathatóság közgazdasági megközelítéseit Polónyi elemezte több írásában is. Polónyi azt az álláspontot képviseli, hogy a felsőoktatási expanzió a diplomás tömegesedéséhez vezetve hosszabb távon leértékeli a diplomások munkaerő-piaci értékét, keresetét, és a végzettségükönél alacsonyabb, középfokú pozíciók betöltésére kényszeríti őket, ami az ő értelmezésében a túlképzés egyik biztos jele (Polónyi 2010).

1.1.4. *A gazdálkodó egyetem és a menedzserizmus*

Az egyetemek funkcióinak változása leglátványosabban az egyetemek, a felsőoktatási intézmények gazdasági funkcióinak a radikális átalakulásában, és részben ezzel is összefüggésben a menedzserizmus érvényesülésében ragadható meg. A változások hátterében pedig a felsőoktatás expanziója áll, melynek számos oka volt (a továbbiakban még foglalkozunk a felsőoktatási expanzió kérdésével). A *gazdálkodó egyetemek* kialakulásához az expanzió és az egyetemi, felsőoktatási „főhatalomról” szóló vita is hozzájárult (Clark 1983, Hrubos 2004). A „főhatalom” változása az eredeti egyetemi modellek sajátosságaival is összefüggött, hisz, ahogy már bemutattuk, a brit modellben a főhatalom az „akadémiai oligarchia” kezében volt, állami kontroll nélkül, a kontinentális európai modellben az állam kezében, míg az amerikai modellben a piaci verseny a fő mozgatórugó, alig érzékelhető állami kontroll mellett. A „főhatalom” átalakulása az expanzióval és a gazdasági prosperitás alakulásával, ezek hatására pedig az állami szerepvállalás módosulásával magyarázható. A nyugati világban a felsőoktatási expanzió a 60-as 70-es években akkor ment végbe, amikor a gazdaság is prosperált, ez újabb intézmények alapításához vezetett, a felsőoktatás kiemelt szerepet kapott – csak hogy a fejlesztések, főként Európában állami kontroll és központi költségvetési támogatás mellett történtek. A nyolcvanas években a gazdaság megtorpanása érdekes helyzetet eredményezett. Nyugat-Európában nőtt az intézmények önállósága, ami

mögött az állt, hogy a költségvetési támogatás elsődleges forrása mellett az egyetemek a másodlagos csatornákon keresztül (a kutatási tevékenység pályázati támogatása) és a harmadlagos csatornákból (gazdaság, üzleti szféra, civil mecénások) szerezték meg a működéshez szükséges forrásokat (Hrubos 2004). Ez eredményezte az egyetemek gazdálkodó szervezetekké való átalakulását, ami változást hozott az adminisztratív és az akadémiai stáb viszonyában (ez vezetett el a menedzserizmus kialakulásához is). Ezek a változások azt eredményezték a „gazdálkodó” egyetemeken, hogy a kontinentális európai egyetemeken az állami bürokrácia dominanciáját a piaci folyamatok gyengítették, a brit modellben az akadémiai oligarchia háttérbe szorult az állami bürokráciához és a piachoz képest, míg az amerikai modellben, épp ellenkezőleg, az állami kontroll szerepe nőtt (Hrubos 2004).

A „szolgáltató egyetem” is az egyetemi szektornak a változó feltételekre való reagálásaként alakult ki. A klasszikus funkciók mellé új funkciókat kialakító egyetem a szolgáltató egyetem, amely kilép az „elefántcsonttoronyból” (Hrubos 2004, 2012a), lebontja tradicionális határait, és szoros kapcsolatot alakít ki társadalmi–gazdasági környezetével. Ez az fajta egyetemi modell egyfajta kiterjesztett egyetemet jelent, amely professzionális szolgáltatásokkal rendelkezik, „létrehozza és elosztja” a tudást, az eredményeket installálja, felügyeli a felhasználást a külső megrendelő igényei szerint. A szolgáltató egyetemen a kutatás struktúrája is átalakul, a kutatások szervezése is központilag irányított, akárcsak a tervezés és a szerződések megkötése. E modell újszerű vonása az, hogy az egyetemek felismerik beágyazottságukat régiójuk társadalmába, azért gyakran felelősséget is éreznek, megszűnik korábbi, „szigetszerű” működésük – ez gyakran tudatosan is vállalat missziójuk lesz. A *vállalkozó egyetemek* alakultak át a legradikálisabban. Ezek gyakran válságban lévő intézmények voltak, melyek a válságból való kiútként alakították át szervezetüket, működésüket és filozófiájukat (Clark 1998, Hrubos 2004). Ez a fajta egyetem erős és professzionális csúcsmenedzsmentet alakít ki, mely képes megjeleníteni az akadémiai és az üzleti értékeket is. Testületeiben, bizottságaiban számos külső szakértő is dolgozik. Arra törekszenek, hogy „fejlesztő perifériákkal” (pl. technológiai parkokkal), diverzifikált finanszírozással, erős „háttérrel”, és az egész szervezetet átfogó vállalkozói kultúrával rendelkezzenek.

A felsőoktatás átalakulásának folyamatai az elmúlt, három–négy évtizedben egymással összefonódva, egymást erősítve mentek vége. Így például a „főhatalmak” viszonyának alakulása, a finanszírozás változásai és az expanzió egyaránt hatottak a felsőoktatási intézmények belső irányítási rendszerének az átalakulására (menedzserizmus). Kozma az egyetemeket „államinak, vállalatnak és nagynak” látja, amelyek egy szervezeten belül három

paradigmát foglalnak magukba, az önkormányzati, a bürokratikus szervezeti és a vállalkozási paradigmát (Kozma 2011). Az „egyetemvállalat” felemelkedését az expanzióhoz köti, mely a magyar felsőoktatásban a 90-es években ment végbe, demográfiaileg megalapozott, politikailag motivált, de államilag nem ellenőrzött növekedésnek látja (Kozma 2011: 464). A „egyetemvállalat” arculatát az egyetemi integráció, az állami akkreditáció, valamint a Bologna-folyamat is alakította. Az átalakuló egyetemek misszióinak és szervezeti változásainak, új szervezeti jelenségeinek és működésnek az ideológiájaként hatott a menedzserizmus, amely legitimálta a változásokat, például az „oktatásügy, mint szolgáltatóipar” jelenségét.

Magát a menedzserizmust a menedzsment professzionalizálódási folyamatként lehet leírni (Clarke – Gewirtz, et al 2000). E csoport tagjai kizárólagos autoritásra tartanak igényt nemcsak a munka végzésükhöz szükséges feltételek meghatározásával kapcsolatban, hanem abban is, hogy egyáltalán mely kérdések tartoznak a kompetenciájukba, és melyek nem, az egyes szituációkban kinek milyen autoritása van, mely cselekedetek elfogadottak, és melyek nem, illetve a nem elfogadott cselekvésekért milyen szankció jár (Kováts 2011: 483). A menedzserizmust Kováts is a menedzserek hatalmi helyzetét megalapozó ideológiának tartja, melyben nagy szerepük van a sajátos szervezeti formáknak és gyakorlati kontrolltechnikáknak. A jelenség vizsgálata a brit felsőoktatásban végbement változások és folyamatok kritikájaként alakult ki. A bírálat elsősorban annak az eszközszemléletű szemléletmódnak szól, ami a változások lényegét jelentette. Ez növelte a felsővezetők hatalmát, a stratégiai irányítás a kezükbe került. A centralizált vezetés pedig az egyetem, az egységek és a tanárok teljesítményének a mérésére törekedett, ami magával hozta az indikátorok és a rangsorok, auditok szerepének a felértékelődését („eszközszemlélet”). A „centralizált decentralizáció” következtében a felső vezetés egyre távolabb került az alapfolyamatoktól, egyre kevesebb ismerete van arról, valójában mi is történik az oktatásban, hisz a hallgató is csak statisztika. Így váltak az eszközök céljá, az indikátorok céljá, ami a „minél jobb eredmény elérésére” sarkall, csak hogy így felerősödnek a manipulatív szándékok és a bürokratikus kultúra. Végso soron a transzparencia szándéka a bizalmatlanság eszkalációjához vezet. Kováts (2011), kiemeli, hogy a menedzserizmus hatására az egyetemeken elterjed a „természetesnek láttatás”, melynek lényege a „változások szükségességének elfogadása”, például a gyorsan változó környezethez való alkalmazkodás miatt, melynek elmaradása „kiszelektálódáshoz” vezet, és ebben a helyzetben épp a menedzsment az, aminek a szakértelme segíthet – lényegében ez adja a felhatalmazását, ami „magától értetődő”, szükséges és elkerülhetetlen. A menedzserizmus ideológiája azt is képes

elfogadtatni, hogy a vezetők érdeke egyetemes érdek. Ugyancsak fontos összetevője a kommodifikáció, az áruvá, eladhatóvá tétel. Ez sajátos tudásképet eredményez, a tudás is kontextustól független, birtokolható, tárolható és eladható lesz. Hasonló a kutatás értelmezése is a tudás „gyártásáról”, fejlődéséről és felhalmozódásáról. Amelyik kutatás nem ad ilyen ismeretet, az haszontalan. Végző soron az egyetem ebben a szemléletben „szolgáltatásokat nyújt”, a tantárgyi program termék, a hallgató fogyasztó, az oktató és a kutató „tudástermelő”. Ezek a folyamatok az oktatók és a kutatók deprofesszionalizációjához és proletarizációjához vezetnek, amit csak erősít, hogy gyengül a kontrolljuk az oktatás és kutatás folyamata felett, az akadémiai stábon belüli törésvonalak alakulnak ki például a foglalkoztatás jellege alapján (hosszú vagy rövid távú szerződések).

A menedzserizmusnak az egyetemi szervezetek irányítására gyakorolt hatása a három irányítási vonal együttműködését alapvetően átalakítja (Hrubos 2011). A formálisan gyakran nem szétváló akadémiai, bürokratikus és gazdálkodási vonalaknak – melyeknek eltérő az értékrendszere és a kultúrája is – kellene együttműködniük az egyetemek vezetésében. Az eltérő kultúrák mellett az érdekek is lényegesen eltérnek, gyakran folyik küzdelem a szervezeten belüli befolyásért, hatalomért és presztízisért. Hrubos szerint a három (irányítási) „vonulat” közül az akadémiai a legfrusztráltabb, hisz úgy gondolja, hogy a másik két irányítási vonal az egyetemek eredeti céljait és értékeit elnyomja, megnehezíti azok követését, és eközben még el is kell sajátítania a szervezeten belüli (és kívüli) kommunikációhoz azok „nyelvét”.

1.1.5. Az expanzió

A felsőoktatás tömegesedését az oksági magyarázatok mellett a legegyszerűbben a felsőoktatásba járó (megfelelő) korosztály arányával szokták jellemezni. A második világháború előtt ennek a korosztálynak kevesebb, mint 10 százaléka járt egyetemre, ezt a korszakot szokták a felsőoktatás elit szakaszának nevezni (Trone 1974, Hrubos 2004, Szabóné 2012). A következő korszakban, ami jellemzően a 60-as és 70-es évekre esik a nyugati társadalmakban, a megfelelő korosztály több, mint 35 százaléka járt egyetememre, ez már a tömegessé váló felsőoktatás korszaka. Az ezredfordulóra a részvételi arány 50 százalék fölé nőtt, néhány országban, így az Egyesült Államokban és Japánban, már 75 százalék fölötti volt a megfelelő mutató, ami a felsőoktatás általánossá válását jelzi. A felsőoktatás tömegesedésének folyamata az Egyesült Államokból indult, a nyugat-európai országok

felsőoktatásához képest is negyedszázados előnyük volt. A kelet-európai országokban, így Magyarországon is, a felsőoktatásba járók aránya a 19. századi, modern egyetemek kialakulása után is jóval alacsonyabb volt az érintett korosztály részvételi aránya a felsőoktatásban. Ennek társadalomtörténeti okai voltak; a 19. és a 20. században az alacsony felsőoktatási részvételi arány következtében a diplomások aránya a népességen belül alacsony maradt. Ez a szocialista rendszerekben is fennmaradt, amikor a felsőoktatásba járók számát tudatosan alacsonyan tartották. Ez jelentős mértékben hozzájárult az elit felsőoktatás fennmaradásához és az erős felvételi szelekcióhoz, egyben a magyarázata annak is, hogy a kilencvenes években miért volt olyan gyors a felsőoktatás tömegesedése a térségben.

Az expanzió okaként elsősorban a tömegesedést szokták megnevezni (ez azt is jelenti, hogy az expanzió és a felsőoktatás tömegesedése nem szinonim fogalmak, még ha ugyanazzal a jelenséggel foglalkoznak is). Kozma utal rá, hogy az expanzióval foglalkozó európai szakirodalomban a következő okokat sorolják fel (Kozma 2004). (1) *Az új társadalmi csoportok* megjelenése az 1960-as és 70-es években, így a társadalmi és politikai kisebbségi csoportoké, valamint a nőké. (2) *Az új elitek, a diákmozgalmak* megjelenése a hatvanas évek végén, amelyek az egyetemek megnyitásához vezettek. (3) Jelentős hatásuk volt a *demográfiai folyamatoknak*, hisz a 60-as években léptek be az egyetemekre tömegesen a második világháború után született, nagy létszámú korosztályok. (4) Fontos volt még a *középosztályosodás* folyamata is, melynek egyik alapértéke az iskolázás.

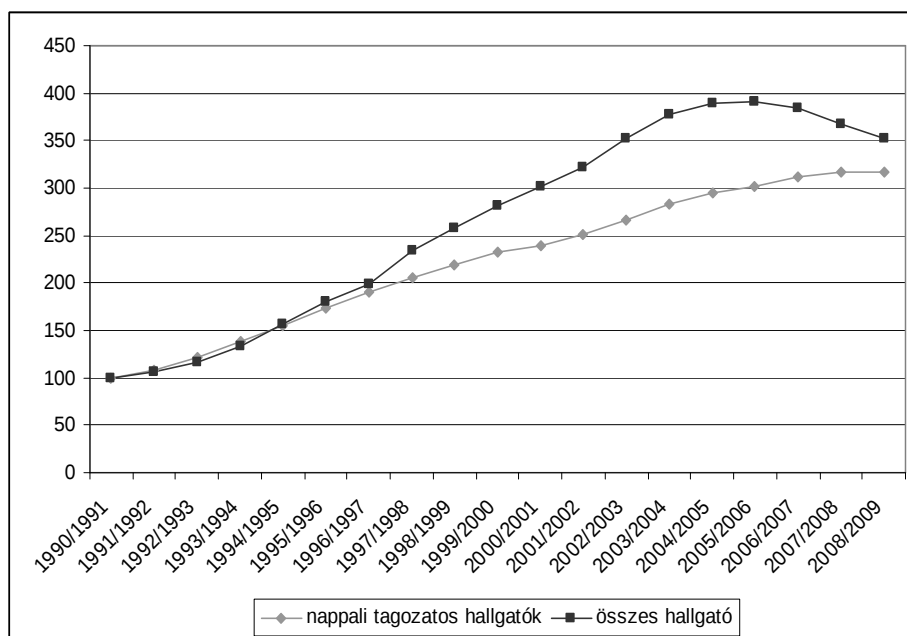
Az expanzió okait elemző elméleteket Kozma két nagy csoportba sorolja (Kozma é.n.). A *funkcionalista* elméletek az expanzió okaként a világméretű fejlődést nevezik meg, amely a felsőoktatást is magába foglalja. A fejlettebb országok a verseny nyomásával a fejletlenebbeket is magukkal sodorják. Az oktatás elterjedését a gazdasági és a társadalmi átalakulások hozzák magukkal, a munkaerő-piaci kívánalmak a „kiművelt emberfőket” igénylik. Ugyanakkor a felsőoktatás expanziója nem egyenletes, a globális hatalmi központokban gyorsabban fejlődik. A *modernizációs* elméletek szerint nem a gazdasági vagy társadalmi átalakulások kívánják meg a felsőoktatás expanzióját, inkább fordítva, a felsőoktatás válik a gazdasági és társadalmi átalakulások egyik hajtóerejévé. Ebből az következik, hogy a felsőoktatás expanziója követi, nem pedig megelőzi a gazdasági és társadalmi fejlődést, így előidézője a világméretű átalakulásoknak. Az *institucionalista* elmélet a felsőoktatást a fejlődés egyik jelének, szimbólumának tarja, hisz a fejlett felsőoktatás nélküli államok nem tudnak bekapcsolódni a világméretű versenybe.

A felsőoktatás tömegesedésének okaiként Polónyi közgazdasági és szociológiai magyarázatokat nevez meg (Polónyi 2010). A közgazdasági magyarázatok az egyéni és

társadalmi haszonból, az egyéni jövedelmekből és a társadalmi externális hozamokból indulnak ki. A szociológiai és politológiai magyarázatok csoportjába tartozók szerint a fölöslegessé váló ifjúsági munkaerő számára biztosított helyet a felsőoktatás a 60-as, 70-es években. Ide tartoznak a jóléti állammal összefüggő magyarázatok, a középosztályosodást kiemelő elméletek, a nők bekerülését elemzők, a háború utáni gyors gazdasági újjáépítés, de még a hatvanas–nyolcvanas években meghatározó „tudományos–technikai forradalom” vízió, és az ezredforduló víziója, a „tudásgazdaság” (és a „tudástársadalom”). Polónyi az okok mellett a folyamatokat és a következményeket is vizsgálja, így a képzés vertikális és horizontális átalakulását, a az egyre nagyobb részesedésű, rövid idejű felsőfokú képzés és a posztgraduális képzés terjedését, valamint a horizontális átalakulás jeleként a társadalomtudományi képzések arányának a növekedését. A tömegesedés következményei között a diplomák értékvesztését, a munkanélküliség emelkedését, a bérelőny olvadását, és a betöltött pozíciók által igényelt képzettség alacsonyabb szintjét emeli ki, ezzel sok szempontból elfogadja, hogy az expanzió és a diplomák tömegesedése túlképzéshez vezet, melynek mutatói például a bérelőny olvadása, vagy diplomával betöltött alacsonyabb képzettséget igénylő pozíciók nagy száma (Polónyi 2008, 2010, Polónyi – Tímár 2001).

A magyar felsőoktatás, ahogy arra utaltunk, a kilencvenes években rendkívül gyors ütemben alakult át, az átalakulás egyik területe a hallgatói létszámok egy évtized alatti megháromszorozódását eredményezték. Ez együtt járt az intézmények számának a növekedésével is, ám a felsőoktatás spontán, majd törvényileg szabályozott integrációs folyamata az állami felsőoktatási intézmények számában jelentős változást hozott az ezredfordulóra (e folyamatot még elemezzük). A hallgatók számának gyors, robbanásszerű növekedése mögött a demográfiai okok mellett az érettségiszerzők arányának növekedése (a megfelelő korosztályban), a levelező tagozatos képzésben az elmaradt diploma megszerzésének boomja, a „szakburjánzás”, és a duális képzésnek, valamint az induló Bologna típusú képzésnek az összetorlódása áll (Kozma 2010, Polónyi 2008, Szabóné 2012). A hallgatói létszám növekedése 2006 táján megtorpant, azóta is csökken, a csökkenés először a levelező és esti tagozatos képzésben ment végbe (1. ábra).

1 . ábra: A hallgatói létszám alakulása (1990 és 2008 között (1990/91=100%) [%]
(Forrás: OKM, 2009)



1.1.6. A Bologna-folyamat

A továbbiakban az európai és így benne a magyar felsőoktatás helyzetét az elmúlt másfél évtizedben meghatározó „Bologna-folyamat”, vagy bolognai folyamat² főbb elemeit mutatjuk be, valamint azokat a kérdéseket, melyek a folyamat kutatásaiban kikristályosodtak. Nem vállalkozunk a bolognai folyamat magyarországi tapasztalatainak és a működésnek a vizsgálatára, különösen nem a működés kritikai elemzésére.

A Bolognai Nyilatkozat nem volt teljesen előzmények nélküli. A harmonizációs lépések nemcsak az Európai Közöség, majd az Európai Unió felsőoktatási intézményeinek, a diplomás kölcsönös elismerésének, a hallgatói mobilitás kihívásainak a hatására indultak meg. A Nyilatkozatban a munkaerő-mobilitás, a munkavállalás kérdése is helyet kapott, ami összefüggött a végzettségek kölcsönös elismerésének az igényével is (Barakonyi 2004). A közvetlen előzmények egyike volt a Sorbonne Nyilatkozat 1998 május 25-én (Barakonyi

² A politikai szövegek, munkaanyagok és a szakirodalmi elemzések mindkét írásmódot használják, dolgozatunkban a két verziót a szöveggörnyezetnek megfelelően használjuk.

2004, Barakonyi 2008, Kozma – Rébay 2008) mely egy új képzési pálya kialakítását, az első tanulmányi ciklusban elnyerhető, nemzetközileg is elismert diploma kibocsátásának a kérdésével foglalkozott. Maga a nyilatkozat a közös Európai Felsőoktatás Térség hosszabb távú kialakítását is célul tűzte ki.

A Bolognai Nyilatkozat, melyet 1999. június 19-én 15 EU tag és 15 egyéb, nem uniós ország, és nemzetközi szervezetek képviselői jelenlétében írtak alá (Barakonyi 2004, Barakonyi 2008, Kozma – Rébay 2008), a bevezető gondolatok mellett hat főbb kérdés és a zárógondolatok keretében fejtette ki a „Bologna-folyamatként” ismertté vált vízió pilléreit. A dokumentum bevezető gondolatai, utalva az előzményekre, így az 1988-as Egyetemi Magna Chartára és a Sorbonne Nyilatkozatra is, kiemelik az oktatás fontosságát egy stabil, békés és demokratikus társadalom kifejlesztésében. Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása a munkavállalói mobilitás elősegítésének az eszköze, így a folyamat nem egyetemi belügy, hanem a kontinens fejlődésének kulcseleme. A nyilatkozat kiemeli az egyetemi autonómia fontosságát, egyúttal utal arra, hogy az egyetemek vállalják a változó körülményekhez való önkéntes és folyamatos alkalmazkodást is. Mindez a modernizációs folyamat része is, az egyetemek hozzájárulnak a nemzetek versenyképességéhez, melyet az oktatási rendszerek minősége határoz meg. Fontos azonban, hogy a globális világban az európai felsőoktatásnak is versenyképesnek kell lenni, ami felveti a felsőoktatási politikák összehangolását is.

A Bolognai Nyilatkozat hat főbb célt fogalmazott meg, ezek röviden a következők (Barakonyi 2004, Barakonyi 2008, Kozma – Rébay 2008: 323-325). Az *első cél* a könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer elfogadása, az európai polgárok elhelyezkedésének segítése, és az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképessége céljából. A *második cél* olyan rendszer elfogadása, amely alapvetően két fő szakaszon, kezdő (undergraduate) és végző (graduate) szakaszon alapszik. A második szakaszba lépés feltétele az első teljesítése, mely legalább három évig tartó szakasz sikeres teljesítése. Az első szakasz végén elnyert fokozatnak relevánsnak kell lennie a munkaerőpiacon. A második szakasznak magiszteri vagy doktori fokozathoz kell vezetni. A *harmadik cél* a kreditrendszer, mint amilyen az ECTS rendszer, elfogadása, mely elősegíti a hallgatói mobilitást. Legyen lehetőség a kreditek megszerzésére a felsőoktatáson kívüli, például élethosszig tartó tanulás kereti között, ha azt az egyetemek elfogadják. A *negyedik cél* az egyenlő esélyekkel megvalósuló mobilitás segítése, a tényleges akadályok leküzdése. A hallgatók jussanak hozzá a tanuláshoz, a gyakorláshoz és az ezekhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz. A tanárok, kutatók és adminisztratív dolgozók esetében annak az elismerése, hogy amit kutatással, oktatással és gyakorlattal más európai országban töltenek, elismerjék. Az *ötödik cél* a minőségbiztosítás

területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának a támogatása. A *hatodik cél* pedig a felsőoktatás szükséges európai vonatkozásainak a támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel, és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal. A Nyilatkozat zárógondolatai a kultúrák, nyelvek, nemzeti oktatási rendszerek sokféleségére és az egyetemi autonómiára utalva a kitűzött célok megvalósítását a felsőoktatás európai területének megszilárdításának rendelik alá.

A Bolognai Nyilatkozat csak az első lépés volt magában a „Bologna-folyamatban”, több nyilatkozat és konferencia pontosította és finomította a célokat és az európai egyetemek együttműködését, valamint a nemzeti felsőoktatási rendszerek átalakítását és harmonizálását a különböző dokumentumokban meghatározott célokkal (Prágai Közlemény 2001, Berlini Közlemény 2003, Bergeni Közlemény 2005, Londoni Közlemény 2007). Ezek elemzésére nem vállalkozunk, mivel a Bolognai-folyamat az általunk elemzett kutatási kérdések intézményi kereteit jelenti, ezért foglalkoztunk vele deskriptív a szükséges mértékben. Ugyanakkor utalnunk kell még a bolognai folyamat kutatásával foglalkozó szakirodalom főbb jellegzetességeire, és egy fontos, gyakorlati problémára, a fokozatok egymáshoz való viszonyára, céljaira és tartalmára.

A bolognai folyamatot, mint kutatási problémát, a hazai szakirodalomban Kozma Tamás tekintette át (Kozma 2008). Kozma, Keelingre (Keeling 2004) utalva hangsúlyozza, hogy a bolognai folyamatról szóló irodalom szinte áttekinthetetlen, és ezekben alig van, amely magát a folyamatot tekintené a kutatás tárgyának. Ennek oka részben magában a folyamatban, részben azokban van, akik tanulmányozhatnák, hisz például maga a folyamat térben és időben nehezen lokalizálható. A kutatók benne vannak a folyamatban, így nem tudnak távolságot tartani tőle – azok kutatják, mint általában a felsőoktatást, akik érintettek is benne. Ennek következtében a tanulmányok, elemzések normatívak, és nem deskriptívek. Az elemzéseket tekintve két nagy irányzatot különít el Kozma. Az egyik az, amit maguk a szakértők írnak, akiknek az alapállása funkcionalista – tervező, a megoldásokat keresik, az eredményeket és az akadályokat regisztrálják. A másik lehetséges megközelítési mód a (szak)politikai kritikai szempontú szociológiai megközelítés, mely a változásokra és a nem tervezett eredményekre fókuszál.

A kutatott problémák közé tartozik a felsőoktatás irányításának a változása, melynek keretében fontos a puffer szervezetek hatása, a nemzeti és nemzetközi intézmények kapcsolata, ezek hatása a folyamatokra, valamint ezek legitimációs eljárásai. A másik nagy

témája a kritikai kutatásoknak az európai felsőoktatás változása, az egyetem szerepe a modern társadalomban, az egyetemek irányítása, a felsőoktatási menedzsment átalakulása és a menedzserizmus jelenségének az elemzése. Fontos kutatási téma a nem kormányzati felsőoktatás helyzete is. E kutatások felhívják a figyelmet a vonatkozó hivatalos dokumentumok megjelenésének, szóhasználatának, hangsúlybeli eltolódásainak a jelentőségére is.

Részben a bolognai folyamat különböző állásfoglalásai, részben a működés során felmerült problémák következtében néhány kérdés állandóan napirenden van a Bologna-folyamatot illetően. A hazai reflexiók visszatérő toposzai a gyors, nem kiérlelt bevezetés, a fokozatok egymásra épülésének problémái, a BA/BSc fokozat ismeretanyagának átgondolatlansága, a BA/BSc fokozat céljai és a munkaerőpiachoz való viszonya, valamint a tanárképzés problémái. Ezek közül a legtöbb kritika a fokozatok egymásra épülését és az egyes fokozatok célját érte, ami annak is a jele, hogy az európai felsőoktatási reform energiáit a képzési szerkezet átalakítása, és az egyes fokozatok összehangolása kötötte le (Hrubos 2010). A bevezetés időbeli logikája és a fokozat tömegessége miatt a legneuralgikusabb a BA/BSc sorsa volt, nemcsak Magyarországon egyrészt a fokozat célját, másrészt a mesterfokozathoz való viszonyát illetően. Ebben két megközelítés kristályosodott ki, az egyik szerint a BA/BSc általános belépő minden felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásba – ez az üzleti szektor megközelítésmódja, és a felsőoktatás hagyományai miatt leginkább Nagy-Britanniában elfogadott. A másik megközelítés a BA/BSc funkcióját a magasabb pozíciók elérésében látja, így például az MA/MSc szintre való lépésben – ez a fokozatok viszonyának a német megközelítése, ami mögött a közsféra karrier-logikája áll. Mindez azt mutatja, hogy a programok és a fokozatok túlterheltek, hisz az alapszakoknak a munkaerő-piacra és a mesterfokozatra is fel kell készíteniük. A tartós munkavállalási képességek kialakítása mellett az akadémiai és a gyakorlati pályákra való felkészítés, a személyiség fejlesztése és a nemzetközi mobilitás is az alapszak feladata volna. Egyszerűbbnek tűnik a mesterképzés esete, hisz kevesebb résztvevővel és kevesebb funkciót teljesítve működik. Ennek ellenére a néhány év alatt kialakult gyakorlat a mesterképzések hat típusát generálta Európában: az akadémiai mesterfokozatot (a kutatóképzés első szakasza), a professzionális mesterfokozatot (ami nem az egyetemi szektorra képez), a konszekutív folytatólagos mesterfokozatot (ami rögtön a BA/BSc után indul), a konverziós mesterfokozatot (az első fokozattól eltérő területen), közös mesterképzést, több intézmény között, és a lifelong mesterfokozatot, amikor az alapszakra épülő mesterfokozat elsajátítása évekkal követi az alapfokozatot (Hrubos 2010). A doktori képzések után, bár akadémiai jellegűek és a fiatal kutatók akadémiai életutat

terveznek, sokan nem az akadémiai világban helyezkednek el, hanem kutatóként az üzleti szférában, vagy nem kutatóként ugyancsak az üzleti szférában, a szolgáltatási és az állami szektorban.

1.1.7. A felsőoktatási integráció

A magyar felsőoktatás közelmúltjának elemzésekor mindenképpen szólni kell a felsőoktatási integrációról. Ennek a kilencvenes években végbemenő folyamatnak az előzményeként részben a szocializmusból örökölt, széttagozódott, sok, kisméretű intézményből álló felsőoktatási struktúra volt az előzménye, amely részben a negyvenes években az egyetemi struktúra szétbontásáig vezethető vissza. Ez a struktúra a hatvanas években még tovább „aprózódott”, például a felsőfokú technikumok főiskolává minősítésével, vagy azzal, hogy a középvárosok között verseny alakult ki abban, hogy ki tud felsőoktatási intézményt létesíteni a településen (Ladányi 1999). A kilencvenes években az intézmény és karalapítási „láz” tovább folytatódott, ennek eredményeként az állami felsőoktatási intézményeknek a száma már a nyolcvanat közelítette, és igen jelentős számú, általában kisméretű egyházi és magán felsőoktatási intézmény jöttek létre, leginkább főiskolai rangban – kivéve a két nagy történeti egyház által alapított egyetemet. Mindezek következtében a kilencvenes évek első felében a hazai felsőoktatásról folyó közbeszédet az intézmények túlzott száma, a szétagrozottság toposza uralta.

A helyzetre mind a felsőoktatás politika, mind maguk az intézmények is reagáltak. Az 1993-as felsőoktatási törvény az intézmények társulását, az 1996-os a szövetkezését is megengedte. A törvényi szabályozás adta lehetőségek mellett megfigyelhető volt az intézmények között meginduló, spontán közeledési folyamat is, például a karok alapításban, az együttműködésben, majd néhány intézménynek nagyobb központokhoz való csatlakozásában (például az Ybl Miklós Építőipari Főiskola csatlakozása a Kossuth Lajos Tudományegyetemhez). A felsőoktatás számára kiírt pályázatok is jelezték, hogy a felsőoktatás irányítása eltökélt az intézmények integrálásának („összevonásának”) a kérdésében. A jogi szabályozás a társulás (1993) és a szövetkezés (1996 – vállalva a két éven belüli egyesülést) lehetősége után 1999-ben már kötelezővé tette az intézmények integrációját. A törvény a felsőoktatási intézményeket a kari tagozódás alapján ún. jogelőd intézményekké bontotta, majd ezekből alakította ki az új integrált egyetemeket és főiskolákat (a folyamat részletes leírását lásd: Rébay 2002). Rébay rámutat, hogy a kilencvenes években

és a kétezres évek elején az integráció végrehajtását a szakmai körökben elfogadták, sőt szükségesnek vélték, az integrációval foglalkozó szakmai elemzések zöme támogatta a folyamatot, a tanulmányok elsősorban az integráció módját, a létrejövő intézmények szervezeti felépítését, az integrálni kívánt intézmények körét illetően fogalmaztak meg bírálatokat vagy alternatív javaslatokat. Erősebb szakmai véleménykülönbségek az integráció megvalósulása kapcsán alakultak ki. Az egyik megoldásnak egy kidolgozott koncepció alapján való összevonás tűnt, a másik az intézményekre bízta volna az integrációt, mintegy spontán módon, de pénzügyileg megtámogatva – ezzel szemben, bár az integráció végigvitelét az intézményekre bízták, arra kevés idő állt rendelkezésre, ráadásul a folyamat erős jogi, és anyagi kényszer mellett ment végbe (Rébay 2002). Maga az integrációs törvény számos kívánatos célt fogalmazott meg, az oktatási színvonal növekedésétől a szellemi erőforrások egyesítésén át a regionális szellemi központi szerepig és a tehetséggondozásig. Az integráció szervezeti megvalósítása az 1999-es törvény hatására viszonylag rövid idő alatt végbement, a felmerülő problémákat az intézmények, a helyi és regionális érdekcsoportok, a különböző szakmai érdekcsoportok és politikai szereplők, a különböző minisztériumok (akiknek az érdekei nem mindig estek egybe) 1998 és 1999 folyamán próbálták megfogalmazni és saját érdekeiket érvényre juttatni, igen éles viták során. A végeredmény ismert, 2000. január 1-én kialakult a napjainkig viszonylag kevés változáson átesett állami és főiskolai struktúra. A változás néhány intézmény esetében karok kiválását jelentette, illetve a Széchenyi István Főiskola egyetemi rangot kapott. Az erőteljesebb változások a Bologna-folyamat keretében történtek a kétezres évek utolsó harmadában, az egyetemeken működő főiskolai karok egyetemi karrá minősítésében.

1.1.8. A felsőoktatás folyamatai a DETEP szempontjából

Mennyiben befolyásolják a felsőoktatás vázolt folyamatai a dolgozatunkban vizsgált kérdéseket? A kapcsolatok és befolyások közvetettek, különösen, ami a Bologna-folyamat hatását illeti. A DETEP általunk vizsgált korszakában, bár annak második fele már a bolognai folyamat működésére esik, még nem kerültek be BA/BSc szakos hallgatók a programba, hisz a program átalakításának egyik komoly indoka épp a bolognai képzés „belépése” volt – az alapszakos, majd mesterszakos hallgatókról azonban a megváltozott működési elvek és gyakorlat hatására nincsenek információink.

A másik jelenség a felsőoktatás tömegesedése – ezzel már közvetlenebb kapcsolata van a programnak, azt lehet mondani, hogy a felsőoktatás tömegesedési jelenségei adják a DETEP működésének a meghatározó kereteit. Ez joggal veti fel a „tömegoktatás kontra elit tehetséggondozás” ellentmondását, csak hogy a program vállalt céljait és működési elveit tekintve nem elitista. Ugyanakkor a tömegesedés–elitizmus kérdésköre felvetődik, és mint látjuk, igazolódik is a különböző karok (szakok, professziók) hallgatóinak a társadalmi rekrutációját illetően. Azaz, maga a program, de a Debreceni Egyetem hallgatósága sem igazolja a tömeg kontra elit feltételezést, ugyanakkor a jelenség a karok között igazolhatóan érvényesül.

Végül, az integrációt illetően, a program eleve egy integrált egyetem integrált tehetséggondozó programjaként jött létre. Működése is azt mutatja, hogy a karok közötti hasonlóságok jelentősebbek voltak, mint a különbségek.

1.2. Főbb tehetségmodellek és fogalmak a szakirodalomban

A tehetséggel, a tehetség fogalmával foglalkozó szakirodalom arról győzi meg az olvasót, hogy a tehetség fogalma, definíciója gyorsan változik, mást és mást értenek alatta a köznyelv és az egyes tudományterületek, az egyes korszakoknak rájuk jellemző tehetséggelfogása és értelmezése van (Gyarmathy 2010, Pásku 2011).

Jól mutatja a tehetségfogalom összetettségét a köznapi értelmezések sokszínűsége is. Vassék szerint a köznapi tehetségfogalmak a tehetségre, a kiválóságra, gyakran a zsenialitásra utalnak. A kiemelkedő tudást, a magas színvonalon működő képességeket is ide sorolhatjuk, akárcsak az adottságokat, a kiemelkedő teljesítményt, de a tehetséges ember által végzett tevékenység társadalmi elfogadottságát és hasznosságát is (Vass 2011). A köznapi jelentéseknek egy, a magyar nyelvben is fellelhető sajátosságára utal Gagné is, aki az angol nyelvben használt „gifted” („született tehetség”) és „talented” („tanult tehetség”) különbségeit jellemzi, abból kiindulva, hogy a köznapi értelmezésben a „tehetség” szót inkább a tehetségígérethez, a kibontakozás előtt álló tehetségre értik. Ilyen értelemben a köznapi értelmezés a „gifted” jelentést használja, melynek lényege, hogy ezt a fajta tehetséget nem tanulással, és különösen nem formális képzéssel szerzi az egyén, mintegy „vele születik” – más kérdés, hogy ebből a lehetőségből mi valósul meg. A „talented” fogalmát a köznapi értelmezésben, de a fogalom tudományos értelmezésében is, a tanult, az iskolában elsajátított,

a formális képzés keretei között kialakult, „megvalósult – megvalósított” tehetségként értik (Gagné 1985; 2008).

A tehetségfogalom komplexitására és nehezen definiálhatóságára a tehetség kutatásával foglalkozók jelentős része utal. A tehetséget nehezen definiálható tulajdonságcsoporthoz tartozónak értelmezik, mely legáltalánosabban valamely, társadalmilag hasznos tevékenységnek az átlagosnál magasabb színvonalú elvégzésére tesz képessé (Balogh et al. 1994: 63). A tehetségelméletek és tehetségfogalmak elemzéséhez több, átfogó szakirodalmi értékelés szempontjait érvényesítjük, így Gyarmathy Évának (Gyarmathy 2006, 2010) Balogh László és munkatársainak (Balogh 1999, 2004, 2006, Balogh et al. 1994, 2000), Vass Vilmos és kutatócsoportjának (Vass 2011), valamint Pásku Juditnak a modelljeit és csoportosításait vesszük figyelembe (Pásku 2011). Mivel a tehetségelméletekkel és fogalmakkal elsősorban alkalmazott módon foglalkozunk, és a program szempontjából a *tehetségazonosítás* meghatározó a beválogatási eljárás során, a tehetségelméleteket összefoglalóan jellemezzük (a programban alkalmazott tehetségazonosítási eljárást, a beválogatást a 4. fejezetben ismertetjük, az alkalmazott elvekkel együtt).

1.2.1. A pszichometriai megközelítések

A pszichometriai megközelítések csoportjába tartozó elméletek egy évszázada alakultak ki, elsőként az intelligencia mérésével összefüggőek, majd a kreativitást vizsgálók. Az intelligencia tehetséggel összefüggő modelljét, az egyéni különbségek genetikai magyarázatának modelljét Galton dolgozta ki, és az ő kutatásaira alapozva indította el Terman a vizsgálatait a tehetséges gyerekek körében (Pásku 2011). E kutatások hatására az 1950-es évekre a tehetségek kiválasztásában és meghatározásában meghatározóvá váltak az intelligenciatesztek.

Bár az intelligenciateszteket széles körben használták a tehetség azonosítására, magáról az IQ-ról nagy viták folytak, az egyik legvitatottabb pszichológiai fogalom volt és maradt. Ez az irányzat az intelligenciát egy nagyon általános képességként fogta fel, mint ami magába foglalja a gondolkodás, az összetett gondolatok megértése, a gyors tanulás, a tapasztalatokból való tanulás képességét (Vass 2011). Az intelligencia mérése során átlagos képességűnek tekintették az IQ teszten 85–115 pontot elérőket (ők a populáció 68,2 százalékát teszik ki), értelmesnek, magas intelligenciaszintűnek azokat, akik IQ-ja 130 pont feletti (a népesség 2,3 százaléka), és szuper értelmeseknek a 145 IQ felettieket, (a népesség 0,1 százaléka). Az IQ

„eloszlását” részben genetikai, részben környezeti tényezőkkel, szerzett, tanult hatásokkal magyarázzák (Balogh et al.1999).

Az intelligenciaelméletek és mérések kialakult sztenderdeket érvényesítettek a különböző IQ mérési eljárások során. Ezek mögött az intelligencia összetevőire utaló elméletek húzódnak meg, így például Spearman g-faktor elmélete, mely szerint létezik egy általános képesség, amit g-faktornak vagy intelligenciának nevezhetünk, és erre épülnek a különböző speciális intelligencia-faktorok, az s-faktorok (Balogh 2006), vagy Thurstone elsődleges mentális képességek elmélete, mely *hét elsődleges intelligenciátényezőt* vagy intelligenciaképességet különböztetett meg.

- a) A *szókincs folyékonyága* az a képesség, amivel valamilyen ösztönzés hatására sok szó jut eszünkbe.
- b) A *verbális felfogás* az a képesség, amivel a szavak jelentésére következtetünk.
- c) A *számok, azaz a számolási képesség* minden aritmetikai feladatban részt vesznek.
- d) A *memória* alapvetően az új információ egyszerű vagy gépies memorizálására utal, mind verbális, mind képi formában.
- e) Az *indukció* a verbális, numerikus vagy képi anyag megvizsgálására és abból egy általánosság, szabály, koncepció vagy elv levezetésére való képesség.
- f) A *térbeli percepció* az a képesség, amivel a térben lévő tárgyakat látjuk, és ezeket különböző elrendezésben vizualizáljuk.
- g) A *percepció sebessége* az utolsó faktor vagy képesség. Ez az a képesség, amivel az apró aspektusokat, vagy a képek, levelek, szavak stb. elemeit a lehető leggyorsabban felismerjük. (Balogh 2004: 21)

Cattell folyékony és kikristályosodott intelligenciáról beszélt. A *folyékony intelligencia* az az alapvető és általános, intelligencia-tesztek által mért intelligencia, ami azt a képességet mutatja, amely segítségével helyesen, deduktíven és induktíven tudunk érvelni. A *kikristályosodott intelligencia* az, amit a tanulók napi szinten használnak problémamegoldásra, és az iskolai feladatok és a saját kulturális környezetük realitásainak kezelésére (Gömöry 2010: 13).

Fontos szólni Sternbergről, aki hármas alapú intelligenciaszerkezetet javasol, melyek három információfeldolgozási képességből állnak, ezek a metakomponensek, teljesítmény- és ismeretszerzési komponensek. A metakomponensek tervezési, ellenőrzési és értékelési funkciókat foglalnak magukba. A teljesítménykomponensek a metakomponensi tevékenységet végigvivő mentális folyamatok. Az ismeretszerzési komponensbe a belátás

egymástól elkülönülő, de összefüggő pszichológiai folyamatai tartoznak, mint a szelektív kódolás, a szelektív kombináció és a szelektív összehasonlítás (Riesz 2004: 31).

A pszichometriai megközelítések másik csoportját a *kreativitással* foglalkozók jelentik. Ezek az elméletek, a tehetséget az intelligenciával magyarázókhöz hasonlóan egy olyan fogalommal operáltak, aminek a meghatározása és a mérése is problémás. A kreativitást ezek a megközelítések az intelligencia kiegészítőjeként, de nem ellentétéként értelmezték – a kreatív személy a konvergens mellett/helyett divergens módon is gondolkodik, többféle helyes választ elfogadva. A kreatív személyiségről azt gondolják, hogy nem alkalmazkodnak, hanem létrehoznak, nem megtanulnak, hanem rátalálnak valamire, kitalálnak valamit, ami a megszokottól eltérő (Herskovits – Geffert 2000). A kreatív emberek jellemző vonásaként a nagy önbizalmat, a függetlenséget és kockázatvállalást, az energikusságot, a kalandvágyat, a lelkesedést, a játékoságot, a humort, az idealizmust és az érzékenységet emeli ki Davis és Brimm (2000). Nem csoda, hogy a kreatív emberek, a kreatív diákok tulajdonságai gyakran gondot okoznak a környezetüknek, például a nonkonformitásukkal, a függetlenségükkel és az energikusságukkal. Davis és Brimm hangsúlyozza, hogy a kreativitás és az intelligencia nem ugyanaz a dolog, nem is esik egybe, és közöttük csak mérsékelt összefüggés, enyhe pozitív korreláció érvényesül (Davis –Brimm 2000).

A kreatív képességekkel foglalkozó modellek közül az alapmodell, Guilford és Hoepfner modelljét ismertetjük (Gömöry 2010 alapján). Ők a kreativitás fogalmába a következő elemeket sorolák:

- a fluenciát, a gondolkodás folyékonyságát,
- a flexibilitást, a gondolkodás rugalmasságát,
- az originalitást, a fantázia erejét, mely segíti az adott szituációtól való elszakadást, és új asszociációs kapcsolatokat generál,
- a redefiniálást, újrafogalmazást, mint a megszokott eljárások felülvizsgálatát és átalakítását,
- az elaborációt, azt a képességet, hogy a személy mennyire tudja a felmerülő ötleteket megvalósítani,
- a szenzitivitást, problémaérzékenységet, mely a problémák észrevételének és megfogalmazásának a képessége (Gömöry 2010: 15).

1.2.3. A tehetség és a teljesítmény

A tehetség és a teljesítmény kapcsolata a tehetségelméletek és a tehetségmérés, kiválasztás egyik kardinális kérdése. A tehetség mércéje lesz a kiemelkedő alkotás és produktum, ugyanakkor a kimagasló teljesítmény nem biztos, hogy a tehetség kritériuma. Ennek egyik példája a Marland-féle tehetségdefiníció, amely azokat a gyerekeket tarja tehetségesnek, akik kiváló képességeiknél fogva magas teljesítményre képesek – bár a képesség és a teljesítmény a tehetség kritériuma, de a képesség csak akkor kap hangsúlyt, ha magas teljesítményt alapoz meg (Pásku 2011).

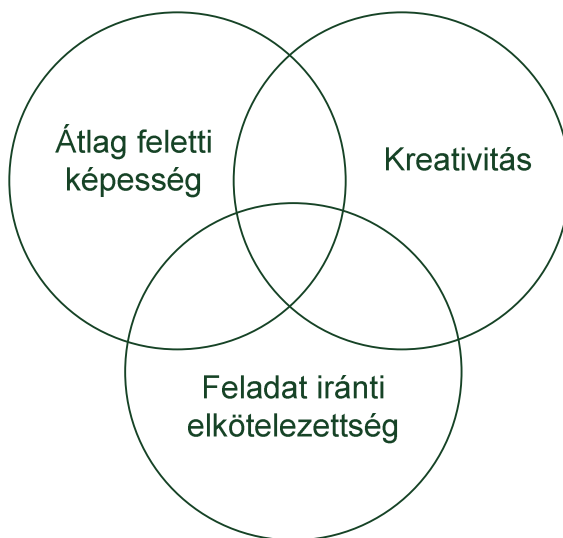
Az Amerikai Oktatási Hivatal 1972-ben fogadta el Marland igen széles definícióját. Ennek alapján tehetséges gyerekeknek azok számítanak, akiknél a szakemberek valamilyen kimagasló adottságot és olyan tényleges vagy potenciális képességet állapítanak meg, amely révén rendkívüli teljesítmények megvalósítására alkalmasak, mégpedig egy vagy több területen. Ezek a következők: általános intellektuális képesség, specifikus tanulási ("iskolai") kompetencia, kreatív gondolkodás, vezetői rátermettség, művészi adottságok, pszichomotoros képességek. Ez a definíció azt is jelenti, hogy azok a gyerekek is tehetségnek tekintendők, akik csak egy területen mutatnak kiemelkedő képességet, így más területeken lehetnek átlagos, vagy átlag alatti képességeik (Gyarmathy 1996: 13).

A teljesítmény és a tehetség kapcsolatát vizsgáló kutatók leginkább azt a folyamatot elemzik, hogy hogyan alakul át a gyermekkori tehetség felnőttkori teljesítménnyé. Így Tannenbaum is utal arra, hogy a gyerekkori tehetség „potenciális tehetség”, ami felnőttkorra válhat kifejlődött tehetséggé. Ennek a megközelítésnek, mely a kivételes teljesítményeket meghatározó tényezőket kutatja, kijelöli a tudományos kutatások egy, a korábbtól eltérő területét a veleszületett potenciálok és a megvalósult tehetségnek az átváltásban/kibontakozásban szerepet játszó tényezőket. (Pásku 2011).

1.2.4. A tehetség többtényezős modelljei

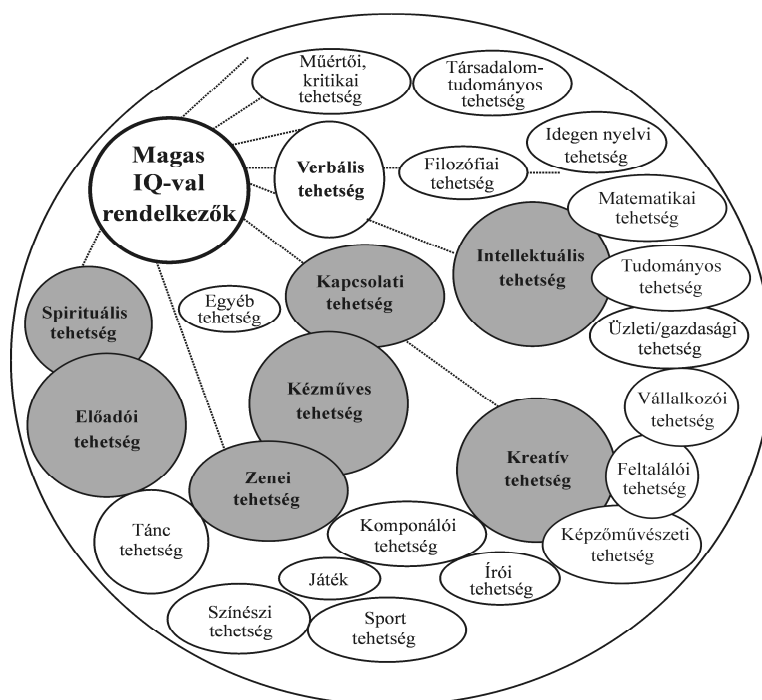
A tehetség értelmezésében az elmúlt negyedszázad legfontosabb nívója az, hogy a tehetséget csak több tényező együttes jelenlétével lehet magyarázni. A többtényezős modellek a képességek, intelligencia, kreativitás és az elköteleződés szerepét, a társas környezet hatását hangsúlyozzák. Ezek között az egyik legismertebb a Renzulli-féle háromkörös modell, amely a tehetség három összetevőjét emeli ki, az *átlag feletti általános képességeket*, a *kreativitást*, és a *feladat iránti elkötelezettséget*. Az átlag feletti általános képességek közé tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. (Renzulli 1977) (2. ábra).

2. ábra: A Renzulli-féle modell (Forrás: Balogh 2004: 28)



A *speciális képességek* adják meg a tehetség jellegzetességét. Ezekből sokféle van, a Gardner-féle csoportosítás általánosan elfogadott. E szerint hétféle speciális képességcsoport különíthető el: nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális, intraperszonális (Gardner 1983). Ezek a speciális tehetségfejlesztéshez kiindulási alapként szolgálnak. A mellékelt Piirto-modell még differenciáltabban jelzi a tehetség fajtáit (3. ábra) (Balogh 2004: 38.).

3. ábra: A tehetség Piirto-modellje (Forrás: Balogh 2004: 38)

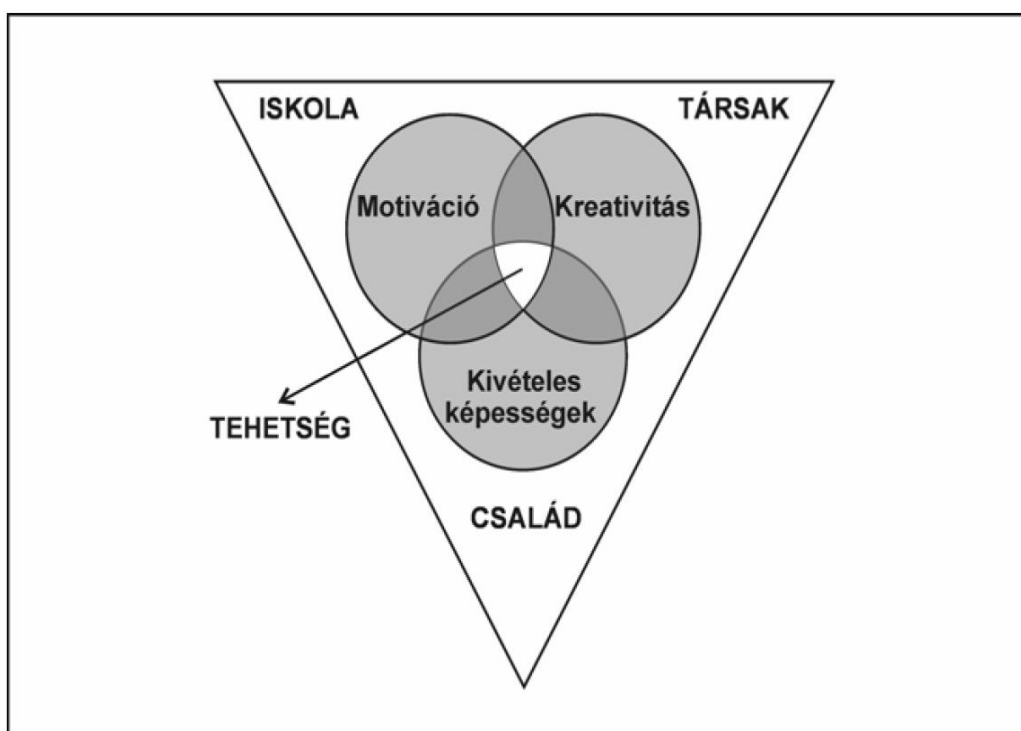


A *kreativitás* elemei az originalitás, a flexibilitás, fluencia, és a problémaérzékenység, ahogy arra már utaltunk. Ez utóbbi összetevő is meghatározó a tehetség funkcionálásában, hiszen a tehetségekre többek között éppen az jellemző, hogy problémahelyzetekben új megoldásokat találnak, s ez a kreatív képességek nélkül nem igazán elképzelhető. A *feladat iránti elkötelezettség* olyan személyiség-tényezőket foglal magába, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlettsége nélkül nincs magas szintű teljesítmény. *Tehetségesnek tehát azok tekinthetők, akik kiváló adottságaik – a négy fenti összetevő ötvözeteként - alapján magas szintű teljesítményre képesek az élet bármely tevékenységi területén.* (Balogh 2006).

Háromoldalú tehetségmodelljében Franz Mönks egészítette ki Renzulli modelljét a család, az iskola és a kortárs csoport háromszögében – ezek járulnak hozzá a tehetség kibontakozásához. A család az értékeket adja át, és meghatározza a gyermek személyiségfejlődését, a tudáshoz és a tanuláshoz való viszonyát. A tanároknak a „kapuk nyitásban”, a tehetség felismerésében és fejlesztésében van szerepe. A hasonló fejlettségi fokon álló kortársak pedig a katalizátorok szerepét töltik be. Mönks modellje interakcionista, a három személyiségjegyet (a kreativitás, a motiváció, és az intellektuális képességek), valamint

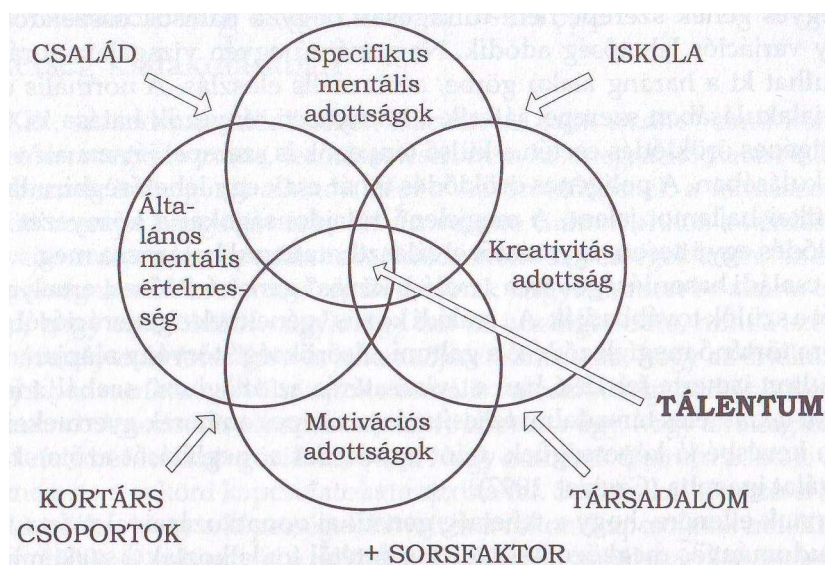
a környezeti változók összhangjára, interakciójára épít, mindezek szükségesek ahhoz, hogy a kiemelkedő tehetség fejlődjön, és különleges teljesítményben kifejezésre jusson (Mönks 1992) (4. ábra) (Balogh 2004: 30.).

4. ábra: a Mönks-modell (Forrás: Balogh 2004: 30)



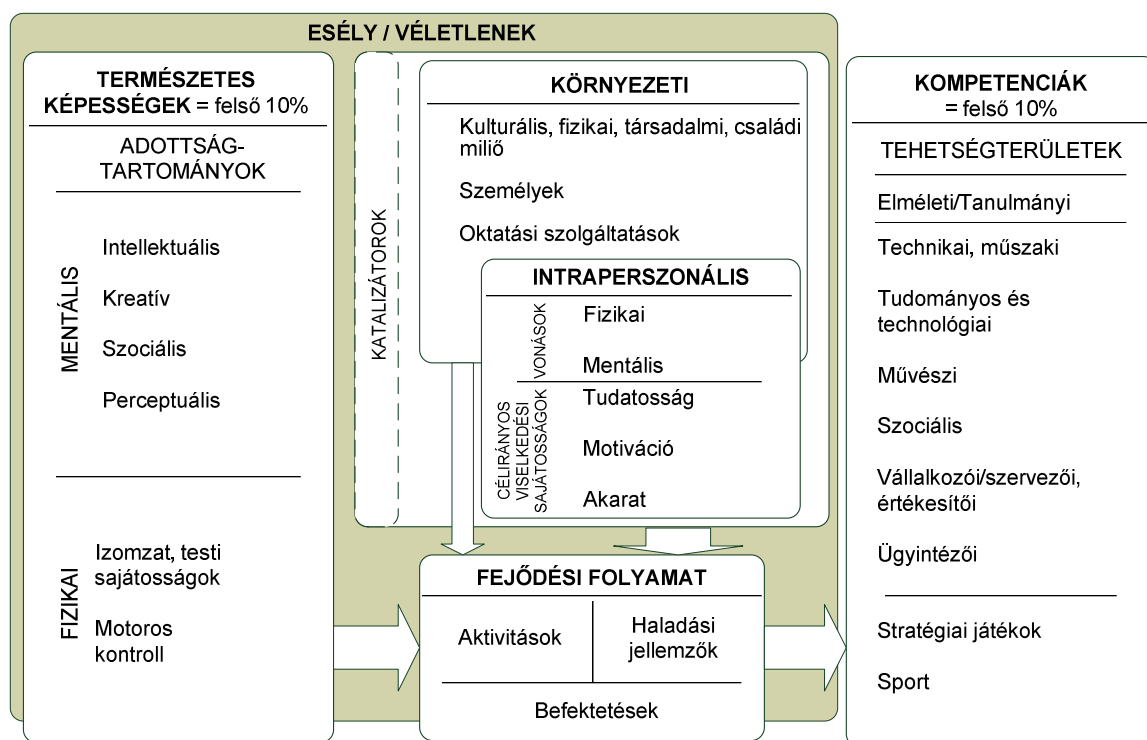
A Renzulli-féle háromkörös modell volt a kiindulópontja Czeizel Endre $2 \times 4 + 1$ faktoros modelljének (Czeizel 2000). Az átlagon felüli képességhez, elkötelezettséghez és kreativitáshoz Czeizel a társadalmi támogató közeget is fontosnak tartja, ebben túllép Mönks értelmezésén is. Nála a tehetség négy genetikai adottság (az általános értelmesség, a specifikus mentális adottságok, a kreativitás és a motiváció) mellett négy környezeti tényező (család, iskola, kortárs csoportok és általánosabb társadalmi környezet, mint elvárások, értékrend és lehetőségek) eredőjeként alakul ki. A képességeket Czeizel általános értelmességre és specifikus képességekre bontotta fel. A plusz egy faktor az életegészség vagy sors faktor – az alkotásra alkalmas kort meg kell érni (5. ábra)

5. ábra: a Czeizel – modell (Forrás: Czeizel, 2004: 43)



A szunnyadó és a megvalósuló tehetség jelenti Gagné modelljének a központi gondolatait. A szunnyadó tehetség egy lehetőség, kompetencia, olyan adottság, amivel valaki felülmúlja a környezetét. A megvalósult tehetség különböző adottságok, interperszonális (motiváció, önbizalom) és környezeti katalizátorok (család, iskola, környezet) interakciójának az eredménye (Gagné 2008) (6. ábra)

6. ábra: Gagné Megkülönböztető Modellje (Gagné 2008: 2))



A többtényezős modellek, ahogy láttuk, a tehetség több összetevőjét határozzák meg, és többnyire e tényezők kölcsönhatásának az eredményeként tárgyalják a tehetséget. A különböző modellek összehasonlító elemzését Gömör (2010) alapján mutatjuk be. Fontos azonban megjegyezni, hogy Gömör összefoglaló modellje nem veszi figyelembe Czeizel esetében a motivációs adottságot és a véletlen (sors, esély) szerepét (1. táblázat).

1. táblázat: A komplex modellek összefoglalása

Összetevők	Modellalkotók				
	Renzulli	Mönks	Piirto	Czeizel	Gagné
Átlagon felüli kognitív képességek	+	- kiemelkedő intellektuális képesség	- kognitív aspektus: minimális intellektuális kompetencia, átlagon felüli pontszám	- általános értelmesség, specifikus mentális adottságok	- szunnyadó tehetség emberi adottságok valamely területén, területein felülmúlja az átlagot például intellektuális
Kreativitás	+	+	+ emocionális aspektus: kreativitás	+ kreativitás adottság	+ szunnyadó területnél képességterület kreatív
Feladat iránti elkötelezettség	+	- motiváció	- tehetség aspektus: terület melletti elköteleződés	-	- interperszonális katalizátorok: például motiváció
Környezet (család, iskola, kortárs csoport)	-	+ társadalmi pillér: család, iskola, kortárs csoport	+ környezeti aspektus: család, iskola, közösség + a véletlen lehetősége	+ környezeti tényezők: család, iskola, kortárs csoport, társadalom: elvárások, lehetőségek	+ környezeti katalizátorok: család, iskola, közösség

Forrás: Gömör 2010: 25. Megjegyzés: „+” jel: megtalálható a modellben, „-”, jel: nincs, vagy másképp szerepel a modellben

A tehetségelméletek, különösen a többtényezős modellek azt mutatják, hogy a nehezen definiálható tehetségnek számos összetevője van, a tehetséget nem lehet egy tényezőre, például az intelligenciára visszavezetni. Ez nagyon fontos következményekkel jár nemcsak a tehetség definiálását, de a tehetségek kiválasztását és támogatását, fejlesztését illetően is, hisz számos komponens megléte sem garantálja, hogy valaki „tehetséges” lesz, ha nem teljesít – azaz, a szunnyadó, potenciális tehetséget ki kell bontani, ki kell bontakoztatni.

1.3. A továbbtanulási és pályaválasztási döntésre ható tényezők

Dolgozatunk fontos kérdése a továbbtanulás, a pályaválasztás, a továbbtanulási és a pályaválasztási döntés, az erre ható folyamatok, aktorok, tényezők szerepe. A pályaválasztás problémáját nem lehet egy vagy két konkrét döntés problémájára leszűkíteni (az egyes iskolafokokozatok végén hozott döntésekre) – azok egy bonyolultabb összefüggésrendszer részét alkotják. A továbbtanulás és pályaválasztás szoros kapcsolatot mutat a professziók kérdésével, a professzionalizáció folyamatával is, hisz akkor, amikor a tanulók és hallgatók továbbtanulásról és pályaválasztásról döntenek, foglalkozást, szakmát, professziót is választanak (a három fogalmat a szakirodalom felváltva használja, mi a legátfogóbb „professzió” fogalmat használjuk, bár azt „hivatás” jelentésében gyakran a magas státuszú professziók megnevezésére használják).

A pályaválasztás problémája az 1960-as - 80-as évek hazai és nemzetközi szakirodalmában az egyik, meghatározó kérdés volt. Később a professziókkal foglalkozó kutatásokban vesztett szerepéből; ebben az időszakban például Magyarországon is országosan kiépült hálózata volt a pályaválasztási tanácsadásnak (Borbély-Pecze 2010).

A pályaválasztással összefüggő kérdések egymással is összefüggnek. Nagyon fontos az iskolai teljesítményekre ható tényezők hatása. Az iskolai teljesítmény alapvetően meghatározza a lehetséges továbbtanulás irányát, befolyásolja a továbbtanulási döntéseket – így ezek, bár gyakran a döntéseket hozó aktorok tudatos elhatározásának a következményeként jelennek meg, valójában a mélyben ható folyamatok eredményei. Az iskolai teljesítményt, a jegyeket befolyásoló tényezők magyarázatára a direkter reprodukciós magyarázatoktól, azaz a szülők társadalmi helyzetének a hatásától a kulturális tőke magyarázatokon át a társadalmi tőke magyarázatokig vázolhatók fel a megközelítési módok. Ez azt is jelenti, hogy a kutatási téma különböző dimenzióit, melyek egymással szorosan összefüggnek - így például a rekrutációt és a pályaválasztás kérdését – ugyanazok a folyamatok és változók magyarázzák. Ebben a fejezetben az iskolai teljesítményre, mint a továbbtanulást formálisan kijelölő jelenségre vonatkozó elméletek elemzése mellett a továbbtanulást, pályaválasztást, a pályaválasztási döntést befolyásoló folyamatok és aktorok szerepének a körülhatárolására törekszünk. Maga az értelmezési keret az általánosabb mobilitási, státuszelérési és újratermelési mechanizmusokat is átfogja, ám ezek elemzése és beemelése túlságosan kitágítaná a megközelítési módokat, ezeket a jelenség megértéséhez és magyarázatához szükséges szinten elemezzük.

1.3.1. Iskolai eredményesség, továbbtanulás és pályaválasztás

A pályaválasztást jelentős mértékben alakítja az iskolai eredményesség, melyet leginkább osztályzatokkal lehet kifejezni. Természetesen az iskolai eredményességnek más mutatói is lehetnek, így például a tanulmányi versenyek helyezései, a továbbtanulók aránya, a nyelvvizsga. Elsősorban az iskolai osztályzatok azok, amelyek a középfokú, majd a felsőfokú továbbtanulást jelentős mértékben alakítják, hisz a jegyek behatárolják a lehetséges iskolaválasztást. Kezdetektől két megközelítésmód érvényesült az oktatáskutatásban az iskolai eredményesség és a pályaválasztás magyarázatában; a reprodukciós és a kontextuális magyarázatok. A reprodukciós magyarázatok a szülők társadalmi státusza és az iskolai osztályzatok, általánosabban az iskolai sikeresség közötti összefüggést emelték ki (a kulturális tőke elméletek zöme is ide tartozik). A magyarázatok egy része látszólag csak a családi, szülői társadalmi helyzet újratermelésére koncentrált: a különböző társadalmi rétegekből származó tanulókat az iskolarendszer az iskolai teljesítmény alapján „szortírozta” a különböző iskolatípusok és fokozatok között – így a továbbtanulási, benne a pályaválasztási döntés meglehetősen determináltnak tűnik: „mondd meg, hova születtél, megmondom, hol és mit tanulsz”. Tegyük hozzá, a társadalmi egyenlőtlenségek (oktatási) reprodukciós magyarázatai inkább az európai, míg a kontextuális magyarázatok az egyesült államokbeli oktatásszociológia megközelítéseit jelentették, ami bizonyára összefüggött e társadalmak és oktatási rendszereik eltérő fejlődésével is (Lannert 2004; Pusztai 2004; 2011).

A kontextuális magyarázatok elsősorban a társadalmi tőkének és a vele összefüggő jelenségeknek, a beágyazottságnak és a kapcsolati hálóknak, a gyenge és az erős kötéseknek szánnak esélyeket kiegyenlítő és a különbségeket csökkentő szerepet. E tőketípusnak az érvényesülését mutatjuk be. Elsősorban a reprodukciós elméletekre, valamint az iskolai eredményesség néhány elméletére koncentrálnak (a kulturális és a társadalmi tőke főbb elméleteit a kulturális és társadalmi tőke indexek ismertetésénél elemezzük).

A továbbtanulás, a továbbtanulási döntések eltérő értelmezési módja és a társadalmi státusz közötti összefüggésekre mutatott rá Raymond Boudon (1981). Boudon hangsúlyozza, hogy az osztályok egyenlőtlen bekerülését a felsőoktatásba sokan vizsgálták, és a tények is ezt az egyenlőtlenséget támasztották alá. Miért van ez így? Boudon három magyarázatot fejt ki a továbbtanulásban érvényesülő társadalmi egyenlőtlenség kapcsán. Az első a társadalmi „siker” egyéni felfogása, mely az osztály-hovatartozással együtt változik. Az alsóbb osztálybeliek a sikert olyan tényezőként kezelik, melyre nincs ráhatásuk. A siker az ő szemükben jószerencseként vagy balsorsként jelenik meg, inkább anyagi természetű, így a

továbbtanuláshoz gyengébb érdekük fűződik. Csak az tanul tovább, aki hisz abban, hogy képes saját státuszát és szakmabeli jövőjét maga alakítani. Ez rétegszerű szubkultúrák kialakulásához vezet, ami a hátrányos helyzetű osztályok esetében fatalista vagy gazdasági szemléletű felfogást jelent. A másik magyarázat a hátrányos helyzetű osztályok nyelvhasználatához kapcsolódik, Bernstein ismert teóriájára utalva. A harmadik magyarázat szerint az osztályok egyenlőtlen mértékű bekerülését a felsőoktatásba egy sajátos gazdasági kalkuláció eredményezi. A továbbtanulás ugyanis gazdasági jellegű beruházási döntés, a szegény családok szemében a továbbtanulás költséges, egyúttal alábecsülik a magasabb képzettségből eredő gazdasági és társadalmi előnyöket, azaz a jövőbeli előny alulértékelődik a jelenbelihez képest. Témánk szempontjából Boudon még egy lényeges dologra utal, ez pedig a tanulmányi eredmény és a társadalmi háttér összefüggése. Girard 1962-es franciaországi vizsgálata alapján utal rá, hogy az általános iskolát azok a gyerekek fejezik be később és rosszabb eredménnyel, akiknek a szülei alacsonyabb társadalmi–foglalkozási státuszúak. Az osztályhovatartozás elsősorban a jegyeket és az iskolai eredményeket magyarázza, nem a továbbtanulást, ugyanis az alacsonyabb státuszúak jobb érdemjegyű gyerekei is továbbtanulnak (Boudon 1981).

Az iskolai teljesítmény és a társadalmi háttér összefüggését Róbert Péter nemzetközi összehasonlításban vizsgálta (Róbert 2004). Utal arra, hogy az iskolai egyenlőtlenségek vizsgálatának hagyományos kérdése az, hogy a családi háttér hogyan határozza meg a megszerzett iskolai végzettséget, a különböző iskolatípusok választását, az egymásra épülő iskolai szinteken való továbbtanulás esélyét, melynek fontos összetevője az iskolai teljesítmény. Az iskolai teljesítmény (mint függő változó) a tanulók képességeit és az elsajátított tudás eredményességét tükrözi. A kutatás során a teljesítmény mérésére nem az iskolai osztályzatot vették figyelembe, az ugyanis relatív, hisz a tanár döntéseiben sok tényező játszik szerepet (az intézmény egésze, az osztályközösség, és a tanuló korábbi teljesítménye). Ennek kiküszöbölésére a mérési és tesztelési módszerek az alkalmasak, az elemzett kutatásban a PISA tesztek szövegértési eredményeit vették alapul. Az iskolai teljesítmény meghatározottságának elméleti kerete a társadalmi tőke és a családi háttér hatása volt, ebben Coleman társadalmi tőke elméletére támaszkodtak. A tanulási környezet hatását a tanár érdeklődésével, segítségadásával, annak lehetőségével, hogy a diákok véleményüket kifejezhették, mérték. Emellett vizsgálták a szülői család kulturális klímájának a hatását, például azt, hogy mennyit foglalkoznak a gyerekekkel, milyen gyakran beszélgetnek filmekről, az iskoláról, hallgatnak-e közösen zenét, étkeznek-e együtt. A családi háttér, a szülői státusz mérésére a szülők foglalkozását, a testvérek számát, az anya foglalkoztatásának módját

vizsgálták. Az eredmények azt mutatták, hogy a gyerekek iskolai teljesítménye a származással és a szülők iskolai végzettségével is összefügg. A teljesítményt javítja még, ha az anya dolgozik, valamint a család kulturális klímája is hozzájárul az eredményhez (a kultúráról folyó kommunikáció). Nem javítja az iskolai teljesítményt, sőt, rontja, és negatívan korrelál azzal a testvérek száma és a szülői segítség mértéke.

Az általános iskola végén hozott továbbtanulási döntéseket vizsgálta Hermann Zoltán (Hermann 2003). A társadalmi háttér továbbtanulási döntésekre gyakorolt hatását illetően négy elmélet-csoportot elemzett. (1) A kulturális hátrányok vagy a kulturális reprodukció elméletei (ide sorolja Bourdieu-t és Passeront) a társadalmi helyzethez köthető oktatási egyenlőtlenségek okaiként a szülők kulturális tőkéjét nevezik meg, melynek továbbörökítésében nagy szerepe van a szocializációnak. Ennek eredményeként a magasabb társadalmi státuszú családok gyerekei az iskola által jutalmazott készségekkel lépnek az iskolába, mely lehetővé teszi számukra a szülők társadalmi státuszának az elérését. A kulturális tőke reprodukciós mechanizmusainak az empirikus érvényesülését azonban nem, vagy csak más módon tapasztalta több kutató is, akik azt hangsúlyozták, hogy a kulturális tőke vagy a társadalmi helyzet vagy közvetítő mechanizmusaként érvényesül (Hermann köztük tárgyalja DiMaggiot, és Mohrt), vagy addicionális hatású, azaz csak kis mértékben járul hozzá a kedvezőbb társadalmi helyzetűek előnyeéhez (Hermann szerint De Graaf). (2) A racionális döntési modellek csoportjába tartozó elméletek az iskoláztatás várható hasznát mérlegelik a továbbtanulásban. Fontos megállapításuk, hogy a mérlegelés során viszonyítási pontként szolgál a kiinduló társadalmi helyzet, melyhez mértén felfelé elmozdulva kevésbé nő az elérhető társadalmi helyzet értéke, mint amennyire a lefelé mobilitással csökken (lásd pl.: Goldthorpe-t, Eriksont és Jonssont). (3) Hermann az elméletek harmadik csoportjába a kulturális magyarázatokat sorolja, melyek közös vonása, hogy a racionális döntési modellt inkább tartják érvényesnek a középosztályi családokra, mint a munkásosztálybeliekre. Ezek a megközelítések azt emelik ki, hogy az eltérő életstratégiák magyarázzák az eltérő döntéseket, nem pedig az ambíció hiánya. Az eltérő stratégiák következtében vagy a kiemelkedés, vagy az osztályon belüli kedvezőbb pozíció elérése a cél (Hermann szerint többek között: Reay és Ball). (4) A negyedik irányzatba tartozó szerzők, elsősorban a társadalmi tőke hatásaival foglalkozók, a szülők és az iskola kapcsolatára, az iskolák és a diákok társadalmi összetételére és a család társadalmi tőkéjének az iskolai teljesítményre gyakorolt hatását vizsgálják (Hermann alapján Coleman és Jencks). Hermann saját empirikus kutatásában elemezve a különböző tőketípusoknak a továbbtanulásra gyakorolt hatását, úgy látja, hogy inkább a szülők iskolázottsága, és kevésbé a családok jövedelmi helyzete, mint a származás

összetevője, alakítja a középiskola választást, áttételesen a felsőfokú továbbtanulási döntéseket (Hermann 2003: 28).

A reprodukciós hatásokat erős szelekciós mechanizmusokon keresztül felerősítő magyar oktatási rendszer működését számos tanulmány elemezte (Gazsó 1971, 1982, 1997, Csákó – Liskó 1978; Ferge 1972; 1980, Bukodi 1995; Fehérvári – Liskó 1998; Liskó 2004; Andor – Liskó 2000). E tanulmányok szerint az iskolai teljesítmény, végső soron a tanulmányi eredmény viszonylag szoros kapcsolatot mutat a szülők társadalmi helyzetével, amit leginkább az apa iskolai végzettségével, kisebb mértékben foglalkozásával vagy réteghelyzetével mértek. Az iskolai eredmények és a továbbtanulás között szoros kapcsolat mutatható ki, nemcsak Magyarországon. Az iskolarendszer látszólag a tanulók teljesítményét értékeli, valójában azonban a tanulók családjának társadalmi helyzetét (Bourdieu, 1999). A társadalmi státusz és az iskolai eredményesség, a jegyek, az iskolai teljesítmény és az ezek által behatárolt továbbtanulási lehetőségek vizsgálata és elemzése különösen az 1960-as és 70-es évek magyar oktatásszociológiai kutatásait jellemezte. Ferge Zsuzsa kutatási azt mutatták, hogy közvetlen összefüggés tapasztalható a tanulók apjának társadalmi csoportja és a tanulmányi eredmények között, ami erőteljes hatást gyakorol a középiskolai továbbtanulásra, így a középiskolák tanulóinak származás szerinti összetételében lényeges különbségek alakulnak ki, ami a felsőoktatási felvételizők összetételét is alakítja. Két tényező befolyásolta ezt az igen determinált folyamatot: az egyik a települések urbanizáltsága, ami csökkentette a különbségeket, a másik a felsőoktatási felvételik esetében a politikai szempontok érvényesülése, ami növelte a fizikai származásúak bekerülésének az esélyét a felsőoktatásba (Ferge 1971, 1999). Hasonló folyamatokat regisztrált egy évtizeddel később Gazsó Ferenc. Az „esélykülönbségeket” kutatva az értelmiségbe való bekerülést illetően, azt tapasztalta, hogy bár maga az értelmiség nem volt zárt réteg, hisz jelentős mértékben kerültek az értelmiségbe nem értelmiségi származásúak, és magából az értelmiségből is volt kilépés, a jellemző tendencia mégis az volt, hogy az esélyegyenlőségek és az iskolázottság szerkezete között összefüggés érvényesült, így például az iskolai osztályzatokat a társadalmi hovatartozás határozta meg a nyolcvanas években is (Gazsó 1982, 1999).

A kilencvenes és kétezres évek folyamatait jelentős mértékben a középfok expanziója és az évtizedek óta érvényesülő szelekciós mechanizmusok határozták meg. Erre azért fontos utalni, mert a magyar közoktatás szelekciós mechanizmusai miatt látszólag csak a társadalmi reprodukciós folyamatok hatása érvényesül. A „szabad iskolaválasztás” által is támogatott szelekciós folyamatok hatására az egyes iskolatípusok és iskolák összetétele átalakul, jelentős mértékben homogénné válik, ami empirikusan a reprodukciós elméletek érvényességét

igazolja. Ugyanakkor e szelekciós folyamatok eredményeképp felerősödnek a csoporthatások (a kontextuális hatások), melyek azzal járnak, hogy azokban az iskolákban, ahol az iskolázottabb családokból érkezők vannak többségben, a szegényebb családokból érkezők jobban, míg azokban az iskolákban, ahol a jobb családokból érkezők hátrányos helyzetű iskolában tanulnak, rosszabbul teljesítenek (Lannert 2004). Ez azt is jelenti, hogy a (reprodukciós) szelektív folyamatok hatását a társadalmi tőke körébe sorolható tényezők hatása felerősíti. A szelekciós mechanizmusokat a strukturális szelekció (az egyes társadalmi csoportok számára milyen iskola érhető el), az iskolák működése közötti minőségi különbségek és a szülők iskolai végzettsége tartja fenn. E folyamatok eredményeként lényeges eltérés lesz a tanulók iskolai eredményességében, a jegyekben, és a továbbtanulási stratégiákban is (Lannert 2004).

A kontextuális hatások elméleti kérdéseit elemzi, majd egy konkrét empirikus kutatásban teszteli Fényes és Pusztai (2004). Tanulmányukban a „school effect”-nek, a környezeti és csoport hatásoknak az iskolai eredményességre gyakorolt hatását vizsgálják. A kulturális és társadalmi tőke elméletekre alapozott kutatások és hipotézisek alapján fogalmazzák meg a lehetséges kutatási problémákat. Így például a különböző fenntartású iskolák diákjainak tanulmányi eredményességét elemző vizsgálatok kapcsán Colemannek (Coleman 1988) arra az állítására hívják fel a figyelmet, mely szerint eltérés van a tanulók egyéni attribútumai és az iskolai társadalmi környezet hatása között. Az a tanuló, akinek alacsony szintű a személyes kapcsolatrendszere, de erősen kötődik az iskolai közösséghez, részesedik azokban az előnyökben, mint amelyekben a magas szintű kapcsolatokkal rendelkező társai (Carbonaro 1997, Morgan – Sorensen 1999). A kulturális tőke oldaláról közelítve, azokban az iskolákban, ahol a szellemi foglalkozásúak gyerekei vannak többségben, a meglévő heterogenitás bizonyos mértékig korrigálja az alacsonyabb származású diákok továbbtanulási terveit (Ferge 1980). A szerzőpáros empirikus kutatási eredményei alapján a diplomás szülők csak csoportszinten befolyásolják a továbbtanulási terveket a felekezeti gimnazisták körében. A csoporthatás a baráti kapcsolatok zártsága esetén is igazolódott.

Az iskolai eredményesség megkerülhetetlen kérdése a nemek szerinti eredményesség, a nemek eltérő iskolai eredményeinek a magyarázata. A felsőoktatási statisztikák a legtöbb országban a nők nagyobb arányát mutatják a legtöbb szakon és szakmában. Ennek számos oka van, csak egyik összetevője az iskolai eredményesség, mint a felsőoktatásba való belépés elengedhetetlen feltétele (Fényes 2009). A magyarázatok egy része a nemek eltérő képességeivel operál, mint ami befolyásolja az egyes tárgyakban és az iskolai munkában

elérhető eredményeket és sikereket (matematikai, térbeli, verbális képességek). A két nem között meglévő képességbeli és készségbeli különbségek gyakran a lányokat jutalmazták – részben ennek a következménye, hogy a lányok körében magasabb a felsőoktatási továbbtanulási szándék, a fiúk esetében pedig sajátos önszelekció érvényesül (Liskó 2003). A kompetenciákkal is összefüggő jobb iskolai jegyeket a lányok iskolai magatartásmódja is magyarázza, amit a szorgalom, az együttműködés és az önfegyelem jellemez. Mindemellett a lányok saját kulturális tőkéje már középiskolás korukban magasabb, mint a fiúké. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a felsőfokra jelentkezők és ott tanulók körében a lányok aránya magasabb. Tegyük azonban hozzá, hogy bár sok szempontból egyetemi pályafutásuk is sikeresebb, mint a fiúké, ám a férfigallgatók a hátrányaikat ledolgozzák, néhány területen sikeresebbé válnak, mint a lányok (pl. a diszciplináris területeken), majd a végzés után előnyre tesznek szert végzett nőtársaikhoz képest (Fényes – Pusztai 2006). Az azonban tény, hogy a közoktatásban számos dolog hatására a lányok iskolai eredményessége (az osztályzatokban) jobb, mint a fiúké, így az lényegesen alakítja a pályaválasztási és továbbtanulási elképzeléseiket és azok megvalósítását (ne feledkezzünk meg az évtizedes mintákról sem, a szakmunkás fiúk és gimnazista lányok mintájáról). Ezek a hazai empirikus eredmények megfelelnek a témára vonatkozó szakirodalmi állításoknak. DiMaggio (1982) azt állítja, hogy a fiúk minél alacsonyabb státuszú apától származnak, annál nagyobb nyereségre számíthatnak akkor, ha a középiskolás éveik alatt megnövelik kulturális tőkéjüket. A lányoknál fordított a helyzet, erősebb összefüggés érvényesül középiskolás korukban a szülők végzettsége és az általuk végzett kulturális tevékenység között, mint a fiúk esetében, azaz a fiúk státuszelérését a kulturális mobilitás, míg a lányokét a kulturális reprodukciós modell magyarázza.

A továbbiakban főként hazai empirikus kutatásoknak az iskolai eredményre és a továbbtanulásra vonatkozó megállapításait, eredményeit elemezzük.

Molnár Péter a felsőfokú továbbtanulási igényt vizsgálta, az 1960-as és 70-es évek nagy elemszámú országos kutatásainak a tapasztalatai alapján (Molnár 1989). Az általános iskolások továbbtanulását az iskolai teljesítmény befolyásolja lényegesen, ami viszont szoros kapcsolatban van a tanulók családi-társadalmi környezetével. Legnagyobb hatása a szülők iskolai végzettségének volt, ezt mélyítette el a szülők foglalkozásának hatása. Az egyetemi, főiskolai végzettségű szülők gyerekeinek átlaga nagyjából egy egész jeggyel volt magasabb, mint az általános iskolát nem végzett szülők gyermekeié. Hasonló különbség érvényesült a fizikai és a szellemi dolgozók gyerekei között is, ami természetesen összefügg a szülők iskolai végzettségével is (Molnár, 1989: 46). Hét foglalkozási kategória figyelembevételével

például az értelmiségiek gyerekeinek tanulmányi átlaga 1970-ben 4,55 volt 2. osztályos korukban, ezzel szemben a mezőgazdasági fizikai foglalkozásúaké 3,40 – hetedikes korukban pedig 4,36, illetve 2,87 (!) (Molnár, 1989: 52). E kutatások szoros összefüggést mutattak a tanulók társadalmi helyzete és az iskolai eredményeik között, ami viszont befolyásolta a középiskolai és felsőfokú továbbtanulási szándékaikat is – ezek sajátossága az, hogy a tanulók középiskola választása és felsőfokú továbbtanulási tervei egyértelműen a szülők társadalmi helyzetét reprodukálja (Molnár, 1989: 66-67).

Hasonló eredményekre jutott Andor Mihály és Liskó Ilona is, összehasonlítva több korszak adatait a huszadik századi Magyarországon (Andor – Liskó 2000). Azt tapasztalták, hogy Fergéék 1963-as kutatásának (Fergéné et al.1966) a tanulmányi eredményekre vonatkozó adatai sok szempontból alig változtak 1997-re (Andor – Liskó 2000: 134–135). Ez az iskolai egyenlőtlenségeknek a hosszú távú folyamataira mutat rá, hisz félévszázad alatt nem változott a különböző iskolai végzettségű társadalmi csoportok gyerekeinek az iskolai teljesítménye, ami a további sorsukat is meghatározta. A középfok kilencvenes évekbeli, lényeges szerkezeti átalakulása ellenére, a továbbtanulás irányának lényeges módosulása ellenére a szerzők 1997-ben is ki tudták mutatni a tanulmányi eredmény és a középiskola típusa közötti, hosszú távon érvényesülő hatását – a középiskola típusa pedig lényegesen befolyásolta és befolyásolja a felsőfokú továbbtanulás esélyét is. A hivatkozott hazai kutatások kellően igazolták a szülők társadalmi helyzete és a tanulmányi eredmények közötti összefüggéseket. Természetesen az iskolai teljesítmények eltérésének a magyarázatánál a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, társadalmi réteghelyzetének „szimpla” összefüggése mellett bekapcsolták a nyelvi – kulturális kód (Bernstein) és a kulturális tőke (Bourdieu) magyarázatokat is.

1.3.2. A továbbtanulásra és a pályaválasztásra ható folyamatok és aktorok

A pályaválasztási döntéseket, melyeket a DETEP mérési, beválogatási eljárás során egy fontos dimenzióként vizsgáltunk, számos folyamat és aktor alakítja. A döntésre a szülők, az iskola, a barátok, és egyéb szereplők is hatnak, bár a felsőoktatási továbbtanulási döntésekben nagy szerepet játszik a hallgatók önálló döntése is (Boudon 1981, Mare 1981, Molnár 1989, Róbert 1986).

A pályaválasztásra és a pályaválasztási döntésre vonatkozó elméletek és empirikus eredmények a Róbert Péter által vezetett, a származás és a mobilitás összefüggését vizsgáló,

átfogó kutatásban, és annak a teoretikus és empirikus kereteiben is értelmezhetők (Róbert 1986). A szerző a származás és a mobilitás összefüggéseit, a mobilitásra ható tényezőket vizsgálja, ám a mobilitás összetevői alkalmasak a továbbtanulás, a pályaválasztás, a pályaválasztási döntés értelmezésére is. A státuszt és a státusz megszerzés folyamatát az apa iskolai végzettségével és foglalkozásával és a családi háttér hatásával magyarázza – ez utóbbiban érvényesül az anya hatása is. A kulturális háttérben az apa iskolai végzettségének van nagy szerepe. A származási háttérrel a kulturális háttér mellett a munkamegosztási háttérrel, az anyagi háttérrel, a háttér rendezettségével, és a települési háttérrel magyarázta. A megszerzett státuszt – azaz a kérdezett státuszát – a családi háttér (48 százalékban), a kérdezett foglalkozása (43 százalékban), és az apa foglalkozása (10 százalékban) magyarázza. A nyolcvanas években a nők státuszában még nagyobb volt a családi háttér szerepe, a nők alacsonyabb iskolai végzettsége és alacsonyabb foglalkoztatási rátája miatt. Más kutatások eredményei alapján láttuk, hogy az iskolaválasztásokat, a pályaválasztást és a potenciális foglalkozást a szülők, elsősorban az apák iskolai végzettsége határozta meg. Róberték kutatása is azt mutatja, hogy a kérdezettek iskolázottságát leginkább az apák iskolázottsága és foglalkozása alakítja, azaz az apák státuszkijelölő hatása igazolható. Más kérdés, ha az iskolai mobilitásra gyakorolt szülői hatásokat – áttételesen a pályaválasztásra gyakorolt szülői hatásokat – vizsgáljuk: amerikai vizsgálatokban az alacsonyabb származási kategóriába tartozó egyetemisták a „fontos személyek” között inkább említették az anyákat, mint az apákat. Magyar vizsgálatok szerint a gyerekek iskolai előmenetelével, tanulmányi eredményével való törődés inkább az anyákra háruló feladat. Ha az anya iskolai végzettsége magasabb az apáénál, a gyerekeké is magasabb lesz az apáéhoz képest, kivéve a fiúkat (ez megfelel más kutatások eredményeinek is), azaz az anyák hatása a lányok iskolai pályafutására a nagyobb. Róberték eredményei szerint az anya iskolai végzettségének a magyarázó ereje nem sokban marad el az apáétól, kedvezőtlen családi háttér esetén az anya hatása lesz az erősebb, ha az anya iskolázottabb, a gyerek végzettsége, ha lány, az anyáétól függ (Róbert 1986: 199). E kutatás során érintették a külső tényezők hatását a továbbtanulásra. Ezek közül a saját szándék áll az első helyen, ezt követi a család és a rokonok hatása – az iskolának és a tanároknak kis hatása volt a döntésekre a megkérdezettek szerint (Róbert 1986: 200). A legjobb származási háttérűek körében nagyobb, a rosszabb háttérűek körében kisebb a család hatása a továbbtanulásra.

Az „iskolai végzettség” a szociológiai elemzések fontos területe, a társadalmi egyenlőtlenség, a mobilitás, az iskolázottsági szint, és a státuszmegszerzés kapcsán vizsgált kategória (Róbert 1999). Az iskolázottság olyan közvetítő mechanizmus, amely fontos

szerepet játszik a foglalkozási pozíció, valamint a társadalmi státusz generációk közötti reprodukciójában. A státuszmegszerzés „mérőkövei” a származás, az apa foglalkozása és képzettsége, a gyermek iskolai teljesítménye és társadalmi helyzete, foglalkozása. A hatásmechanizmust a Blau – Duncan féle státuszmegszerzési modellel írják le, melyben a szülői háttérnek közvetlen hatása van a gyermek foglalkozására, az egyenlőtlenségek átörökítését végző iskolai végzettségnek pedig közvetett hatása (Róbert 1999: 41).

A funkcionális elméletek az iskolai rendszert olyan intézményként kezelik, amely általános és specifikus tudást nyújt ahhoz, hogy az emberek a végzettségük révén állást, foglalkozást nyerhessenek. A meritokrata elméletek a „kiérdemlésen alapuló szelekció” terepeként értelmezik az iskolát, amely a generációk közötti társadalmi és kulturális egyenlőtlenségek újratermeléséhez vezet. Az iskolai egyenlőtlenségekre vonatkozó elméletek és vizsgálatok középpontjában az a kérdés áll, hogy hogyan alakul az iskolai végzettség származás szerinti meghatározottsága. Bourdieu és Passeron (1977) a származás – iskolázottság – státusz kapcsolatában az iskolázottság közvetítésével érvényesülő indirekt hatásra utalnak, ugyanakkor hangsúlyozzák a származás iskolai végzettségre gyakorolt hatását. A sokféle megközelítés az iskolai és iskolázottsági egyenlőtlenségeket elfogadja, de lényegi vitakérdés, hogy időben csökken, vagy stabil-e ez a hatás. Mare (1981) több tényezőt is figyelembe vesz a kérdés megválaszolására (Róbert 1999: 42). Egyrészt az oktatás expanziója következtében nő a népesség iskolázottsági szintje, a másik oldalról a növekvő szint mellett csökkennek a származási egyenlőtlenségekből adódó esélykülönbségek, és mivel az iskolai végzettségek egymásra épülnek, az előző szint teljesítése a továbblépés feltétele. Mindezek következtében a társadalmi hatást az egymást követő végzettségi szintek közötti átmenet valószínűségére szükséges elemezni. Róbert empirikus kutatási eredményei azt mutatják, hogy valóban érvényesül a származás időbeli változásának mechanizmusa, azaz az apa iskolázottsága egy adott végzettség megszerzésének feltételes valószínűségére annál inkább hat, minél magasabb iskolázottsági szint teljesítésének a valószínűségéről van szó (Róbert 1999: 60). Azaz, a hierarchián felfelé haladva csökken a származás hatása, kevésbé számít a családi háttér – ugyanis minél magasabb szinten vizsgáljuk az oktatási rendszert, ott a tanulók annál erősebben szelektált csoportját találjuk, akik körében a származás hatása egyre kisebb (Mare 1981). Róberték kutatása igazolta, hogy a társadalmi származás szerepe a magyar képzési rendszerben az érettségi megszerzésének az esélyében a legerősebb. Az iskolázottsági szintek teljesítésének esélyére vonatkozó időbeli változások következtében áll elő az a helyzet, hogy a férfiak a szakképzés felé, a nők az „egyetemi” képzési út felé

tendálnak, például a középfokú iskola típusának a megválasztásában, ami hat a felsőoktatási továbbtanulás esélyeire is (Róbert 1999).

A továbbiakban több empirikus kutatásnak a pályaválasztási döntésre vonatkozó eredményeit elemzem. Az általános iskolai tanulók iskola- és pályaválasztási szándékát alapvetően a szülők társadalmi struktúrában elfoglalt helyével, iskolázottságával, műveltségével, a munkamegosztásban elfoglalt hellyel magyarázta Kiss Ernő és Schüttler Tamás (Kiss – Schüttler 1985). Az apák iskolázottságát és a szülők együttes iskolázottságát vizsgálták, így az eredményekben nem különíthető el az apa és az anya hatása a döntésekre. Az apák iskolai végzettsége a fiúk és a lányok esetében is meghatározó volt, de a lányok esetében az apák iskolázottsága inkább a pálya „szintjére”, és nem a pálya irányára hat. A családi hagyományok a műszaki értelmiségi és a pedagógus értelmiségi családok körében érvényesültek, a fiúk esetében a műszaki, a lányok esetében a pedagógus pálya választásában. Bár a pályaválasztást meghatározó tényezők közül a szerzők a strukturális magyarázatokat fogadják el (az empirikus eredmények ezt igazolják), magát a konkrét döntést már árnyaltabban mutatják be. A középiskolások úgy látják, hogy a továbbtanulási döntést meghatározó módon ők maguk hozták meg – igaz, a lányok az anyákkal, a fiúk az apákkal konzultáltak inkább a pályaválasztásról. A szülői hatás a fiúk esetében az orvos, mérnök, közgazdász, katonai, és jogi pályák esetében, míg a lányoknál a műszaki, közgazdasági és jogi pályák esetében nagyobb. Ez azt jelenti, hogy a magasabb státuszú és presztízszű szakok (szakmák) választására a családok nagyobb hatást gyakoroltak a nyolcvanas években is (a katonai pálya ebből a szempontból sajátos helyzetű volt). Kisnek és Schüttlernek a családi, szülői hatásra vonatkozó eredményei, különösen az anyák hatását illetően, megfelelnek más kutatások eredményeinek is (lásd pl. Róbert Péter és munkatársai eredményeit).

Sok szempontból hasonló eredményekre jutott Dancs István is egy 1978-as kutatás eredményei alapján (Dancs 1989). A szakmai szocializáció és a pályamotiváció elméleti kérdései közül kiemeli a családi háttérnek a pályaképet meghatározó szerepét: az eltérő társadalmi helyzetű családok értékpreferenciái, életmódja és eszményei lényegesen eltérnek egymástól, ami befolyásolja a pályamotivációt, a pályaválasztási döntéseket is. Így például az autonóm alkotó tevékenység az értelmiségi családok jellemző értékpreferenciája, amely az önállósággal, az alkotással, a másokon való segítséssel, a munka tartalmának gazdagságával bíró pályák választására sarkallja az ebből a közegből származó tanulókat (Pataki 1977). A „munkakörnyezetben” élőket inkább vonzza egy pálya „társadalmi hasznossága”, az interperszonális kapcsolatok és a kedvező munkakörülmények. Dancs István tíz, a pályaválasztást befolyásoló tényező hatását vizsgálta; a családi, rokoni hatások mellett sokkal

kiseb volt az iskola, a tanárok hatása, vagy a tömegkommunikációé és a pályaválasztási tanácsadásé. Azt tapasztalta, hogy az anyák a pályaválasztásra vonatkozó vélemények figyelembevételénél alig maradt el az apákétól (Dancs 1989: 90-91).

A hetvenes évek végének egyik nemzetközi kutatásából a magyar eredményeket elemezte Déri, Szilágyi és Völgyesy (Déri et al 1986). A végzős mérnök hallgatók a szakma vonzerejét, a középiskolai tanulmányok, a sajtó, a rokonok, az iskolán kívüli tevékenységek, az ifjúsági szervezeti munka hatását, valamint a pályaválasztási tanácsadást nevezték meg, mint ami a szakválasztási döntésükre hatott (Déri et al 1986: 19). Ez azt mutatja, hogy a végzős hallgatók magával a választott szakmával magyarázták döntésüket – a családnak lényegesen kisebb szerepet tulajdonítottak. A szakmával való azonosulás mérése céljából rákérdeztek arra, hogy választanák-e újra a szakot – a hallgatóknak csak az egyhatoda nem választaná újra. Ez azt jelenti, hogy a felsőfokú tanulmányok választása („a szakma vonzereje”) nagyon erős pályaválasztási döntést jelentett.

Kifejezetten az iskolaválasztás és a mobilitás kérdését vizsgálta Andor Mihály és Liskó Ilona (Andor – Liskó 2000); a tanulmányi eredményekre vonatkozó kutatásukat már ismertettük. Ebben a fejezetben a pályáaspirációkra és a pályaválasztásra vonatkozó eredményeiket elemezzük. Ahogy arra már utaltunk, a szerzőpáros hosszútávú folyamatokat vizsgált – a kutatások eredményei azt mutatják, hogy a különböző társadalmi csoportokba tartozó szülők és gyerekeik elképzelései a „pályaválasztásról” (tágabb értelmezésben a szülők társadalmi helyzetének újratermeléséről, vagy a mobilitási szándékról) lényegesen nem változtak több évtized alatt sem. 1963-ban a szülők leginkább a saját társadalmi státuszuknak megfelelő foglalkozásokat választottak volna gyerekeiknek, miközben azért megfigyelhető egy jelentős mobilitási elvárás is (Andor – Liskó 2000: 449). Ehhez képest 1998-ban alig változtak a szülői elvárások, sőt, mintha a társadalmi csoportok újratermelési mechanizmusai felerősödtek volna: a szülők elvárásaiban a meghatározó az, hogy a gyerek ugyanabba a társadalmi csoportba kerüljön a tanulmányai után, ahova a szülő is tartozik. Lényeges hatás, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők határozottabb elképzelésekkel bírnak gyerekeik iskoláztatásáról. Ezt az összefüggést nagyon magasnak látja Andor és Liskó, eredményeik alapján a szülők és a gyerekek elképzelése 86 százalékban megegyezik (Andor – Liskó 2000: 60). A továbbtanulásra, általánosabban a mobilitásra ható tényezők közül a kulturális tőke szerepét emelik ki, mint ami magyarázza a választásokat az iskolafokozatok, típusok és szakmák (professziók) szerint.

Hasonlóképpen a kulturális tőke magyarázatokból indul ki Lannert Judit is a pályaválasztási aspirációk vizsgálatánál (Lannert 2004). Lannertnek elsősorban a

szakirodalmi elemzési eredményeit tudjuk figyelembe venni – ezek az ismert kulturális tőke elméletek hatását erősítik meg például az iskolai sikerességben és a továbbtanulásban. Ugyancsak lényeges megállapítása az apák és az anyák szerepére vonatkozóan, hogy a gyerekek aspirációs szintjét leginkább az anyák határozzák meg, mint a nevelési folyamat főszereplői. Fontosnak tartja a rétegfüggő kulturális beállítódást és a kommunikációs stílust is, ebben elfogadja Bernstein állításait. A kulturális tőke elméletek praktikus érvényesülése kapcsán kifejtett gondolatai a „rendies” társadalomra vonatkoznak, azaz véleménye szerint a kulturális tőke által indukált különbségeket Magyarországon a társadalomtörténet „rendies” vonásai is alakítják. A kulturális tőke teóriák ezt a potenciális vonatkozást kevésbé vizsgálják, így Lannert állítása mindenképpen komoly figyelmet érdemel.

Kifejezetten a kulturális, és főként a társadalmi tőkének az iskolai teljesítményre és a továbbtanulásra gyakorolt hatását vizsgálta Pusztai Gabriella (Pusztai 2004, 2009). Írásaiban a kulturális tőkét és a társadalmi tőkét nem versengő modellekként, illetve hatásokként értelmezi, úgy gondolja, hogy a különböző tőketípusok más és más jelenséget magyaráznak, így például az iskolai teljesítményt és a továbbtanulási szándékot a szülők iskolázottsága és foglalkozása, valamint a szülők aspirációi magyarázzák (Pusztai 2004). Ugyanakkor empirikus kutatási eredményei alapján azt hangsúlyozza, hogy a reprodukciós hatásokat kompenzálják a társadalmi tőke hatásai, különösen a felekezeti középiskolák alacsony státuszú diákjai esetében (Pusztai 2004: 241). A társadalmi tőke kompenzáló hatása a kapcsolati hálóból és a vallásos világképből is ered, a hátrányokat kompenzáló hatás különösen a középiskola választásra gyakorol nagy hatást.

Fényes és Pusztai a különböző tőkék továbbtanulásra gyakorolt hatását vizsgáló tanulmányukban a férfihátrány hipotézis kapcsán több, szóba jöhető elméletet is figyelembe vettek (Fényes – Pusztai 2006). A felsőoktatási továbbtanulási döntésre DiMaggio szerint jelentősen hat, hogy a lányok kulturálisan aktívabbak, több „saját” kulturális tőkével rendelkeznek, mint a fiúk (DiMaggio 1982). Okként jöhet szóba a nőkkel szembeni nagyobb elvárás a magaskultúrában való részvételre. A hazai kutatók közül Bukodi hipotézise az, hogy a nők körében jobban érvényesül a kulturális reprodukció, ezzel szemben a férfiak körében a racionális döntési modell érvényesül, azaz a nők magasabb kulturális tőkével, a férfiak inkább nagyobb gazdasági tőkével kerülnek a felsőoktatásba (Bukodi 2000). Fényes és Pusztai (2006) hipotézise a felsőoktatási folyamatok elemzése alapján az, hogy a fiúknak többet kell teljesíteni ahhoz, hogy bejussanak a felsőoktatásba, így esetükben „válogatottabb” társaságról van szó, akiknek emiatt az otthonról hozott és a saját kulturális tőkéjük, valamint várhatóan az anyagi tőkéjük is magasabb lesz, mint a nőké, kedvezőbb lakóhellyel rendelkeznek, és

kapcsolataikban a továbbtanulás során jól kamatoztatható erős és szoros kötések lesznek (Fényes – Pusztai 2006:41-42).

1.4. A professziók és a professzionalizáció kérdései

A professziók kialakulását és a professzionalizációt a szakirodalom történeti folyamatként értelmezi, professziónak fogadva el a magas státuszú diplomás foglalkozásokat. A professziók, tágabban a professzionalizáció történetét az európai egyetemi rendszer kereteibe illesztve tárgyalhatjuk (Parsons 1968, Le Goff 1979), ez megmagyarázza az egyes professziók és a professzionalizáció jellegzetességeit is. A középkori egyetemeken kialakuló professziók vonatkozási pontja a papi professzió, hivatás volt (innen ered a professziókkal kapcsolatban használt „hivatás” megnevezés is, ami a papok „elhivatására” is utal) – annak jellegzetességei és attribútumai meghatározó hatást gyakoroltak a legkorábban kialakuló professziókra. E professziók, mint a papi, az orvosi, a jogászi és a filozófusi (tudósi) professziók, mivel a középkori egyetemeken alakultak ki, mai arculatuk, és a professziók jellegzetes társadalmi helyzete, jellegzetes vonásainak számos összetevője az évszázadok óta keveset változott, a magas fokú autonómia, a laikusoktól való elkülönülés, a magas társadalmi státusz és presztízs, és a mindezeket magába foglaló, hivatási, hivatásrendi tudat jellemzi őket. A professziók története funkcionális megközelítéssel is leírható – e folyamat lényege az újabb –és újabb ismeret- és tudásterületek „professzionalizációja”. A professzionalizáció végeredményben az egy- egy ismeretkörre vonatkozó „szakmásokodást”, az ismeretek és képességek összerendeződését jelenti, hosszabb történelmi időszakban a modernizáció irányába mutat. A professzionalizáció folyamata a 19. században ágazott több irányba, a klasszikus, nagy múltú és teoretikus egyetemi háttérrel bíró professziók mellett ekkor jelentek meg az „alkalmazott” tudással leírható diplomás foglalkozási csoportok, amelyek a közigazgatásban, a közoktatásban és a gazdaságban nyertek alkalmazást – a professzionalizáció folyamatára tehát nagy hatást gyakorolt a modern állam és a modern gazdaság kialakulása. E folyamat kezdettől összefüggött az értelmiség kialakulásával és történetével: a legelső professziók ugyanis értelmiségi professziók voltak. Így a 19. században a professzionalizáció folyamata létrehozta, az angolszász professionals-t, amely arculatában, jellegében és önazonosságában lényegesen különbözött a kelet-európai intelligenciától és a nyugat-európai intellektuelltól (Konrád – Szelényi 1989).

1.4.1. A professzió és professzionalizáció elméletek főbb kérdései

A professzió- és professzionalizáció elméleteknek könyvtárnyi irodalmuk van – ebben a fejezetben ezek főbb csoportjait ismertetem.

Az elméletek és a kérdések átfogó elemzésére vállalkozott MacDonald (MacDonald 1995). MacDonald kiemeli, hogy Durkheim a foglalkozási csoportokat a társadalom morális bázisaként értelmezte (1957). Hozzá hasonlóan a társadalom legstabilabb elemeinek, a tradíciók őrzőinek és átadóinak látta a professziókat Carr-Saunders és Wilson is. Ők a családot, az egyházat és az egyetemet az értelmiségiek szervezeteinek gondolták, hisz a professzionális intézmények az egész társadalom stabilizáló faktorai (Carr-Saunders-Wilson 1933). E sajátosság alapján fogadták el a funkcionális szociológusok, hogy az altruizmus, a közösségi orientáció miatt az ideáltipikus professziók szemben állnak a legtöbb foglalkozási csoporttal.

Itt kell megjegyezni, hogy a „professionals” használata, mivel ebben a formában nem terjedt el a magyarban, idegenszerű lenne – nem úgy, mint a „professzióké” – a „professionals” magyar megfelelője a szakember, diplomás szakember, vagy értelmiségi; e meghatározások közül a szövegkörnyezetnek legmegfelelőbbet használjuk, ha szükséges.

A funkcionális irányzat képviselői között Etzioni szemi-professzió elméletének volt nagy hatása (Etzioni 1969). Elmélete három csoportba sorolta a foglalkozásokat, megkülönböztetve a professziókat (professions), a szemi-professziókat (semi-profession) és a nem-professziókat (non-profession). Az elmélet részletesebb bemutatására még visszatérünk, itt csak arra utalunk, hogy a különbségtétel alapja a képzési idő, a tevékenység jellege és a szakmai szervezetek megléte és működése; mindenesetre Etzioni a szemi-professziókat megkülönbözteti a fehér-és kékgalléros foglalkozásoktól.

A funkcionális szerzők a professziók kialakulását valamilyen társadalmi folyamathoz és annak a professzióra gyakorolt hatásához kötik – azaz, ha a társadalom számára szükséges, a professzió kialakul –, a professziók működéséhez fontosnak tartották a professziót átfogó etikai normák, és az ezeket garantáló mechanizmusok, szervezetek meglétét, és a professzióhoz szükséges tudás átadását az oktatásban. Az interakcionista irányzat máshova helyezi a hangsúlyokat: a professzionális hatalomra és a professzióra, mint társadalmi aktorra. A hatvanas és a hetvenes években e jelenségeket leginkább az orvosok professziója kapcsán

mutatták ki, ezért foglalkozik nagyszámú teoretikus és empirikus munka az orvosokkal (Freidson 1970).

A professzionális hatalom (professional power), vagy másként a diplomások, értelmiségiek hatalma a hetvenes és a nyolcvanas években dominálta a professzióról szóló szociológiát. Maga Freidson is utalt arra, hogy egy jellemző kiemelése veszélyes lehet a professziókról szóló kutatások számára. Épp ezért ő más terminusokat használt, például a „szervezett autonómia” vagy az engedély és a mandátum a kontrollra kifejezéseket, valamint a professziók helyzetének „társadalom által elismertsége” kifejezést. MacDonald kiemeli, hogy a hatalom mellett az autonómiával jellemezték a professziók társadalmi helyzetét.

Ugyancsak fontos kérdés volt a professzióknak mint társadalmi aktoroknak a vizsgálata. A hatalmi megközelítés alkalmat adott a neoweberi és neomarxista értelmezéseknek is, sok szempontból jobban leírták a professziókat, mint társadalmi aktorokat a funkcionalistáknál (MacDonald 1995:6). Ugyanakkor a professziók leírása (mint társadalmi aktoroké) azzal járt, hogy néhány domináns professzió helyzetét vizsgálták, akik elfoglaltak társadalmi pozíciókat, monopolizálva a befolyásukat – mindez számos, a professziókhoz kapcsolódó mítosz kialakulásához is vezetett. A professziókkal összefüggő, számos kérdés konceptualizálását Freidsonra támaszkodva Larson végezte el a „professzionális projekt” (professional project) modell keretében (Larson 1977). A professzió megkülönböztető autonómiája a hatalmon alapul, a kognitív és normatív vonások a professzió határainak a megállapításához szükségesek, és az autonómia alapján a társadalmi presztízs független pozíciójának a kialakítására törekszenek a társadalmi rétegződés rendszerében.

MacDonald foglalkozik még a monopólium és a társadalmi bezárkózás kérdésével, ezek kapcsán a marxista és a neoweberi értelmezésekkel és megközelítésekkel. A professziók sajátosságainak a meghatározásában is a weberi megközelítést emeli ki Larson művében, melyre a verseny és a konfliktus a jellemző (Larson 1977). Munkadefinícióként a professziókat versengő érdekcsoportoknak látja, melyek a gazdasági érdekeiket követik a kollektív cselekvésükben, és eltérő helyet foglalnak el az osztályszisztémában, a jövedelemszerzés eltérő lehetőségei következtében.

A hazai professzió-kutatások a hatvanas években indultak. Jelentős számú empirikus kutatás folyt; ezek vagy a magas státuszú professziók, vagy a szemi-professziók helyzetét vizsgálták – az elméletek közül általában azokat emelték ki, amelyek a vizsgált professzióval kapcsolatban voltak. Átfogó elméleti munka kevés született, inkább az adott professzióval összefüggő kérdések tárgyalására koncentráltak a kutatók. A professzió-elméleteknek MacDonaldhoz hasonló, rövid összefoglalását adja Formádi Katalin (2011). A professziók

kialakulásának, és a professzionalizáció történeti folyamatának a jellemzése mellett a három nagy irányzat, a funkcionalista, az interakcionista és a neoweberi, neomarxista irányzat főbb állításait mutatja be. A funkcionalisták a professzió alapvető sajátosságának a közjó érdekében végzett altruista munkavégzést tekintik. A szakma társadalmi funkciója a köz számára hasznos, de a tudás nem birtokolható mások által – ez adja a tudásmonopólium alapját, a vele együtt járó morális felsőbbrendűség pedig jogot teremt a kliens feletti rendelkezésre. A kliens feletti autoritás azt is jelenti, hogy csak a professzió tagjai jogosultak a szakmai tevékenységet, ennek kereteit és a minőséget ellenőrizni. Formádi Parsonsnak (1951) az orvosokra vonatkozó elméletén keresztül mutatja a tudásmonopólium és a közösségre irányultság működését. A professzió jellemzője a hivatás-etika, az ezzel együttjáró kötelességérzet és a közjó szolgálata, mint szakmai orientáció, amely etikai kódexben intézményesül. A következő lényeges vonás az univerzalitás, ami a magas szintű elméleti alapokat foglalja magába. A harmadik jellemző a funkcionális specifikusság, ami az autoritás szakmai kérdésekre való korlátozását jelenti, a negyedik pedig az affektív semlegesség. Az interakcionista iskola képviselői a szakmai monopóliumok működésére, a domináns pozíciók megszerzésére, az erőforrás monopolizálás mechanizmusaira koncentrálnak. Nagy szerepet tulajdonítanak a szakértő és a kliens szerepeinek is. A verseny a professziók között és a professziókon belül is folyik az autonómiáért, a dominanciáért és a legitimációért. A neoweberi és neomarxista megközelítések a hatalom strukturális jellemzőire fókuszálnak, lényeges kérdésük a piacképesség és a professzió hatalmát megalapozó tudás kontextuális jellege.

A professzió-elméletek átfogó elemzésére vállalkozott Nagy Krisztina is (2008). Hangsúlyozza, hogy a professzió fogalmával inkább a funkcionalista szociológusok foglalkoztak, a professzionalizáció folyamatát pedig inkább a konfliktus-elméletek oldaláról elemezték. Fontos, hogy melyek azok a kritériumok, melyek teljesülése esetén egy hivatást professziónak lehet minősíteni, továbbá, hogy melyek azok a karakterjegyek, melyek az egyes professziókat megkülönböztetik egymástól, mik a professziók társadalmi szerepei, a közjó érdekében kifejtett tevékenységei, mik a professziók, és a professziók által működtetett szakmai szervezetek társadalmi szerepe, az önérték-értvényesítésben játszott feladatai, továbbá melyek azok a szakmai szervezetek, amik a professzió identitásának az érvényesülését szolgálják, egyben garantálják a szakmai etikai kódexek érvényesülését (Nagy 2008:13).

A professzió fogalmak és definíciók néhány fontos kritériumot emelnek ki, mint amelyek garantálják, hogy egy „foglalkozást”, „szakmát” professziónak (hivatásnak) nevezhessünk, ezek pedig a következők:

- egy professzió akkor alakul ki, ha adott tevékenység elvégzéséhez jól meghatározható tudás és képességek szükségesek,
- ezt a tudást a felsőfokú képzésben adják át,
- a képzőhely oklevéllel igazolja és garantálja azt, hogy a végzett szakember valóban rendelkezik a szükséges tudással és képességekkel, végül
- a professziók létrehozás szakmai szervezeteiket, melyek etikai kódexei kontrollt gyakorolnak a professziót művelők fölött

Ahogy arra utaltunk, a professziók kritériumának főbb összetevőit Parsons fogalmazta meg, az ő munkássága nyomán terjedt el a szakirodalomban a szakmához szükséges tudás meghatározása, annak adott képzőhelyeken való elsajátítása, a jogilag rendezett körülmények közötti munkavégzés, valamint a szakmai készségek monopóliumáról elfogadott formális etikai kódex (Parsons 1968).

Parsons hatása mutatható ki Hesse professzió-értelmezésében is (idézi Nagy 2008). Egy foglalkozás gyakorlásához ő is a hosszú, speciális, tudományos képzést emelte ki. Fontosnak tartotta, hogy a tevékenység túlnyomó részben nem manuális, az eljárások során normákat, iránymutatásokat, kodifikált magatartási szabályokat kell figyelembe venni, beleértve a szakmai etikai kódexeket is. A szakma gyakorlóinak szakmai szerveződésekbe tömörülnek, amelyek birtokolják a fegyelmezési hatalmat, és jóváhagyják a szakmai szabályokat. Maga a professzionális tevékenység a közjót szolgálja, és a kliensek számára biztosít szolgáltatásokat, a tevékenység pedig altruista motívumokra épül. A professziók tekintélye magas, ami a szakértelem elismerésén alapul, és személyes, valamint szakmai döntési szabadsággal jár együtt.

Érdekes problémát taglal Etzioni, ez pedig az ún. „szemi-professziók” problémája. A professziókat hosszú képzési idő jellemzi, és az, hogy „élet és halál urai”. Ezzel szemben a szemi-professziók sajátosságát Etzioni szerint az adja, hogy kisebb speciális tudást igényelnek, rövidebb a képzésük, kevesebb gyakorlati ismeretet feltételeznek, és a szakmai tevékenység kevésbé érinti az intim szférát (ennek ellentmondani látszik, hogy például az ápolókat is ide sorolja). Mindezek következtében kisebb lesz e professziók autonómiája, a magasabb státuszú professziók pedig kontroll alá vonnák a szemi-professziókat. Etzioni

szerint szakmai képességeik inkább a tudás kommunikálását, mintsem alkalmazását jelentik (a tanárokat, az ápolókat, és a szociális munkásokat sorolja ide, lásd: Etzioni 1964, 1969).

Jeleztük, hogy Parsons professzió-meghatározása a professzió fogalmak összetevőire lényeges hatást gyakorolt – a különböző teoretikusok a fogalom eltérő dimenzióit emelték ki, így például Friedson elsősorban a professziók szakmai szervezeteinek a működését, az érdekérvényesítést és a professzióknak a kompetencia határokra vonatkozó küzdelmét vizsgálta (Freidson 1973). A professziókat azzal a törekvéssel jellemzi, ami a külső és a belső környezet feletti kontroll megszerzését célozza. Ez együtt jár egy olyan szakmai önállósággal is, mely során a professziók maguk határozzák meg a szakmai tevékenységükre vonatkozó kérdéseket (azaz nem engedik a laikus kontroll érvényesülését, szigorúan elválasztják a laikus és a professzionális határait). Hasonlóan fenntartják a jogot a szakmai rekrutációra, a belépők kiválasztására (a státuszvédés mechanizmusa végbemehet az egyetemi képzés előtt, vagy annak során, illetve a professzióba való „felvétel”, bekerülés során – ennek eszköze a kamarai tagság). A professziók érdekelték lesznek közös szakmai etikai kódexek létrehozásában és érvényesítésében, ami ugyancsak hozzájárul az exkluzív „szakértői tudás” érvényesítéséhez. A szakma gyakorlásához szükséges jogosítványok kialakítása és érvényesítése a képzésre vonatkozó „felelősséggel” is együtt jár.

Hasonló kérdésekkel foglalkozik Larson is (Larson 1977). Ő a szakmai csoportok érdekérvényesítését a kollektív társadalmi mobilitás eszközeként értelmezi. Elemzésében a szakmai csoportok a piaci kontroll megszerzésére törekszenek a professzió gyakorlásának lehetőségei felett. Ez együtt jár a materiális javak és a szimbolikus jutalmak kiharcolásával, majd az elért pozíciók védelmével, valamint a speciális tudás és képességek, készségek megszerzéséhez vezető utak monopolizálásával, a foglalkozási csoportba való belépés szigorú szabályozásával.

A professziók meghatározásában fontos szerepet kap az identitás, a szakmai énkép problémája, ami hatást gyakorolhat a professziót űzők életmódjára és életformájára is (jelen keretek között nem elemezzük, de ennek a kérdésnek az egyik, meghatározó irányzata Max Weber nevéhez fűződik, aki a hivatásrendek életstílusát vizsgálta). Schön szerint a professzionalitás alapja a tudás, mely a professzió státuszát, társadalmi elismertségét és a szakmai autonómiát biztosítja (Schön 1983). A tudás egyben az intézményesüléshez is hozzájárul, továbbá társadalmi kontrollt biztosít mások felett. Ezért van az szerinte, hogy a professziók gyakorlói nyomást gyakorolnak a képzésre a technikai szakértelem, a kompetenciák és a készségek átadása ügyében. A professziók az identitásukat a szakember–kliens kapcsolatokban is érvényesítik, arra törekszenek, hogy az interakciókban

kifejeződjenek a társadalmi vélemények az adott professzióról. Ezért törekszik sok professzió képviselője az interakciók tradicionális módjának a fenntartására, hisz így tudják biztosítani a professzió státuszát és tekintélyét.

A kliensekkel való interakció módját vizsgálta Jones és Joss is (Jones – Joss, 1995). Három karaktert különböztetnek meg, ez sok szempontból megfelel Parsonsnek az orvosok szerepeire vonatkozó modelljének (Parsons 1951). Az első karaktert a *praktikus* vagy *technikai professzionalizmus* jellemzi, aki kis szerepet szán az elméleteknek, és inkább a „kvázi professziókat” érthetjük alatta. A *technikai szakértő* szereti a szakértelem kizárólagos birtokosának látni önmagát, tudása a tudományos kutatásokon alapuló elméleteken nyugszik, számára a kérdések az „objektív, értékmentes igazság” szempontjai szerint fogalmazódnak meg, és inkább probléma-, mint kliens-centrikus. A kliensekkel való interakciókban távolságtartó, ebben a viszonyban a magasabb rendű tudáson alapuló tekintélyt tartja fontosnak. A *reflektív szakember* tudását a társadalmi viszonyokból elsajátított ismeretek, a rendszerezett tudás jellemzi. Arra törekszik, hogy a klienst rávegye arra, hogyan találhassa meg a lehetőségek közül az optimális cselekvési módokat. A szabályokat is a gyakorlatból vezeti le, professzionális tevékenységében a klienssel folytatott kapcsolat áll a középpontban.

Ahogy arra utaltunk, a professzionalizáció elméletek középpontjában az új foglalkozások, szakmák, professziók kialakulásának a folyamata áll, az a folyamat, melynek eredményeképp az adott tevékenységet folytatókat „professzióként” jellemezhetjük. E folyamat során bizonyos feladatok elvégzése a hagyományos közösségekből kikerül a társadalomba, azaz intézményesedik, illetve bizonyos tevékenységek elvégzése szakosodik, és a funkcionális feladat ellátás „megtalálja” a maga elnevezését (miközben természetesen kialakulnak a szakmához szükséges tudást átadó intézmények). A professzionalizáció, mint folyamat nehezen választható el a professzió jelenségétől. E folyamatot hívja Caplow „szekvenciális karrier lépéseknek”, mely megfelel a professziók intézményesülési folyamatának, azaz létrehoznak egy professzionális társaságot, amely meghatározza a szakma etikai kódexét, az elnevezéseket, majd védi a szakma határait, és törekszik a legitimációra (Caplow 1954). Hasonló elgondolása van e folyamatról Wilenskynek is (Wilensky – Lebeaux 1965): a professzionalizáció folyamatának lépései a szakmai kompetenciák és sztereotípiák kialakulása, az adekvát képzőhelyek és szakmai szervezetek létrehozása, majd az etikai szabályok kidolgozása, és a kompetencia viták lefolytatása.

A hazai szakirodalomban a professzió-elméletek figyelmet érdemlő átfogó elemzése és tipológiája Kleisz Teréz nevéhez fűződik (Kleisz 2002, 2005). Modelljéből az eddigiekben nem érintett megközelítéseket emeljük ki.

A professziók tekintélyének az eróziója részben az ún. *deprofesszionalizáció* következménye. Ez részben a kliensek új típusú reagálásának az eredménye, ami csökkenti a professziók autonómiáját és hatalmát. A felsőoktatás tömegessé válása is hozzájárult a jelenség terjedéséhez, hisz az addig „ritka” diploma tömegessé vált. E folyamat végállomása a proletarianizáció, mely mögött a nagy szervezetek hatása és az alkalmazotti lét is meghúzódik, ami tovább csökkenti az autonómiát.

A nagy szervezetek munkamegosztási módja, intenzitása és „kiporciózottsága” az alkalmazott tudás szetenderdizációjával együtt felerősíti a *menedzserek* hatalmát. A menedzserizmus, mely kezdetben a professzionalizációval szemben jött létre, ellentmondásos folyamat, hisz a hatékonyságot és az alkalmazkodást követeli meg a professziók képviselőitől, egyfajta reagálás a hagyományos bürokratikus kontrollt megvalósítókkal szemben. Végző soron azonban a menedzserek racionalizálási, szabványosítási törekvése, amely rész-kompetenciákra bontja a szakember tudását (és ezzel csökkenti autonómiáját é autoritását), ahhoz vezet, hogy maga a menedzseri munka professzionalizálódik.

A professzionalizálódott menedzserek tudása és pozíciója is átalakul, hisz alapvetővé válik a bizonytalanságokkal teli környezeti hatásokhoz való alkalmazkodás egyéni feladata. Ez az egyéni, nem intézményes utakat, a kapcsolati tőke szerepét értékeli fel, a szakmai csoportok intézményes érdekérvényesítését felváltja az egyén érdeke, ami komoly versengéshez vezet, főképp a pálya kezdeti szakaszában.

Ebben a helyzetben kevésbé van szükség az univerzális absztrakt tudás alkalmazására, sokkal inkább a problémamegoldáshoz a meglévő tudások helyzetekre vonatkozó kombinációjára. Az új követelmény a gyorsaság és hatékonyság, a kreativitás, a használhatóság, a működőképesség. Ez kétféle kompetenciát igényel: a meglévő tudások „összegyűrésének” képességét és a reflexív elemzéseken alapuló innovációs készségeket. Ennek a típusa az új középosztályi *bricoleur*, mely egyszerre „összeszkábáló” és konstruáló, azaz más jellegű tudásfajtákra épül a munkaerőpiaci stratégia és az identitás (Martin 1998).

2. Hipotézisek

Hipotéziseink a disszertáció elméleti keretéhez és az empirikus elemzés adta lehetőségekhez kapcsolódnak. A hipotézisek ennek megfelelően a reprodukciós és tőkeelméletek empirikus tesztelésére alkalmasak. Ezen túlmenően a program működéséből és a rendelkezésre álló adatbázis jellegéből eredően a munka-érték preferenciák érvényesülésében megragadható különbségeket is vizsgáltuk. Hipotéziseink megfogalmazásakor a karok között érvényesülő rekrutációs, valamint tőke-és habitusbeli, a professzionalizáció mintáira ható eltérések érvényesülésére is figyelemmel voltunk.

H1: hipotézisünk a szülők iskolai végzettségének a programba való bekerülésére gyakorolt hatására vonatkozik. A szülők iskolai végzettsége a státuszreprodukciós elméletek alapján hatást gyakorol az iskolai teljesítményre, és ezen keresztül a leszármazottak további életútjára, iskolai tanulmányaira, majd a betöltött társadalmi pozícióra. A szülők iskolai végzettségével jellemezhető társadalmi státusz, vagy származás a leszármazottak esetében közvetett hatását a leszármazottak iskolai végzettségén keresztül fejt ki, közvetlen hatását pedig a megszerzett pozícióra fejt ki (Blaskó 1998, 1999, 2008, Róbert 1986, 2000, 2004). Figyelembe vehetjük még a származás hatásának felfelé kúszó hatásár (Boudon 1981) és az oktatás bővülésével összefüggésben a szelekciós hatás érvényesülését Mare 1981, Róbert). Mindezek alapján azt várjuk, hogy a *szülők iskolai végzettsége csak közvetett hatást* gyakorol arra, hogy valaki bejut-e a tehetséggondozó programba.

H2: hipotézisünk a kulturális tőke hatására vonatkozik. A kulturális tőke elméletek a reprodukciós hatásokat hangsúlyozzák (Bourdieu 1974, 1978, 1986). A kulturális tőkeelméletek empirikus vizsgálatai a szülők társadalmi státuszának (a származásnak) a közvetlen és közvetett hatását megalapozó elméletek figyelembevételével (Blau – Duncan 1967) a kulturális tőkének a közvetítő hatását emelik ki a származás és a leszármazottak társadalmi státusza között (Blaskó 1998, Róbert 1986). A kulturális tőkének a programba való bekerülésre gyakorolt hatását illetően azt várjuk, hogy maga a *kulturális tőke közvetlen hatást gyakorol a bejutásra*.

H3: hipotézisünk a társadalmi tőke hatására vonatkozik. A társadalmi tőke formái Coleman értelmezésében hatékonyan képesek támogatni az egyént iskolai teljesítményében és továbbhaladásában (Coleman 1988, 1996). A társadalmi tőke kompenzáló hatására vonatkozó

elvárásokat igazoló empirikus kutatások alapján (lásd Pusztai 2004) azt várjuk, hogy a programba való bekerülésre *a társadalmi tőkével való ellátottság közvetlen hatást gyakorol.*

H4. A kulturális tőkének a nemek közötti eltérő hatására vonatkozó elméletek alapján a nők esetében a kulturális tőke a státuszreprodukcióhoz, míg férfiak esetében a státusz mobilitáshoz járul hozzá (DiMaggio – Mohr 1985). A tézist igazoló magyar kutatások eredményei alapján (Fényes – Pusztai 2004, 2006) alapján azt várjuk, hogy a programban *csökken a férfiak „hátránya” a nőkhez képest.*

H5: A foglalkozások státuszára és presztízsére vonatkozó elméletek szerint a foglalkozások státuszát számos összetevő alakítja, a kialakult státuszt gyakran a foglalkozás presztízse jeleníti meg a foglalkozások hierarchiájában (Ganzeboom – Treiman 1988, Léderer 1977, Róbert 1997). *A karok presztízse és státusza kapcsán azt várjuk, hogy az eltérő pozíciók hatást gyakorolnak a különböző tőkefajták eloszlására is. Az eltérő pozíciók nemcsak eltérő státuszt és presztízst eredményeznek (melyek leginkább a karokhoz kötődnek), nemcsak a különböző tőkefajták eloszlására hatnak, a professziók eltérő pozíciója azzal is együtt jár, hogy a hallgatók professzióképe a szakjukkal összefüggő professziók helyzetének ellemnmondásait leképezve, megjeleníti a szemi-professziók inkongruens professzióképét, és a de-professzionalizációból következő inkongruenciákat is (Caplow 1954, Wilensky – Lebeaux 1965, Parsons 1968, Freidson 1970, Larson 1977, MacDonald 1995).*

H6: Hipotézisünk a Super-féle munkaérték-körök preferenciáinak az eltéréseire vonatkozik. A Super-féle munkaértékek választása jellegzetes eltéréseket mutat a *nemek és az egyes szakmák, esetünkben szakok, illetve karok között* (Kiss 1999, 2008, Szilágyi 1985).

H7.: Hipotézisünk a hallgatók választásainak, preferenciáinak és gondolkodásmódjának a habitus által alakított különbségeire vonatkozik. A felsőoktatási szocializációban nagy szerepet kap habitus, az életstílus és a szubkultúrák, melyek gyakran habitustípusokat képeznek. Kérdés, hogy a származási család és az egyetem habitusa mennyiben egyezik, az egyetemi kultúra mennyiben kódolja az osztályokhoz tartozást. Bekövetkezhet az, hogy a domináns kultúra ráerőlteti a hatalmi mintákat a gyengébbekre, az alacsonyabb státuszúak nem illenek bele az elit felsőoktatási rendszerbe (Bourdieu – Passeron 1977). Azt várjuk, hogy a hallgatók *önmagukról kialakult vélekedését és kölcsönös vélekedéseiket a karok eltérő habitusa alakítja.*

3. A program beválogatási eljárása. A tehetségazonosítás és a tehetséggondozás elvei és működése a Debreceni Egyetem tehetséggondozó programjában.

3.1. A tehetségazonosítás elvei

A „tehetségazonosításnak” a valamely tehetségkoncepció alapján történő azonosításban és az adott programba való beválogatásban van szerepe, azaz a teoretikus oldal mellett a praktikus szempontok is szerepet játszanak benne. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a tehetségprogramokba való beválogatás mögött mindig tudatos választás áll: valamely tehetségkoncepció kritériumai alapján, illetve az azokra épülő mérési eljárásokkal, technikákkal, eszközökkel történik a beválogatás. A még látszólag tisztán empirikus eljárások mögött is valamilyen tehetségkoncepció szempontjai érvényesülnek (Mező 2004).

A Debreceni Egyetem tehetséggondozó programjába (DETEP) a beválogatás több tehetségkoncepció közös elemeinek a figyelembevételével történt a kezdetektől. Figyelembe vettük a tanulmányi átlagot, sor került a Raven-teszt felvételére, és kialakítottunk egy motivációs indexet, majd egy, e három tényezőt ötvöző mutatót (lásd a 3. fejezetben). Ez azt jelenti, hogy a beválogatásban érvényesítettük az Otto-féle tehetségkoncepció elemeit: a kimagasló intelligenciát, a tartósan magas teljesítményt és a társadalmilag hasznos teljesítményt. Ugyancsak figyelembe tudtuk venni a Renzulli, és a Renzulli – Mönks koncepciókat is, hisz mértük az átlagon felüli képességeket, a feladat iránti elkötelezettséget és a kreativitást. Bizonyos szempontból a beválogatási eljárásban alkalmazott „tehetségfogalom” (mint elsősorban empirikus mérőeszköz!) közel áll a Czeizel-modellhez is, hisz az általános intelligencia, a speciális mentális adottságok, a nem intellektuális facilitátorok (pl. a motiváció) mellett a társadalmi és a környezeti tényezőkről is kérdeztünk, igaz, ezeket a beválogatás szempontjaként nem, de az elemzések szempontjaként már figyelembe vettük. Sok szempontból a Marland-féle tehetségkoncepció kritériumait is érvényesítettük, így tehetségszakértők irányították a beválogatási folyamatot, akik közreműködtek (pontosabban vezették!) a tehetségazonosító tevékenységet (elég itt Balogh László szerepére és Mező Ferenc munkájára utalni).

Mindent figyelembe véve, a DETEP beválogatási eljárásához használt mérőeszközök és a mögöttük álló koncepciók egy adaptív eljárást mutatnak, mely során az alkalmazott mérőeszköz kialakítása sok szempontból újnak is mondható. A beválogatási

modell egy olyan háromlépcsős modellt jelentett, ahol a „hierarchikus – összegző – hierarchikus” logikájú modellek egymásra épültek, azaz egy többlépcsős beválogatási eljárásra került sor, ami ugyancsak ritka a hasonló programok között (Mező 2004). A figyelembe vett tehetségkonceptiókból is következően a DETEP jelentős számú tartalmi elemet foglalt és foglal magába. Kezdetből kiemelt jelentőséget kapott a tehetséggel összefüggő erős oldal fejlesztése, hisz a hallgatók tutori irányítás mellett a szaktudományon belüli fejlesztést „kapták” a programtól. De nem maradt el a „gyenge oldal”, a hiányosságok fejlesztése sem, így például a módszertani ismeretek, vagy a kommunikáció fejlesztése. A program eleme a tanácsadás is, hisz a DETEP egyben egy karrier tanácsadási forma is. A szaktudományos és metodikai fejlesztés mellett kiemelt területei a képzéssel összefüggő programok, kutatási támogatások, tutori támogatás, tanulmányutak, konferenciák, hallgatói kötetek. Kezdetből jelentős volt az anyagi támogatás, amit a sikeres kutató, szakmai tevékenység ellentételezéseként kaptak és kapnak a hallgatók.

A tehetségazonosítás és tehetséggondozás általános elvei mellett a program szervezői figyelembe vették a felsőoktatási tehetséggondozás nemzetközi szakirodalmának az eredményeit is, különös tekintettel a kitűnő teljesítmény meghatározására (Balogh 2009). A kitűnő teljesítmény összetevői a felsőoktatásban a *belső kognitív és motivációs tényezők* (mint egyéni tehetségpotenciálok), és a szociálisan stimuláló környezet. A kitűnőség kialakulása stimulálható a *kreatív tanulás környezettel, és a jól kiegyensúlyozott csoportdinamikával*. A fejlesztésben kiemelt szerepe van a *tanár – diák kapcsolatnak*, és fontos a tehetséges diákok bevonása a tanításba (Balogh 2009).

A vázolt elvek és érvényesülésük a beválogatási eljárásban azt igazolják, hogy a DETEP minden szempontból (a beválogatástól a tartalmi működésig) megfelel egy tehetségtámogató program kritériumainak.

3.2. A beválogatás gyakorlata

A 2000/2001-es akadémiai évben az integrálódott Debreceni Egyetem egyik első, „egyetemleges”, integrált programja volt az induló tehetséggondozási program, melynek indításában az egyetem akkori rektorának, dr. Fésüs Lászlónak nagy szerepe volt. Az első év feladata a beválogatási és a működési elvek kidolgozása volt. Ebben egy szűkebb és egy tágabb team dolgozott együtt. A szűkebb teamben az elvek és gyakorlatok kidolgozása folyt, a tágabb teamet a karok koordinátorai jelentették, akik aktív szerepet vállaltak a hallgatók és az

oktatók tájékoztatásában és mozgósításában, majd a kari programok szervezésében. A szűkebb grémium vezetője Balogh László volt, aki Mező Ferencsel a program tehetségazonosítási elveit és a beválogatás gyakorlati szempontjait, a beválogatáshoz használt mérőeszközöket adaptálta és dolgozta ki, valamint koordinálta az egyetemi szintű programokat és rendezvényeket (Balogh – Fónai 2003, Balogh 2009). A szűkebb team tagja volt még Fónai Mihály, aki a program második évétől alkalmazott szociológiai kérdőívet fejlesztette ki a program vezetőjével és munkatársaival. Ugyancsak ebbe a teambe tartozott a disszertáció szerzője, mint aki az alkalmazott mérőeszközök, így a Raven teszt és a kérdőív megfelelő kérdései alapján javaslatot tett egy, a beválogatást támogató index kidolgozására – ezt a feladatát a szűkebb team, a szakmai grémium tagjainak a közreműködésével és az általuk kidolgozott szakmai kritériumok figyelembevételével végezte.

A beválogatási eljárás három lépcsőben történt, egészen a 2008-as akadémiai évig a beválogatási eljárás alapelvei nem változtak, de az alkalmazott mérőeszközök módosultak (ezt a továbbiakban bemutatjuk). Ugyancsak hasonlóak voltak a program első, vizsgált időszakában a működés elvei és gyakorlata is. A változásokra a Bologna folyamat következtében, valamint a felsőoktatási tehetséggondozás kiszélesedése miatt került sor – ez együtt járt a program szervezésének, koordinálásának és a beválogatási gyakorlatnak az átalakulásával is, ezekre csak utalunk a továbbiakban.

A tehetséggondozó programba a 2008-ig terjedő időszakban egy háromlépcsős beválogatási eljárás során kerülhettek a hallgatók. Ennek lépcsői a következők voltak:

- az első lépcsőben a karok a tanulmányi eredmény alapján delegálták a hallgatók 20 százalékát, a felső egyötödét. Ez azt jelentette, hogy a hallgatók felső ötöde lehetőséget kapott a beválogatási eljárásban való részvételre,
- a második lépcsőben került sor a beválogatási méréseken megjelent hallgatók körében a pszichológiai tesztek és a hallgatók társadalmi háttérét és pályaválasztási motívumait vizsgáló kérdőív kitöltésére. Ezekkel a tesztekkel és kérdőívekkel az intelligencia, a pályaeérdeklődés, motivációk és karriercélok mérésére került sor. A program szűkebb szakmai grémiuma a mérőeszközök alapján kidolgozott index rangsorai alapján tett javaslatot a karoknak a beválogatható hallgatók körére
- a harmadik lépcsőben a kari döntéshozók a javaslat alapján, szakmai elbeszélgetések után döntöttek arról, kik kerülhetnek a programba – akik összesen 682-en voltak a vizsgált időszakban.

A disszertáció adatbázisa a beválogatási eljárás második lépcsőjében megjelent hallgatókra vonatkozik, ez 3183 főt jelentett, a karok ennél több, mintegy négyezer hallgatót delegáltak,

közülük a tényleges bevélogatási, mérési eljáráson, a második lépcsőben jelent meg a 3183 fő. Mivel az adatbázis kialakításakor az anonimitást érvényesítettük, a programba ténylegesen bekerült hallgatók azonosítása csak többlépcsős kódtitkosítás után történt meg, így az adatbázis nem kapcsolható személyekhez.

Ez a bevélogatási eljárás, ahogy arra utaltunk, 2008-ban változott meg, összefüggésben a BA/BSc szakos hallgatók felvételével a programba, ami a bevélogatási eljárás átalakítását vonta magával, másrészt a felsőoktatási törvény által kiszélesített tehetséggondozással, aminek a kerete és szervezője a Debreceni Egyetemen működő Regionális Tehetségtanácsadó Központ („Tehetségpont”) és az egyetemi Tehetségtanács lett. A bevélogatás eljárás változása következtében 2009-től egyéni úton is jelentkezni lehet a programba. E változások is indokolják, hogy csak a DETEP első szakaszát elemezzük disszertációnkban.

A program vizsgált első szakaszában több változás is történt, elsősorban az alkalmazott bevélogatási módszereket illetően. A 2001/2002-es akadémiai év sok szempontból kísérleti év volt, a bevélogatás mérőeszköze csak erre az évre volt érvényes. Ebben az évben kerültek kidolgozásra a program tartalmi elemei, melyek 2008-ig, az új szakasz indulásáig lényegesen nem változtak (Balogh 2009)

A 2002/2003-as tanévtől a 2004/2005-ös tanévig a programba való bevélogatáshoz a Raven intelligencia tesztet alkalmaztuk, és egy, a program működési céljait figyelembe vevő rekrutációs és motivációs kérdőívet dolgoztunk ki; mindkettőt alkalmaztuk a vizsgált teljes program időszak alatt. Ekkor a programba való bekerüléshez, a kari felvételhez a tanulmányi eredményt, a Raven teszten elért eredményt és a kérdőív kérdéseiből képzett motivációs indexet vettük figyelembe a javasolt teljesítménylisták kialakításakor – ebben a periódusban a nyelvvizsga hiánya még kizáró tényező volt. 2005-ig elsődleges szempont volt az intelligencia teszt eredménye, majd a tanulmányi eredmény, végül a hallgató motivációját vettük figyelembe. Ennek a módszernek az volt a hátránya, hogy akinek valamilyen okból nem sikerült jól az intelligencia tesztje, hiába teljesített jól a tanulmányi munkában, illetve volt magas a motivációs indexe, hátrább sorolódott a rosszabb intelligencia teljesítmény miatt. Ennek kiküszöbölésére kidolgoztunk egy pontrendszert, amivel a különböző típusú eredményeket egyenrangúvá tettük, majd ezekből készítettünk egy teljesítményt mutató pontszámot, amely alapján a hallgatók abszolút értelemben sorbarendeazhetőkké váltak. A mutató készítéséhez minden teszt esetében - ismerve a maximálisan elérhető pontszámot - százalékosan hozzárendeltük a teljesítményüket. Az így kapott százalékos teljesítmények már összehasonlíthatókká váltak. A különböző szempontok eredményeit átlagoltuk, így minden hallgatóról egy "relatív" - az általunk használt mérőeszközök szerinti - százalékos

teljesítményt adtunk meg. Ezek alapján állította fel a szakértői grémium a hallgatói abszolút sorrendjét, karok szerinti bontásban; a program működési elvei következtében ez a rangsor javaslat volt, mely alapján a harmadik lépcsőben a karok döntöttek a hallgatók felvételeiről. Vizsgáltuk, hogy az új pontszámítás és az intelligencia teszt eredménye között milyen kapcsolat van, és azt tapasztaltuk, hogy a pontszám és az intelligenciateszt eredménye közepesen korrelál ($r_p=0,485$), a belőlük képzett scatterplot diagram alapján pedig elmondhatjuk, hogy az új kiválasztási rendszer objektívebb, mint az első három év eljárása (Márton et al 2006). Ez azt is jelenti, hogy a kidolgozott módszertan alkalmas volt a tehetséges hallgató azonosítására (lásd: Mellékletek 1, 2. ábra).

A beválogatási eljárás tapasztalatai és a karok közötti különbségek miatt a program szakértői grémiuma 2005 őszén javasolta a nyelvvizsga kivételét a bekerülési kritériumok közül, ezt követően 2008-ig már nem változtak az alkalmazott mérőeszközök. A 2008/2009-es akadémiai évtől kétféleképpen lehetett a programba kerülni: az évek alatt kialakított beválogatási eljárással, ami, amint azt bemutattuk, megfelelt a tehetségazonosítás nemzetközi sztenderdjének, azaz az intelligencia mellett a kreativitást, a teljesítményt és a motivációt is mérte (Mező 2004, Balogh 2009) – a másik lehetőség pedig az egyéni jelentkezés volt, de ez már a DETEP második korszakát jellemzi.

3.2. A tehetséggondozó program célja és tartalmi elemei 2001 és 2008 között

A tehetséggondozó program első periódusának komplex céljait az ismertetett beválogatási elvek és a felsőoktatási tehetséggondozásra vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalom és tapasztalatok alapján alakították ki (Balogh – Fónai 2003, Balogh 2009). A komplex célok lényege a tehetséges hallgatók programszerű támogatása, a már működő, más programokkal és szervezetekkel együttműködve, ezek sajátos céljait és feladatait figyelembe véve (tudományos diákkörök és a szakkollégiumok). A DETEP főbb tartalmi elemei az első periódusban a következők voltak – ezeket az egyes karok a saját lehetőségeikhez mérten valósították meg:

1. Egyéni munka tutorok irányításával. Minden hallgató munkáját egy tutor segíti, ösztönzi a kutatómunkáját, szakmai tevékenységét, segíti a szakmai kapcsolatok kialakításában, a kutatásban, publikálásban, pályázatok megírásában.
2. Részvétel szakfordítói programokban.
3. Karrier-tanácsadás, mely a szakmai szocializációt és a perszonalizációt segíti.

4. Tudományos diákköri tevékenység.
5. Konferenciák rendezése a DETEP-ben részvevő hallgatóknak.
6. Belföldi és külföldi tanulmányutak támogatása.
7. Hallgatói kutatói kiegészítő ösztöndíj
8. Közreműködés a szakkollégiumi tevékenységben.
9. A Debreceni Egyetem pályázatain a programban résztvevő hallgatók preferálása.

A DETEP első korszakában, de a 2008/2009 óta eltelt időszakban is a program lényegi vonása a tutori rendszer volt, ez valamennyi karon sikeresen működött. A program tartalmi elemei többé-kevésbé megvalósultak a vizsgált periódusban. Elsősorban azok működtek kevésbé hatékonyan (például a szakfordítói program és a karrier-tanácsadás), melyekre az egyes karokon kevesebb erőforrás állt rendelkezésre. A tutori támogatáson alapuló szakmai, tudományos tevékenység sikerét mutatják a központi és kari DETEP konferenciák, és az ezek előadásai alapján készült tanulmánykötetek is. Az eredeti tartalmi elemekhez újabbak is társultak a program működése során, a karok jelentős részén a tanszéki demonstrátori pályázatokon, a köztársasági ösztöndíj pályázatokon és a PhD felvételikén a DETEP tagság és az ezzel járó szakmai, tudományos, publikációs tevékenység előnyt jelentett. Ez azt is jelenti, hogy a program a valóban tehetséges hallgatókat támogatta, hisz az esetek jelentős részében közülük kerültek ki a tanszéki demonstrátorok és a nappali tagozatos PhD hallgatók, akik a hallgató korukban kialakított személyes (tutori) kapcsolatokat a későbbiekben is kamatoztatták.

3.3. Egyéb felsőoktatási tehetséggondozó programok tapasztalatai

A DETEP már a működése első periódusában nyitott volt a tudományos diákkörökre és a szakkollégiumokra. Nyilvánvaló volt, hogy ezek a felsőoktatási tehetségtámogatási formák jól kiegészítik egymást – közös programelemük a tutori vezetés, a hallgatók és tutoraik, mentoraik szoros munkakapcsolata. Ugyanakkor látszottak a különbségek is, hisz a TDK sokkal inkább szól a versenyről, a szakkollégium pedig egy nagyon intenzív közösségi létről és műhelymunkáról.

A Debreceni Egyetem szakkollégiumai az Eötvös Collégium működési elveit és gyakorlatát vették át. Az Eötvös Collégium, a maga évszázados tapasztalataival dolgozta ki a tehetségek kiválasztásának és támogatásának a módozatait. Ezek sok szempontból hasonlítanak az

általunk vizsgált tehetséggondozó program gyakorlatához. Az Eötvös Collégiumba a „fejkopogtatás” útján kerülhetnek a hallgatók, írásos jelentkezési anyaggal, személyes beszélgetés keretében választják ki a tagokat – kiválasztás során az „emberi alkalmasságnak” is nagy a súlya (Takács 2009). Az Eötvös József Collégium az inspiratív légkör kialakítására törekszik, interdiszciplináris intézményként működve. A tehetséggondozás pillérei a következők: a legtehetségesebbek kiválasztása, tudományosan felkészült, ösztönző és segítő szervezeti struktúra, magas színvonalú, az egyetemi kurzusokat kiváltó vagy segítő szak- és nyelvórák, a tudományos életre felkészítő, abba „belenövesztő” programok, konferenciák, publikációs tevékenység és külföldi ösztöndíj lehetőségek (Takács 2009). Látható, hogy részben a beválogatás módjában, de különösen a tartalmi elemekben számos hasonlóság van a DETEP és az Eötvös Collégium között.

A DETEP-hez hasonló, azaz elsősorban nem a TDK vagy a szakkollégiumi működés alapján létrejött tehetséggondozó program kevés működik a hazai felsőoktatásban, holott a 2007-es felsőoktatási és a 2011-es Törvény a nemzeti felsőoktatásról az egyetemek feladatává tette a tehetséggondozást, igaz, elsősorban a szakkollégiumi és a TDK tevékenységet (tegyük hozzá, hogy a DETEP is együttműködött más tehetséggondozási formákkal, a mai működésében pedig ez eleve szervezett és koordinált). A hasonló programok közé tartozik a Semmelweis Egyetem Kerpel-Fronius Ödön Tehetséggondozó Programja, mely 2007-ben indult. Hasonlóan a DETEP-hez, ebben a programban is hangsúlyozódik a többi, lehetséges tehetséggondozási formával és szervezettel való együttműködés szándéka. A program célja, hogy felfigyeljen a tehetséges diákokra, és hogy kiemelten kezelje őket. A programba formális kritériumok, az elért eredmény alapján és egyéni pályázattal lehet felvételizni – a potenciális hallgatók egy listára kerülnek, ők azok, akikkel elbeszélgetnek. A tartalmi elemek között szerepel a kiemelt szakmai irányítás, a mentor, aki a szakmai előrehaladást és az „általános emberi fejlődést” segíti, a szponzorok által biztosított ösztöndíj (Szluca – Langer – Szabó 2009) – látható, hogy ez a program is több elemében hasonlít a DETEP-hez. A felsőoktatási tehetséggondozási, támogatási programok a magyar felsőoktatásban évszázados múltra tekintenek vissza a szakkollégiumok esetében (ezek működése bizonyos mértékig a tradicionális angol college-ok működésére hasonlít), a hat évtizedes múltú tudományos diákköri mozgalom viszont unikális az európai felsőoktatásban (Szendrő – Kooósné 2002, Szendrő – Cziráki 2009). A kétezres években indított DETEP a tehetséggondozás hazai és nemzetközi teoretikus és empirikus eredményeit vette figyelembe a saját céljai és tartalmi elemei kidolgozásánál, ám épp az eredmények alapján megfogalmazhatjuk, hogy a program tapasztalatai egyedülállóak voltak a magyar felsőoktatásban a kétezres évek első évtizedében.

4. Adatok és változók

A disszertációban elemzett adatbázis, ahogy arra utaltunk, a DETEP második mérési, beválogatási lépcsőjében a méréseken résztvevő 3183 hallgató válaszait foglalják magukban; közülük 682 fő került a programba; az elemzések során az elemzés céljától függően vizsgáltuk a második körös (lépcsős) vagy a bekerült csoportot.

A beválogatási eljárásban, a második lépcsőben a hallgatók két pszichológiai tesztet és egy rekrutációs, valamint motivációs kérdőívet töltöttek ki. Az egyik teszt a Super-féle munkaérték teszt volt, ennek az eredményeit a beválogatás során nem vettük figyelembe, célja a hallgatók munkaérték-preferenciáinak a mérése volt. A Debreceni Egyetemen a Super-féle munkaérték tesztet a kilencvenes évek óta folynak vizsgálatok, így indokoltnak tartottuk a teszt lekérdezését. A beválogatási eljáráshoz a Raven-féle nehezített progresszív mátrixot alkalmaztuk az intelligencia mérésére (Rózsa 2006, Rózsa et al. 2006).

A 2002-től használt pályarekrutációs és pályamotivációs kérdőívet a szakmai grémium közösen dolgozta ki. A grémium vezetője Balogh László volt. A pszichológiai mérések irányítója és Balogh László vezetésével a tehetségazonosítás és tehetséggondozás szakmai felelőse Mező Ferenc volt. Mindketten a Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézetének az oktatói, a hazai és a nemzetközi tehetséggondozás elismert szereplői. Az alkalmazott kérdőívnek a tehetségazonosítással összefüggő motivációs kérdései kidolgozásában és a kérdőív véglegesítésében is részt vettek. A kérdőív kidolgozója Fónai Mihály volt. A program mérési szakértője pedig a disszertáció szerzője, Márton Sándor volt.

Maga a kérdőív egy kérdésblokk kivételével, ami a szülők foglalkoztatási helyzetére vonatkozott, nem változott a beválogatási eljárás során (lásd: 1. sz. Melléklet). Bizonyos kérdések a felsőoktatás változásai és a felvételi rendszer módosulásai miatt funkciótlanná váltak, ám az adatbázis egységessége miatt megmaradtak a kérdőívben. A szakirodalmi előzményeket és a kutatási tapasztalatokat figyelembe véve a kevésbé kutatott és ismert dimenziók esetében nyitott kérdésekkel operáltunk – ezek elemzése módot adott ugyan arra, hogy zárt kérdésekké átalakítsuk őket, ám az adatbázis struktúrája és egységessége miatt változatlanul a nyitott kérdéseket alkalmaztuk (elsősorban a professziókhoz szükséges tudás, a professziók előnyei és hátrányai vizsgálatára).

A kérdőív dimenziói a következők voltak:

- demográfiai és azonosító kérdések (K1 – K7)
- iskolai életút (K8 – K28)
- egyetemi felvétel (K29 – K31)
- pálya-és egyetemválasztás (K32 – K38)
- egyetemi tapasztalatok és életút (K39 – K49)
- vélemények és elvárások a választott szakról és szakmáról (K50 – K65)
- családi háttér (K66 – K77)

A beválogatási eljárás során a tanulmányi eredményt, a Raven teszt eredményét és a motivációs kérdésekre adott válaszok eredményét vettük figyelembe (az első időszakban a nyelvvizsga hiánya kizáró tényező volt). A három területen elért eredmény alapján az egyes területek eredményeit 100 fokozatú skálára transzformáltuk, majd a három részterület eredményei alapján alakítottunk ki egy összevont mérőszámot minden hallgató esetében, ez is 100 fokozatú volt – a karok e rangsorok figyelembevételével és a személyes szakmai beszélgetés eredményeként vették fel a hallgatókat a programba.

4.1. Változók és indexek

4.1.1. A kulturális tőke index és elméleti háttere

Kulturális tőke indexünk kialakításakor Pierre Bourdieu tőkeelméletét vettük figyelembe, így az elemzés során alkalmazott kulturális tőke indexünk értelmezéséhez a Bourdieu-féle tőke elméletek főbb összetevőit elemezzük, majd a hazai kutatásokban alkalmazott kulturális háttér és kulturális tőke indexek néhány elemét emeljük ki.

Bourdieu az iskolai teljesítmény, az iskolai eredmény eltéréseit, bizonyos mértékig Bernsteinhez (1971) hasonlóan az iskolában elfogadott normák, értékek és kultúra, valamint az iskolában használt nyelv, a nyelvi kifejezőmódok különbözőségeire vezeti vissza – ez a mechanizmus alkalmas arra, hogy a különböző társadalmi osztályok közötti különbségeket fenntartsa és újratermelje. Eközben az iskolarendszer lényegében nem teljesíti feladatát, azaz a különbségek csökkentését, ráadásul a teljesítmények objektív eltéréseire utalva a különbségek újratermelésének ideologikus funkcióját is megvalósítja. Különösen a kispolgárok és a felső osztályok kultúrájának, normáinak és értékeinek a különbségeit vizsgálta. Háromféle tőkét, a gazdasági, kulturális, és társadalmi tőkét különböztette meg

(Bourdieu 1974, 1978, 1986, 1997, 2006). A gazdasági tőkét közvetlenül pénzzé konvertálható tőketípusként jellemzi, mely a tulajdonjogi formában történő intézményesedésre hajlamos. A kulturális tőke gazdasági tőkévé konvertálható, és az iskolai végzettségi titulusok formájában való intézményesedés jellemzi. A társadalmi tőke a társadalmi kötelezettségekből vagy „kapcsolatokból” fakad, és bizonyos feltételek mellett ugyancsak gazdasági tőkévé konvertálható, miközben a hagyományos, például nemesi címek formájában intézményesülhet. A kulturális tőke rendkívül idő- és kulturális tőke beruházást igényel, hosszú elsajátítási folyamat előzi meg a kialakulását, a „beruházónak” személyesen kell beruháznia, a műveltség megszerzése hosszú folyamat, mely magába foglalja a családi nevelést is, ezáltal a „legleplezettebb tőkeátörökítési formát” jelenti. Bourdieu *társadalmi tőke* alatt aktuális és potenciális erőforrások összességét érti, melyek a kölcsönös ismeretségek vagy elismerés többé-kevésbé intézményesült viszonyai tartós hálózatának birtoklásához kapcsolódnak, azaz olyan erőforrás, amely egy adott csoporthoz való tartozáson alapul. A társadalmi kapcsolatok anyagi és/vagy szimbolikus csereviszonyok alapján létezhetnek, amelyek fenntartásához hozzájárulnak. A családhoz, osztályhoz, törzshöz, iskolához, párthoz tartozás alapján intézményesülnek, ezek csereviszonyai tartják életben és erősítik tovább. Ebben a megközelítésben az egyén által birtokolt társadalmi tőke nagysága a kapcsolatok hálójának kiterjedtségétől függ. A kapcsolatháló leginkább azoknak az egyéni és kollektív beruházási stratégiáknak a terméke, amelyek olyan társadalmi kapcsolatok megteremtésére irányulnak, melyek közvetlen haszonnal kecsegtetnek.

A Bourdieu által felvetett problémákra nagyon sokan reflektálnak, elméleti állításait gyakran tesztelik empirikus vizsgálatokban. Ezt jelzi például a Bourdieu munkásságát elemző tanulmánygyűjtemény (Fowler 2000), de átfogó tanulmányok is készültek (Lamont – Lareu 1988). Bourdieu kulturális és társadalmi tőke fogalmait értelmezi újra Ecclestone (2004). Az eredeti értelmezési keretet elfogadva hangsúlyozza, hogy a kulturális tőke magába foglalja a viselkedést, a diszpozíciókat, a tudást, és a szocializáción keresztül internalizált habitust. A kulturális tőke az, ami a domináns csoportokat képessé teszi arra, hogy kulturális döntéseiket általánosként jelenítsék meg, ezáltal legitimálva dominanciájukat. A kulturális tőke megfelelő formáinak a létrehozásában a különböző kontextusok a hatást és a tartalmat, valamint a pszichológiai forrásokat is alakítják, azt is figyelembe véve, hogy maguk a források is egyenlőtlenül elosztottak (Ecclestone 2004).

Rendkívül izgalmas kísérlet DiMaggio és Mohré (DiMaggio – Mohr 1985, 1998), akik a „rendi kultúrához tartozás” (melynek tartalma a kulturális tőke), az iskolai teljesítmény, a házassági mintázatok és a kapcsolati hálózatok kérdéseinek az összefüggéseit vizsgálják.

Kiindulásuk a weberi osztály- és rendi helyzet, valamint ennek operacionalizálhatósága. Azt állítják, hogy a szociológiai kutatások a „kiváltságos rendi kultúrában” való részvétel helyett ténylegesen a „rendet” vizsgálják, így például a nemet, a munkahelyi pozíciót, a szocioökonómiai státuszt és az iskolázottságot. Azok az empirikus kutatások, melyek e helyzetek és a kulturális tőke kapcsolatát elemzik, végső soron kapcsolatot találnak a családi háttér, a képzettség, az iskolai teljesítmény és a kulturális tőke között. A szerzők a rend és a rendi kultúra kapcsolatának értelmezésében az osztályhelyzet és a rend weberi fogalmával operálnak, és hangsúlyozzák, hogy a rendi kultúra eszköz, mely által a rendi csoport fenntartja a kohézióját; a „rendi becsület”, az „életvitel” a konvenciók jellegzetes őrzői, a rend pedig interakcionális és kulturális alapot jelent. Így az a kérdés vetődik fel, hogy a „rendi kultúrában való részvétel” milyen hatást gyakorol az iskolázottság elért szintjére és a párválasztásra. Hivatkoznak arra, hogy Bourdieu szerint az oktatási rendszer a „kiváltságos rendi kultúrában” való részvétel jutalmazása. A szerzők szerint a párválasztás a női stratifikációban fontos, végeredményben a csere egy sajátos formája, maga a párválasztás a földrajzi és társadalmi, felsőoktatási mobilitás miatt individualizálódott. DiMaggióék eredményei alapján a „rendi kultúrában való részvétel” (gyakran mint a magas kultúrában való jártasság és érdekelttség) igazolódott, hisz közvetlen hatást gyakorolt a képzettségre és a házasságra (DiMaggio – Mohr 1998: 210). A hatások között a legnagyobb a kulturális tőkéé volt, mely egy társas érintkezésben megnyilvánuló „erőforrás”. Így például az apák iskolázottsága meghatározza a gyerekeik iskolázottsági mutatóit, vagy hat a házastárs iskolázottságára. A szerzők szerint a „rendi kultúrában való részvétel” hatásait az egyének társadalmi kapcsolati hálóinak a jellemzői közvetítik, így fontos a kapcsolatháló mérete és a tagok státusza – ezzel több, egymásra reflektáló modell és elmélet pontjait kötik össze, igaz, maga Bourdieu is nagy fontosságot tulajdonít a kulturális és a társadalmi tőke esetében is a kapcsolatoknak.

A hazai empirikus kutatások közül a származás és mobilitás kapcsolatát vizsgáló kutatásban a származás dimenziói között vizsgálták a munkamegosztási háttérrel, a kulturális háttérrel, az anyagi háttérrel, a háttér rendezettségét és a települési háttérrel (Róbert 1986). A létrehozott kulturális háttér index regressziós modelljébe bevonták az apa iskolázottságát, a múzeumba járást, a könyv olvasást, az anya iskolázottságát, a moziba járást, a szülők könyveinek a számát, a színházba járást, és azt, hogy van-e hangszer a családban. Ez a kulturális háttér mutató a Bourdieu féle kulturális tőke mindhárom fajtáját operacionalizálta. A társadalmi reprodukció, a társadalmi mobilitás és a munkaerő-piaci egyenlőtlenségek elemzéséhez kapcsolta be a kulturális tőke magyarázatokat Blaskó Zsuzsa (1998, 1999, 2008). Blaskó az útmodellek figyelembevétel fogalmazta meg állításait, majd operacionalizálta a

kutatásai során alkalmazott kulturális tőkét. Az útmodellek, például a Blau – Duncan modell, a származás révén megszerezhető kulturális tőke és a megszerzett társadalmi pozíció kapcsolatát, vagyis a kulturális tőke segítette státuszreprodukció folyamatát vizsgálják (Blaskó 1998). A kulturális tőke hatását vizsgáló modellek Bourdieu elméletén alapulnak. Blaskó a kulturális tőke elemzésében eltért a szakirodalomban elterjedt értelmezéstől. Elválasztotta egymástól a kulturális tőkét és az iskolai végzettséget, majd a kulturális tőkét szigorúan a magas kultúra „fogyasztásával” operacionalizálta. Harmadik lépéseként a kulturális tőkét felbontotta a szülők és a gyermekek kulturális tevékenységéből származó erőforrásokra, melyeket „szülői kultúraként”, illetve „gyermek – kultúraként” definiált. A „gyerekre továbbörökített kulturális tőke” e modellben nem része, hanem következménye a származási háttérnek, így a kulturális tőke a szülők státusza és a kérdezett státusza közötti közvetítő változó (Blaskó 1998).

4.1.2. Az elemzéshez kialakított kulturális tőke index

Az általunk kialakított kulturális tőke index sajátossága, hogy nem különíti el a szülők és a vizsgálatba bekerült hallgatók kulturális tőkéjét (mint azt például Blaskó teszi). Mivel a kialakított kulturális tőke indexnek a programba való bekerülésre gyakorolt hatását vizsgáltuk, csak olyan változók jöhettek szóba, ami a hallgatók korábbi, középiskolai életútjával függték össze; az alkalmazott kérdőív lehetőséget adott volna az egyetemi tanulmányok alatt „működő” kulturális tőke kialakítására is (kérdés, hogy mennyire az egyetemen szerzett), ám célunk épp az volt, hogy a hallgatók által „hozott” kulturális tőkét vegyük figyelembe.

A kulturális tőke – indexbe első lépésben bekapcsoltuk a szülők és nagyszülők iskolai végzettségét, és a hallgatók lakhelyét. E változók figyelembevétele logikusnak tűnik, nemcsak más kutatások tapasztalatai alapján (lásd Róbert 1986), hanem azért is, mert a hallgatók „saját” kulturális tőkéjét a családi háttér is alakítja, ebben a településnek is szerepe van.

Az elemzés során alkalmazott kulturális tőke indexet így a következő változókból hoztuk létre: általános iskolában tagozatos osztályba járt-e (K10), milyen típusú középiskolába járt (K11), van-e nyelvvizsgálója (K14), van-e technikai vizsgája (K15), van-e OKJ-s végzettsége (K16), járt-e szakkörbe (K17), járt-e szervezett felvételi előkészítőre (K23), járt-e magántanárhoz (K26).

E változók jelentős része kapcsolatot mutat a származási család társadalmi státuszával, hisz például a tagozatos osztály vagy a középiskola típusa, a nyelvvizsga, a felvételi

előkészítő és a magántanár a kedvezőbb társadalmi helyzetű családok esetében fordul inkább elő. A kialakított kulturális tőke index az objektivált és az intézményesült kulturális tőke típusok csoportjába tartozó tőkejavakat veszi figyelembe. A kulturális tőke indexnek három attribútuma van, alacsony, átlagos és magas, ezeket az index által felvett értékek figyelembevételével alakítottuk ki.

4.1.3. A társadalmi tőke index és elméleti háttere

A társadalmi tőke értelmezésénél *Bourdieu* is kiemelte a társadalmi kapcsolatokat, a kapcsolatháló fontosságát (*Bourdieu* 1986, 2006). A társadalmi tőke azon aktuális és potenciális erőforrások összessége, amelyek a kölcsönös ismertségek vagy elismerés többé-kevésbé intézményesült viszonyai tartós hálózatának a birtoklásához kapcsolódnak, olyan erőforrások, amelyek az egy adott csoporthoz való tartozáson alapulnak. Fontos, hogy az egyes csoporttagok által birtokolt tőke összessége valamennyi csoporttag számára biztosítékul szolgál, és hitelképességet kölcsönöz nekik. A társadalmi kapcsolatok anyagi vagy szimbolikus csereviszonyok alapján léteznek és intézményesülnek. Maga a társadalmi tőke nagysága a kapcsolatok hálójának a kiterjedésétől függ, attól, hogy az egyén mennyi kapcsolatot tud mozgósítani. A társadalmi tőke multiplikatív hatást gyakorol a ténylegesen rendelkezésre álló tőkére, nem független a többi tőketípustól, de növelheti is azokat. A kapcsolatok szerepe azért is nagy, mert azokból profitálni is lehet, még, ha ez nem is feltétlenül tudatos. *Bourdieu* kiemeli, hogy a kapcsolatháló sajátos beruházási stratégiát jelent, tudatosan vagy sem, olyan társadalmi kapcsolatok megteremtésére és fenntartására, melyek közvetlen haszonnal is járnak. A társadalmi tőke létrehozása és működtetése, újratermelése kötelezettségeket is jelent, a tagokat beavatják, kialakul a beavatottság varázsa, maga a beavatottság gyakran társadalmi intézményekben nyilvánul meg, így például a rokoni kapcsolatokban, asztaltársaságokban, szimbolikus valóságot létrehozva. Hogy a társadalmi tőkét újra tudjuk termelni, elengedhetetlen a csereaktusokban megvalósuló kapcsolattartás és a kölcsönös elismerés, mely időbe és pénzbe, azaz gazdasági tőkébe is kerül, így ez a kapcsolatokba való befektetést is jelenti. Ugyanakkor a magas társadalmi tőke vonzóvá tesz, ami a kapcsolatok további bővülését eredményezi (*Bourdieu* 1986; 2006: 139-143).

A társadalmi tőke elméletek között kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak *James Coleman* és munkatársai írásainak és kutatásainak (többek között: *Coleman* 2006). *Coleman* a *Granovetter* által felvetett, egymástól lényegesen eltérő tradíciók összekapcsolására törekedett

elméletében. Társadalmi tőkeként a cselekvők számára értékkel bíró erőforrásokat tartja, melyek érdekeik érvényesítésében felhasználhatók. Kötelezettségeket, elvárásokat és a struktúra megbízhatóságát, valamint az információszerzés csatornáit, módjait, valamint a hatékony normákat és szankciókat említi. A társadalmi tőkét előmozdító társadalmi struktúrák közül – Granovettertől eltérően – a társadalmi kapcsolathálókat zártságát emeli ki, mely a hatékony normák kialakulásának a feltétele is. A társadalmi tőke hatást gyakorol a következő nemzedékek emberi tőkéjének a termelésére is, a család társadalmi tőkéje pedig az iskolai teljesítményre. Az emberi tőke ebben a megközelítésben a szülők iskolázottságának felel meg, míg a családon belüli társadalmi tőke a szülők és a gyerekek közötti viszonyt, a törődést, a gyerekekre fordított időt és energiát jelenti. A családon kívüli társadalmi tőke szempontjából fontosak a szülők és gyerekek közötti társadalmi kapcsolatok és ezek zártsága, a szülők és a közösségi intézmények közötti viszony – a generációk közötti zártságot a vallási közösségek hatása növeli, és mint társadalmi tőke megakadályozza az iskolarendszertől való kimaradást. Coleman ezzel azt is mondja, hogy nagyon fontos az iskolát körülvevő társadalmi kapcsolathálózatok formális és tartalmi jellemzőinek a kérdése.

Egy másik tanulmányában Coleman továbbfejleszti a társadalmi tőkére vonatkozó állításait (Coleman 1996, 2006). Hangsúlyozza, hogy a tőke többi formájától eltérően a társadalmi tőke két, vagy több személy közötti viszonyok struktúrájában rejlik, sem az egyéneken, sem a termelés anyagi eszközeiben nem található meg. Míg az emberi tőke a személyek átfarmálódásával jár együtt, addig a társadalmi tőke esetében az emberek közötti viszony változik meg, mely elősegíti a cselekvést. A társadalmi tőke e szempontból lehetséges formáit a kötelezettségek és elvárások, ezek kapcsán a megbízhatóság és a kölcsönös bizalom jelenti. A társadalmi tőke formája az információs potenciál, a normák és a hatékony szankciók, a kisajátítható és a szándékosan létrehozott társadalmi szervezetek. A társadalmi tőke megteremtését, megőrzését és megsemmisítését a zártság, a stabilitás és az ideológia szolgálja.

4.1. 4. Az elemzéshez kialakított társadalmi tőke index

A kutatási eredmények értelmezéséhez, a programba való bekerülés magyarázatához kialakított társadalmi tőke esetében hasonló megfontolásból indultunk ki, mint a kulturális tőke esetében. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a családból hozott társadalmi tőke milyen mértékben befolyásolta a tehetséggyógyító programba való bekerülést, például csökkentette, ellensúlyozta-e a társadalmi háttérből adódó különbségeket. Épp ezért az egyetemen

kialakuló, kialakult társadalmi tőke elemeket nem vettük figyelembe (például a különböző önkéntes szervezeti tagságokat).

A kialakított társadalmi index ennek megfelelően a családi hatásokat vette figyelembe, hisz eleve arra voltunk kíváncsiak, hogy a társadalmi háttér, például a szülők iskolai végzettsége (és foglalkozása) mennyiben alakítja a programba kerülés esélyeit. Épp ezért a társadalmi tőkének a családon belül érvényesülő formáit vettük figyelembe a kialakított index esetében. A colemani társadalmi tőke formák közül (Coleman 1996, 2006) a családon belüli viszonyt, az együttműködést, az érvényesülő normákat, a kötelezettségeket és elvárásokat, valamint az információs potenciált vettük figyelembe. A családon belüli viszonyt a közös döntésekkel operacionalizáltuk, ami azt jelentette, hogy a szak választásában mennyire döntött a szülőkkel közösen a hallgató (K33, 2. – mindkét szülővel, közösen –, K33, 3. – édesanyjával, közösen –, K33, 4. – édesapjával, közösen). Az „információs potenciál” családi vonatkozását azzal vizsgáltuk, és emeltük be a társadalmi tőke indexbe, hogy honnan informálódott a hallgató a választott szakról (K34. 1), a Debreceni Egyetemről (K35.1), míg a választásokra ható szülői tanácsokat, ami megfelel a szülői törődésnek és a gyerekre fordított figyelemnek, a szak választásának szülői „tanácsával” (K36.1) és a Debreceni Egyetem választásának „szülői tanácsával” (K38.1) mértük. A társadalmi tőke indexnek három attribútuma van, alacsony, átlagos és magas, ezeket az index által felvett értékek figyelembevételével alakítottuk ki.

4.1.5. A karok státusza és a szakok (professziók) presztízse

Előzetes feltételezéseink alapján azt vártuk, hogy a programba való bekerülést nem befolyásolja a szülők iskolai végzettsége – ezt a státuszreprodukció útmodell elméletei alapján fogalmaztuk meg (inkább azt vártuk, hogy a kulturális és a társadalmi tőkékkel való rendelkezés hat a bekerülésre). Ugyanakkor a szekciós mechanizmusok csúszó hatását is figyelembe véve, az várható volt, hogy a különbségek, a társadalmi háttér, a származás hatása inkább az egyes karok és a karok által oktatott szakok, majdani professziók közötti különbségekben és egyenlőtlenségekben fogható meg. Azaz, bár a programba bekerülő hallgatók esélyeit a szülők iskolai végzettsége nem alakítja szignifikánsan, a különböző tőkék már igen, és a karok között érvényesülni fog a társadalmi háttér hatása, azaz a karok lényegesen eltérő rekrutációval bírnak. Ezt a továbbtanulásra és a pályaválasztásra, valamint a státuszreprodukcióra vonatkozó elméletek alapján vártuk (Boudon 1981, Mare 1981, Róbert 1986). Az egyes szakmák, professziók társadalmi rekrutációja között lényeges különbségek vannak, ami megmutatkozik a szakok, majdani professziók társadalmi presztízseben is, ami

megjelenik a karok és a szakok megítélésében, társadalmi presztízsében és státuszában is; a magas presztízsű karok hallgatói között magas lesz a magas társadalmi státuszú csoportokból érkezők aránya, magas lesz a szülők iskolai végzettsége. Ebben az összefüggésben a karok közbejövő változóként viselkednek, hasonlóan, mint az útmodellekben például a kulturális tőke. E várakozásunkat a karokon tanuló hallgatók szüleinek iskolai végzettségével teszteltük, és valóban szignifikáns eltérések mutatkoznak a különböző karok között. Ugyanakkor a karokat nagy számuk miatt (a Debreceni Egyetemnek 15 kara van) presztízsük alapján csoportokba soroltuk (az eljárást a továbbiakban mutatjuk be). A karok presztízse jól tükrözi a karok közötti, például a társadalmi rekrutációban megmutatkozó különbségeket. Kíváncsiak voltunk még a karokon oktatott szakok státuszának a megítélésre is az ott tanuló hallgatók véleménye alapján. Azt akartuk megtudni, hogy a saját szakjukkal összefüggő professziók helyzetét hogyan ítélik meg a végzés utáni időszakban, azaz, milyen elvárásaik és anticipációik vannak. A kar (szak, professzió) presztízse és a szakhoz kötődő szakma, professzió státusza között lényeges különbségeket vártunk az egyes karok hallgatói között. A presztízs és a státusz mérésére kidolgozott változók és indexek ismertetése előtt a jelenség elméleti hátterét elemezzük.

4.1.6. A foglalkozások presztízse és státusza

A foglalkozások, professziók presztízsével és státuszával összefüggő elméleti magyarázatok nem egységesek, és a két fogalmat is gyakran felcserélhetően használják. Léderer Pál utal arra, hogy az empirikus foglalkozás-presztízs vizsgálatokból olyan kép bontakozik ki, mintha a foglalkozások pozíciójának (státuszának, presztízsének) vizsgálata a társadalmi osztálytagozódás, a rétegek, a társadalmi mobilitás alapkérdéseinek vizsgálatához kapcsolódna, az egyes foglalkozások státusuk, presztízsük alapján osztályokat (rétegeket) alkotnak (Léderer 1977: 10). Minden foglalkozásnak van státusa, és minden foglalkozásnak más és más a státusa, e különbségek alapján pedig hierarchikusan rendeződnek, társadalmi-gazdasági csoportokként jelennek meg. Mi a viszony a foglalkozások státusa, és presztízse között? Léderer szerint a státus végső soron nem egyéb, mint az egyének (foglalkozásának) a társadalom sokdimenziós terében kijelölt helyzete, a jogok, a különböző természetű juttatások szintetikus kifejeződése. Az empirikus vizsgálatok a foglalkozások társadalmi státusára kérdeznak rá, de az eredményeket a foglalkozások presztízsének hierarchiájaként értelmezik, amiből látszólag az következik, hogy a státus valamely foglalkozás objektív helyzete, a

presztízs pedig (pontosabban, hogy mennyi presztízst tulajdonítanak) ezen objektivitás szubjektív el- és felismerése, azaz a presztízs a státus szimbolikus transzformációja, egyfajta összegzése, szintézise (Léderer 1977: 18). Ennek az álláspontnak az elméleti hátterét Goldthorpe és Hope tanulmánya adja (1977). Ők abból indulnak ki, hogy a presztízs leginkább a társadalmilag előnyös helyzet és hatalom sajátos formája, amely valamilyen szerep hordozásához vagy valamilyen közösséghez való tartozáshoz kapcsolódik olyan előnyös helyzetként és hatalomként, amely inkább szimbolikus, mintsem gazdasági vagy politika természetű (Goldthorpe – Hope 1977:251). Ebből az következik, hogy a presztízshierarchiát a résztvevő személyek interszubjektív kommunikációja hozza létre, lényege csak attitűd- és viszonyulási helyzetek terminusaiban ragadható meg. A presztízshierarchia olyan, amiben a részvevők a felettük állókat respektálják, a velük egyenlőket elfogadják partnerként, az alattuk állókat pedig lenézik.

A foglalkozások a társadalmi státushoz kapcsolódó számos tényező kombinált hatását tükrözik, melyek egy része előzmény (képzettség), egy része következmény (jövedelem, életmód, fogyasztás) (Róbert 1997). A foglalkozási helyzet feltételez valamiféle rangsort, például a presztízst, vagy társadalmi – gazdasági státus indexet (SEI). A presztízskutatás különösen az amerikai szociológiai irodalomban terjedt el, az empirikus rétegződéskutatást alapozták meg. A presztízsvizsgálatok arra a koncepcióra épülnek, hogy a foglalkozási helyzet a hozzá kapcsolódó tudás, hatalom, jövedelem és a társadalmi hasznosság miatt megbecsültséget kölcsönöz a foglalkozás betöltőjének, ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a vizsgálatok nem személyt, hanem foglalkozási pozíciókat minősítenek.

Presztízs és/vagy státus? Úgy tűnik, nem lehet egyértelműen válaszolni arra, hogy melyik az átfogóbb kategória, például egy foglalkozás státusa, vagy presztízse – e fogalmakat, még ha konceptuálisan el is lehet őket különíteni, gyakran felváltva használják. Egy foglalkozás státusát gyakran presztízisével fejezik ki, gyakran a státus egyik összetevője a presztízs, különösen, ha társadalmi státusról (státuscsoportokról) van szó, ugyanakkor a presztízsnak, például a foglalkozások presztízisének is több összetevőjéről szólnak.

4.1.7. Indexek: a karok presztízse és a szakok státusza

Disszertációnkban a foglalkozások státusának (a szakok, a professziók státusának) a fogalmát értelmezzük tágabban, mint aminek a presztízs is az egyik összetevője. Így beszélünk a „karok presztízsről”, ami a kutatás során mért presztízs esetében megfelel a közösséghez tartozás és az interszubjektív kommunikáció kritériumainak is, feltételezi az előnyös „helyzeteket is. A „karok presztízse” változót a K39-es (Hova helyezi a saját szakját az egyetem szakjai között?), és a K42-es kérdés („Mit gondol arról, hogy az egyetem „közvéleménye” hova helyezi az Ön szakját?”). A tízfokozatú skálára adott válaszok alapján, a két skála értékeit figyelembe véve, alakítottuk ki a karok presztízst kifejező indexet. Bár a kérdés a szakokra vonatkozott, a szakok nagy száma miatt az elemzést a karokra végeztük el, ami csak a szakok alapján heterogén, nagyobb karok esetében befolyásolhatja az eredményeket. Az indexen öt lehetséges pozíciót különböztettünk meg, majd a válaszok alapján a karokat ténylegesen négy csoportba soroltuk: *alacsony, átlagos, magas, és kiemelkedő presztízzsel* bíró csoportokba.

Másik indexünk a szakok, pontosabban a szakhoz kapcsolódó szakmának az egyetem elvégzése utáni helyzetére kérdezett rá, így az a foglalkozások, a professziók státuszát méri. Az erre vonatkozó kérdés (K59) egy tízfokozatú skálán kérdezett rá arra, hogy a hallgatók milyennek látják az egyes tényezők helyzetét. Ez a foglalkozások presztízs vizsgálati szempontjainak is megfelel, de mivel kilenc, a foglalkozás, professzió státuszát jellemző dimenziót vizsgáltunk, a kialakított index alkalmas a *professzió státusának* a jellemzésére, arra, hogy mit gondolnak arról a hallgatók, hova helyezik saját professziójukat ebben az egyenlőtlenségi rendszerben (ez egyben a professzió-képük anticipatív eleme is). A szakok státusza változónak öt attribútuma van, nagyon alacsony, alacsony, közepes, magas, és nagyon magas, ezeket az index által felvett értékek figyelembevételével alakítottuk ki.

4.1.8. A szülők iskolai végzettsége

A szülők iskolai végzettségének a hatását például a továbbtanulásra, pályaválasztásra, vagy a társadalmi státusz átörökítésére a szakirodalomban meghatározó módon az apák iskolai végzettségével mérik (többek között: Ferge1971, Gázó 1982, Róbert 1986). A családi hatás mérésére a hazai státuszreprodukciós és mobilitási vizsgálatokban Róbert Péter vezette be a szülők összevont iskolai végzettségének az indexét, ezt követően számos kutató vette át és alkalmazta ezt a metodikát (például Fényes – Pusztai 2004, Pusztai 2004).

Disszertációnkban a szülők iskolai végzettségének két indexét dolgoztuk ki. Az egyik index, bár logikájában követi a Róbert-féle modell felépítését, a szülők iskolai végzettségének a viszonyát vizsgálja, ami három módon alakulhat. Először azt vizsgáltuk meg, hogy az apa és az anya iskolai végzettsége, hogyan viszonyul egymáshoz, azaz mely tanulónál magasabb, alacsonyabb, illetve egyforma a szülők iskolai végzettsége (a K71-es kérdés alapján), amit három kategóriába soroltuk: *1 - apa-anya azonos iskolai végzettségű, 2 - apa magasabb iskolai végzettségű, 3 - anya magasabb iskolai végzettségű.* Az így kialakított változó alkalmas a párkapcsolati homogámia jellemezésére is, hisz a Róbert-féle mutatóhoz képest azt is kifejezi, hogy kinek magasabb az iskolai végzettsége.

Másik, a szülők iskolai végzettségét összevontan kezelő változót a Róbert Péter által kidolgozott metodika alapján alakítottuk ki. Az eredeti modellben az azonos végzettség esetében a „közös” végzettség volt a kódérték, „egy lépcső különbség” esetében a kódérték a „magasabb” végzettség kódértéke volt, „több lépcső különbség” esetén pedig a „magasabb végzettség – 1” (Róbert 1986). Ennek a változónak a kialakításakor ugyanígy jártunk el (az eredeti modellben még voltak iskolázatlanok, és a nyolc általánost be nem fejezetteket is két csoportra bontották), de figyelembe vettük az iskolázottságbeli változások eltéréseit is.

4.1.9. Motivációs index

A motivációs indexet a beválogatási eljáráshoz dolgoztuk ki. Ahogy azt már a „Tehetségazonosítás elvei” c. fejezetben bemutattuk, a beválogatási eljárás során a tanulmányi eredményt, a Raven teszt eredményét, és a motivációs index eredményét vettük figyelembe. A beválogatási eljárás elméleti háttérét az Otto, Renzulli, Renzulli – Mönks, Czeizel modellek jelentették. A motiváció a többszemponútú tehetségmodellek esetében fontos tényezőnek számít, hisz a motiváció hiányában a szunnyadó tehetség nem bontakozhat ki. A motiváció mérésére a beválogatási eljárás rekrutációs és pályamotivációs kérdőívének a megfelelő kérdéseit vettük figyelembe. A K37-es kérdésből, mely az egyetemre való jelentkezés okait és motívumait vizsgálja, az 5. (karriere felépítésének a része) és a 7. itemet (ez a szakma érdekli) emeltük be az indexbe. A K44-es kérdésből, mely az egyetemi életút során a megkérdezett számára fontos dologat vizsgálja, a a következő itemeket vontuk be: 1. jó tanulmányi átlag, 3. TDK-munka, 4. elismerés a tanároktól, 5. elismerés a diáktársaktól, 8. felkészülni a választott szakmára, 9. kapcsolatokat kialakítani, melyek késő „jól jönnek”, 10. külföldi ösztöndíj. A K45-ös kérdésből, mely a megkérdezettek jelenlegi helyzetére és egyetemi céljaira kérdezett rá, a következő itemeket vettük figyelembe az index képzésénél: 5. jelent-e már meg publikációja, 6. részt vesz-e valamelyik tanára kutatásában, 10. kapott-e

már külföldi ösztöndíjat, 11. tagja-e valamilyen diákszervezetnek, 12. tagja-e valamilyen szakkollégiumnak, 13. sportol-e, 14. tagja-e valamilyen öntevékeny csoportnak.

A motivációs index értékét úgy képeztük, hogy a K37-es és K 44-es kérdés itemeinek a 3-as vagy 4-es értékű választása esetében, a motivációs indexet 1 egységgel növeltük (a kiindulási érték 0 volt). A 45-ös kérdéscsoport esetében akkor növeltük az index értékét, ha a kiemelt kérdésekre igennel (1) válaszoltak, így a mutató maximum 16-os értéket vehetett fel.

4.2. A kutatás során alkalmazott statisztikai elemzések

Az adatok feldolgozása és statisztikai elemzése SPSS for Windows 19.0 programmal történt. Az alkalmazott eljárások: leíró statisztikák, korreláció- és regresszió-, kontingenciatábla-elemzés, t-próba, szórás-elemzés és logisztikus regresszió elemzés. A szignifikancia szint minden próbánál 0.05 volt.

Mivel az adatelemzés során az SPSS és más statisztikai programok korlátaival is szembekerültünk, úgy mint a sokváltozó egyidejű alkalmazásai, melyek csak nehezen értelmezhető „output”-okat eredményeztek, így egy olyan statisztikai programot alkalmaztunk, amely segítségével a változók belső struktúrájáról kaphatunk szemléletes képet. A program a TETRAD program, amelyet az Egyesült Államok Carnegie Mellon egyetemén fejlesztettek ki, melyhez alapul vették a NASA mérnökeinek hosszú évek kifejlesztett matematikai algoritmusait. A program más statisztikai programokhoz hasonlóan alkalmas statisztikai adat elemzésére, bár pl. az SPSS-hez viszonyítva nehezebben használható. Nagy előnye viszont, hogy a program önállóan képes statisztikai modelleket megkeresni és továbbfejleszteni .

A program megadja az ún. oksági modellek elemeit, mely, lehet egy táblázat vagy pl. egy ábra, ami például egy irányított gráf, mely a feltételezett ok-okozati kapcsolatokat meghatározó változók közötti kapcsolatokat mutatja, vagy grafikus modellel pontosítja a valószínűségi paraméterek számszerű értékeit és értelmezését.

A kutatás során alkalmazott kérdőívek és tesztek önkitöltős kérdőívek voltak, melyeket a hallgatók a karok szervezésében, és a tesztek kitöltésében járta pszichológusok felügyeletével és közreműködésével töltöttek ki. A Módszerek fejezetben nem térünk ki külön a minta bemutatására, azt a hallgatói rekrutációról szóló 4. fejezetben ismertetjük.

5. A program hallgatóinak rekrutációja

A kétezres évekre a hazai felsőoktatásban a nők aránya már meghaladta a 60 százalékot – ez az elmúlt évtized nemzetközi tendenciájának is megfelel³. A folyamat munkaerő-piaci, vagy párkapcsolati és családi hatásait még nem vizsgálták, bár a nemek iskolázottságának a nők javára történő változása minden bizonnyal komoly következményekkel jár a vázolt területeken. A Debreceni Egyetem legtöbb karán is végbement az említett folyamat. Ennek következtében fogalmaztuk meg azt a hipotézisünket, mely arra vonatkozott, hogy a nők aránya magasabb lesz a programban, mint a Debreceni Egyetem megfelelő évfolyamán, mint alapsokaságban. A rekrutációs folyamatok elemzésénél, ahol indokolt, a beválogatási eljárás 2. (résztvett a beválogatási eljáráson) és 3. lépcsőjének (a karok által a programba felvett hallgatók) az eltéréseit vizsgáljuk. A beválogatási eljárás 1. lépcsőjébe a karok a hallgatókat a tanulmányi eredmény alapján delegálták (mintegy 4000 főt) – azokról a hallgatókról vannak adataink, akik ténylegesen megjelentek a 2. lépcső mérésén (3183 fő), illetve akiket a karok a 3. lépcsőben ténylegesen beválogattak (682 fő). A disszertációban alapvetően a második lépcsőbe kerültek körében vetjük össze a „bekerültek” és a „nem bekerültek” különbségeit nemek, karok, és megyék szerint (csak e területeken vannak összehasonlítható adatok, a felsőoktatási statisztikai adatszolgáltatás során ezekről a területekről kérnek adatokat az intézményektől). Az alapsokaságnak, azaz az érintett időszakban a másodéves nappali tagozatos hallgatóknak, és a két beválogatási lépcső résztvevőinek a nemek szerinti megoszlása a következő (2. táblázat):

2. táblázat: Az alapsokaság és a beválogatási lépcsők résztvevőinek nemek szerinti megoszlása, százalékban

	Férfiak	Nők	Összesen, fő
Alapsokaságban (2. évf. nappali tagozatos hallgatók)	40,1	59,1	27 693
A 2. beválogatási lépcsőben	32,6	67,4	3 183
A programba kerültek	35,8	64,2	682

Forrás: DETEP 2002-2008, és Debreceni Egyetem létszámjelentései

³ Ebben a fejezetben a Márton – Fónai (2010) tanulmány eredményeire támaszkodtunk. A szerző különösen a koncepció kidolgozásában, valamint a statisztikai elemzések tervezésében és az elemzésben vett részt.

A nők aránya a program mérési lépcsőiben meghaladta az alapsokaságbeli arányukat – a második lépcsőben a potenciális jelöltek kétharmada volt nő – ugyanakkor a programba kerültek között emelkedett a férfiak, és csökkent a nők aránya, de a férfiak még így is kisebb mértékben kerültek a programba, mint amekkora az arányuk az alapsokaságban volt. A programba került hallgatók nemek szerinti megoszlása megfelel a szakirodalom azon állításának, miszerint a felsőoktatásba jelentkezéskor a nők előnyösebb helyzetben vannak a férfiaknál, ám az idő előre haladtával a férfiak „ledolgozzák” hátrányaikat, a végzés után pedig előnyösebb pozíciókba kerülnek (Fényes 2009, 2010).

Ha a program második lépcsőjéből bekerülők megoszlását nézzük, akkor a nemek között szignifikáns különbség ($\text{sig} \leq 0,05$) érvényesül. A karok szerinti megoszlás a második beválogatási lépcsőben nagyjából megfelelt az egyes karok létszámából fakadó arányoknak, ugyanakkor azt jelentősen alakította az is, hogy az egyes karokon a hallgatók mekkora része vett részt a beválogatási, mérési eljárásban, ami önkéntes volt. Az egyes karok létszámadatait az is alakította, hogy mikor jött létre, illetve mióta önálló (3. táblázat).

A karok között azt illetően, hogy milyen eséllyel kerültek a hallgatók a programba, szignifikáns különbség ($p < 0,05$) érvényesül. Ez azonban csak részben függ össze a hallgatóknak a második mérési lépcsőben elért teljesítményével, hisz a második lépcsőben elért teljesítmények alapján a program szakértői testülete csak egy sorrendet javasolt a karoknak a hallgatók teljesítménye alapján, maga a tényleges beválogatás a harmadik lépcsőben a karokon történt. Mivel a hallgatói rangsorokat, illetve teljesítményeket a karok között a beválogatásnál nem vettük figyelembe, az egyes karok hallgatóinak eltérő bekerülési esélyei a karok döntéshozóitól függték – az látszik, hogy néhány kar szigorú volt a végleges beválogatásnál (ÁOK, BTK, EK), míg mások inkább adtak nagyobb esélyt a bekerülésre (ÁJK, GVK, TTK).

3. táblázat: A hallgatók megoszlása karok szerint

	A 2. mérési lépcsőben		A 2. lépcsőből bekerült a programba	
	fő	A 2. lépcső összes hallgatójának százaléka	fő	Az összes bekerült százaléka
Állam-és Jogtudományi Kar	195	6,1	50	7,3
Általános Orvoskar	273	8,6	37	5,4
Bölcsészettudományi Kar	511	16,1	79	11,6
Egészségügyi Kar	253	8,0	30	4,4
Fogorvostudományi Kar	38	1,2	10	1,5
Gazdálkodástudományi-és Vidékfejlesztési Kar	239	7,5	81	11,9
Gyermeknevelési-és Felnőttképzési Kar	133	4,2	28	4,1
Gyógyszerésztudományi Kar	49	1,5	16	2,3
Informatikai Kar	110	3,5	30	4,4
Közgazdaság-és Gazdaságtudományi Kar	171	5,4	37	5,4
Mezőgazdaságtudományi Kar	284	8,9	67	9,8
Műszaki Kar	220	6,9	45	6,6
Népegészségügyi Kar	13	0,4	4	0,6
Természettudományi Kar	690	21,7	168	24,6
Összesen	3183	100,0	682	100,0

Forrás: DETEP 2002-2008, és Debreceni Egyetem létszámjelentései

A karok magas száma megnehezíti az áttekinthető értékelést, ezért a karokat a saját presztízs és a vélelmezett presztízs alapján négy csoportba soroltuk, ahogy a 4. fejezetben bemutatjuk. Ez nemcsak az elemzést segítette, de további hipotézisek tesztelésére is alkalmas volt, így például a deprofesszionalizációs folyamatok értelmezése és a szemi-professziók magyarázata esetében. Az összevont kari változó szignifikáns, de nem lineáris különbségeket mutat, amit épp a kiemelkedő státuszú karok hallgatói esetében – ez nem magyarázható az említett deprofesszionalizációs folyamatokkal, sokkal inkább a karok már említett szigorúbb felvételi eljárásának is lehet a következménye (4. táblázat).

4. táblázat: A hallgatók megoszlása a karok presztízse szerint (százalék)

	Alacsony	Átlagos	Magas	Kiemelkedő
Bekerült a programba	21,1	22,9	24,8	13,7
Nem került be a programba	78,9	77,1	75,2	86,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: DETEP 2002-2008, $p < 0,05$

A hallgatók megyék szerinti megoszlásában már kisebb különbségek érvényesültek a második beválogatási lépcsőben, és valamivel nagyobb eltérések a programba bekerültek esetében (5. táblázat).

5. táblázat: A hallgatók megoszlása megyék szerint (az első hét megye)

Megyék	A teljes 2. évfolyam, 2002-2008.		A 2. lépcsőbe kerültek		A programba kerültek	
	fő	százalék	Fő	százalék	fő	százalék
Hajdú – Bihar	1 682	42,2	1083	39,7	268	45,2
Szabolcs– Szatmár – Bereg	5796	20,9	581	21,3	112	18,8
Borsod – Abaúj – Zemplén	3421	12,3	371	13,6	71	11,9
Jász – Nagykun – Szolnok	1480	5,3	156	5,7	31	5,2
Budapest	522	1,9	123	4,5	23	3,9
Békés	817	2,9	119	4,4	31	5,2
Heves	916	3,3	107	3,9	19	3,2

N = 2731 (nem mindenki adta meg a lakóhelye adatait)

Forrás: DETEP 2002-2008, és a Debreceni Egyetem októberi statisztikái, Neptun hallgatói adatbázis

A Debreceni Egyetemnek erős a regionális kötődése: hallgatóinak hattizede két megyéből érkezik, a tágabb régióból pedig több, mint nyolctizede (Fónai – Kotsis – Csomós 2011). A hallgatók területi rekrutációja természetesen szakfüggő is, bizonyos szakok esetében erősebb a regionális kötődés, mások esetében nagyobb a beiskolázási körzet. Ezek a tendenciák a tehetséggondozó program mérési eljárásba került hallgatók esetében is érvényesülnek; ettől Budapest és Békés megye látszik valamelyest eltérni, de a magas válaszadási hiány miatt csak óvatosan fogalmazható meg az a következtetés, hogy a fővárosi származású hallgatók kétszer magasabb arányban vehettek és vettek részt a program mérési eljárásában, mint amekkora az arányuk az adott évfolyamon. Egyébként a hallgatók lakóhely szerinti megoszlása mind a 2. lépcsőben, mind a bekerültek között közel áll az

alapsokaságéhoz (a teljes másodéves nappalis évfolyaméhoz); a programba kerültek között valamelyest nőtt a Hajdú-Bihar megyei hallgatók aránya, akik csaknem felét teszik ki e csoportnak. A programba a nagyvárosi hallgatóknak volt nagyobb esélye bekerülni. A Debreceni Egyetem regionális kötődése ismert jelenség, ennek függvényében sokkoló az az adat, hogy Debrecen három elitgimnáziumából sokkal több kiemelkedő teljesítményű hallgató tanul tovább budapesti egyetemeken, mint az ugyancsak regionális egyetemi szerepkörű egyetemi város Pécs, vagy Szeged elitközépiskolaiból (Polónyi 2012: 251), ami sok szempontból befolyásolhatja a vizsgált program rekrutációját is.

A továbbiakban a hallgatók iskolai életútját, majd a szülői háttérét vizsgáljuk meg. Az iskolai életút esetében szignifikáns különbség érvényesült az iskolafenntartók alapján ($\text{sig} \leq 0,05$). Az iskolafenntartók esetében nem különböztettük meg az állami fenntartókat (ide tartoztak volna például a felsőoktatási intézmények gyakorló iskolái) az önkormányzati fenntartóktól, ami minden bizonnyal alakítja az eredményeket. Így a hallgatók 96,3 százaléka önkormányzati iskolából került be a program második lépcsős beválogatási eljárásába, azaz döntően meghatározó volt az önkormányzati fenntartású iskolák súlya, az egyházi fenntartású középiskolákba járók aránya a második körös méréseknél 3,2 százalék volt, a bekerülteknél pedig 4 százalék. A többi, nem önkormányzati fenntartású középiskolával együtt is kicsit, de tudták növelni az arányukat a programba kerültek között. Az, hogy valaki tagozatos osztályba járt-e, már nem jelentett szignifikáns különbséget a program szempontjából, a különbség kicsi volt: a 2. körbe a hallgatók 35,8 százaléka járt tagozatos osztályba középiskolás korában, a programba kerültek között pedig 37,4 százalék – ez azért azt is jelenti, hogy a hallgatóknak csaknem a négytizede tagozatos osztályba járt – ez sok szempontból hozzájárulhatott a hallgatók társadalmi tőkéjének a növeléséhez is. A legtöbben nyelvi és természettudományos tagozatra jártak, és bár a tagozatok szerinti különbségek nem szignifikánsak a bekerülés szempontjából, az sokat mutat, hogy a bekerült hallgatók egyhatoda nyelvi tagozatra járt, így már középiskolás korában nyelvvizsgát tett, növelve a kulturális tőkéjét, továbbá az egyetemi felvételi esélyeit. Magába a tehetséggondozó programba szignifikáns módon azok juthattak be, akiknek volt nyelvvizsgája – ez a program első négy évében kritérium volt, később azonban változott. A vizsgált időszakban az összes jelentkező (akik a második körben részt vettek a méréseken) 81,3 százalékának volt nyelvvizsgája, azaz függetlenül a program bekerülési kritériumától, a tanulmányi eredményük alapján a másodéves nappali tagozatos hallgatók felső ötödébe tartozók nyolctizedének volt nyelvvizsgája. A programba kerültek 94,9 százaléka rendelkezett másodéves korában nyelvvizsgával. A tagozatos osztályokhoz képest a diákköri és szakköri munka már

szignifikáns különbségeket mutat a bekerült és a nem bekerült hallgatók között: a programba kerültek 36,5 százaléka, a nem bekerültek 31,2 százaléka járt valamilyen szakkörbe, diákkörbe, melyek között a természettudományi és a nyelvi szakkörbe járók aránya volt a legmagasabb, és jelentős még a művészeti körök aránya is. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi tőke „növelésén” túl a szakkörök és a diákkörök az iskolai teljesítmény növeléséhez is hozzájárultak, és figyelmet érdemlő módon azokon a területeken, melyeken a tagozatos osztályok is: a nyelv és a természettudományok. Jelentősnek mondható még az iskolában, az osztályban betöltött pozícióknak a hatása is: a programba kerültek 23 százalékanak volt valamilyen pozíciója (akik nem kerültek be, azok esetében ez 18 százalék volt), azaz a pozíciók betöltése középiskolás korban olyan tényező, ami hozzájárul a további önérvényesítéshez, és az egyének társadalmi tőkájéhez.

A tehetséggondozó program első két évében egy változóval vizsgáltuk azt, hogy a hallgatók milyen középiskolába jártak, majd a következő években az egyes középiskola típusokra külön is rákérdeztünk. A hatosztályos gimnáziumok kivételével szignifikáns különbséget tapasztaltunk a programba bekerült és nem bekerült hallgatók között ($\text{sig} \leq 0,05$) (6. táblázat).

6. táblázat: *A hallgatók összetétele a középiskola típusa alapján, százalékban*

	Bekerült a programba	Nem került be a programba
Szakközépiskola	13,6	18,5
Négyosztályos gimnázium	42,6	45,7
Hatosztályos gimnázium	31,6	30,3
Nyolcosztályos gimnázium	13,2	6,3

Forrás: DETEP 2002-2008 N = 2732, ebből a bekerültek N = 593

Az adatok azt mutatják, hogy a szakközépiskolákba és a négyosztályos gimnáziumokba járók bekerülési esélye kisebb volt a programba, mint a nyolcosztályos gimnáziumba járóké; az esélyek eltérése ellenére a program hallgatóinak csaknem a fele érkezett négyosztályos gimnáziumból – a középiskola típusa alapján a karok között lényeges különbségek érvényesülnek. Ezek az eredmények a szerkezetváltó középiskolák előnyt növelő tulajdonságára utalnak. A nemek és a középiskola típusának hatása hasonló, mint amit Neuwirt és Szemerszki mutat ki a tehetséges középiskolai diákok felsőoktatási felvétele alapján (Neuwirth – Szemesrszki 2009), ők is a nők magasabb arányát regisztrálták, és a szakközépiskolát végzettek hátrányát a gimnáziumokban, különösen a kéttannyelvű gimnáziumi osztályokban végzettekhez képest.

A hallgatók rekrutációjának lényeges különbségére utalhat a szülők iskolai végzettsége. A szülők iskolai végzettségét hagyományosan a társadalmi státusz kijelölésére, és a társadalmi egyenlőtlenségek mérésére használják, és leginkább az apák végzettségét veszik figyelembe, bár ahogy arra az elméleti fejezetben utaltunk, az anyák végzettsége is lényeges hatást gyakorolhat, főként a lányok továbbtanulására, vagy akkor, ha az apa végzettsége alacsony. A szülők iskolai végzettségét a programba kerülés szempontjából vizsgáljuk meg, továbbá a karok közötti rekrutációs eltérések mérése miatt. Önmagában a programba való bekerülést az *apák és az anyák iskolai végzettsége nem alakítja szignifikánsan* – ahogy látni fogjuk, inkább a karok rekrutációját, illetve a programba került hallgatók karok szerinti megoszlásában vannak nagyobb eltérések a szülők iskolai végzettségében (7. táblázat).

7. táblázat: Az apák és az anyák iskolai végzettségének megoszlása, százalékban

	Apák iskolai végzettsége		Anyák iskolai végzettsége	
	Bekerült a programba	Nem került be a programba	Bekerült a programba	Nem került be a programba
Nem befejezett általános iskola	0,0	0,3	0,2	0,2
Befejezett általános iskola	8,6	8,2	6,9	7,8
Szaktanulmányképző	28,3	28,3	15,0	18,9
Érettségi	32,4	31,6	40,6	37,1
Főiskola	11,9	13,5	21,3	22,2
Egyetem	18,8	18,0	16,1	13,8

Forrás: DETEP 2002-2008

A szülők iskolai végzettségében az 1960-as-80-as évek párkapcsolati és házassági szokásai érvényesülnek, így például a szaktanulmányos apa és érettségizett anyja, vagy a diplomás apa és érettségizett anyja párkapcsolati mintázata, ahogy ezt mutatja a szülők iskolai végzettségének kapcsolatát bemutató változó is. A tehetséggondozó program második lépcsőjébe és a programba került hallgatók közép-és felső-középosztálybeli családokból származnak. Még egy, nagyon fontos jelenség figyelhető meg: a programba került hallgatók szülei között a diplomás anyák aránya (37,4 százalék) jelentősen meghaladja a diplomás apákét (30,7), ami megfelel az anyáknak a továbbtanulási döntésekre és a gyerekek iskolai teljesítményére vonatkozó szakirodalmi állításoknak. A magyar felsőoktatás adatszolgáltatási rendszere nem írja elő a hallgatók társadalmi háttérét jellemző mutatók regisztrálását, azokat

nagyobb elemszámú országos vizsgálatok során szokták vizsgálni. Ezek között az elmúlt években kiemelkedő szerepet kapott a diplomás pályakövető rendszer (DPR). Az intézményi DPR vizsgálatok azonban az alkalmazott módszertan miatt nem tekinthetők reprezentatív adatfelvételnek. Ilyenre az országos DPR kutatás keretében került sor: az aktív hallgatók esetében 2009-ben folyt egy reprezentatív adatfelvétel, mely 7838 hallgatót érintett. Ennek adatbázisában 2095 másodéves hallgató található. Az ő esetükben az apák iskolai végzettségea következő: kevesebb, mint nyolc általános 0,6%, befejezett általános iskolai végzettség 1,9%, szakmunkásképző 19,8%, szakközépiskola 25,6%, gimnázium 10,6%, főiskola 15,6%, egyetem 21,1%, egyetem tudományos fokozattal 4,7% (a szerző által számított adatok). A DETEP hallgatói esetében alacsonyabb az egyetemet végzett, és magasabb a csak általános iskolát végzettek aránya, mint országosan – ez a Polónyi által felvetett „elitelvándorlás” jelenségnek (Polónyi 2012), és a Debreceni Egyetem regionális jellegének is megfelel.

A szülők iskolai végzettségének karok szerinti megoszlása a programba bekerült hallgatók esetében az alacsony elemszámok miatt nem közölhető, ezért a 2. mérési lépcsőben részt vett hallgatók szüleinek az iskolai végzettségét vizsgáljuk meg karok szerint, utalva arra, hogy a programba bekerültek között mekkora a diplomás szülők aránya (8. és 9. táblázat)

A szakmunkás végzettségű apák aránya a korábbi főiskolai és a mezőgazdasági karokon magasabb, mint a többi kar esetében. Az érettségizett apák aránya az Informatikai Karon a legmagasabb, ez a jellemző végzettség – e karon az apák kétharmadának a végzettsége legfeljebb érettségi. A főiskolai végzettségű apák aránya a bölcsészkaron, a közgazdasági karon, valamint a fogorvos-és gyógyszerésztudományi karokon magasabb, míg az egyetemi végzettségűeké a fogorvos, általános orvos, jogász és közgazdász hallgatók esetében a legmagasabb. A programba kerültek esetében a diplomás apák aránya a gyógyszerész, fogorvos és orvos, a közgazdász és a joghallgatók között a legmagasabb, és magasabb, mint a 2. lépcsőbe került hallgatók között, azaz a diplomás apák, általában a diplomás szülők gyerekei nagyobb eséllyel kerültek a programba.

8. táblázat: Az apák iskolai végzettsége a 2. mérési lépcsőbe került hallgatók körében (százalékban)*

Kar	Befejezetlen ált. iskola	Befejezett ált. iskola	Szakmunkás- képző	Érettségi	Főiskola	Egyetem
ÁJK	0,5	3,2	29,9	31,0	11,8	23,5
ÁOK	0,0	2,3	26,0	30,2	14,0	27,5
GVK	0,0	5,8	31,8	32,3	14,2	15,9
BTK	0,2	3,7	34,4	29,2	15,7	16,4
EK	0,2	2,5	40,4	27,9	11,3	17,1
FOK	0,0	2,6	20,5	30,8	17,9	28,2
GYFK	0,0	3,1	42,0	26,0	12,2	16,8
GYTK	0,0	6,5	30,4	23,9	21,7	17,4
IK	0,0	9,7	23,3	42,7	5,8	18,4
KGK	0,6	3,0	31,1	26,8	16,5	22,0
MK	0,0	5,2	36,0	35,5	11,8	11,4
MTK	0,0	3,0	36,1	34,2	14,7	11,7
NK	0,0	8,3	16,7	50,0	16,7	8,3
TTK	0,5	5,1	29,9	34,5	11,0	19,0
Összes	0,3	4,1	33,5	31,8	13,2	18,1

Forrás: DETEP 2002-2008.

*A Népegészségügyi Karról eddig 13 fő vett részt a mérési eljárásokban – a rájuk vonatkozó adatok nem elemezhetők, de közöljük azokat – ez vonatkozik az egész tanulmányra.

Úgy tűnik, a középiskola típusa és az apák iskolai végzettsége, valamint a karok között lényegi kapcsolat érvényesül – a magasabb végzettségű apák gyerekei magasabb presztízsű középiskola típusban végeztek, és az egyemen is a magasabb presztízsű szakokra járnak. Az *anyák iskolai végzettsége* a 2. mérési lépcsőben két területen tért el az apákétól. Alacsonyabb a szakmunkás végzettségű anyák aránya, és magasabb az érettségizett, és különösen a főiskolai végzettségű anyáké, miközben az egyetemet végzettké alacsonyabb, mint az apák körében – ezek a tendenciák megfelelnek a korábbi évtizedek iskolai végzettségbeli házasodási mintázatainak, a szakmunkás apa – érettségizett anya, és a főiskolát (középiskolát) végzett anya – diplomás (egyetemet végzett) apa házassági mintáinak, ezt mutatja a szülők iskolai végzettségének kapcsolatát tartalmazó változó is. A magas végzettségű apák és anyák aránya a jogi és az orvosi karokon a legmagasabb, e karokon a legkisebb a különbség a szülők iskolai végzettsége között. Ezek az eredmények közel állnak a teljes hazai felsőoktatásról és néhány szakról, szakmáról rendelkezésre álló adatokhoz (Róbert, 2000., Kocsis, 2002). A programba került hallgatók anyjának iskolai végzettsége, ahogy arra már utaltunk, magasabb az apákénál, különösen magas az orvos-és egészségtudományi szakokon, és a közgazdász hallgatók esetében (Róbert, 2000, Kocsis, 2002).

9. táblázat: Az anyák iskolai végzettsége a 2. mérési lépcsőbe került hallgatók körében (százalékban)

Kar	Befejezetlen ált. iskola	Befejezett ált. iskola	Szakmunkás- képző	Érettségi	Főiskola	Egyetem
ÁJK	0,5	7,2	20,1	29,9	18,6	20,6
ÁOK	0,0	5,5	14,2	31,4	23,4	23,0
GVK	0,4	6,7	24,7	33,5	25,5	11,3
BTK	0,0	5,5	21,4	36,2	21,1	12,3
EK	0,0	7,1	21,7	36,8	17,8	11,5
FOK	0,0	2,6	15,4	33,3	23,1	23,1
GYFK	0,0	4,5	21,0	45,1	18,0	9,8
GYTK	0,0	10,4	14,6	20,8	29,2	22,9
IK	0,0	2,7	12,7	42,7	20,9	16,4
KGK	0,6	3,5	16,9	36,6	21,5	18,0
MK	0,0	7,3	23,4	40,4	17,9	7,3
MTK	0,4	5,0	22,0	40,4	20,9	7,1
NK	0,0	7,7	15,4	30,8	15,4	23,1
TTK	0,1	5,7	16,6	37,6	22,2	13,5
Összes	0,2	5,7	19,0	36,5	21,2	13,7

Forrás: DETEP 2002-2008.

A tehetséggondozó program 2. mérési lépcsőjébe és magába a programba került hallgatók rekrutációja jellegzetes vonásokat mutat: a hallgatónők esélye valamivel nagyobb a bekerülésre. A program hallgatóinak jelentős része a térségből érkezett, magas a Hajdú-Bihar megyeiek és a debrecenieiek aránya – ez azonban elsősorban az egyetem regionális beágyazottságával függ össze. A szerkezetváltó középiskolákból érkező hallgatóknak valamivel jobb esélyük van a programba kerülni. A szülők társadalmi státuszát jelző iskolai végzettség esetében a program egészére vonatkozó eredményünk az, hogy a 2. mérési lépcsőből továbbjutók között, bár a különbség nem szignifikáns, mégis nagyobb a magasabb iskolai végzettségű anyák aránya, mint a magasabb végzettségű apáké, azaz érvényesül az a szakirodalomban megfogalmazott állítás, ami az anyáknak az iskolai teljesítményre és a (továbbtanulási) döntésekre kifejtett hatására vonatkozik. Ezt támasztja alá a szülők összevont iskolai végzettségének (a változót a 4. fejezetben ismertetjük) az elemzése is – bár az apa és az anya iskolai végzettségének a kapcsolata sem gyakorol szignifikáns hatást a bekerülésre, a homogám párkapcsolat (apa és anya is magas iskolai végzettségű) és az anya magasabb iskolai végzettsége valamelyest nagyobb bekerüléssel jár együtt (10. táblázat).

10. táblázat: *A hallgatók megoszlása az apa és az anya iskolai végzettségének a kapcsolata alapján (százalék)*

	Az apa és az anya azonos iskolai végzettségű	Az apa magasabb iskolai végzettségű	Az anya magasabb iskolai végzettségű
Bekerült a programba	21,4	20,3	22,5
Nem került be a programba	78,6	79,7	77,5
Összesen	100,0	100,0	100,0
	2103	374	529

Forrás: DETEP 2002-2008.

A szülők iskolai végzettségének Róbert-féle tipológiájában sem érvényesült szignifikáns különbség a programba való bekerülést illetően, a szülők összevont iskolai végzettsége semmilyen különbséget nem mutat (a két változó eltérését a szülők azonos iskolai végzettsége esetén az magyarázza, hogy az egy kategória eltérés a Róbert Péter féle összevont szülők iskolai végzettsége modellben azonosnak számít, nemcsak a tényleges azonos végzettség). (11. táblázat).

11. táblázat: *A hallgatók megoszlása a szülők összevont iskolai végzettsége alapján (százalék)*

	A szülők azonos iskolai végzettségűek	A szülők iskolai végzettségében egy iskolai fokozat különbség van	A szülők iskolai végzettségében több iskolai fokozat különbség van
Bekerült a programba	21,5	21,6	22,9
Nem került be a programba	78,5	78,4	77,1
Összesen	100,0	100,0	100,0
	1401	1135	472

Forrás: DETEP 2002-2008.

A szülők iskolai végzettségének a szerepe, megfelel a szakirodalmi állításoknak, azaz a felsőoktatásba való bekerülésnél a szülők iskolai végzettsége által jellemezhető társadalmi státusznak csökkenő hatása van (Boudon 1981, Mare 1981, Róbert 1986, 2000). Ugyanakkor

ezek az elméletek arra is utalnak, hogy a különbségek a felsőoktatási intézményeken belül, például a karok esetében jelentkeznek. A karoknak, és a karok által oktatott képzési területi különbségek, és az ezekhez kapcsolódó professziók esetében már rekrutációs különbségek, ami együtt jár az egyes karok miliójának, státuszának és a karokon tanulók presztízsének az eltéréseivel is. A státuszreprodukcióval foglalkozó elméletek egy másik összefüggésre is utalnak, ez pedig a társadalmi státusz közvetett hatása, ami a kulturális tőkén keresztül fejti ki hatását a gyerekek társadalmi státuszára (Róbert 1986, Blaskó 1998). A kulturális és társadalmi tőke közvetítő hatása a karok eltérő státuszával is szignifikáns különbséget mutat, azaz azon túl, hogy a tőketípusok közvetítik a családi társadalmi státusz hatását, a különbségek valóban a karokhoz kapcsolódnak, azok eltérő rekrutációja, miliója és habitusa következtében.

12. táblázat: *A kulturális tőke kategóriák eloszlása a karok státusza alapján*

Kulturális tőke kategóriák	A kar presztízse				
	Alacsony	Átlagos	Magas	Kiemelkedő	
Alacsony	30,1	28,5	22,4	24,4	857
Átlagos	55,6	55,2	47,7	48,4	1680
Magas	14,3	16,3	29,9	27,2	632
	133	2067	415	564	3169

Forrás: DETEP 2002-2008. ($p < 0,05$)

A kulturális tőkével való ellátottság kategóriái, melyeket a hallgatók középiskolai teljesítménye és aktivitása alapján alakítottunk ki, és amelyre a család státusza gyakorolt hatást, „hozott” tőkét mutatnak, azaz nem a hallgatók egyetemi aktivitásához kapcsolódnak, hisz arra voltunk kíváncsiak, hogy a középiskolai életút mekkora hatást gyakorolt a programba való bekerülésre, illetve, hogy ezek a tőkefajták hogyan oszlanak meg a karok között. Ez azt jelenti, hogy a kulturális tőke „eloszlását” a karok státusza alakítja. Minél magasabb státuszú egy kar, annál inkább szükséges a bejutáshoz – nemcsak a vizsgált programba – a nagyobb kulturális tőke. Bár a szülők iskolai végzettsége közvetlenül nem hatott a programba való bekerülésre, a kulturális tőkének a szülők társadalmi státusza általi meghatározottsága – ahogy arra már utaltunk – mégiscsak erősíti, mégpedig a karok között a kulturális reprodukciós folyamatokat. (12. táblázat).

13. táblázat: *A társadalmi tőke kategóriák eloszlása a karok státusza alapján*

Társadalmi tőke kategóriák	A kar presztízse				
	Alacsony	Átlagos	Magas	Kiemelkedő	
Alacsony	47,4	36,8	26,3	31,4	1110
Átlagos	52,6	62,2	71,6	66,5	2028
Magas	0,0	1,0	2,2	2,1	41
	133	2067	415	564	3169

Forrás: DETEP 2002-2008. ($p < 0,05$)

A társadalmi tőke kategóriák eloszlása is csaknem lineáris, minél magasabb egy kar státusza, annál inkább előfordul a magasabb társadalmi tőke. Az index kialakításában a társadalmi tőkének a családon belül érvényesülő formáit vettük figyelembe; a családon belüli viszonyt, az együttműködést és az érvényesülő normákat, a kötelezettségeket és elvárásokat, valamint az információs potenciált (lásd 4. fejezetben). A kialakított index szerint a legtöbben átlagos tőkeellátottsággal rendelkeznek. A programba aspiráló hallgatók között kicsi a különbség a tőkefajtákra illetően, azaz az iskolai eredmény által kiválasztott felső ötöd középiskolai és egyetemi teljesítményét a családon belüli társadalmi tőkeformák alakítják. A karok közvetítő szerepe, akárcsak a kulturális tőke esetében, itt is megfigyelhető, a karok magasabb presztízse nagyobb társadalmi tőkével jár együtt. (13. táblázat).

5.1. A kulturális és a társadalmi tőke hatása a programba kerülésre

Láttuk, hogy a szülők iskolai végzettsége nem hatott szignifikánsan arra, hogy ki került a programba. A programba való bekerülés esélyét leginkább a társadalmi tőke alakítja. Az elemzéshez kidolgozott, alkalmazott társadalmi tőke a családi kapcsolatok erősségén és az információk kölcsönösségén alapul, ami azt igazolja, hogy a családon belüli együttműködés, a közös döntéshozatal, egymás kölcsönös informálása, és az információk megosztása növeli a felsőoktatásba való bekerülés esélyét. A felsőoktatásba való bekerülés mellett ez a családon belüli társadalmi tőke a tehetséggondozó programba való bekerülést is támogatta, hozzájárult a hallgatók felsőoktatásbeli sikeres szerepléséhez is. Hasonló mértékben járult hozzá a bekerüléshez a professziók státusza is; e státuszt a hallgatók szakmai jövőképe és várakozásai alapján alakítottuk ki, így azt mutatja, hogy a különböző pozíciójú szakmák, professziók hallgatói között a jövőre irányuló várakozásokon keresztül milyen különbségek

érvényesülnek, azaz mennyire jelennek meg már a hallgatók egyetemi pályafutása során a professziókhöz kapcsolódó különbségek és egyenlőtlenségek. Addig, amíg a társadalmi tőke a különbségek ellen hat, a professziók státusza azokat közvetíti – ez azt jelenti, hogy amíg a bekerülés során a társadalmi tőke csökkenti az egyenlőtlenségeket, addig a professziók közötti különbségek inkább a bekerülés utáni különbségeket mutatják.

Valamivel mérsékeltebb a hatása a szülők összevont iskolai végzettségének és a kulturális tőkének. Ez azt jelzi, hogy a bekerüléskor valamivel kisebb mértékben érvényesültek a reprodukciós folyamatok, és erősebben a társadalmi tőke kiegyenlítő folyamatai. A professzió státusza inkább a jövőre irányuló várakozást jelenti ebben a modellben. Nem növeli a bekerülés esélyét a karok presztízse, azaz a különböző helyzetű karok hallgatóinak nem csökkenti az esélyeit a bekerülés során, ami a beválogatási eljárás elvei indokoltak, azaz, hogy a karok közötti különbségek ne alakítsák a bekerülés esélyét (mindenki a saját karán belül „versenyzett” a bekerülésért). (14. táblázat).

14. táblázat: *A programba kerülés esélye különböző változók alapján (logisztikus regresszió elemzés)*

Változók	B	Sig.	Exp(B)
szülők összevont iskolai végzettsége	,047	,446	1,048
kulturális tőke	,061	,001	1,063
társadalmi tőke	,235	,014	1,265
kar presztízse	-,300	,000	,741
professzió státusza	-,300	,000	1,263
konstans	-1,561	,000	,210

Láttuk, hogy a kulturális tőke és a társadalmi tőke egyaránt hozzájárult a programba való bekerüléshez. Ezt az esélyt az e tőkékkel való rendelkezés mértéke is alakította (15., 16. táblázat).

15. táblázat: *A kulturális tőke eloszlása a hallgatók között (százalékban)*

	Kulturális tőke kategóriák			Összesen
	Alacsony	Átlagos	Magas	
Bekerült a programba	28,4	52,7	18,9	100,0
Nem került be a programba	22,1	54,3	23,7	100,0

Forrás: DETEP 2002-2008. ($p < 0,05$)

A kulturális tőke mértéke valóban szignifikáns hatást gyakorol arra, hogy valaki bekerült-e a programba, vagy sem. A kulturális tőkének az általunk kidolgozott indexe a szülők társadalmi státusza alapján befolyásolt változókból áll, így azt mondhatjuk, hogy a programba, mint kiemelt, sok szempontból elit tehetséggondozó programba került hallgatók esélye akkor volt nagyobb, ha már középiskolás korukban jelentős kulturális tőkéhez jutottak, mely mögött a szülők státusza és anyagi tőkéje áll, bár jellegét tekintve a hallgatók „saját” és „hozott” kulturális tőkéjéről van szó. Természetesen a magas kulturális tőke nemcsak a programba való bekerülést segítette, ott volt az egyetemi felvétel sikere mögött is. Hasonlóan szignifikánsan viselkedett a társadalmi tőke is (14. táblázat).

16. táblázat: *A társadalmi tőke eloszlása a hallgatók között (százalékban)*

	Társadalmi tőke kategóriák			Összesen
	Alacsony	Átlagos	Magas	
Bekerült a programba	29,2	69,2	1,6	100,0
Nem került be a programba	36,5	62,3	1,2	100,0

Forrás: DETEP 2002-2008. ($p < 0,05$)

Arra voltunk kíváncsiak, hogy a családból hozott társadalmi tőke milyen mértékben befolyásolta a tehetséggondozó programba való bekerülést. Épp ezért az egyetemen megszerezhető társadalmi tőke elemeket nem vettük figyelembe (például a különböző önkéntes szervezeti tagságokat). A társadalmi tőkének a családon belül érvényesülő formáit vettük figyelembe a kialakított indexben, a családon belüli viszonyt, az együttműködést és az érvényesülő normákat, a kötelezettségeket és elvárásokat, valamint az információs potenciált. A programba való bekerülést leginkább az támogatta, hogy valaki középiskolás korában

milyen társadalmi tőkével bírt a vizsgált területeken. Azt láthatjuk, hogy a DETEP-be való bekerülés esélyét leginkább a társadalmi tőke növelte, csakhogy abból a hallgatók jelentős részének „átlagos” volumenű jutott. Ez nem ellentmondás, ugyanis már a DETEP-be való „meghívás”, ami a hallgatók tanulmányi eredménye alapján történt, azokat érintette, akik jelentős társadalmi tőkével rendelkeztek – ezért tapasztalható az, hogy magába a programba leginkább az „átlagos” társadalmi tőkével rendelkezők kerültek be.

Végző soron a tehetséggondozó programba kerülni annak volt nagyobb esélye, aki középiskolás korában magas saját kulturális tőkéhez jutott (pl. szerkezetváltó középiskola, szakkörök, magántanárok, nyelvvizsga). A társadalmi tőke még jelentősebb hatást gyakorolt a bekerülésre, ami igazolja kiegyenlítő hatását is, hisz a szülők iskolai végzettségénél sokkal nagyobb a hatása a családok együttműködésén alapuló tőkének.

5.2. A továbbtanulás és a pályaválasztás társadalmi háttere

5.2.1. A középiskola típusa és a magyarázó változók kapcsolata

A pályaválasztási és továbbtanulási esélyeket és stratégiákat jelentős mértékben alakítja a tanulók iskolai eredményessége. Az iskolai eredmények alakulására ható tényezőket számos irányzat magyarázza a reprodukciós elméletektől a társadalmi tőke elméletekig. A magyar iskolarendszer extrém szelekciós és szegregációs működése miatt az iskolai jegyeknek, eredményességnek óriási szerepe van, hisz nagyon korán elkülöníti a különböző társadalmi csoportok gyerekeit. Ehhez járult hozzá a kilencvenes évek középiskolai expanziója (Liskó 2003), mely együtt járt a szerkezetváltó középiskolák súlyának a növekedésével is.

Kutatásunk adatbázisa az iskolai életutat nagyon részletesen rögzíti, ez adott módot a különböző tőketípusok kialakítására is. Azt vizsgáljuk, hogy a válaszoló hallgatók milyen típusú középiskolába jártak, ami utalhat családjuk társadalmi státuszára. Elsőként lássuk, hogy a különböző iskolatípusok és a társadalmi státusz, valamint tőkeváltozók között van-e szignifikáns kapcsolat (17. táblázat).

17. táblázat: *A középiskola típusa, a tőkék és az iskolai végzettség kapcsolata - szignifikanciaszintek*

	Kulturális tőke	Társadalmi tőke	Apa iskolai végzettsége	Anya iskolai végzettsége	Szülők összevont iskolai végzettsége	Szülők végzettségé nek a kapcsolata
Szakközépiskola	,000	,000	,000	,000	,170	,072
Négyosztályos gimnázium	,000	,000	,163	,003	,031	,001
Hatosztályos gimnázium	,000	,000	,008	,078	,206	,009
Nyolcosztályos gimnázium	,073	,005	,004	,001	,129	,515

Forrás: DETEP 2002-2008

A szülők iskolai végzettsége szempontjából a szakközépiskola, a hat- és a nyolcosztályos gimnáziumok között találunk szignifikáns eltéréseket, ami megfelel a „szerkezetváltó” hipotézisnek. A szülők iskolai végzettségének a kapcsolatán alapuló változó a négyosztályos és a hatosztályos gimnázium esetében szignifikánsan hatott, ez azt jelenti, hogy a kulturális és társadalmi homogámia inkább erősíti a szülők társadalmi státuszának a hatását a középiskola típusának a kiválasztására. A szülők összevont iskolai végzettsége sokkal kevésbé látszik alakítani gyerekeik középiskolájának a típusát.

A kulturális tőkével való ellátottságban csak a nyolcosztályos gimnáziumok esetében nem szignifikáns az eltérés, ami összefügghet azzal, hogy ezekben az iskolákban a szülők iskolai végzettségétől függetlenül magas a diákok kulturális tőkéje - azaz ez intézményi, és nem családi hatás. Hasonlóan viselkedik a társadalmi tőke is, ami azonban a társadalmi tőke formáit tekintve a családi társadalmi tőkéknél az iskolatípusok közötti eltérő eloszlásával magyarázható.

Bizonyos iskolatípusokban tehát inkább a szülők iskolai végzettségének, illetve a családi társadalmi tőkeformáknak a különbségei hatnak erősebben, más iskolatípusokban pedig az iskola intézményi hatása az erősebb. A hallgatók közül a legtöbben négyosztályos és hatosztályos gimnáziumba jártak, és a programba kerülést elsősorban az határozta meg, hogy valaki szerkezetváltó gimnáziumba járt-e (ez összefügg a karok rekrutációjával is, a magasabb státuszú karok hallgatói között a szerkezetváltó gimnáziumok, az alacsonyabb státuszú karok hallgatói esetében a szakközépiskolát végzettek aránya magasabb). A hallgatók

iskolatípusonkénti megoszlása és a tőkéknek, valamint a szülők iskolai végzettségének a hatása azt mutatja, hogy a reprodukciós és az esélykiegyenlítő mechanizmusok és tőkék nemcsak a versengő hipotézisek teóriáinak felelnek meg, hanem az együttműködő hipotézisekének is (Pusztai 2004).

A középiskolai és egyetemi életút sikerének fontos jelzője, hogy hányadik jelentkezésre vették fel a hallgatókat. A kérdésre válaszolók 91,6 százalékát vették fel első jelentkezésre, ami jól mutatja a tehetséggondozó programba delegált és felvett hallgatók iskolai sikerességét. A felvételt a szülők iskolai végzettsége és a tőketípusok egyaránt szignifikánsan magyarázták, ami egyrészt a reprodukciós elméleteket igazolja, ugyanakkor a társadalmi tőke kapcsán arra is rámutat, hogy a csoport-és intézményi hatásoknak nagy szerepük van az iskolai sikerességben.

5.3. A pályaválasztás kérdései

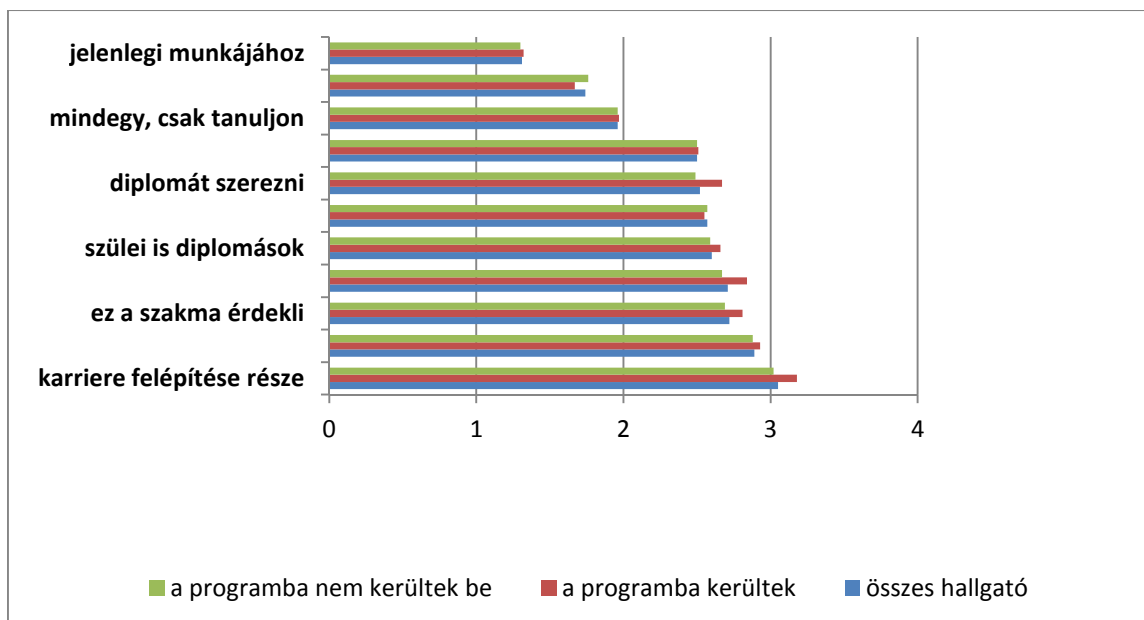
A pályaválasztási szakirodalom a pályaválasztás idejével és a választásra ható szereplők, dolgok hatásával foglalkozik, a választásokat és döntéseket befolyásoló tényezők között fontosnak tartják az iskolai teljesítményt, és ahogy az előző fejezetben bemutattuk, meghatározhatja a lehetséges alternatívákat. E fejezetben a potenciális aktoroknak a hatását vizsgáljuk, azaz kikkel hozta meg a hallgató a pályaválasztásra irányuló döntését. Ezek között a megkérdezettek saját, önálló döntésüknek látják a pályaválasztás és az iskolaválasztást. A fejezet leíró részében több kérdés válaszainak az alapmegoszlását közöljük, a kereszttábla elemzéseknél csak a szak választására vonatkozó válaszokat vizsgáljuk. Elsőként az egyetemi továbbtanulásra vonatkozó véleményeket elemezzük (7. ábra).

A hallgatók *egyetemválasztását, azaz azt a szándékot, hogy felsőfokú diplomát szerezzenek*, a professzióval összefüggő tényezőkkel, a vonzó diákélettal, és a diplomával magyarázzák – mindhárom dimenzió leginkább azokat vonzza, akik bekerültek a programba⁴. Ez azt mutatja, hogy a DETEP hallgatói nagyon motiváltak voltak abban, hogy egyetemen tanuljanak, nyíltan vállalják a karrierépítést, mint célt. A szakma, a professzió számukra önmagában is vonzó, hisz érdekli őket, egyben az a munkanélküliség elkerülésére is alkalmasnak tűnik. A szakmai karrier lehetősége esetükben nem jár azzal, hogy pusztán

⁴ Szignifikáns különbségek vannak: mindenképpen szeretne diplomát szerezni, vonzó diákélet, karrierje felépítése része, ez a szakma érdekli,

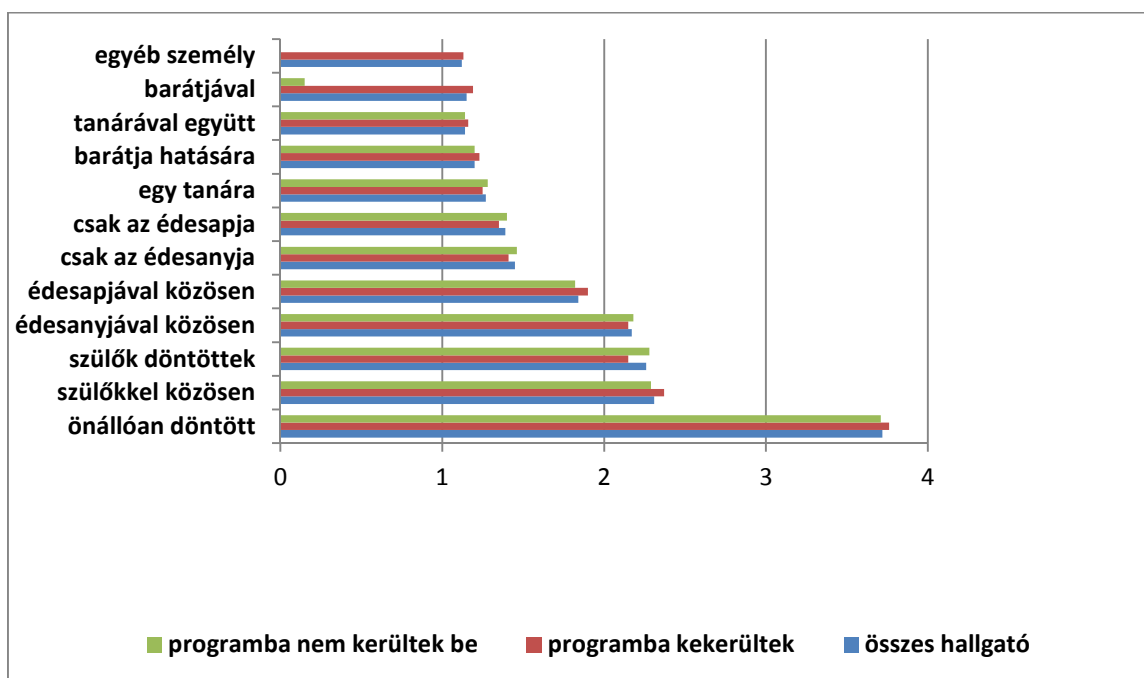
„tanulógépek” akarjanak lenni az egyetemen – fontos számukra a vonzó diákélet lehetősége is, ami azzal is együtt jár, hogy még ne kelljen dolgozni.

7. ábra: *Miért jelentkezett egyetemre (négyfokozatú skálán)*



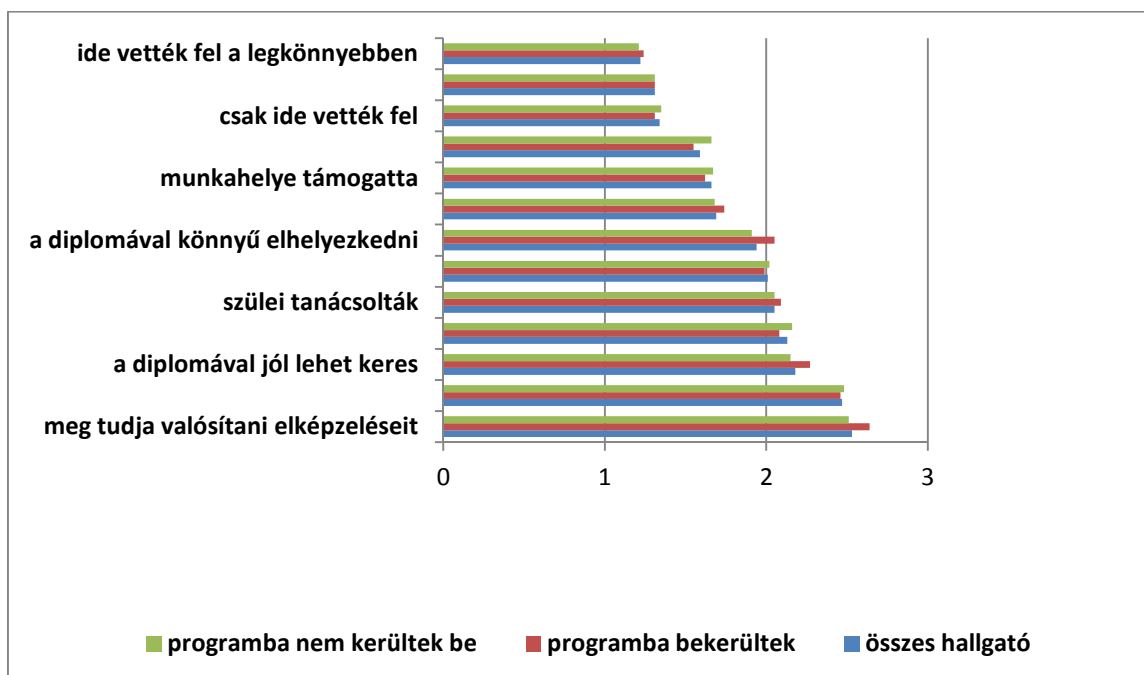
Maga a diploma is jelentős szerepet játszott abban, hogy továbbtanuljanak – ez összefügghet azzal, hogy ugyancsak fontos számukra a továbbtanulási döntés meghozatalában az, hogy a szüleik is diplomások. Ez megfelel a középiskolás diákok és az egyetemisták választására ható családi háttérnek (a diplomás szülők gyerekei inkább akarnak maguk is diplomások lenni). A továbbtanulási szándékok, motivációk alapján azt fogalmazhatjuk meg, hogy a tehetséggondozó programba bekerült hallgatók kifejezetten tudatos célok alapján tanultak tovább, számukra egy érdekes szakmában való előrehaladás a fontos, amelyet diplomásként művelhetnek. A továbbtanulásra vonatkozó döntés mellett vizsgáltuk a *szakok* választására vonatkozó véleményeket is, két megközelítésben: hogyan látják annak az önállóságát, illetve bizonyos aktorok, körülmények és feltételek hatását (8. ábra).

8. ábra: Kik hatottak a döntésére a szak választásában



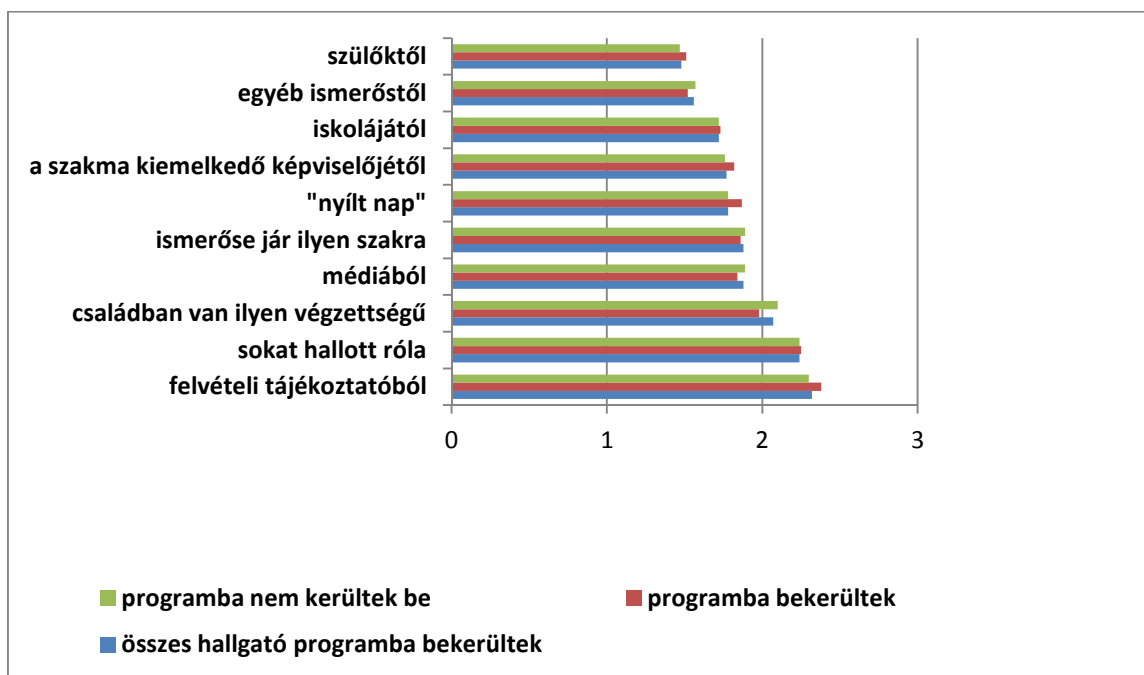
A továbbtanulási döntés a pályaválasztás meghatározó mozzanata. A korábbi hazai kutatások szerint a középiskolát befejező diákok és az egyetemi hallgatók e döntést inkább látják a saját döntésüknek, abban kisebb szerepet szánnak a családnak, kifejezetten kis szerepet az iskolának (lásd Déri et al 1989). A mérési, beválogatási eljárásban résztvevő hallgatók esetében is hasonló a helyzet, a szülőkkel közösen hozott döntések mellett az önálló döntést fogadták el leginkább. A programba bekerült és nem bekerült hallgatók között is érvényesül némi különbség: akiket a programba felvettek, azok inkább látják a döntésüket önállónak, kisebb szerepet szánnak a szülőknek együtt vagy külön-külön, bár a különbségek nem nagyok, és a különbségek épp az *önálló döntés vagy szülőkkel közös döntés és a barátokkal közös döntés esetében szignifikánsak*. Azt mondhatjuk, hogy azok voltak sikeresebbek a program szempontjából, akik önállóbban hozták meg a döntésüket – ez azt is jelentheti, hogy karakteresebb elképzeléseik vannak a választott szakról és az azzal kapcsolatos professzióról. Fontos kiemelni, hogy a szakirodalomban az anyák szerepére megfogalmazott állítások igazolódtak, azaz a mintánkban is jelentős az anyák hatása a gyerekeik továbbtanulási döntéseire – de ezt közösen hozott döntésként értelmezik (Róbert 1986). Feltűnő, és ez is megfelel a szakirodalmi adatoknak (Déri et al 1989), az iskola, itt a tanárok hatása a továbbtanulási döntésre. A szak választását aszerint is vizsgáltuk, hogy hatott-e rá az egyetemi felvétel módja, illetve a választott szakkal összefüggő professziókról (mint a „diplomáról”) kialakult feltételezés és előzetes várakozás (9. ábra).

9. ábra: A szak választására ható tényezők



Ha nem konkrét személyeket kérdezzünk, mint akik a szak választására hatottak, sokkal nagyobb szerepet kapnak az egyéni döntés összetevői, így például a jövőbeli tervek, az elképzelések megvalósítása, az elhelyezkedés esélyei, illetve a kedvelt tárgyak, és a felvételi mentesség. A szak választása esetében az *elképezések megvalósítása, a könnyű elhelyezkedés, és a jó kereset mutatott szignifikáns különbségeket* a programba került és nem bekerült hallgatók között. E tényezők esetében is az látszik, hogy a programba kerültek nagyobb jelentőséget szánnak e tényezőknek, így e csoportnak mintha valamivel konkrétabb lenne a professzióval kapcsolatos jövőterve, konkrétabb elképzelései vannak, mint azoknak, akik a programba nem kerültek be. (ez a mérési eljárás eredménye is lehet, hisz a motiváltabb és az elkötelezettebb hallgatók nyertek felvételt). Ugyanakkor ez azt is jelenti, hogy a szak választásában komoly szerepet játszanak a potenciális professzió materiális előnyei, azaz a sikeres, motivált hallgatókat a szakmai azonosulás mellett a szakmák előnyös pozíciói is vonzzák. Mivel ezek a kérdések a döntés összetevőire vonatkoztak, a szülők szerepe kisebb, mint a konkrét döntés esetében. Természetesen a döntéseket az információk és azok forrása is alakítja, sokat elárul a hallgatókról, hogy honnan és kitől tájékozódnak (10. ábra).

10. ábra: Honnan voltak információi a szakról



A hallgatók első számú tájékozódási forrása a felvételi tájékoztató (az elmúlt években pedig a különböző honlapok – a program során azonban nem vizsgáltuk a honlapok választását). A tájékozódás jellegzetesen kétpólusú: a „hivatalos” források mellett a személyes hatások és információk játszanak szerepet, és igyekeznek minél több forrásból tájékozódni. Az egyetemhez és a felsőoktatáshoz kötődő információforrásokat valamivel nagyobb mértékben választják a programba bekerült hallgatók, szignifikáns különbségek vannak a nyílt nap és a felvételi tájékoztató források választásában, ami részben a korai elköteleződés és a tudatosabb pályaválasztás jele (önállóan jár utána a választott szaknak).

A pályaválasztási döntések vizsgálata azt mutatja, hogy a program hallgatói elkötelezettek a választott szakkal és az azzal összefüggő professzióval. Egyetemi tanulmányaikat a majdani karrierépítés részének tekintik, a diplomát pedig jó befektetésnek, ami megvéd a munkanélküliségtől, és az általa folytatható munka is érdekes. A pályaválasztási döntést jelentős mértékben a majdani elképzelések megvalósításának rendelik alá. Ez magyarázza azt is, hogy miért csekély e döntésekre az iskolák és a tanárok hatása. Ugyanakkor a konkrét döntéseket a hallgatók a szüleikkel közösen hozták meg, bár az anyák hatása nagyobb e döntésekre. A DETEP-be bekerült hallgatók némiképp motiváltabbak és elkötelezettebbek a méréseken résztvevő többi hallgatóhoz képest, ők azok, akik határozottabb elképzelésekkel érkeztek a felsőoktatásba. Magát a Debreceni Egyetemet

elsősorban azért választották, mert a saját szakjukon a legjobbnak tartották (2,97), és az egyetemnek jó híre van (2,33). Nem elhanyagolható az sem, hogy maga a város is szimpatikus a hallgatóknak (2,4).

5.3.1. A pályaválasztásra ható aktorok

A pályaválasztásra ható aktorok a megkérdezett személyen túl a szülők, az iskola (a tanárok) és a barátok, azaz a potenciális kapcsolati hálózatok tagjai. A szakirodalmi adatok nem egységesek annak a megítélésében, hogy a családnak vagy az iskolának nagyobb ebben a döntésben a szerepe. Az iskolának, mint intézménynek csökkenni látszik a befolyása, legalábbis azokban az esetekben, ha az iskola, mint közösség nem része a családok társadalmi tőkéjének, és nem gyakorol ezáltal nagyobb hatást a diákokra és szüleikre (Coleman 1988, Pusztai 2004, 2009). A szerzők egy része a hatást a társadalmi státusszal magyarázza. Ugyancsak fontos arra figyelmet fordítanunk, hogy a szakirodalomban szofisztikált módon tárgyalják az anyák hatását a továbbtanulási döntésekre, például a lányok esetében, vagy alacsonyabb státuszú családoknál.

A pályaválasztási döntést a szülők iskolai végzettsége, a kulturális és a társadalmi tőke hatásának az oldaláról vizsgáljuk. A szülők végzettségének a kapcsolata alapján az Anova elemzés a következő aktorok esetében volt szignifikáns (18. táblázat).

A két szülő végzettségének a kapcsolata két területen hat szignifikánsan: a szülőkkel való közös döntésben és a szülői döntésben. Ha eltekintünk a szignifikáns hatásoktól, látható, hogy maguk a hallgatók az önálló döntést, a szülőkkel közös döntést és az édesanyával közös döntést tartották a legfontosabbnak – ez a családdal közösen hozott döntésre vonatkozó várakozásunkat igazolja. Bár a legfontosabbnak az önálló döntést tartották, a családdal, a szülőkkel közösen hozott döntés szerepe nagyon fontos. Sokkal kisebb, szinte elhanyagolható az iskolának, mint intézménynek, illetve az iskola képviselőjének a hatása a pályaválasztásra. Az önálló döntés és a szülőkkel történői közös döntés inkább a szülők azonos iskolai végzettségéhez, míg a szülők közös döntése az apák magasabb végzettségéhez kapcsolódik; az apák magasabb iskolai végzettsége a hagyományosabb nemi szerepeket mutatja ebben az esetben („az apa pozíciója dönt”). Vessük össze a szülők iskolai végzettsége közötti kapcsolatot a szülők összevont iskolai végzettségének (az összevont iskolai végzettséget a Róbert Péter-féle index alapján képeztük) a hatásával (19. táblázat)

18. táblázat: *A szülők végzettségének a kapcsolata és döntés a szak választásáról*
(négyfokozatú skálaátlagok)

	apa és anya azonos iskolai végzettségű	az apa magasabb iskolai végzettségű	az anya magasabb iskola végzettségű	sig.
önállóan döntött	3,73	3,71	3,70	,739
<i>mindkét szülővel, közös</i>	2,29	2,42	2,42	,040
édesanyjával, közös	2,17	2,13	2,21	,688
édesapjával, közös	1,86	1,95	1,78	,129
<i>a szülők döntöttek</i>	2,25	2,41	2,15	,022
csak az édesanyja döntött	1,45	1,46	1,44	,931
csak az édesapja döntött	1,40	1,38	1,38	,225
valamelyik tanára döntött	1,28	1,27	1,24	,440
ön és egy tanára együtt	1,15	1,12	1,15	,463
barátjával együtt	1,16	1,13	1,16	,636
barátja gyakorolt hatást	1,21	1,18	1,20	,487
egyéb személlyel együtt	1,12	1,12	1,13	,666

Forrás: DETEP 2002-2008

19. táblázat: A szülők összevont iskolai végzettsége és döntés a szak választásáról
(négyfokozatú skálaátlagok)

	A szülők azonos iskolai végzettségűek	A szülők iskolai végzettségében egy iskolai fokozat különbség van	A szülők iskolai végzettségében több iskolai fokozat különbség van	sig.
<i>önállóan döntött</i>	3,73	3,73	3,64	,047
<i>mindkét szülővel, közösén</i>	2,27	2,30	2,55	,000
édesanyjával, közösén	2,17	2,17	2,20	.900
édesapjával, közösén	1,85	1,86	1,88	,834
a szülők döntöttek	2,28	2,24	2,22	,609
csak az édesanyja döntött	1,47	1,45	1,39	,142
csak az édesapja döntött	1,41	1,39	1,37	,606
valamelyik tanára döntött	1,29	1,26	1,25	,484
ön és egy tanára együtt	1,14	1,15	1,13	,767
barátjával együtt	1,14	1,18	1,15	,089
barátja gyakorolt hatást	1,21	1,20	1,19	,756
egyéb személlyel együtt	1,12	1,11	1,14	,501

Forrás: DETEP 2002-2008

A szülők iskolai végzettségének az összevont iskolai végzettség változóját figyelembe véve az önálló döntés és a szülőkkel közös döntés esetében érvényesül szignifikáns különbség. A hallgatók önálló döntését inkább a szülők iskolai végzettsége közötti kisebb különbségek támogatják, valószínű, hogy ebben az esetben valamivel nagyobb az összhang a továbbtanulás irányát és szintjét illetően. A szülőkkel hozott közös döntés ebben a modellben jobban megmutatja a szülők iskolai végzettsége közötti eltéréseket –

valószínű, hogy inkább a társadalmi tőke családi formái segítik ilyenkor a közös döntést. A kulturális tőke hatása a továbbtanulási döntéseket illetően csaknem minden esetben szignifikáns (20. táblázat).

20. táblázat: A kulturális tőke és döntés a szak választásáról (négyfokozatú skálaátlagok)

	Alacsony	Átlagos	Magas	sig.
<i>önállóan döntött</i>	3,73	3,72	3,73	,047
<i>mindkét szülővel, közösen</i>	2,21	2,32	2,36	,134
<i>édesanyjával, közösen</i>	2,09	2,16	2,27	,019
<i>édesapjával, közösen</i>	1,66	1,85	1,95	,834
<i>a szülők döntöttek</i>	2,83	2,18	1,69	,000
<i>csak az édesanyja döntött</i>	1,68	1,40	1,27	,000
<i>csak az édesapja döntött</i>	1,55	1,36	1,27	,000
<i>valamelyik tanára döntött</i>	1,39	1,24	1,19	,000
<i>ön és egy tanára együtt</i>	1,12	1,14	1,20	,004
<i>barátjával együtt</i>	1,10	1,16	1,20	,000
<i>barátja gyakorolt hatást</i>	1,13	1,20	1,32	,000
<i>egyéb személlyel együtt</i>	1,10	1,13	1,13	,298

Forrás: DETEP 2002-2008

A döntés önállóságát a kulturális tőke nem befolyásolja, annál inkább azt, hogy a hallgató mennyire vett részt a saját sorsát illető döntésben. Minél magasabb volt valakinek a (saját) kulturális tőkéje, annál inkább részt vett e döntésekben, függetlenül attól, hogy azokat kivel hozta. Fordítva is igaz, az alacsonyabb kulturális tőkével az jár együtt, hogy a hallgató kevésbé vett részt a róla szóló döntésekben. Ez azt igazolja, hogy a hallgatónak a középiskolás korában kialakult, saját kulturális tőkéje növeli a hallgató befolyását az életét

érintő döntésekben, és azok alakításában. Azok, akik magas kulturális tőkével bírnak, olyan előnyökhöz jutottak másokhoz képest, amik kellően indokolják az önálló döntésre való képességet és azt, hogy a szülőkkel együtt döntsenek azt őket érintő kérdésekről. Ezzel szemben azok, akiknek alacsonyabb a kulturális tőkéjük, kevésbé önállóan döntöttek a saját pálya-, illetve szakválasztásukról. A kulturális tőkének ez a működése a kulturális és társadalmi egyenlőtlenségek reprodukcióját erősíti meg, és arra utal, hogy a kulturális tőke felhalmozása a családban és a középiskolás korban a leghatékonyabb (Róbert 1999, 2000).

6. A professzió-kép elemei

6.1. A karok és a professziók presztízse és státusza

A karok presztízst és a professziók státuszát kifejező indexek elméleti háttérének elemzésénél már foglalkoztunk a presztízst és a státusz fogalmakkal és az általuk jelölt társadalmi jelenségekkel. Azt fogadtuk el, hogy a professziók státusza egy általánosabb dolog, ami magába foglalja a professziók presztízst is, ám a legtöbb empirikus vizsgálatban a két fogalom között nem tesznek különbséget, azokat gyakran felváltva használják. Dolgozatunkban a státusz átfogóbb jelentését fogadjuk el. A kérdőívben „szakokra” kérdeztünk rá, ám praktikus okok miatt az elemzési keretet a karok jelentik (ellenkező esetben több tucat szakot kellett volna figyelembe vennünk). Így elsőként a „karok presztízst” vizsgáljuk a 4. fejezetben bemutatott eljárás alapján. A „karok” a hallgatók önértékelésében a hallgatói identitás természetes elemei, a kifejezetten heterogén összetételű karok kivételével ez az identitás a szakkal való identitást is jelenti, áttételesen pedig a szakhoz kapcsolódó professzióval való azonosulást is. Épp ezért a szakok presztízstére vonatkozó véleményük többnyire kifejezi a karok presztízst is – a hallgatók más szakokról eleve könnyebben tudnak véleményt formálni, ha azokat valamely karhoz tudják kötni.

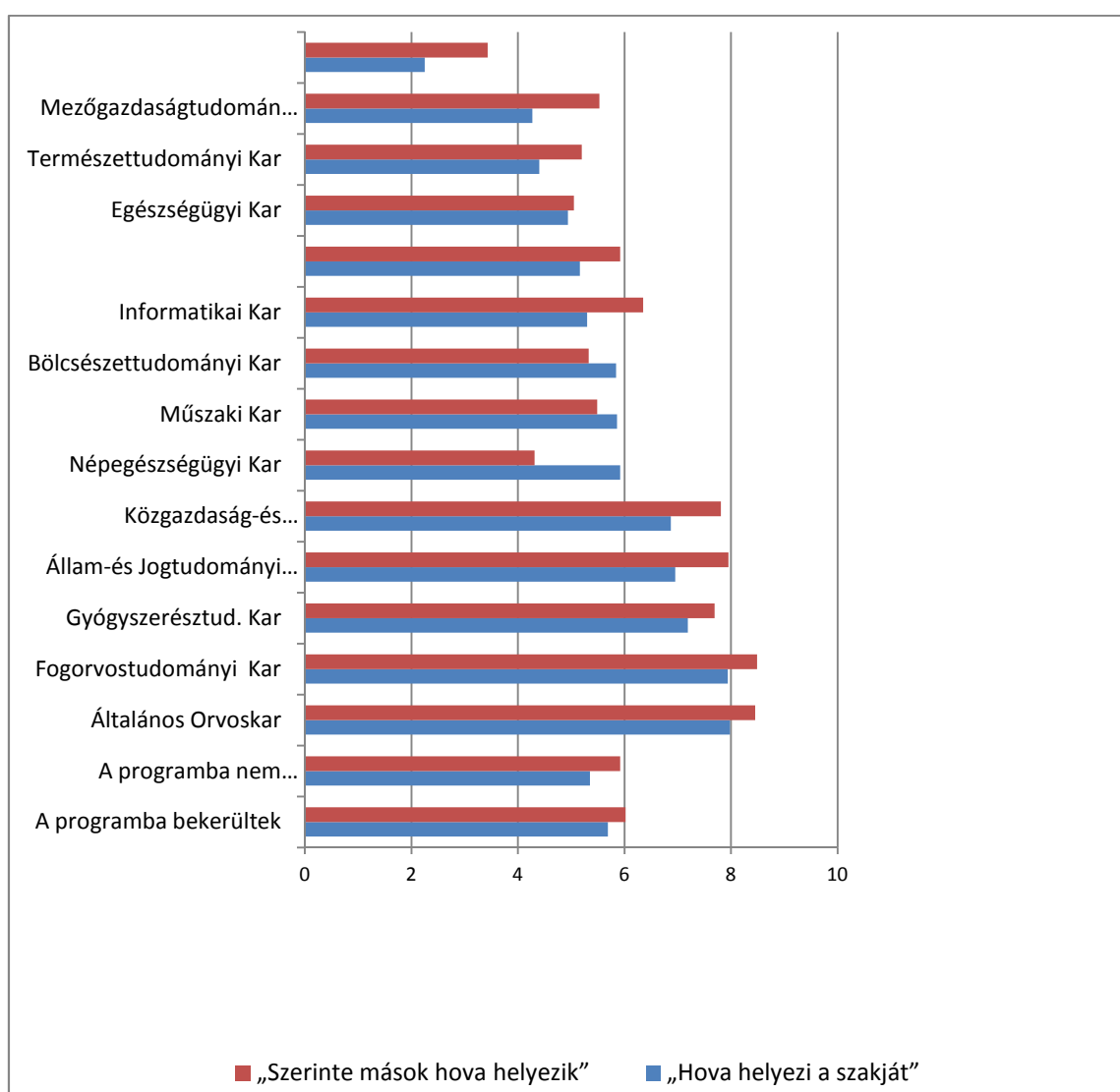
A szakok/szakmák esetében a jövőre vonatkozó kijelentésekkel vizsgáltuk a szak, a szakma státuszát, azaz a szakhoz közvetlenül kapcsolódó szakmát, professziót vizsgáltuk, ami a hallgató véleményét és jövőbeli elvárásait is kifejezi.

6.1. 1. A karok presztízst

Kérdőívünk négy kérdést tartalmazott, melyek a szakok presztízstének az egyetemen belüli megítélésére vonatkoztak. Az egyik kérdés a saját szaknak a megkérdezett általi besorolása volt egy tízfokozatú skálán. A saját szak helyzetének a megítélése sok tényezőtől függ, részben a szakkal összefüggő professzióval a társadalmi presztízstével, részben a szakot oktató karnak az egyetemen belüli presztízstével, bár a két dolog egymással is összefügg. A hallgatók a saját maguk által a szakról és a professzióról észlelt tapasztalata alapján ezeket a bonyolult hatásokat is érzékelik, melyek gyakran sztereotípiákban és előítéletekben nyernek testet. Arra is rákérdeztünk, hogy mit gondolnak: mások hova helyezik az ő szakjukat az egyetemen belül a többi szakhoz képest – ez már inkább az egyetemen belüli pozíció

észlelését jelenti, de ugyanazokkal a dolgokkal függ össze, mint a saját szak elhelyezése a többi között, ugyanakkor azt is megmutatja, hogy az egyes karok hallgatói hogyan vélekednek a többi karról, és milyen együtt járások alakulnak ki. A rangsor mellett kíváncsiak voltunk a válaszok indoklására is, hisz az sokat elárul arról, mit is gondolnak a saját szakról és az azzal összefüggő professziókról. A saját szak presztízis rangsorai alapján képeztük az új kari változót, így a presztízis rangsorok elemzése a karok presztízse alapján kialakult struktúra jellemzésére, az új változók elemzésére is alkalmas. A továbbiakban összevetjük, hogy a hallgatók milyennek ítélik a saját szak presztízst, és mit feltételeznek, érzékelnek annak külső megítéléséről (11. ábra).

11. ábra: Szakok presztízse (megítélése, tízfokozatú skálán)



Forrás: DETEP 2002-2008.

Az első oszlopban a saját szaknak a rangsora található; a kérdés az volt, hogy hová helyezi a saját szakját az egyetem szakjai között, míg a második arra vonatkozott, hogy mit gondol, hova helyezi a szakját az egyetem "közvéleménye". A két rangsorolás között szoros kapcsolat van, hisz a kölcsönös vélekedések és azok vélelmezése, a vélelmezés „beszámítása” sokat alakít a rangsorokon. A „saját szak” rangsorolása sok szempontból megfelel a szakmák (hivatások) kialakult rangsorának, ami azt jelenti, hogy a hallgatóknak már kialakult képük és elvárásaik, feltételezéseik vannak a választott szakról, illetve az azzal összefüggő szakmáról, hivatásról. Ha a két rangsort összevetjük a Ganzeboom – Treiman-féle SIOPS rangsorral (Standard International Occupational Prestige Scale, Ganzeboom – Treiman 1996), hasonló sorrendeket találunk, ami a presztízs rangsorok állandóságának és nemzetközi összehasonlíthatóságának is megfelel. A hazai Diplomás Pályakövető Vizsgálatok eredményei közül a jövedelmi rangsorok az átlagos diplomás pályakezdő kereseteket tekintve a gazdaságtudományok, a jogi-és igazgatási képzési területen végzettek, és az informatikai területen végzettek kiugró jövedelmi pozícióit jelzik, az orvos-és egészségtudományi területen végzettek a közepes jövedelmi pozíciójú képzési területek közé tartoznak, a referensek javadalmazása és a képzési területhez tartozó, nem orvos végzettségűek alacsony jövedelmei miatt (Varga 2010). A DPR kutatás során mért, tényleges jövedelmi adatok és a hallgatók presztízs rangsorai között viszonylag jelentős összefüggést tapasztalhatunk, az orvostanhallgatók presztízse magasabb, az informatikus hallgatóké (és a műszaki területen tanulóké) alacsonyabb, mint a várható jövedelmük – a hallgatók azonban a várható jövedelmükkel is tisztában vannak, azaz a presztízs rangsoroknak valóban csak közvetett kapcsolata van a várható (tényleges) jövedelmekkel. Igaz, ahogy arra utalunk, a professzióval összefüggő dolgok (presztízs, jövedelem, hatalom, stb.) jövőbeli alakulásának a megítélése jól mutatja a hallgatók kongruens, vagy inkongruens pályaképét is. Az országos DPR kutatásnak a végzett hallgatók körében folytatott adatfelvétele is azt mutatja, hogy a frissdiplomások is inkább a munka szakmai, tartalmi részével, és kevésbé presztízsével, vagy az elérhető jövedelemmel voltak elégedettek (Kiss 2010)⁵.

Vizsgáltuk az okokat is, hogy miért látják így és mivel indokolják e rangsorokat a hallgatók. Az indoklást: „Miért sorolja ide?” nyitott kérdéssel kérdeztük, ez alkalmas volt a vélemények alaposabb megismerésére, ugyanakkor a hallgatók egymástól lényegesen eltérő indoklásai,

⁵ Sorrendben a munkával való elégedettség a végzettek körében: a munka szakmai, tartalmi részével 4,04, a személyi körülményeivel 3,88, a munka tárgyi körülményeivel 3,78, a szakmai presztízzsel 3,53, a szakmai előmenetellel 3,44, a jövedelemmel 3,12 (Kiss 2010: 110.)

melyet a karok, szakok és szakmák jellegzetességeivel magyarázunk, nagyszámú nyitott válasz lehetőséget eredményeztek; ez megnehezítette az adatok feldolgozását és összehasonlíthatóságát, hisz e kérdés esetében 34, egymástól független itemet tudtunk elkülöníteni. (Mellékletek, 6. 7. 8. táblázat.)

A hallgatók válaszai lényegében *négy, jellegzetes válaszcsoportba sorolhatók: a szak keresettsége, ismertsége, és nehézsége, illetve presztízse*. Ennek alapján azt várhatnánk, hogy a magas presztízssű szakok hallgatói, akik önmagukat a rangsorban magasra taksálják, a szakot nehéznek, keresettnek, színvonalasnak és magas presztízssűnek látják, amelyen elismert oktatók tanítanak. A válaszok megoszlása ezt a várakozást nem elégíti ki, ettől függetlenül figyelmet érdemlő az ismeretek hasznosíthatóságára és a szak keresettségére vonatkozó válaszok magas aránya. Ez arra utal, és ezt a karok szerinti megoszlás is igazolja, hogy a szakokkal, szakmákkal kapcsolatos *keresletet is figyelembe veszik* a saját szak megítélésénél. Ahogy arra utaltunk, nem minden esetben konzisztensek a hallgatók válaszai a rangsor – presztízis indoklásánál. A *hasznosítható ismereteket* a „gyakorlatias” képzést nyújtó karok hallgatói tartják fontosnak, ugyanakkor az olyan, magas szintű szakmai képességeket és alkalmazható ismereteket igénylő szakok esetében, mint az általános orvos, vagy a fogorvos és a gyógyszerész, kevésbé, ám ez összefügghet a képzés strukturális kérdéseivel is, hisz pl. az orvostanhallgatók és a jogászok a képzés elején meghatározó módon alapozó elméleti ismereteket tanulnak (Fónai 2009, 2010). Kérdés azonban, hogy a hasznosítható ismereteket fontosnak tartó más karok/szakok esetében a képzés struktúrája és tartalma, vagy a hallgatói várakozások miatt („mi lehet fontos a szakmában,”) magasabb-e a hasznosítható ismeretekre vonatkozó válaszok aránya. A *divatos szak – ami tartalmilag a keresett szak másik jellemzője* – csak részben függ össze azzal, hogy egy kar/szak hallgatóinak milyen lesz az önképe, a szak presztízisének, rangsorának a megítélése. Azt látjuk, hogy a hallgatók válaszai alapján nincs összefüggés egy szak divatossága és keresettsége, valamint rangsorolása között: lesznek olyan szakok, melyek hallgatói úgy látják, az nem tartozik az igazán keresettekhez, mégis nagy a presztízse, és fordítva, divatos, keresett szakok önbesorolása az egyetemi rangsorban alacsony lehet. A saját szak alacsony rangsorbeli helyét, presztízst a hallgatók jelentős mértékben azzal magyarázzák, hogy szakjukat *nem ismerik az egyetem más szakos hallgatói*, azaz az információk hiánya magyarázza a saját szak leértékelését. Nem meglepő, hogy a magukat magas ranghelyre soroló szakok egyben úgy is látják, hogy a szak nehéz, azaz *szoros összefüggést látnak egy szak „nehézsége” és presztízse között, de ez vonatkozik a magukat a rangsorban alacsonyabbra helyező hallgatókra is*. Nem ennyire egyértelmű az *átlagos szak*,

mint a rangsorbeli hely indoklása: úgy tűnik, a magukat a rangsorban magasra helyező szakok hallgatói egyben „átlagosnak” is tartják a szakot, ami következhet abból, hogy szakjukat belülről látják.

Ahogy arra utaltunk, az egyetemen belül a szakok rangsoráról kialakult képet a hallgatók a „nem ismerik” válasszal akkor indokolják, ha feltételezik, hogy a szak (kar) megítélése kedvezőtlen. Ahogy a „hova helyezi a saját szakját” rangsor indoklásánál, a „mások hová helyezik a szakot” rangsor esetében is érvényesül az a vélemény, hogy ha valóban ismernék a szakot, nem értékelnék le mások az egyetemen belül. A sztereotípiák esetében is arról lehet szó, hogy nem a saját tapasztalat játszik szerepet a rangsorolásban, hanem a szakról már kialakult kép. Ez, bár bizonyos módon az „ismertség” inverze, „pozitív sztereotípia” is lehet, hisz egyaránt előfordul az indoklásokban alacsony és magas presztízssűnek tartott szakok esetében is. Egy szak ismertsége nyilvánvalóan a negatív sztereotípiák esetében hat inkább a szak rangsorolására: ha nem is ismert és a kép kedvezőtlen róla, akkor nagy valószínűséggel a negatív kép erősödik. A képzés nehézsége mind a belső, mind az észlelt külső rangsorolás esetében fontos, hisz minél nehezebbnek tartanak egy képzést, annál inkább elvárják a magasabb rangsorbeli helyet. Megfigyelhető, hogy a magukat átlagosabb helyzetűnek tartó szakok hasonlóan látják a képzés nehézségéről kialakult külső képet, mint ahogy azt maguk tartják; a magukat magasabb presztízssűnek tartó szakok hallgatói viszont úgy látják, *mások még annál is nehezebbnek látják a szakon folyó képzést, mint ők maguk, ami kellően indokolja a vélelmezett, rangsorbeli helyet.* A képzés nehézségének megítélése összefügg még a képzés színvonalának és a presztízssnek a megítélésével is: a magukat magasabb presztízssűnek tartó szakok hallgatói úgy látják, hogy a külső megítélésben a képzés színvonala is szerepet játszik, ami alakítja a szak megítélését, rangsorolását is. Az alacsonyabbnak észlelt és tartott presztízss jár együtt a képzés színvonalának alacsonyabbra minősítésével, míg a magasabb presztízss nem, vagy csak ambivalensen, néhány kar hallgatói viszonylag magas érték mellett érvelnek azzal, hogy a szakjuk, karuk mások általi megítélése alacsony, vagy magas rangsorbeli hellyel jár-e, illetve hogy mennyire tartják nehéznek, vagy alacsony színvonalúnak a szakon folyó képzést (Fónai 2009, 2010).

6.1.2. A szak és a professziók jövőbeli státusza

A szakok/karok és velük összefüggésben a professziók helyzetét a hallgatók által észlelt és kialakított rangsorokon túl a professziók helyzetére vonatkozó, több kérdéssel is vizsgáltuk; a hallgatóknak rangsorolni kellett a professziót jellemző kilenc kijelentést. Ezek a professziókép, benne a professzióra vonatkozó anticipatív elemek vizsgálata mellett alkalmasak a professzió-elméletek állításainak a tesztelésére is, így, a professziók autonómiájának, hatalmának, vagy áttételesen a deprofesszionalizáció folyamatának és a szemi-professziós jelenségeknek a jellemzésére is. A továbbiakban először a professziók lehetséges helyzetét mutató skálaátlagokat elemezzük (21. táblázat).

21. táblázat: *Milyennek látja a választott szakma esetében a következő dolgokat (tízfokozatú skálán)*

A szakma...	A programba kerültek	A programba nem kerültek be	Teljes minta
jövőjét	7,48	7,16	7,23
presztízsét	6,98	6,75	6,80
jövedelmi lehetőségeit	6,70	6,42	6,48
érvényesülési lehetőségeit	6,68	6,37	6,44
emberi megbecsülését	6,53	6,38	6,41
érdekérvényesítő képességét	6,42	6,19	6,25
autonómiáját	6,15	5,90	5,95
hatalmát	6,04	5,75	5,81
közéleti szerepvállalását	5,67	5,40	5,48

Forrás: DETEP 2002-2008.

A hallgatók legkisebb jelentőséget a „közéleti szerepvállalásnak” tulajdonítanak, ez a hagyományos, korábban értelmiségi szerepelvárás alig van már benne a gondolkodásukban és professzió-képükben. Viszonylag szerénynek látják a választott szakmák hatalmi helyzetét, ezzel összefüggésben érdekérvényesítő képességét, ami az egyéni érvényesülésre is kihat, és *szerénynek érzékelik a szakmai autonómiát* is. Nincsenek túlzó elvárásaik a jövedelmi lehetőségeket, és a presztízst illetően sem. A rangsor, ami közepes értékeket mutat, mégis szolgál egy meglepő érdekességgel: a hallgatók az egyes dimenziók szerény értékelése ellenére viszonylag magas értéket adnak a *szakma „jövőjének”*, azaz alapvetően optimisták, miközben, úgy tűnik, ismerik a választott professziók helyzetét. A programba bekerült hallgatók szignifikánsan magasabb értékeket tulajdonítanak a vizsgált dimenzióknak, ez igazolja eddigi állításunkat – a DETEP-be bekerült hallgatók motiváltak, határozott elképzelésük van az egyetemről és a választott professzióról, azzal már másodéves korukban jelentős mértékben azonosulnak. Mivel a kérdőíves vizsgálat a program második lépcsője, nem beszélhetünk Pygmalion-hatásról, nem a program „teszi” ezeket a hallgatókat motiváltabbá és céltudatosabbá. A professziók jövőbeli státuszára vonatkozó hallgatói elvárásokat a karok státusza, és a töketípusok alapján is vizsgáltuk, ANOVA elemzéssel – ez módot ad a reprodukciós és/vagy kiegyenlítő hatások mérésére, és arra is, hogy a karok státuszára, a de-professzionalizációra és a szemi-professziókra vonatkozó lehetséges feltevéseket teszteljük. A szülők iskolai végzettsége és a szülők iskolai végzettségének kapcsolatára kialakított változó nem magyarázza szignifikánsan a professzió státuszának egyes összetevőit – mivel a kulturális és a társadalmi tőke a legtöbb esetben igen, a kari státusz változó pedig minden esetben, azt kell látnunk, hogy a szülők iskolai végzettsége olyan közbejövő változókon át hat, mint a kulturális tőke és a karok státusza. Elsőként vizsgáljuk meg a karok státuszának a hatását (22. táblázat).

A karok státusza alapján sajátos jelenséget figyelhetünk meg: a státusz nem jár együtt a preferenciák lineáris növekedésével. A kiemelkedő státuszú karok kivételével azonban azt láthatjuk, hogy a professziók helyzetét a vizsgált területeken annak megfelelően látják a hallgatók, hogy milyen a kar státusza/presztízse. Azaz, a kar státusza/presztízse kifejezi a professziókét, és visszahat a karok státuszára. A professziók helyzetének megítélése, ahogy arról már szóltunk, azt mutatja, hogy a hallgatók az egyetemi szakmai szocializációjának az első szakaszában az érdekérvényesítést, az autonómiát és a hatalmat kevésbé látják érvényesülni, azaz a hatalom és az autonómia vagy még nem jelentenek nekik sokat, vagy igen pesszimisták a megítélésükben.

22. táblázat: *A professziók jövőbeli státuszának megítélése a karok státusza alapján*
(tízfokozatú skála átlagok)

	A kar státusza				Teljes minta
	Alacsony	Átlagos	Magas	Kiemelkedő	
A szakma jövője (P = ,000)	5,95	7,14	7,72	7,49	7,23
Presztízs (P = ,000)	4,63	6,49	8,21	7,07	6,80
Jövedelmi lehetőség (P = ,000)	4,37	6,37	7,88	6,33	6,48
Érvényesülési lehetőségek (P = ,000)	5,45	6,33	7,26	6,46	6,44
Emberi megbecsülés (P = ,000)	5,50	6,16	7,18	6,16	6,39
Érdekérvényesítő képesség (P = ,000)	5,59	6,05	7,57	6,11	6,25
Autonómia (P = ,000)	4,33	5,77	7,31	5,96	5,95
Hatalom (P = ,000)	4,85	5,59	7,28	5,75	5,81
Közéleti szerepvállalás (P = ,000)	4,71	5,26	6,72	5,43	5,46

Forrás: DETEP 2002-2008.

Ennek azonban ellentmond, hogy a magas státuszú karok hallgatói ezeket magasra értékelik: ez azt jelenti, hogy mégis érvényesül a professzió-elméleteknek a hatalomra, érdekérvényesítésre és autonómiára vonatkozó állítása, de azt az egyes professziók tényleges hatalmi helyzete és autonómiája alakítja, amit, úgy tűnik, a hallgatók jól ismernek. Mi van akkor a kiemelkedő státuszú karok hallgatóinak a professzió helyzetére vonatkozó válaszaival? Ebbe a csoportba az orvostanhallgatók és a fogorvos hallgatók tartoznak, esetükben pedig egy nagyon erős inkongruencia érvényesül, hisz a szak helyzetét az egyetemen belül nagyon magasra taksálják, ám magának a professziónak a helyzetét problémásabbnak látják, nagyon alacsony autonómiát és hatalmat feltételeznek a

gyakorlatban. Mivel a professzió elméletek az orvosok professzióját emelik ki leggyakrabban a nagy presztízsű, hatalmú és autonómiájú professziók elemzése során, a hallgatók válaszai azt a nagyon erős de-professzionalizációs folyamatot mutatják, ami az elmúlt évtizedekben a hazai orvos professziót érte. Ez nagyon rossz jel az orvos professzió hazai pozícióit és jövőjét illetően, hisz már a hallgatók is jelzik ezeket a meghatározó inkongruenciákat, így professzió képük nagyon ellentmondásos lesz, ami nem segíti a szakmai szocializációt sem. A tőketípusok is jelentős mértékben szignifikánsan alakítják a hallgatók válaszait (23, 24. táblázat).

23. táblázat: *A professziók jövőbeli státuszának megítélése a kulturális tőke alapján*
(tízfokozatú skála átlagok)

	A kulturális tőke kategóriái			Teljes minta
	Alacsony	Átlagos	Magas	
A szakma jövője ($p < 0,05$)	6,98	7,19	7,69	7,23
Presztízs ($p < 0,05$)	6,47	6,67	7,26	6,80
Jövedelmi lehetőség ($p > 0,05$)	6,52	6,43	6,56	6,48
Érvényesülési lehetőségek ($p < 0,05$)	6,10	6,44	6,89	6,44
Emberi megbecsülés ($p < 0,05$)	6,15	6,35	6,80	6,39
Érdekérvényesítő képesség ($p < 0,05$)	6,08	6,20	6,47	6,25
Autonómia ($p < 0,05$)	5,92	5,98	6,19	5,95
Hatalom ($p < 0,05$)	5,96	5,71	5,88	5,81
Közéleti szerepvállalás ($p < 0,05$)	5,29	5,45	5,73	5,46

Forrás: DETEP 2002-2008.

A kulturális tőke a jövedelmi lehetőség kivételével szignifikáns hatást gyakorol a professziók jövőbeli státuszának a megítélésére. Ez a különböző pozíciójú professziók lényeges jövedelmi

különbségeit tekintve némiképp meglepő, úgy tűnik, a „hozott” saját kulturális tőke nem befolyásolja a jövedelmi várakozásokat.

A professziók státuszára vonatkozó preferenciák a presztízs, az érvényesülés és a megbecsülés esetében lineáris tulajdonságúak – ugyanakkor a jövőbeli lehetőségek, a jövedelem, az autonómia és a hatalom esetében nem. Ez azt mutatja, hogy a magas kulturális tőkével rendelkező hallgatók számára, a professziók tradicionális előnyeiből, privilégiumaiból és dominanciájából elsősorban a presztízs és a kapcsolatokon alapuló érvényesülés maradt meg, ami weberi értelemben kellően rendiessé teszi ezt a professzió-képet. Ugyanakkor, az egyes magas státuszú professziók státuszvesztése, deprofesszionalizációja és az alacsonyabb státuszú professziók egy részének átalakulása következtében, az alacsonyabb státuszú professziók javítani tudták a pozícióikat, ami a hallgatók professzió-képére is hatást gyakorol (például a műszaki végzettségűek esetében). A kulturális tőkéhez hasonlóan szignifikánsan alakítja a hallgatók professzió-képét a társadalmi tőke is (24. táblázat).

A társadalmi tőke, a kulturális tőkéhez hasonlóan, a jövedelem megítélésére nem gyakorol szignifikáns hatást. Az általunk képzett társadalmi tőke a jövő, a presztízs, az érvényesülés, az emberi megbecsülés, az érdekérvényesítés és a közéleti szerepvállalás preferenciái esetén mutat lineáris, a jövedelem, az autonómia és a hatalom esetében inkább ingadozó hatást. A hallgatók magasabb társadalmi tőkéje inkább a szakma jövőjéhez, a presztízshez és az érvényesülési lehetőségekhez kötődik, azaz az általunk kialakított társadalmi tőke presztízsnövelő hatású, ami inkább „rendies” jelenség, míg a jövedelmi és a hatalmi pozíció mintha „piaci” jellegű volna, azaz a hallgatók a „rendies” viselkedés területén inkább a presztízst, míg a „piaci” területen inkább a jövedelmüket növelnék, és a „piaci” pozíció nem függ össze a társadalmi tőke mértékével – azaz, aki az egyetemi évei alatt aktív, az a rendies kapcsolatait erősíti, igaz, ez hosszú távon átváltható piaci előnyökre is.

24. táblázat: *A professziók jövőbeli státuszának megítélése a társadalmi tőke alapján*
(tízfokozatú skála átlagok)

	A társadalmi tőke kategóriái			Teljes minta
	Alacsony	Átlagos	Magas	
A szakma jövője ($p < 0,05$)	6,71	7,50	7,98	7,23
Presztízis ($p < 0,05$)	6,16	6,87	6,92	6,80
Jövedelmi lehetőség ($p > 0,05$)	6,34	6,55	6,48	6,48
Érvényesülési lehetőségek ($p < 0,05$)	5,84	6,75	7,05	6,44
Emberi megbecsülés ($p < 0,05$)	5,97	6,60	6,93	6,39
Érdekérvényesítő képesség ($p < 0,05$)	5,92	6,29	6,53	6,25
Autonómia ($p < 0,05$)	5,91	5,98	5,86	5,95
Hatalom ($p < 0,05$)	5,84	5,80	5,85	5,81
Közéleti szerepvállalás ($p < 0,05$)	5,16	5,61	6,11	5,46

Forrás: DETEP 2002-2008.

6.3. A professziók tudása és kompetenciái

A hallgatók pályaképének elemeit, különös tekintettel a végzett szakember szakmai tudására, a DETEP beválogatási eljárásának második lépcsőjében kérdeztük. A végzett szakemberre vonatkozó hallgatói véleményeket nyitott kérdéssel vizsgáltuk, ami módot adott arra, hogy a hallgatók saját véleményét megismerjük, ugyanakkor a nyitott kérdések feldolgozásának nehézségeivel is szembesültünk. Ahogy arra utaltunk, az alkalmazott kérdőív és a kialakított adatbázis miatt ezeket a nyitott kérdéseket nem zártuk, ez viszont az egyes évek közötti összehasonlítást nehezíti meg.

Jelen keretekben két nyitott kérdésre adott válaszokat elemzünk. Az egyik arra vonatkozott, hogy a hallgatók szerint „*Milyen egy jó szakember?*” (mindig azt a szakembert kellett jellemezniük, amely a választott szakjukhoz kapcsolódik). A másik nyitott kérdés a „*Milyen tudásra és képességekre van szüksége az Ön által választottszakon végzett szakembernek?*”. Mindkét kérdés a képzési folyamat elején lévő hallgatók pályaképének, a végzett szakemberrel kapcsolatos elvárásoknak a megismerésére irányult. A két kérdés között lényegi összefüggés van, ugyanakkor az első egy általánosabb jellemzésre alkalmas, a második pedig arra készíti a hallgatókat, hogy konkrétabban írják le, milyennek látják a választott szakma képviselőjét. A két kérdés azon túlmenően, hogy a hallgatók pályaképének jellemzésére ad lehetőséget, szakmai ideálképük vizsgálatára is módot ad. Ahogy arra utaltunk, az elképzelt, *ideális szakember* jellemzésére a hallgatók több mint negyven, egymástól különböző válaszlehetőséget fogalmaztak meg. Ezek közül az első tíz válasz sorrendjét mutatjuk be (a másik nyitott kérdésnél hasonló a helyzet)

Szembetűnő, hogy a hallgatók egyetemi pályafutásuk első felében a szakmai felkészültséget fogalmazzák meg a legfontosabb tulajdonságként - ehhez kapcsolódik a szakember általános tájékozottságával összefüggő elvárásuk is. Ez a hallgatók részéről azt is jelenti, hogy az egyetemről elsősorban azt várják, hogy jól felkészítse őket. Az ideális szakember többi vonása

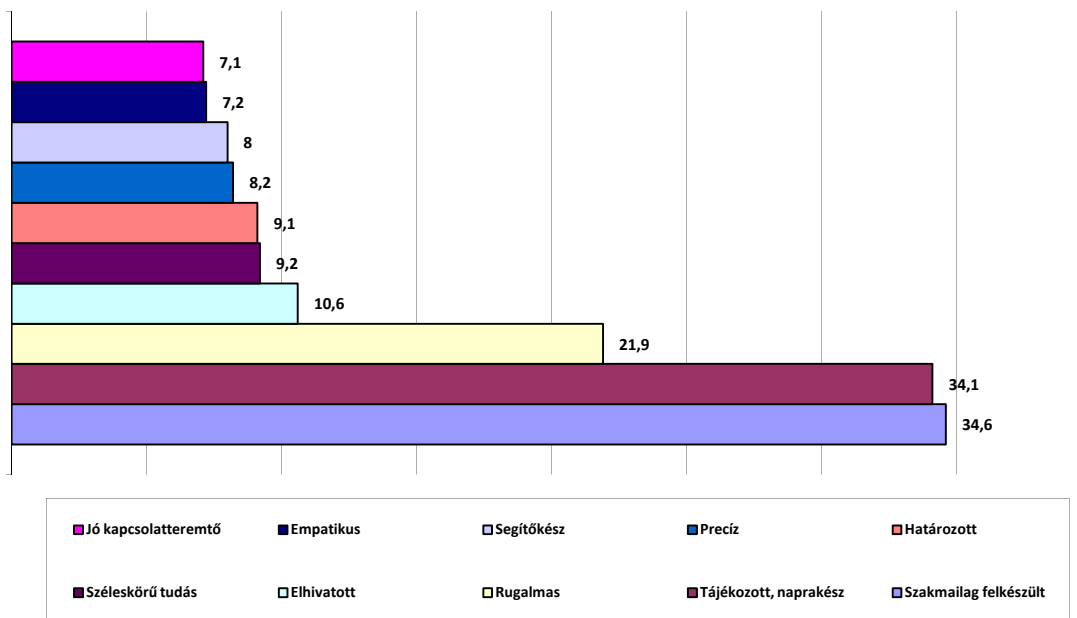
inkább valamilyen tulajdonság, képesség; ezek a *rugalmasság - elhivatottság - pontosság-határozottság - empátia - kapcsolatteremtés* tengelyen helyezkednek el, és két, nagyobb csoportba sorolhatók: az „*expresszív*” (rugalmas, elhivatott, segítőkész, empatikus, jó kapcsolatteremtő) és az „*instrumentális*” (széles körű tudás, határozottság, precizitás) kompetenciák és tulajdonságok csoportjába (12. ábra)

Hogyan látják a hallgatók a választott szakember tudását és képességeit⁶? A hallgatók meghatározó módon az *alapos szakmai tudást* emelik ki a végzett szakember tudása és képességei kapcsán - ez azt jelenti, hogy elvárásuk az egyetemi képzéssel kapcsolatban az, hogy meghatározó mértékben a szakmai tudás átadását várják a képzés során. Más tudáselemeket, illetve típusokat, szakmai képességeket és kompetenciákat kevésbé tartanak fontosnak. Mindamellett fontos kiemelni, hogy a kommunikációs képességek és az empátia relatíve fontos összetevője a hallgatók pályaképének. Láthatók a különbségek is az „ideális szakemberhez” képest: az ideális szakembert sokkal inkább jellemzik a vázolt „*expresszív*” és

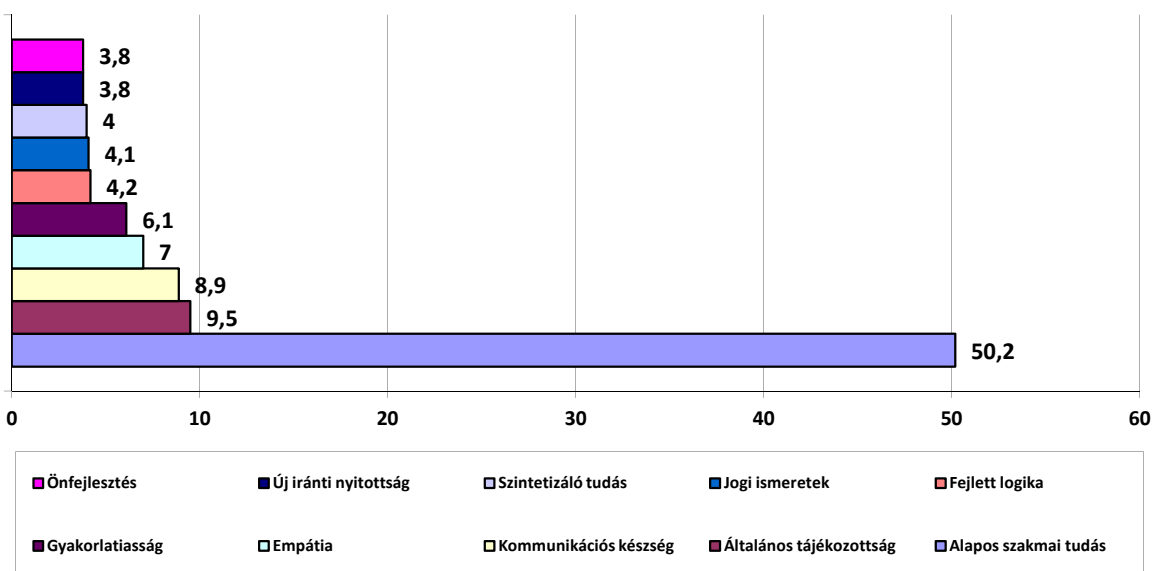
⁶ A válaszolók száma: szakmailag felkészült, n = 1001, tájékozott, n = 1089, rugalmas, n = 696, elhivatott, n = 339, széleskörű tudás, n = 296, határozott, n = 288, precíz, n = 261, segítőkész, n = 253, empatikus, n = 232, jó kapcsolatteremtő, n = 227

„instrumentális” elemekkel, míg a „végzett szakember” képe igen szikár: legyen szakmailag felkészült, általánosan tájékozott, kommunikáljon jól, és legyen kellően empátikus⁷ (13. ábra)

12. ábra: Milyen egy jó szakember? (az adott kijelentést választók százalékában)



13. ábra: Milyen tudásra és képességekre van szüksége a végzett szakembernek? (az adott kijelentést választók százalékában)



A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy milyen különbségek vannak a bekerült és a nem bekerült hallgatók között, és milyen különbségeket mutatkoznak a szülők iskolai

⁷ A válaszolók száma: alapos szakmai tudás, n = 1597, tájékozottság, n = 301, kommunikációs készség, n = 284, gyakorlatiasság, n = 194, fejlett logika, n = 132, jogi ismeretek, n = 130, szintetizáló tudás, n = 128, nyitottság, n = 122, önfejlesztés, n = 122

végzettsége alapján a „jó szakember” tulajdonságaira vonatkozó kérdés kapcsán (25. táblázat).

25. táblázat: *Milyen egy jó szakember (az adott kijelentést választók százalékában)*

	Bekerült a programba	Nem került be a programba
Szakmailag felkészült ($p>0,05$)	36,9	33,9
Tájékozott, naprakész ($p>0,05$)	35,6	33,8
Rugalmas ($p>0,05$)	19,3	22,5
Elhivatott ($p<0,05$)	12,7	10,1
Széleskörű tudás ($p>0,05$)	5,9	9,0
Határozott ($p>0,05$)	8,4	9,2
Precíz ($p>0,05$)	8,9	7,9
Segítőképző ($p>0,05$)	6,7	8,3
Empatikus ($p>0,05$)	7,0	7,3
Jó kapcsolatteremtő ($p<0,05$)	9,2	6,6

Forrás: DETEP 2002-2008.

A bekerült és a nem bekerült hallgatók között nincsenek karakteres különbségek, azaz a professzió-képnek a professzió tudásával összefüggő területei általánosabban elfogadottnak tűnnek. Az elhivatottság a programba került hallgatók esetében valószínűleg nem a klasszikus értelmiségi szerepet jelenti, sokkal inkább a szakmai elhivatottságot (bár a közéleti szerepvállalás a szakmai jövőképben egyszerre lehet szakmai és értelmiségi közéleti szerepvállalás). A jó kapcsolatteremtés képessége már figyelmet érdemel, hisz a motivált és elkötelezett hallgatók, akiknek a kulturális és társadalmi tőkéje is magasabb, mint a programba be nem kerülteké, a jó kommunikációs képességekkel sikeresebb szakmai karriert építhetnek. Nagyobb különbségeket találunk, ha a válaszokat a karok státusza alapján vizsgáljuk meg (26. táblázat) .

26. táblázat: *Milyen egy jó szakember (az adott kijelentést választók százalékában)*

	A kar státusza			
	Alacsony	Átlagos	Magas	Kiemelkedő
Szakmailag felkészült ($p < 0,05$)	15,8	34,5	35,4	39,0
Tájékozott, naprakész ($p < 0,05$)	29,3	35,7	41,7	25,0
Rugalmas ($p > 0,05$)	21,8	22,1	20,5	22,5
Elhivatott ($p < 0,05$)	6,0	12,5	7,2	7,3
Széleskörű tudás ($p < 0,05$)	3,7	10,1	10,4	6,7
Határozott ($p < 0,05$)	8,3	7,7	12,8	11,5
Precíz ($p < 0,05$)	1,5	7,3	14,4	8,1
Segítőképző ($p < 0,05$)	17,3	5,6	6,3	15,8
Empatikus ($p > 0,05$)	26,3	4,8	2,6	15,2
Jó kapcsolatteremtő ($p < 0,05$)	16,5	5,7	9,4	8,3

Forrás: DETEP 2002-2008.

A karok státusza alapján a „rugalmasság” kivételével minden tudáselem, tulajdonság és képesség esetében szignifikáns különbség érvényesül a karok között, ami leginkább a karok státuszával függ össze. A segítőkészség, az empátia és a jó kapcsolatteremtő képesség esetében erősebb hatása volt a karokon oktató professziók szakmai szocializációjának, a szakmai tudásról és a szükséges képességekről kialakult szakmai közmegegyezésnek. A három, hivatkozott tudás és képesség azokhoz a professziókhoz kapcsolódik, melyek oktatása az alacsony, illetve a kiemelkedő státuszú karokon folyik. A többi esetben a kar státusza és az adott tudásra vonatkozó elvárás között lineáris kapcsolat van, ám, más kérdésekhez hasonlóan, a kiemelkedő státuszú karok hallgatóinak a választásai és az értékprioritásai eltérnek a státusztól.

A szülők kapcsolt iskolai végzettsége csak a rugalmasság és a tájékozottság esetében szignifikáns hatású, ez azt jelenti, hogy a professziókhoz szükséges tudásról kialakult vélemény és elvárás független a családi társadalmi háttértől, azt az egyetem alakítja, így a karok intézményi hatásának és a diszciplináris szocializációnak lesz nagyobb hatása.

A „milyen a jó szakember” kérdés az ideális szakembert írja le, míg a „milyen tudásra és képességekre van szüksége” kérdésre adott válaszok inkább a mindennapokhoz szükséges

tudást. Lássuk, hogy a programba bekerült és a nem bekerült hallgatók professzió-képe között milyen különbségek vannak (27. táblázat)

27. táblázat: *Milyen tudásra és képességekre van szüksége a végzett szakembernek (az adott kijelentést választók százalékában)*

	Bekerült a programba	Nem került be a programba
Alapos szak mai tudás ($p>0,05$)	51,3	49,9
Általános tájékozottság ($p>0,05$)	9,4	9,5
Kommunikációs készség ($p<0,05$)	10,8	8,4
Empátia ($p>0,05$)	6,9	7,1
Gyakorlatiasság ($p>0,05$)	5,7	6,2
Fejlett logika ($p>0,05$)	4,5	4,0
Jogi ismeretek ($p>0,05$)	3,7	4,2
Szintetizáló tudás ($p<0,05$)	5,7	3,6
Új iránti nyitottság ($p>0,05$)	4,4	3,7
Önfejlesztés ($p>0,05$)	3,8	3,8

Forrás: DETEP 2002-2008.

A végzett szakember tudása, ahogy a teljes mintára vonatkozóan megfogalmaztuk, sokkal „szikárabb”, mint az „ideális szakemberé”, alapvetően az alapos szakmai tudással írható le, a kommunikációs készség viszonylag fontos súlyával. A programba bekerült és nem bekerült hallgatók elvárása, anticipatív képe a (végzett) szakember tudásáról nem különbözik lényegesen egymástól, két elem esetében van szignifikáns különbség: a kommunikációs készség és a szintetizáló tudáselem esetében. A bekerült hallgatókra vonatkozó eddigi megállapításainkat azzal egészíthetjük ki, hogy ezek a tudáselemek is igazolják e hallgatók a motiváltságát és elkötelezettségét, sikereikben bizonyára fontosak ezek az elvárások, hisz a kommunikációs készség mindenképpen hozzájárul az egyetemi karrierhez is, hasonlóképpen a szintetizáló jellegű tudás is. A karok státusza alapján sokkal több szignifikáns eltérést tapasztalható (28. táblázat).

28. táblázat: *Milyen egy jó szakember (az adott kijelentést választók százalékában)*

	A kar státusza			
	Alacsony	Átlagos	Magas	Kiemelkedő
Alapos szakmai tudás (p<0,05)	24,8	49,4	50,1	59,0
Általános tájékozottság (p<0,05)	6,8	9,5	10,1	9,6
Kommunikációs készség (p<0,05)	15,0	8,1	11,1	9,0
Empátia (p<0,05)	20,3	3,8	2,6	18,8
Gyakorlatiasság (p>0,05)	3,7	6,1	6,5	6,4
Fejlett logika (p<0,05)	0,0	5,1	4,1	1,8
Jogi ismeretek (p<0,05)	6,8	1,2	6,3	12,6
Szintetizáló tudás (p<0,05)	0,1	5,5	1,4	1,4
Új iránti nyitottság (p>0,05)	3,0	4,1	1,9	4,4
Önfejlesztés (p<0,05)	1,5	3,4	3,8	5,8

Forrás: DETEP 2002-2008.

Két területen nincs szignifikáns eltérés a karok státusza alapján: az általános tájékozottság és az új iránti nyitottság esetében – ezek lehetnek az eltérő státuszú karok, de az eltérő státuszú professziók esetében is a professziókép tudással összefüggő, sztenderd elemei. Más elemek esetében azonban nagyok a különbségek. Az alapos szakmai tudás egyértelműen a karok státuszával függ össze, minél magasabb a kar státusza, annál fontosabb az „alapos” szakmai tudás – ez már komoly összefüggés a diszciplináris szocializációval is, hisz láttuk más kérdések esetében, hogy a karok/szakok között valóban különbségek vannak (nemcsak a társadalmi rekrutáció), de a szak diszciplináris megítélésében, az intézményi habitus és hatás esetében is. Hasonlón a státusszal lineárisan változik a gyakorlatiasság és az önfejlesztés megítélése – inkább ez utóbbit látjuk úgy, mint ami a karok/szakok közötti diszciplináris és intézményi habitus eltérésekkel magyarázható. Más esetekben vagy a kiemelkedő státuszú karokra az ebben a mintában jellemző eltérések érvényesülnek, ami miatt tendenciátlan ingadozás figyelhető meg a kijelentések és az értékek választásában (az egész kutatásban). A kommunikációs készség, az empátia és a jogi ismeretek inkább a különböző státuszú karokhoz tartozó szakok jellegzetességeivel magyarázható, azaz inkább a szakmai szocializációhoz és a szakmai szerepekhez kapcsolódnak.

A szülők összevont iskolai végzettsége az általános tájékozottság és a szintetizáló tudás esetében hat szignifikánsan. Érdekes, hogy a szintetizáló tudás inkább a programba került hallgatók számára fontos, az alacsonyabb végzettségű szülőkkel bírók választják inkább, azaz nem státusz-, inkább sikerfüggő elemként értékelhető (a karok státuszával összefüggésben is ez tapasztalható).

6.4. A professzió-kép egyéb anticipatív elemei

A hallgatók professzió-képének – mely a választott szakkal leginkább kapcsolódó szakmáról, professzióról alakult és alakul ki – csak egyik összetevőjét jelenti a professzió műveléséhez szükséges tudás és képességek⁸. A professzió-képnek fontos összetevője az is, hogy hogyan látják magának a professziónak a helyzetét a hallgatók a felsőfokú tanulmányaik kezdeti szakaszában. A professzió-képnek a szükséges kompetenciákon túlmutató elemei között két kérdéscsoportot vizsgáltunk: milyen előnyeit és lehetőségeit, illetve hátrányait és veszélyeit emelik ki a hallgatók a választott professziónak, illetve hogyan látják a professzió presztízst, hatalmát, autonómiáját.

6.4.1. A választott szakmák előnyei és lehetőségei

A választott szakmákra vonatkozó kérdésünk nyitott kérdés volt, az erre adott válaszokat kódolva jelentős számú, egymástól független választ különítettünk el. Az adatrögzítés során a nyitott kérdések válaszaiból három válaszlehetőséget rögzíthettünk válaszolóként, majd a leggyakoribb előfordulású válaszokat összevonva, ezeket önálló változókká alakítottuk. A nyitott kérdés lehetőséget adott a hallgatók véleményének szabad kifejtésére. Elsőként lássuk az összes hallgató válaszainak a megoszlását (14. ábra).

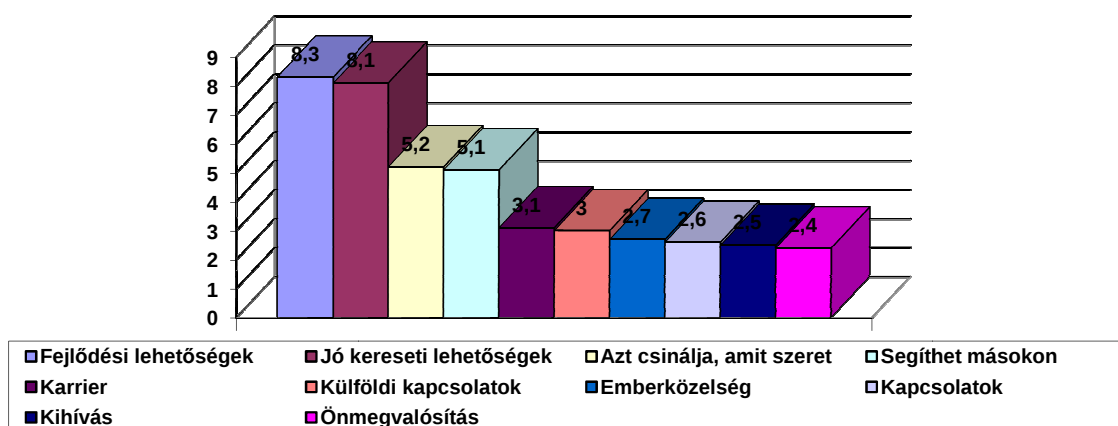
A hallgatók leginkább a *lehetőségek* oldaláról közelítik meg a választott szakjukhoz potenciálisan kötődő szakmák előnyeit és lehetőségeit⁹ – ez egyes karokon és szakokon nyilvánvaló kapcsolatot jelent, hisz egy orvostanhallgató minden bizonnyal orvos lesz, de egy nyelvszakos hallgató esetében kevésbé nevezhető meg az a szakma, ami közvetlenül következhet az egyetemi képzésből. A lehetőségek a szakmai fejlődés esetében jelenthetnek

⁸⁸ Ebben a fejezetben a Márton – Fónai (2010) tanulmány eredményeire támaszkodtunk. A szerző különösen a koncepció kidolgozásában, valamint a statisztikai elemzések tervezésében és az elemzésben vett részt.

⁹ A válaszolók száma: fejlődési lehetőségek, n = 264, jó kereseti lehetőségek, n = 257, azt csinálja, amit szeret, n = 163, segíthet másokon, n = 163, karrier, n = 100, külföldi kapcsolatok, n = 94, emberközelség, n = 86, kapcsolatok, n = 82, kihívás, n = 79, önmegvalósítás, n = 77

szakmai karriert – magát a karriert viszonylag kevés hallgató említette –, de jelenthet jó kereseti lehetőségeket is, akár a karriertől függetlenül is. Viszonylag fontos annak az előnynek és lehetőségnek a hatása, hogy azt csinálja, amit szeret, és az, hogy segíthet másokon. Az egyes karok hallgatói között lényeges különbségek érvényesülnek az előnyök és a lehetőségek megítélésében (28. táblázat).

14. ábra: A választott szakma előnyei és lehetőségei



29. táblázat: A választott szakma előnyei és lehetőségei (az egyes kijelentések választása karonként, százalékban)

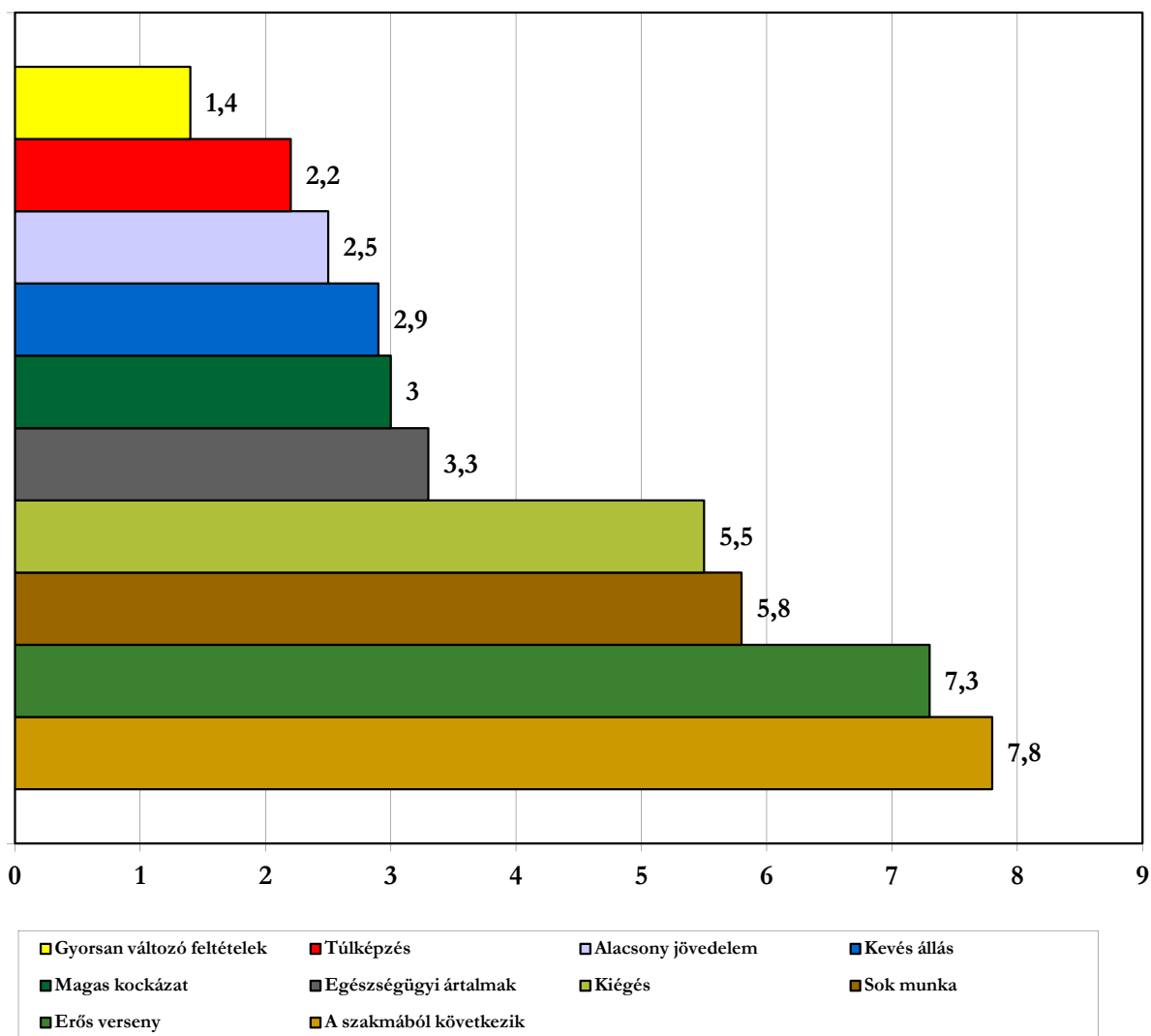
	Fejlődési lehetőségek	Jó kereseti lehetőségek	Azt csinál, amit szeret	Segíthet másokon	Karrier	Külföldi Kapcsolatok	Emberközeli	Kapcsolatok	Kihívás	Önmegvalósítás
ÁJK	8,7	20,0	6,2	5,6	8,2	4,1	3,1	3,6	4,6	1,5
ÁOK	8,1	4,8	8,8	17,6	1,8	4,0	4,0	1,8	5,1	2,9
BTK	6,5	3,9	5,5	4,7	1,8	3,1	3,7	3,3	2,3	1,6
EK	7,1	3,6	5,1	13,8	2,8	0,8	5,9	4,7	1,6	3,6
FOK	12,8	17,0	2,7	12,8	5,1	7,7	10,3	0,0	0,0	10,3
GVK	10,9	14,2	2,5	1,7	4,2	2,9	0,8	4,2	0,4	0,8
GYFK	1,5	1,5	4,5	10,5	0,0	0,0	3,0	6,8	0,0	0,0
GYTK	10,4	12,3	4,2	6,3	2,1	2,1	6,3	0,0	0,0	0,0
IK	15,5	15,5	3,6	0,9	5,5	3,6	0,9	0,9	1,8	1,8
KTK	7,6	15,8	2,9	0,6	5,3	4,7	1,2	1,8	3,5	6,4
MK	13,2	15,0	5,0	0,0	4,5	1,8	1,8	2,7	1,4	3,6
MTK	8,1	5,6	6,3	0,4	2,8	2,8	0,4	0,7	1,1	2,8
TTK	7,5	4,9	5,4	1,9	2,5	3,2	2,0	1,4	3,6	1,4
ÖSSZES	8,3	8,1	5,4	3,1	3,1	3,0	2,7	2,6	2,5	2,4

Forrás: DETEP 2002-2008.

A *fejlődési lehetőségeket*, mint előnyt és lehetőséget a kedvező munkaerő-piaci pozíciójú szakmák hallgatói választották leginkább: a fogorvos- és gyógyszerészhallgatók, az informatikusok és a műszaki szakosok. A legjellemzőbb az, hogy a hallgatók a mintaátlagnak megfelelőnek látják a szak, szakma fejlődési lehetőségeit – ebben a vonatkozásban legpesszimistábbak a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar hallgatói. Ahogy arra utaltunk, a fejlődési lehetőségek gyakran együtt járnak a jó kereseti lehetőségek, illetve a karrier, mint előny választásával (különösen a fogorvos és gyógyszerész hallgatók esetében). A jó kereseti lehetőségeket a fejlődési lehetőségeket kiemelő hallgatókon túl még a jogász és a közgazdász hallgatók jelezték – némi túlzással, e két utóbbi szak hallgatói, miközben szakmai fejlődési lehetőségeiket átlagosnak látják, jó kereseti lehetőségeket várnak, azaz a jó anyagi kondíciók vonzóbbak, mint a potenciális fejlődési lehetőség. Bár a karrier, mint előny, kevésbé jelenik meg a hallgatók válaszaiban, úgy tűnik, a szakmai fejlődési lehetőséggel és a jó kereseti lehetőségekkel függ össze. Ezek az eredmények nem térnek el az egyes szakok más, a program eredményeire vonatkozó elemzési eredményeinktől: úgy tűnik, a kongruens helyzetű és magas státuszú szakmák hallgatóinak az elvárásai magasak a választott szakmákkal kapcsolatban, így a potenciális előnyöket és lehetőségeket illetően is. Az átlagos státuszú, de kongruens helyzetű és jó munkaerő-piaci pozíciójú professziók hallgatói, mint például esetünkben a Műszaki Kar hallgatói, jó lehetőségeket várnak a választott szakmáktól (Fónai 2009). Ezzel szemben az egyébként magas státuszú általános orvos szakos hallgatók professzióképe kifejezetten ambivalens, és azt az inkongruens helyzetet mutatja, ahogy a professzió változásait a hallgatók érzékelik és magyarázzák. Ennek jele, hogy nem látnak komoly fejlődési és karrier lehetőséget, továbbá kereseti lehetőséget sem a jövőben, ugyanakkor professzió képükben más összetevők kifejezetten erősek, mint a hivatás potenciális előnye és lehetősége, így például a szakma szeretete, a segítség másokon, az emberközelség, és a kihívás. Hasonló más egészségügyi és szociális szakmák professzió képe is az emberközpontúságot és a másokon való segítséget illetően. Ugyanakkor a szakmai önmegvalósítás lehetőségét csak a fogorvos és a közgazdász hallgatók emelték ki, ami a professzió képének egyik figyelmet érdemlő eredménye, különösen, ha tudjuk, hogy a hallgatók még csak a szakmai szocializációjuk kezdetén vannak, és már ebben a korai fázisban sem látnak lehetőséget a szakmai önmegvalósításra. Az alacsony státusz és az inkongruenciák észlelése jellemzi a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar hallgatóit, akik ezt a szakmai jövőképükben a másokon való segítség és az emberi kapcsolatok fontosságának a lehetőségével ellensúlyozzák. Igen meglepő a klasszikus tudományegyetemi karok, a BTK és a TTK hallgatóinak a pálya- és professzió képe: választásaik rendre a teljes minta átlaga alatt

vagy körül maradnak, amit a státuszvesztés és az inkongruenciák érzékelése, a kedvezőtlen munkaerő-piaci várakozások magyarázhatnak. Hogyan alakulnak a választott szakmák hátrányaira és veszélyeire vonatkozó hallgatói vélemények (15. ábra)

15. ábra: A választott szakma hátrányai és veszélyei (az egyes kijelentések választása, % - az első tíz)



A hallgatók szerint a választott szakok, szakmák esetében a szakmából következnek a hátrányok és a veszélyek – ezeket leginkább az erős versenyben, a sok munkában, a kiegészésben és az egészségügyi ártalmakban látják¹⁰. Úgy tűnik, ezek az elemek egymással összefüggő rendszert alkotnak, így például a verseny és a túlmunka indukálhatja a mentális problémákat, a szakma sajátosságai pedig az egészségügyi ártalmakat. Meglepő, hogy a kevés állás és az alacsony jövedelem valamint a túlképzés viszonylag kisebb szerepet kap a hallgatók szakmai

¹⁰ A válaszolók száma: gyorsan változó feltételek, n = 44, túlképzés, n = 71, alacsony jövedelem, n = 81, kevés állás, n = 92, magas kockázat, n = 97, egészségi ártalmak, n = 101, kiegészítés, n = 174, sok munka, n = 185, erős verseny, n = 232, a szakmából következik, n = 249

jövőképében – ugyanakkor az egyes karok hallgatói között lényeges különbségek érvényesülnek (30. táblázat).

30. táblázat: A választott szakma hátrányai és veszélyei (az egyes kijelentések választása karonként, százalékban)

	A szakmából következők	Erős verseny	Sok munka	Kiegész	Egészségi ártalmak	Magas kockázat	Kevés állás	Alacsony jövedelem	Túlképzés	Gyorsan változó feltételek
ÁJK	12,8	12,3	9,2	4,6	0,5	4,1	3,6	0,0	11,3	1,5
ÁOK	16,5	4,0	19,8	15,8	1,8	8,4	0,7	1,1	1,1	0,7
BTK	6,8	5,7	4,9	8,6	0,2	1,0	4,3	5,5	1,8	2,0
EK	9,5	5,5	4,3	7,9	6,7	2,8	2,4	4,0	1,2	0,4
FOK	30,8	5,1	10,3	5,1	5,1	12,8	0,0	0,0	5,1	2,6
GVK	5,0	7,9	2,5	2,1	0,8	3,3	3,3	0,4	4,2	1,3
GYFK	3,8	1,5	3,0	15,8	0,0	0,0	3,0	2,3	0,0	1,5
GYTK	8,3	2,1	8,3	2,1	10,4	6,3	0,0	0,0	0,0	2,1
IK	4,5	16,4	16,4	2,7	5,5	0,9	1,8	1,8	2,7	1,8
KTK	6,4	13,5	3,5	2,3	0,6	4,7	0,6	0,6	3,5	2,3
MK	8,2	10,9	3,2	1,8	5,0	5,0	0,9	0,5	0,5	3,6
MTK	7,0	8,1	2,1	0,7	1,8	1,8	1,4	1,8	1,1	1,1
TTK	4,8	5,8	3,2	2,3	6,5	1,9	4,6	3,8	1,3	0,6
ÖSSZES	7,8	7,3	5,8	5,5	3,2	3,1	2,9	2,5	2,2	1,4

Forrás: DETEP 2002-2008.

A „szakmából következő” hátrányok és veszélyek más és más egyéb hátránnyal látszanak összefüggeni a különböző karok hallgatói között. Meglepő módon leginkább a magas státuszú szakmák hallgatói gondolják, hogy a választott szakmával jelentős hátrányok és veszélyek járnak együtt. Ezek egy részét az erős verseny és a sok munka generálja, de amíg egyes szakok és szakmák esetében ez elsősorban munkaerő-piaci versenynek tűnik (jogászok, informatikusok, közgazdászok, műszakiak), mások esetében inkább a szakmának a túlmunkával, sok munkával, a munka jellegével és tárgyával, vagy az emberekkel való bánásmódból következően a kiegészéssel és az egészségügyi ártalmakkal függ össze. A magas kockázatot is részben ezek a tényezők – kiegész, egészségügyi ártalmak –, részben a piaci konkurencia (közgazdászok) és a munka jellege (műszakiak) látszik magyarázni. A kevés rendelkezésre álló állás és az alacsony várható jövedelmek is hatást gyakorolnak egymásra, a klasszikus karok hallgatói ezt látják a fő hátránynak és veszélynek, miközben nem gondolják azt, hogy ez a túlképzés miatt lenne így. Ezzel szemben az egyébként jó munkaerő-piaci

pozíciójú, és a saját helyzetüket a legtöbb vonatkozásban kedvezőnek látó jogászok, fogorvosok, és gazdálkodástudományi szakosok tartanak a túlképzéstől. Meglepő módon a hallgatók a hátrányok és a veszélyek érzékelésénél kevésbé érzékelik azokat az inkongruens helyzeteket, amelyeket a lehetőségek kapcsán, és pályaképük más elemei kapcsán tapasztalható (Fónai 2009, 2010, Fónai – Mohácsi 2009). Úgy tűnik, a hátrányok és veszélyek kongruensebb érzékelése azzal függ össze, hogy azokat a választott professzió jellegzetességeivel, és nem annak a státuszával magyarázzák. Így válik érthetővé a különbség a „versenyszakmákat” és például az egészségügyi és a szociális szakmákat választók között; míg az előbbiek a versennyel összefüggő veszélyeket és hátrányokat várnak, addig az utóbbi csoportba tartozók magából a munkából, annak a sajátosságaiból vezetik le például a kiégést, a kockázatokat és az egészségi ártalmakat.

6.5. A professzió vonzása mint az azonosulás jele

A hallgatóknak a választott szakkal és szakmával kapcsolatban kialakult azonosulását jól mutatja, hogy választanák-e újra jelenlegi szakjukat. Az igen válaszok aránya mellett leginkább ennyire fontos a válaszok indoklása: megmutatja a szakkal és szakmával való azonosulás és elutasítás területeit. Természetesen ez a képzés szempontjából is fontos, pl. a figyelembe vehető strukturális és tartalmi változtatások szempontjából.

A program hallgatóinak a 72,6 százaléka választaná újra a jelenlegi szakját, ami magas mutató, de a karok között lényeges eltérés tapasztalható (Mellékletek M7. táblázat). (Ez alacsonyabb, mint a DPR vizsgálatnak a frissdiplomások körében mért, ezzel összevethető mutatója – a végzetek 14,4 százaléka jelezte azt, hogy pályaelhagyásra készül, mi a szak újraválasztását kérdeztük (Hrubos 2012:122). A magas presztízsű karok hallgatói mellett azok választanák újra a jelenlegi szakjaikat, akik jónak látják a képzés utáni elhelyezkedési esélyeket: a fogorvosok, gyógyszerészek, informatikusok, és a jogászok. A sok szempontból koherens pályaképpel jellemezhető közgazdász hallgatók relatíve kevésbé választanák újra a szakot. A heterogén összetételű bölcsész és természettudományi szakos hallgatók esetében már igen jelentős azoknak az aránya, akik más szakot választanának, esetükben a státuszvesztés és a munkaerő-piaci pozíciók egyaránt hatást gyakorolhatnak – ám ezek a tényezők olyan, magas presztízsű szak hallgatóira is hatnak, mint az általános orvosok. A Gyermeknevelési és Felnőttképzés, valamint az Egészségügyi Kar hallgatóinak is több, mint

egyharmada változtatna döntésén – e szakok esetében több hatás egyidejű érvényesülése alakíthatja a hallgatók véleményét.

A kutatás során kialakított új változók közül a kar státusza, a kulturális és a társadalmi tőke hatott szignifikánsan a szak újraválasztására, a szülők iskolai végzettsége nem. A kar státusza alapján a következő kép rajzolódik ki az újraválasztásról, amit a szak (kar) melletti elköteleződésneként értelmezünk (31. táblázat).

31. táblázat: *Választaná-e újra a jelenlegi szakját*

	A kar státusza			
	Alacsony	Átlagos	Magas	Kiemelkedő
Igen	59,1	72,0	80,7	72,3
Nem	40,9	28,0	19,3	27,7

Forrás: DETEP 2002-2008. $p < 0,05$

A táblázat adatai a már többször jelzett ingadozásnak felelnek meg, azaz a kar státusza a kiemelkedő státuszú karok kivételével lineáris hatással jár, minél magasabb a státusz, annál erősebb az elköteleződés. Ahogy arra többször utaltunk, a kiemelkedő státuszú karok közül elsősorban az Általános Orvoskar hallgatói látják inkongruensnek és ambivalensnek helyzetüket, emiatt a szak újraválasztásának mutatója alacsonyabb, mint a magas státuszú karokon, igaz, megfelel a válaszolók átlagának. A kulturális tőke esetében nincs ilyen ingadozás (32. táblázat)

32. táblázat: *Választaná-e újra a jelenlegi szakját*

	Kulturális tőke kategóriák		
	Alacsony	Átlagos	Magas
Igen	58,6	74,5	85,1
Nem	41,1	25,5	14,9

Forrás: DETEP 2002-2008. $p < 0,05$

Az átlagos és a magas kulturális tőkével bíró hallgatók sokkal inkább választanák újra szakjukat, mint az alacsony kulturális tőkével rendelkezők, ami megerősíti a kulturális tőke kapcsán megfogalmazott állításainkat: a kulturális tőke nemcsak ahhoz járult hozzá, hogy a

hallgatók nagyobb eséllyel kerültek a programba, de a jövőre vonatkozó terveiket is alakítja – az egyetemen tapasztalt sikereik és azonosulásuk a választott szakkal, illetve professzióval megfelel a diszciplináris hatásra és az intézményi habitusra megfogalmazott állításainknak is. Hasonló a társadalmi tőke hatása a jelenlegi szak újraválasztására (33. táblázat),

33. táblázat: *Választaná-e újra jelenlegi szakját*

	Társadalmi tőke kategóriák		
	Alacsony	Átlagos	Magas
Igen	52,1	81,8	90,2
Nem	47,9	18,2	9,8

Forrás: DETEP 2002-2008 $p < 0,05$

A társadalmi tőke valamivel még erősebb hatást is gyakorol, mint a kulturális tőke. A társadalmi tőke családi formái, a családi kapcsolatok erőssége, családtagok közötti együttműködés, az információk kölcsönössége nagyon erős hatást gyakorol a választott szakkal, szakmával való azonosulásra. Ez is alátámasztja azt a következtetésünket, hogy a társadalmi tőkével való rendelkezés mértéke hozzájárult a hallgatók egyetemi karrierjéhez, egyetemi felvételéhez, illetve a programba való bekerüléshez. Az azonosulást és az újraválasztás szándékát is jelentős mértékben támogatja az, ha valakinek ezek a tőkék a rendelkezésére állnak.

Izgalmasan alakult a teljes mintában és a karok hallgatói között az, hogy mivel indokolták a szak újraválasztását, illetve elutasítását. Az újraválasztás indokai között a tervek és a lehetőségek kapnak nagy hangsúlyt (Mellékletek M8. táblázat). A potenciális szakmára vonatkozó „tervek” súlya és a szak(ma) újraválasztása, vagy lehetőségeinek, főként pedig a presztízsbeli megítélésnek nincs közvetlen hatása a választásokra. Úgy tűnik, a tervek inkább magára az *elkötelezettségre vonatkoznak – ez kellően magyarázza a választott szakokkal, szakmákkal kapcsolatos kognitív disszonanciák feldolgozását is*; így pl. a GYFK hallgatói azok, akik a leginkább a szak(má)ra vonatkozó jövőbeli terveikkel indokolják választukat. A szak, a szakma/professzió *lehetőségei* többnyire megfelelnek a szakok rangsorolásánál érvényesülő indokoknak, melyek a végzés utáni elhelyezkedésre vonatkoznak, de itt sem érvényesül közvetlen összefüggés – a saját helyzetüket kiugróan jónak látó informatikusok mellett olyan szakok hallgatói is „látnak lehetőségeket” a választott szakban, akik egyébként óvatosabbak voltak a végzés utáni lehetőségeiket illetően. Ez azt is jelentheti, hogy a

hallgatók már a képzési idő első felében *egyéni életutakban gondolkodnak, a szak(ma) a lehetőségek megvalósítását jelentheti számukra*. Nagyon fontos, hogy „mit kaptak” a képzéstől: megfigyelhető, hogy a magasabb presztízssűnek tartott, vagy jobb munkaerő-piaci pozíciójú szakok hallgatói azok, akik úgy gondolják, hogy azt kapták, amit vártak – leginkább a fogorvosok és a jogászok, de a gyógyszerészek, az informatikusok és a közgazdászok is. A választott szakok melletti döntést alakítja az is, ha a képzés *sokszínű – pl. a GYFK és a BTK esetében*; ez azt mutatja, hogy a saját pozíciójukat ambivalensen értékelő hallgatókat a képzés sokszínűsége vonzhatja a választott szakhoz. A *diploma*, mint státusznövelő és alakító tényező hatása sem koherens: nincs arról szó, hogy a magas presztízssű hallgatók épp ezért a diploma értékét tartanák elsődlegesnek, de arról sem, hogy az önmagukat a rangsorban alacsonyra helyező hallgatók (akiknek a családi, társadalmi háttere is lényegesen eltér az említett csoporttól), a diplomát kizárólag státusznövelő vagy emelő céllal akarnák megszerezni.

Azok a hallgatók, akik a szakot nem választanák újra, a szak gyenge színvonalával és az alacsony várható jövedelmekkel indokolták válaszaikat (Mellékletek M9. táblázat). Mivel a szakot potenciálisan elutasító hallgatókról van szó, a színvonalra utaló válaszok és az egyes karok más válaszok alapján elfogadott színvonala között nincs igazán összefüggés: „nehéz” és „magas színvonalú” szakok ugyanúgy magas értékeket kaptak, ha elutasítják őket, mint azok, amelyeket a hallgatók „könnyűnek” és alacsony színvonalúnak tartanak – valószínű, hogy ebben az esetben elsősorban a döntés *igazolásáról* van szó, könnyebb elutasítani, ha magát a képzést tartja a hallgató gyenge színvonalúnak. A másik indok a várható jövedelmekre vonatkozik, itt sem igazán érvényesül összefüggés a választott szakra, szakmára vonatkozó, egyéb elvárásaik az elutasítás indoklása között.

Fontos hangsúlyozni, hogy az egyes szakokra jellemző inkoherens helyzeteket és inkongruenciákat a képzés képes ellensúlyozni, ha a szakmai szocializáció során ezekre figyel, ha a szakmai ismeretek átadása mellett a szakmai és pályaszocializáció általában indirekt formáit hangsúlyosabban formalizálja, és kezeli a szakok, szakmák státuszvesztésének és/ vagy inkoherenciáinak, inkongruenciáinak a problémáit, az ambivalens pályaképet.

7. Habitus, munkaérték-preferencia és életmód

A habitus, a munkaérték preferencia és az életmód kérdéseit e három jelenség közös találkozási pontjai mentén tárgyaljuk ebben a fejezetben, nem összemosva a közöttük lévő lényegi különbségeket. A habitus a társadalmi cselekvők motivációját alakítja, meghatározza az egyén látásmódját, ethoszként irányítja a cselekvéseket. A munkaértékek preferenciái is a cselekvők magatartását irányítják, értékekként a munkához és a munka személyi, tárgyi feltételeihez, a munka jellegéhez való viszonyt alakítják. Az életmód a cselekvés strukturált rendszere, mely mögött a választásokat és a cselekvéseket alakító értékek állnak. A közös pont, ahol az egymástól különböző jelenségek találkoznak, a cselekvés irányítása valamilyen értékek alapján. Úgy tűnik, az egyetemi hallgatók értékeit, választásait, cselekvéseit a karok jelenítik meg, a karok (szakok és majdani professziók) közötti különbségekről beszélhetünk.

7.1. A *habitus*

A „habitus” fogalmát Bourdieu terjesztette el a társadalomtudományokban. A *habitus* az egyes társadalmi cselekvők motivációjának az értelmezéseként taglalja, amit az egyes ágensek szocializációja alakít ki – szokások olyan legitim magatartási repertoárja, várakozási, észlelési, gondolkodási sémák, melyek az egyéneket befolyásolják a döntéseikben (Bourdieu 1978). A *habitus* meghatározza az egyén látásmódját, újratermeli azokat az objektív struktúrákat, melyek létrehozták, alakítja a gyakorlatot és a jövőhöz való viszonyt, az iskolai befektetési stratégiákat. Osztályethoszként a „beállítottságok” és az „esélyek” közötti megfelelést jelenti, mint például a kispolgár, a polgár, és a nép ethosza. A habitus által kialakított gyakorlatok mindig igazodnak az objektív körülményekhez, így például a kialakult beállítódás miatt elfogadtatja az alkalmazkodási képességből eredő negatív szankciókat is. A habitus az osztályethosz fenntartójaként reprodukálja egy adott társadalmi osztály és az iskolai intézmény közötti objektív viszonyt is, például a család „pályameredekségében”. A habitus a csoport tehetetlenségét is jelenti, amely minden egyes szervezetben észlelési, értékelési, cselekvési sémák formájában lerakódik. A sémák és gyakorlatok generációkon keresztül ugyanazok lesznek, így a habitus a „kollektív emlékezet anyagi bázisa”, ezért lesz nagy szerepe a szocializációnak.

A habitus fogalmának előzményeit is elemzi Moore (Moore 2004). A habitust kulturális termékként, a műveltségi középosztály (Bildungsbürgertum) tradíciójára vezeti vissza. A személyes műveltség, a felelősség és a lojalitás a régi német oktatási elit értékei voltak. Ezt a művelt személyiséget kérdőjelezte meg Weber szerint a specializáció. Weber a habitust a külső és a belső viselkedés közötti kapcsolatként látja. A habitus nála a mindennapi élet etikájának a szisztematikus szabályozása. Bourdieu esetében a habitus társadalmi viselkedésként értelmeződik, olyan módként, amelyben az általános elvek szabályozzák a mindennapi cselekvésekben a megnyilvánulásokat. Ugyanakkor habitus a megkülönböztetési mechanizmus része is, hisz a különböző csoportok ízlésének a különbségein át is érvényesülnek a distinciók (az ízlés osztályoz, és ez osztályozza az osztályozót).

A habitusnak az egyetemi hallgatók orientációiban játszott szerepét vizsgálja Pusztai Gabriella (Pusztai 2011). A felsőoktatás átalakulása, a hagyományos struktúrák visszaszorulása, az intézményes identitásminták detradicionizálódása, és a társadalmak növekvő heterogenitása miatt a stabil hallgatói identitás relativizálódik, a külső hatásokra reflektáló rugalmas identitásformálódási folyamat zajlik, ami nehezíti a hallgatói szerep és eszmény beazonosítását. Ebben a helyzetben az egyéni habitus, mint az objektív társadalmi struktúrák inkorporált változata az orientáció szintjén párbeszédre lép a felsőoktatás kultúrájával. A hallgatói orientációk sokszínűségét különböző tipológiákkal és modellekkel írják le, az egyik szerint megkülönböztethető az egyetemi eszménnyel azonosuló, az intellektuális hatásokkal rezisztens, a szabadidős tevékenységekre koncentráló, és a kritikus intellektuális, nonkonformista hallgató (Pusztai 2011: 43).

A felsőoktatási szocializációban nagy szerepet kap habitus, az életstílus és a szubkultúrák, melyek gyakran habitustípusokat képeznek. Igen fontos, hogy a származási család és az egyetem habitusa mennyiben egyezik, az egyetemi kultúra mennyiben kódolja az osztályokhoz tartozást. Bekövetkezhet az, hogy a domináns kultúra ráerőlteti a hatalmi mintákat a gyengébbekre, az alacsonyabb státuszúak nem illenek bele az elit felsőoktatási rendszerbe, ahogy Bourdieu mondja, partra vetett halak lesznek (Bourdieu – Passeron 1977). Mivel a hallgatók a családból hozott habituson nehezen tudnak változtatni, a hallgatók belső tagolódása a habitus által befolyásolt területeken tagolódik. Pusztai a hazai oktatásszociológiában az elsők között foglalkozott a vázolt folyamatból következő helyzettel, melyet domináns habitus koncepciónak, vagy nem-tradicionális hallgató elméletnek neveznek, akik alacsony státuszúak, aspirációik alacsonyabbak, és gyakrabban lemorzsolódnak (Reay et al. 2009). Inkább az európai társadalomelméletek és ifjúságkutatás alapján foglalkozik az eltérő hallgatói szocializációs mintákkal Zinnecker (Zinnecker 2006).

A Bourdieu által plasztikusan felvázolt kulturális mező és osztályethosz köszön vissza Zinnecker tipológiájában, aki szerint a felsőoktatási mező kultúrája a polgári értelmiség, a gazdasági burzsoázia és a kispolgári értelmiség gyerekei számára ismert, míg a kisburzsoá és a tökeszegény osztály gyerekei számára idegen.

Hasonló hatással jár a diszciplináris szocializáció is. Huber szerint a hallgató négyféle kultúra metszetében helyezkedik el, a származási, a hallgatói, a szak kulturális közege, és a leendő professzió anticipált kultúrája metszetében. Pusztai ennek kapcsán felveti, hogy nem egyértelmű, mihez kötődik a hallgató, és lehet-e ilyen helyzetben stabil és közös értékpreferenciáról beszélni (Pusztai 2011). A diszciplináris szocializáció az oktatók között feltárható különbségeket generál a hallgatók között is, nem beszélve az egyes szakok és karok rekrutációjáról, ami a társadalmi reprodukciós folyamatok logikáját látszik megerősíteni, és együtt jár a tanulási stratégiák, stílusok eltéréseivel, a tudományos munkába való bekapcsolódás lehetőségével és mértékével.

Az egyetemi hallgatók életét alakító tényezők közül nagy szerepe van az intézmények közötti és azokon belüli homogenitásnak és heterogenitásnak, a különböző intézmények eltérő hallgatói rekrutációjának, és magának a szervezetnek (Pusztai 2011). Ennek az intézményi habitusra is komoly hatása van, hisz arra az adott intézményben domináns kulturális vagy társadalmi csoport gyakorol nagy hatást, így az intézményi habitus vagy „hallá tesz a vízben”, vagy „partra vet” (Reay et al. 2001). Az intézményi habitusnak szoros kapcsolata van a felsőoktatási reprodukcióval, a hallgatókat a tudományterületek presztízse tagolja, a magas presztízssű diszciplínákat a magas társadalmi státuszú oktatók és hallgatók tartják dominanciájuk alatt, a többi mező működéséhez hasonlóan.

A témával összefüggő hazai empirikus kutatás sok szempontból megerősíti az ismertetett elméleteket. Veroszta a DPR keretében folytatott, 2009-es vizsgálatban az aktív hallgatókkörében a felsőoktatás lehetséges értékdimenzióit illetően jelentős különbségeket talált a különböző társadalmi háttérű hallgatók között. A három értékdimenzió az akadémiai, a praktikus és a társadalmi felelősség értékkör volt. Az elitképzések hallgatói, a „tömegoktatás elitje” számára inkább az akadémiai és praktikus értékek a vonzóak, a felsőoktatás társadalmi felelőssége kevésbé. Ha a hallgatói értékcsoportokat tekintjük, a „szociálisan érzékenyek” a képzési hierarchia alsóbb szegmenseiben találhatók, míg az „értéktelített elvontak”, az idealisták a klasszikus egyetemi karok hallgatói, főként a bölcsészek – a magas képzési és társadalmi, demográfiai státusszal kiemelkedő csoportok gyakorlatiasabbak, és az akadémiai értékek vonzzák őket (Veroszta 2010).

7.1. 2. A professzió-kép sztereotípiái és a habitus

A habitusra vonatkozó elméleti állítások tesztelésére alkalmas a beválogatási eljárás kérdőíve, melyben tíz, a szakokra vonatkozó sztereotípiát soroltunk fel. A hallgatók egy tízfokozatú skálán azt ítélték meg, hogy szerintük az adott kijelentés mennyire jellemző a saját szakjukra. Azt is rangsorolniuk kellett, hogy mit gondolnak: az egyes sztereotípiákat a többi hallgató mennyire tartja jellemzőnek róluk. Az első kijelentés így a saját szakra vonatkozó sztereotípiák értelmezését jelentette: mennyire tartják azt jellemezőnek. A másik kijelentéssel a kölcsönös vélekedéseket és előítéleteket mérhetjük: mit gondolnak mások sztereotípiáiról, amelyek a válaszoló hallgató szakjára vonatkoznak. A szakokra, gyakran professziókra vonatkozó sztereotípiák az intézményi habitus, a diszciplináris szocializáció részét is alkotják, így alkalmasak a karok közötti különbségek, a habitusok különbségeinek a jellemzésére is. A kijelentések elfogadása a teljes mintában (3183 fő) a következő (34. táblázat).

34. táblázat: Sztereotípiák megítélése a szakokról, tízfokozatú skálán

Kijelentések	„Ön szerint mennyire jellemző az Ön szakja esetében”	„Mit gondol, mások szerint mennyire jellemző az Ön szakjára”
A hallgatók „dinasztiákból” érkeznek	3,70	3,77
„Jó anyagi hátterük van”	3,92	4,30
„A magolás az elsődleges”	3,69	3,79
„Sok a szabadidejük, ráérnek”	3,47	3,84
„Nyüzsögnek az egyetemi közéletben”	4,39	4,44
„Link szak”	3,00	2,61
Összetartó csapat, jó a csapatszellem”	4,80	5,57
„Nehéz szak”	6,34	6,75
„Csak diplomát akarnak szerezni”	4,45	3,75
„Végzés után könnyen boldogulnak”	4,88	5,34

Forrás: DETEP 2002-2008.

Ami a skálaértékek alapján szembetűnő: az egyes kijelentéseket a hallgatók a teljes mintában nem tartják magukra érvényesnek: a „nehéz szak” az a kijelentés, amivel leginkább jellemzik magukat, amivel leginkább azonosulnak (ezzel függ össze, hogy a szabadidejük is kevés). Emellett a hallgatók szak-identitásában fontos még annak a feltételezése, hogy végzés után könnyen boldogulnak. Identitásuk lényeges eleme a csapatszellem, ami az összetartás mellett az egyetemi közéletben való aktív részvételt jelenti. *Nem tartják jellemzőnek* a jó anyagi háttérrel és azt, hogy „dinasztiákból” jönnének. Hasonlóan elutasítják a kredencializmust is, azt, hogy csak a diploma érdekelné őket. Az egyes kijelentések esetében megfigyelhető, hogy azokat inkább tartják a szakról kialakult külső vélekedés, sztereotípiá elemének.

A bekerült és a be nem bekerült hallgatók között három területen van szignifikáns különbség: a programba került hallgatók inkább „nyüzsögnek” az egyetemi közéletben, mint (4,69 - 4,55) akik nem kerültek be (4,30 - 4,40), „összetartó csapat” (5,02 – 5,69, illetve 4,74 – 5,53), és „végzés után könnyen boldogulnak” (5,12 – 5,38, illetve 4,81 – 5,32). A programba bekerült és nem bekerült hallgatók között a más területeken is érvényesülő különbségek tapasztalhatók: azok, akik bekerültek a programba, úgy gondolják, hogy inkább részt vesznek az egyetemi közéletben, összetartóbbak, és a végzés után is könnyebben boldogulnak, azaz a más területeken is érvényesülő motiváltság és elszánás, aktivitás e területeken is jellemző rájuk (Fónai 2009).

A professzió-kép sztereotípiái a karok/szakok (professziók) közötti habitusbeli különbségeket is kifejezik, az intézményi habitus és a diszciplináris habitus, valamint szocializáció területén. Láttuk, hogy már az is komoly különbséget jelent, hogy ki került be, vagy nem a programba (utóbbiak tőkékkel való ellátottsága, tanulmányi eredménye és kreativitása magasabb, mint akik nem kerültek be) (35. táblázat)

35. táblázat: *Sztereotípiák megítélése a szakokról a szülők összevont iskolai végzettsége alapján, tízfokozatú skálán*

Kijelentések	A szülők azonos iskolai végzettségűek	A szülők iskolai végzettségében egy iskolai fokozat különbség van	A szülők iskolai végzettségében több iskolai fokozat különbség van
Szerintük a hallgatók dinasztiákból érkeztek (p<0,05)	3,79	3,52	3,98
Mások szerint a hallgatók dinasztiákból érkeznek (p<0,05)	3,93	3,58	3,78
Mások szerint jó anyagi hátterük van (p<0,05)	4,44	4,17	4,17
Mások szerint a magolás az elsődleges (p<0,05)	3,88	3,85	3,41
Mások szerint könnyen boldogulnak a végzés után (p<0,05)	5,47	5,26	5,14

Forrás: DETEP 2002-2008.

A szülők összevont iskolai végzettsége a dinasztikusság, az anyagi háttér, a magolás és a végzés utáni boldogulás esetében jár szignifikáns hatással. A „dinasztikusság” megítélésben fordított összefüggést láthatunk, az azonos végzettség és a nagy végzettségbeli eltérés esetében maguk a hallgatók látják „dinasztikusabbnak” magukat – ilyenkor a magasabb végzettségű szülő hatása érvényesül, és a hallgató azzal a helyzettel azonosul. A „dinasztikusság” külső megítélésének a megítéléshez viszont, úgy tűnik, a szülők azonos státusza által megerősített pozíció szükséges. Hasonló a magyarázata a jó anyagi háttér külső értelmezésének, ami így a „dinasztikussággal” járhat együtt. Láttuk, hogy a „magolás” megígélése a hallgatók énképében egy szak nehéz mivoltához kapcsolódik, így nincs negatív

konnotációja – a szülők azonos iskolai végzettsége a hasonló normák érvényesülését támogathatja a tanulást illetően. A végzés utáni könnyű boldogulást is elsősorban a szülők iskolai végzettségének hasonlósága, és az azzal együtt járó stabilitás magyarázhatja, ami a családi társadalmi tőke formák érvényesüléséhez is hozzájárulhatnak. Hogyan alakul a szülők iskolai végzettségének a hatása a szülők iskolai végzettség kapcsolata alapján? (36. táblázat).

36. táblázat: *Sztereotípiák megítélése a szakokról a szülők iskolai végzettségének kapcsolata alapján, tízfokozatú skálán*

Kijelentések	apa-anya azonos iskolai végzettségű	apa magasabb iskolai végzettségű	anya magasabb iskolai végzettségű
Mások szerint jó anyagi háttérük van (p<0,05)	4,38	4,19	4,03
Mások szerint a magolás az elsődleges (p<0,05)	3,93	3,45	3,57
Szerintük nehéz szak (p<0,05)	6,46	5,74	6,28

Forrás: DETEP 2002-2008.

A szülők iskolai végzettségének kapcsolata alapján érdekesen érvelnek a hallgatók: minél közelebb áll a két szülő iskolai végzettsége, azaz valószínűleg koherensebb a család normarendszere, és zártabb maga a család, annál inkább látják azt, hogy a szakjuk nehéz szak – ez egy nagyon fontos eleme az énképüknek, erősíti az intézményi habitust, a diszciplináris habitust és szocializációt is – ez megfelel az intézményi hatásról szóló elméleteknek, melyek szerint azok érzik jól magukat (a diszciplináris közegben), akiknek a társadalmi státusza magasabb, és értik az egyetem működését, „élnek, mint hal a vízben”. A szülők homogám iskolai végzettsége azzal is együtt jár, hogy kevésbé utasítják el a jó anyagi háttérre és a „magolásra” vonatkozó állításokat (ez utóbbi nem feltétlenül negatív, a „sokat tanul” helyzetet is kifejezheti). Mindez azt jelenti, hogy a szülők iskolai végzettségének a kapcsolata a *párkapcsolati homogámia* alapján a társadalmi kapcsolatok zártságát fejezi ki, amivel támogatni tudják gyerekeik iskolai karrierjét.

Ki hogyan boldogul: minél magasabb a családok státusza, annál könnyebben: a karokra (szakokra) vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy a „boldogulás” elsősorban a diploma általános státuszától (presztízstől, hatalmától), és az aktuális munkaerő-piaci keresleti és kínálati viszonyoktól függ. Jól mutatja ezt, hogy a karok státusza alapján minden kijelentés értékelésében szignifikáns különbség van ($p < 0,05$) (37. táblázat) .

37. táblázat: *Sztereotípiák megítélése a szakokról a karok presztízse alapján, tízfokozatú skálán*

Kijelentések	A kar presztízse			
	Alacsony	Átlagos	Magas	Kiemelkedő
S - A hallgatók „dinasztiákból” érkeznek	2,70	3,04	5,01	4,93
M - A hallgatók „dinasztiákból” érkeznek	2,63	3,08	5,49	5,26
S - „Jó anyagi hátterük van”	2,75	3,35	5,70	4,97
M - „Jó anyagi hátterük van”	3,40	3,72	6,30	5,15
S - „A magolás az elsődleges”	3,14	3,21	5,32	4,37
M - „A magolás az elsődleges”	2,89	3,38	5,18	4,48
S - „Sok a szabadidejük, ráérnek”	3,93	3,38	3,83	3,35
M - „Sok a szabadidejük, ráérnek”	5,01	4,04	3,54	3,05
S - „Nyüzsögnek az egyetemi közéletben”	5,08	4,54	4,69	3,46
M - „Nyüzsögnek az egyetemi közéletben”	3,66	4,52	5,23	3,75
S - „Link szak”	3,61	3,09	3,10	2,44
M - „Link szak”	4,42	2,78	1,81	2,16
S - Összetartó csapat, jó a csapatszellem”	5,94	4,94	4,17	4,51
M - Összetartó csapat, jó a csapatszellem	5,55	5,62	5,45	5,43
S - „Nehéz szak”	4,56	6,17	7,01	6,91
M - „Nehéz szak”	3,64	6,50	7,97	7,51
S - „Csak diplomát akarnak szerezni”	3,69	4,47	4,89	4,23
M - „Csak diplomát akarnak szerezni”	5,85	3,91	3,47	2,89
S - „Végzés után könnyen boldogulnak”	5,27	4,88	4,89	4,78
M - „Végzés után könnyen boldogulnak”	3,27	5,05	6,51	6,03

Forrás: DETEP 2002-2008. S = saját szak M = mások szerint

Lássunk néhány eltérést a karok státusza alapján, illetve a karok között. A „dinasztiából érkeznek” kijelentést a belső és külső minősítésben is a fogorvos, általános

orvos, jogász, és gyógyszerész szakos hallgatók fogadják el. Ez megfelel a szakokról kialakult sztereotípiáknak is, és szorosan összefügg a „jó anyagi háttér” értékelésével: akik elfogadják a családi háttérre vonatkozó állításokat, azok elfogadják az anyagi háttérre vonatkozót is – a közgazdász hallgatók sorolják még ide magukat. Ez azt jelenti, hogy szoros kapcsolatot látnak a családi, társadalmi háttér különböző dimenziói között. Kik a „magolós” hallgatók? A hallgatói „közvélemény” a magolást két dologgal kapcsolja össze: azzal, hogy egy szak mennyire nehéz, illetve, mennyire tehetségesek az oda járó hallgatók. A mintában inkább a szakok nehézsége hat a magolásra – alig van különbség a dinasztikus, jó anyagi hátterű és a magolós hallgatók között.

A sok szabadidőre vonatkozó állítást minden szak hallgatói elutasítják – ez összefügg azzal is, hogy saját szakjaikat nem tartják „linknek”, sőt a „nehéz” szakok közé sorolják azokat. Ez azt jelenti, hogy a családi háttértől függetlenül a szakok énképét a szakkal való azonosulás jelenti: „amit tanulok, az nehéz szak”. Ebből is következik, hogy elutasítják a „sok szabadidőre” vonatkozó állítást. E kérdés esetében az énkép és a feltételezett külső kép között jelentős eltérés van: több szak hallgatói feltételezik, hogy az ő szakjukról azt gondolják, sok a szabadidejük (pl. a bölcsész és szociálpedagógus, andragógus hallgatókról). Úgy tűnik, a szabadidő és a „nyüzsgés” között nincs összefüggés: a jogászok, közgazdászok és az agrárközgazdászok azok, akik aktívnak látják szakjaikat – miközben nehéznek is. A „csapatszellem” esetében is a külső képet tartják kedvezőbbnek a hallgatók, azaz azt gondolják, mások az ő szakjukat tartják összetartónak. Önmagukat leginkább a bölcsészek, a szociálpedagógusok, óvodapedagógusok, az andragógusok és a mérnökhallgatók látják „összetartónak, azaz a „nem dinasztikus” karok hallgatói. A kredencializmus nem jellemzi a hallgatókat – nem azért tanulnak, hogy „papírjuk” legyen.

Kik boldogulnak a végzés után? A magasabb presztízsű szakok hallgatói, akik egyben magas értéket adnak saját szakmájuk pozíciójára, feltételezik, hogy a többiek még magasabbra értékelik az ő szakjukat (fogorvos, gyógyszerész, informatikus). A joghallgatók és az orvostanhallgatók azonban sokkal rosszabbnak látják saját esélyeiket, mint mások – ez a két szakma bizonytalanságait jelzi. Az alacsonyabb presztízsű szociálpedagógusok fordítva látják: saját esélyeiket jobbnak értékelik, mint azt szerintük a többi egyetemista minősíti. Ha a karok státuszára tekintünk, a korábban már megfogalmazott következtetésünket látjuk igazolva: a kiemelkedő státuszú karok hallgatói a szakjaikat, pontosabban a professziót ért deprofesszionalizációs hatásokat gyorsan lereagálták, ez látszik a „sztereotípiákra” vonatkozó referenciákban is. A karok státusza, mint összevont változó, természetesen elfedi azt, hogy más karok hallgatóit is érinti ez a deprofesszionalizációs hatás, elsősorban a klasszikus

tudományegyetemi karok hallgatóit, míg a korábbi főiskolai karok egye szakjainál a szemi-professzióra utaló eredményeket regisztrálhatunk – ez az alacsony státuszú, és gyakran az átlagos státuszú karokat is érinti. A karok státusza alapján kialakult választások megfelelnek a szülők társadalmi státusza kapcsán kifejtett következtetéseknek is, azaz az egyes karok ethosza, habitusa között lényeges különbségek vannak, a karok/ szakok hallgatói más-és más diszciplináris szocializációs mintákat érvényesítenek, más lesz az intézményi habitus – sokan élnek mint hal a vízben, mások pedig olyanok, mint a partra vetett hal. A különbségeket a kulturális tőke is alakítja, a kulturális tőke hatása a legtöbb esetben hasonló a karok hatásához, azaz valóban arról van szó, hogy az egyetemen belüli viszonyokat a karok arculata, habitusa alakítja, a hasonló kulturális tőkével érkező hallgatók hamar beilleszkednek a karok világába, az számukra nem lesz idegen.

7.2. A hallgatók munkaérték preferenciái

Ebben a fejezetben a hallgatók munkaérték preferenciáit vizsgáljuk¹¹. A beválogatási eljárásban a Super-féle munkaérték preferenciákat nem vettük figyelembe a „beválogatás” elemeként, ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a karok (és szakok) között lényeges különbség van, amit az egyes szakok, illetve professziók sajátosságai magyaráznak, és ez szorosan összefügg a hallgatók pályaképének más elemeivel is.

7.2.1. A Super-féle munkaérték elmélet alapvetései

Az alkalmazott pszichológia a munkalélektanon keresztül kapcsolódik a pályaválasztás és a munkaerő-kiválasztás, alkalmasság kérdéseivel a képzés, az oktatás területéhez. A szakmai képzés fontos iránya a tudás és képességek fejlesztése mellett a speciális önismereti és pályaszocializációs fejlesztés. Különböző mértékben ugyan, de megjelenik a pedagógus-, orvos-, szociális munkás, és pszichológusképzésben egyaránt. A pályakezdés nehézségeivel való megküzdésben, a pályán maradásban nagy szerepe van a speciális készségeken, képességeken túl a munkával, munkavégzéssel, munkahellyel szembeni elvárásoknak, elképzeléseknek. D. E. Super a humanisztikus pszichológia talaján,

¹¹ Ebben a fejezetben a Fónai – Kiss – Márton – Zolnai (2010) tanulmány eredményeire támaszkodtunk. A szerző különösen a koncepció kidolgozásában, valamint a statisztikai elemzések tervezésében és az elemzésben vett részt.

Rogers személyiséggel kapcsolatos elméletének alkalmazásával komplex modellt dolgozott ki a szakmai személyiség alakulásáról. Hangsúlyoznunk kell, hogy a Super-féle pályafejlődés elmélet legnagyobb jelentősége abban rejlik, hogy elsőként kezelte együtt a fejlődés-lélektani jelenségeket a pályaválasztás, a szakmai beválás és a szakmában végzett tevékenység folyamán. Az elmélet lehetőséget ad a személyiség és az őt körülvevő világ összekapcsolására, miközben a kultúra jelentőségét is fontosnak tartja. Az eredeti alaptézisek közül kiemeljük a jelen vizsgálatunkban különösen érdekes állításokat. Eszerint a pályafutás modelljének sajátosságait (szakmai szint, trial és stabil szakmai tevékenységek sorrendje, gyakorisága, időtartama stb.) meghatározza az egyén szüleinek szocioökonómiai státusza, továbbá a képességei, személyiségjellemzői, illetve a rendelkezésre álló szakmai lehetőségek (Super 1957).

Az alaptézisek két fontos gondolati elemre fűzhetőek fel:

- a) A pályaválasztás és a beilleszkedés egy folyamatosan végbemenő fejlődést képez, tehát nem egyszeri diszkrét esemény, hanem egy életen át tartó folyamat.
- b) A pályaválasztás lehetősége multipotenciális, azaz a szakmai multipotencialitásnak a szakmai követelmények oldalán bizonyos tűréstartomány felel meg a szükséges képességek, érdeklődési körök és személyes tulajdonságok tekintetében.

Mindkét alaptézisnek fontos következményei vannak a felsőoktatás hatékonysága szempontjából és vizsgálatunk konklúzióit tekintve. A felsőoktatásba való bekerülést megelőzi egy hosszú fejlődési szakasz, melynek során szakmai értékek, elvárások, szándékok, irányultságok alakulnak ki. A képzés során mindez a tapasztalatok hatására tovább csiszolódik, amiben nagy szerepe van a gyakorlati képzés tapasztalatainak, a kutatói szakirányokban pedig a tudományos munkába való aktív bekapcsolódásnak. Fontos ezeknek a hatásoknak a tudatos beépítése a képzéseinkbe. A képzésen túl a társadalmi, kulturális közéletben megjelenő szakmakép, presztízs, pályakép, perspektíva szintén aktívan alakítja a szakmához kapcsolódó értékrendet, ezért a közvélemény, valamint a médiában megjelenő kép is fontos része a pályaszocializációnak.

Hazánkban a professziók kutatásában a képzési rendszerek vizsgálatához kapcsolódóan több példája is van a módszer alkalmazásának. Csepeli és Somlai nyomán 1982-ben országos reprezentatív vizsgálatot végzett az Oktatáskutató Intézet „Az értelmiségivé válás folyamata” címmel, Szilágyi Klára vezetésével (Szilágyi 1987). A kérdőív az 1990-es években elindult új humán szakmák, szociális munkás képzések vizsgálata során is

hasznos módszernek bizonyult a szakmai professzionalizáció hazai és nemzetközi összehasonlító vizsgálataiban során (Kiss 1998, 1999, Kiss et al. 2001, Fónai et al. 1999).

Részletesebben magáról az eljárásról: azt Super 1962-ben publikálta, nálunk az 1968/69-es ún. második változat került adaptálásra, amely a 15 értékkört 45 item segítségével próbálja megközelíteni (2. sz. melléklet). A kérdőív alkalmazásának fontos kritériuma, hogy az értékek a szerző eredeti szándékának megfelelően működjenek, és a vizsgálati személyek számára egyértelműek legyenek. A Super-kérdőív egy-egy értékkategóriája 3-15 pontig adható értékeket vehet fel. A korábbi vizsgálatok alapján az átlagértékek minimum 7-8 és maximum 12-13 átlagértékeket vesznek fel (Szilágyi 1987.: 7,4-12,4; Kiss 1999.: 8,4-12,8). Így a 15 érték csupán 5 pontnyi tartományban helyezkedik el, ennek következtében a különbségek gyakorlatilag statisztikailag nehezen értelmezhetők. Hangsúlyozott különbséget csupán a szélső értékek között találunk. Nem volt ez másként a DETEP beválogatási eljárás hallgatói körében sem – várakozásunk inkább arra irányult, hogy a különböző karok hallgatóinak a preferenciáiban vannak-e különbségek a választott szak és a hozzá kapcsolódó professzió hatására.

7.2.2. A Super munkaérték vizsgálat főbb eredményei

A mérési eljárásban résztvevő hallgatók a legmagasabbra értékelik azokat a munkákat, melyek jó társas kapcsolatokat biztosítanak számukra, változatosságot, és az önérvényesítés (autonómia) lehetőségét nyújtják (csaknem 13 értékpont). Ezekben magas az egyetértés, kevés eltérés mutatható ki mind az egyének, mind a karok között (2 alatti szórás értékek). Ez ellentmond Super tapasztalatának, miszerint a felsőfokú végzettségűek nem tartják fontosnak a humán értékeket a munkájuk során. Meg kell jegyeznünk, hogy a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban, a német mintában ez a tendencia markánsan meg is jelent. A vizsgálati személyek szakmai szocializációjuk elején állnak, sem az értelmiségi szerepvállalás, esetükben sem a szakmai identitás nem markáns még.

Nincsenek igazán markáns eltérések az egyes karok hallgatóinak munkaérték preferenciáiban (lásd: Mellékletek 9. táblázat), ugyanakkor az azonosságok mellett bizonyos eltérések kimutathatók. Ezt azzal magyarázzuk, hogy a szakmai szocializációjuk kezdetén álló hallgatók érzékenyebben reagálnak az általuk közvetlenebbnek érzett és tartott kérdésekre – ezt jelentős mértékben alakítja az egyes szakokról és szakmákról kialakult külső és belső kép, a professziók „közvélekedésen” alapuló értékelése.

A Super munkaérték körök esetében a teljes mintától eltérő preferenciákat elemezzük, ami alkalmas lehet a karok és a hallgatók választása, rangsorolási közötti különbségek jellemzésére. A *társas kapcsolatokat* leginkább az Orvos-és Egészségtudományi Centrum hallgatói preferálják, ami jelentős mértékben összefügg azzal, hogy alapvetően segítő jellegű szakmára készülnek. Legkevesbé az Informatikai Kar hallgatói fogadják el ezeket az értékeket – az ő preferenciáik egyébként is a legösszetettebbek, egymásnak ellentmondó preferenciáik vannak, például ők fogadják el legkevesbé az önérvényesítést, és az altruizmust is. Az *altruizmus* leginkább a Fogorvostudományi és az Egészségügyi kari hallgatókat jellemzi, legkevesbé fogadják el ezt az értékkört a (köz)gazdász, informatikus és mérnök szakos hallgatók, ami professzió képük más összetevőivel is szinkronban van. „*Legkreatívabbak*” a fogorvos hallgatók, és legkevesbé nyitottak erre az értékkörre a GVK (gazdász) és a GYFK (szociálpedagógus, óvodapedagógus, andragógus) hallgatói – ezeket a preferenciákat részben a professzió sajátosságai és a hallgatók professzió képe alakítja. A *szellemi ösztönzés értékköre* (új gondolatok, új problémák, szellemileg izgalmas munka) leginkább az orvostanhallgatókat és a gyógyszerész hallgatókat vonzza, míg kevésbé jellemzi a Gyermeknevelési és Felnőttképzési, valamint az Informatikai Kar hallgatóit – ezek a választások valószínűleg a képzéssel és a professziókról kialakult képpel vannak összefüggésben. A *munkateljesítményt* (a munka objektivitása és a folyamatos önfejlesztés kényszere) a fogorvos hallgatók és a természettudományos szakok hallgatói preferálják leginkább, ami nem tűnik véletlennek e szakok és professziók sajátosságai miatt. A hallgatók nem juttatják kifejezésre preferenciáikban, hogy fontos volna számukra a *függetlenség* (szabad és önálló döntés), ami kifejezetten meglepő az életkorra jellemző függetlenség igény miatt – ennek a magyarázata a professziókról kialakult sztereotípiák ismerete lehet, legalábbis ez magyarázhatja az orvostanhallgatók rangsorolását, de nehezebben értelmezhető az informatikus hallgatók választása, hisz az informatikusokról, mint professzióról kialakult egyik sztereotípiája épp a szakmai függetlenség. Hallgatótársaiknál valamivel jobban preferálják a *hierarchiát* a fogorvos hallgatók, és a természettudományi szakok hallgatói, ugyanakkor „ismert” hierarchikus szakmák hallgatói a teljes minta átlagának megfelelően választották azt. Az *anyagiak* a Gazdálkodástudományi-és Vidékfejlesztési Kar, valamint az Informatikai Kar hallgatóit vonzzák leginkább – miközben más, „keresős” karok és szakok hallgatói kevésbé preferálják ezt az értékkört; kutatásunk más kérdései azonban azt mutatják, hogy az egyes szakok és professziók helyzete és jövőbeli esélyei komoly hatást gyakorolnak a hallgatók pályaképére, például a jövedelem, a presztízs és a befolyás megítélésére. A munkával kapcsolatos *biztonság* értékkörét a GYFK és az EK hallgatói fogadják el leginkább,

amit részben a választott szakmáik helyzetének a megítélése is alakíthat – az informatikus hallgatóknak a legkevésbé fontos a munka biztonsága, ez a munkaerő-piaci esélyeik értelmezésével is összefügg. A *munka fizikai környezetét* (szép környezet, csend, kényelmes körülmények) az agrárcentrum és a GYFK hallgatói preferálják, és kevésbé lényeges az orvos és informatikus hallgatók számára. Az *esztétikum* leginkább a fogorvos hallgatókat vonzza, ami könnyen értelmezhető a professziójuk sajátosságaival. Ez az értékkör kevésbé fontos a gazdálkodás, jogász és informatikus szakos hallgatók számára. Az *irányítást* leginkább a (köz)gazdász hallgatók preferálják, ami ugyancsak összefügghet professziójukkal, és kevésbé fogadják azt el az orvos –és fogorvos hallgatók, holott magát a szervezeti autonómiát kevésbé tartják fontosnak, igaz, a szakmai autonómiát inkább.

A hallgatók társadalmi háttérét jellemző változók közül az apák iskolai végzettségének és a térségnek a munkaérték preferenciákra gyakorolt hatását elemezzük. A „térség” egész pontosan a hallgatók lakóhelyének megyéjét jelenti, a felsőoktatási statisztikák is ezt a tagolást alkalmazzák (38. táblázat)

38. táblázat: Az értékkörök átlaga az apák iskolai végzettsége szerint

Értékkörök (A teljes minta ranghelyeinek sorrendjében)	Legfeljebb általános iskola	Szakmunkásképző	Érettségi	Főiskola	Egyetem	Teljes minta
1. Társas kapcsolatok	12,43	12,80	12,47	12,44	12,27	12,52
2. Változatosság	12,40	12,61	12,40	12,58	12,66	12,53
3.Önérvényesítés	12,57	12,49	12,42	12,39	12,35	12,44
4. Kreativitás	11,80	11,68	11,89	12,14	12,27	11,92
5. Munkával kapcsolatos biztonság	11,67	10,92	10,44	10,83	10,52	10,75
6. Szellemi ösztönzés	10,76	11,21	11,33	11,66	11,89	11,39
7. Fizikai környezet	11,52	10,57	10,22	10,24	10,04	10,40
8. Presztízs	11,87	11,61	11,59	11,24	11,33	11,52
9. Altruizmus	12,35	12,08	12,04	12,05	12,06	12,08
10. Függetlenség	11,35	11,09	11,08	11,10	11,16	11,12
11. Munka-teljesítmény	11,53	11,35	11,36	11,25	11,36	11,36
12. Hierarchia	11,53	11,27	11,11	10,72	10,88	11,10
13. Anyagiak	11,25	11,02	10,87	10,52	10,57	10,84
14. Esztétikum	9,84	9,41	9,57	9,57	9,79	9,59
15. Irányítás	9,28	8,49	8,69	8,22	8,54	8,60

Forrás: DETEP 2002-2008 *Csak az átlagok

Az apák iskolai végzettsége kevésbé alakítja a hallgatók munkaérték preferenciáit, azokban alig van eltérés (a konkrét rangsorhelyekben igen, de az átlagokban kevésbé). Egy, igazán karakteres csoport különül el: a legfeljebb általános iskolai végzettségű apák gyerekei azok, akik a materiális értékeket inkább fogadják el, mint a többiek: számukra fontosabb valamivel a biztonság, az anyagiak, a fizikai környezet, a hierarchia és az irányítás, miközben kevésbé preferálják a szellemi ösztönzést, mint munkaértéket. Két értékkör esetében csaknem lineáris kapcsolat érvényesül az apák iskolai végzettsége által meghatározható társadalmi státusz és a munkaérték preferenciák között: a szellemi ösztönzést azok tartják fontosnak a potenciális munkájuk kapcsán, akiknek magasabb a státusza – a fizikai környezet, mint érték esetében pedig fordított a kapcsolat. Ezek a választások részben a karok közötti különbségekben is érvényesülnek, a karok eltérő státuszú társadalmi csoportokból rekrutálódnak. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a karok közötti különbségeket a munkaérték preferenciák választásában a *választott szakokról és szakmákról kialakult ismeretek és pályakép, professzió-kép valamivel erőteljesebben alakítja*, mint a hallgatók társadalmi státusza. Ezt az áttételes hatást mutatja a hallgatók lakóhelyének régiók szerinti megoszlása is (lásd: Mellékletek, 10. táblázat)

A lakóhely földrajzi elhelyezkedése egy csoportnál eredményezett lényeges eltérést a preferált értékkörök tekintetében, mégpedig a budapesti hallgatók esetében. Ennél a csoportnál az elemszám már elég magas ahhoz, hogy konzekvenciákat vonhassunk le a különbségekből. A budapesti hallgatók a többi régió hallgatói által preferált értékkörök közül egyedül az önérvényesítést tartják fontosnak, igaz azt egyedülként az első ranghelyen. Ugyanakkor egyedüli csoportként a társas kapcsolatok értékköre a legelutasítottabb értékek között szerepel, utolsó előtti ranghelyen. Ugyancsak érdekes, hogy egyedüli csoportként az anyagiak preferenciája megjelenik, csakúgy, mint a hierarchia értékköre. A kreativitás is az elutasítottak közé csúszott a fővárosi lakhelyű hallgatóknál. Ez egy elég szokatlan értékstruktúrát jelent ennél a csoportnál. Természetesen sok számba jöhető oka lehet ennek a jelenségnek, mely magyarázatot igényel.

Teljes adatbázisunk, ahogy a mintaleírásnál jeleztük, a 2. körös mérésben részvett hallgatókra vonatkozik, az eddig elemzett értékkörök is erre a körre vonatkoztak. A bekerült és a nem bekerült hallgatók között öt területen érvényesült szignifikáns különbség a munka értékköröket tekintve (39. táblázat)

39. táblázat: *A bekerült és a nem bekerült hallgatók munkaérték preferenciái*

	Bekerült hallgatók		Nem bekerült hallgatók	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Függetlenség	11,28	1,94	11,08	2,00
Fizikai környezet	10,58	2,74	10,35	2,72
Presztízs	11,78	2,20	11,43	2,72
Irányítás	8,89	2,73	8,49	2,69
Kreativitás	12,11	2,18	11,86	2,23

Forrás: DETEP 2002-2008

A szignifikánsan eltérő értékkörök preferenciái minden esetben a programba került hallgatók körében magasabbak, ők azok, akik inkább függetlenek, fontosabb nekik a munka fizikai környezete, a presztízs, az irányítás, és a kreativitás is – ez utóbbit kifejezetten magas érték mellett választják. A függetlenség, a presztízs és az irányítás pedig a diplomás professzióknak az autonómiára és a dominanciára való törekvését is kifejezi. A két csoport között, ahogy arra pályaválasztásnál is utaltunk, viszonylag karakteres különbség van, a programba került hallgatók motiváltabbak, és már másodéves korukban jellegzetes elvárásaik vannak a választott professziót illetően.

A Super munka értékkörök választásában hagyományosan jelentős eltérések vannak a férfiak és a nők között, nincs ez másként ebben a mintában sem (40. táblázat).

40. táblázat: *A munkaérték preferenciák nemek szerinti eltérései*

	Férfiak		Nők	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Altruizmus	11,80	2,60	12,21	2,50
Társas kapcsolatok	12,38	2,36	12,60	2,17
Munkával kapcsolatos biztonság	10,60	3,07	10,84	2,59
Változatosság	12,34	2,09	12,64	1,96
Hierarchia	10,95	2,31	11,16	2,36
Fizikai környezet.	10,22	2,85	10,49	2,65
Esztétikum	9,39	2,55	9,66	2,53

Forrás: DETEP 2002-2008

Mivel lehet jellemezni az egyes nemeket? A férfigallgatókat azzal, hogy ezekben az értékkörökben „kevésbé” altruisták, kevésbé fontos számukra a társas kapcsolat, a munka biztonsága, a változatosság, a hierarchia, a fizikai környezet és az esztétikum, mint a nők számára, akiket az önzetlenség, a társas kapcsolatok és a munka biztonsága vonz, ez magyarázza a hierarchia elfogadását is, és nekik fontosabb a munka fizikai környezete és az esztétikum. Az eltérések mintázata megfelel a nemek eltérő szocializációjának, és a nemi szerepek társadalomtörténeti különbségeinek is.

A tehetséggondozó program mérési, beválogatási eljárásában önként résztvevő, a tanulmányi eredményük alapján a „felső ötödbe” tartozó hallgatók professzió-képe és az ezzel összefüggő Super munkaérték választása számos sajátosságot mutat. Fontos hangsúlyozni, hogy a mintába került hallgatók nem reprezentálják a Debreceni Egyetem hallgatóit, az eredmények a motivált, másodéves, nappali tagozatos hallgatók munkaérték preferenciáinak a jellemzésére alkalmasak. A hallgatók professzió-képét számos tényező alakítja, a társadalmi háttérüktől kezdve a választott szakmákról kialakult sztereotípiákig. Eredményeink azt mutatják, hogy a különbségeket jól jellemezhetjük a karok közötti eltérésekkel, még akkor is, ha a karok egy része kifejezetten heterogén a szakok számát tekintve.

Feltevéseink egyik csoportja a végzettség szintjével függött össze: Super szerint a társas kapcsolatok az alacsony végzettségűek számára fontosabbak, ugyanakkor Szilágyi ezt másként tapasztalta, ugyancsak ő utalt arra, hogy az alacsony végzettségűek körében inkább az anyagiak dominálnak. Az „alacsony végzettséget” egy magyarázó változóval, az apák iskolai végzettségével vizsgáltuk. Eredményeink arra utalnak, hogy igen csekély az eltérés a társas kapcsolatok preferenciáiban, de a vizsgált mintában inkább Super eredeti feltételezése érvényesült. Szilágyinak az anyagi értékekre vonatkozó feltételezése esetében is arról beszélhetünk, hogy valamivel valóban az alacsony státuszú családokból érkező hallgatók preferálják jobban az anyagiakat.

A karok közötti eltérésre, a szakok presztízsének a munkaérték preferenciákra gyakorolt hatását két módon is vizsgálható: hogyan alakulnak a különböző presztízssű szakok (karok) hallgatóinak a választásai, illetve magát a presztízst, mint munkaérték-kört hogyan választják. A hallgatók preferenciáit azonban a karok presztízse mellett (ezt is mértük a kutatás során) legalább annyira alakítják a választott szakmáról kialakult vélemények, elvárások és sztereotípiák, mint a szak presztízse, így egyértelműen nem mondhatjuk azt, hogy ez a feltevésünk igazolódott. Magát a presztízst, mint munkaérték-kört a hallgatók tendenciátlan ingadozással választották, nincs összefüggés a kar, szak presztízse és a

presztízs, mint értékör között. Két kar hallgatói esetében beszélhetünk erről, a magasabb presztízsű gyógyszerészhallgatók valamivel jobban preferálják, az alacsonyabb presztízsű Gyermeknevelési-és Felnőttképzési Kar hallgatói pedig kevésbé preferálják az értékört.

Az a várakozásunk, amely a különböző válságjelenségek hatására a munka biztonságára és a munkateljesítményre vonatkozott, nem igazolódott: a munkával kapcsolatos biztonság, mint értékör a teljes vizsgált időszakban a 12. rangsorhelyen áll, míg a kétezres évek első felében az 5. volt, és az értékör átlaga is lényegesen csökkent. A munkateljesítmény ranghelye ugyan előrébb lépett a teljes időszakban, ám értéke nem változott. A munka biztonságának „bizonytalansága” ezek szerint nem növelte az értékör fontosságát, hanem szétzilálta – ez az elmúlt években megindult, még nehezen mérhető, általános érték változások egyik következménye is lehet.

7.3. A program hallgatóinak életmódja - egy lehetséges "campus - lét"?

Ebben a fejezetben a program hallgatói csoportjának az életmódját vizsgáljuk – azokra a hasonlóságokra és különbségekre koncentrálunk, amelyek alkalmasak a strukturális, reprodukciós, és/vagy az életstílus (szub)kulturális) magyarázatok tesztelésére. Bár a fejezetben az alapvető elméleti megközelítéseket és azok jellegzetes kérdésfeltevéseit vázoljuk, elsősorban annak a kérdésnek az empirikus megválaszolására törekszünk, hogy mi magyarázza inkább az egyetemisták életmódját, illetve életmódjuknak azokat az elemeit, melyeket vizsgáltunk¹².

Életmód alatt a hazai szakirodalomban Losonczi Ágnes hatására a cselekvések olyan rendszerét értik, amelyet az emberek életük fenntartása érdekében szerveznek, különböző szintű szükségleteik kielégítése végett (Losonczi 1977). A hazai életmód kutatások az 1960-as évektől folytak, szorosan kapcsolódtak az idő-és szabadidő kutatásokhoz (Szalai 1976). A hetvenes évek végétől, a nemzetközi életmód-kutatások trendjeinek megfelelően, a hangsúly mindinkább az életstílus, majd miliő-kutatásokra tevődött át – ezek jelentős mértékben a weberi életvitel fogalomra, és Webernek a rendekre vonatkozó teóriájára alapoztak (Utasi 1982).

A magyar életmód, életstílus és (szabad)idő-kutatások, a nemzetközi életmódkutatásokhoz hasonlóan, két megközelítésmódot alkalmaztak, amelyek vagy egymástól függetlenül magyarázták az életmód jelenségeit, vagy az életmód egyes jelenségeit

¹² Ebben a fejezetben a Fónai – Márton (2011) tanulmány eredményeire támaszkodtunk. A szerző különösen a koncepció kidolgozásában, valamint a statisztikai elemzések tervezésében és az elemzésben vett részt.

egyidejűleg magyarázták az eltérő megközelítésmódokkal. Így pl. az időhasználat magyarázata esetében elterjedt a demográfiai, strukturális megközelítésmód, míg az életstílusok magyarázata esetében a fogyasztási stílusokkal operáló megközelítés és értelmezésmód. Az elsőre az 1963 óta folytatott időmérleg vizsgálatok mutatnak példát, míg a másik megközelítésmód Utasi Ágnes és munkatársai esetében érvényesült (Utasi 1984, 2000).

Az életmód, valamint az életstílus és az időhasználat kétféle megközelítés-és értelmezésmódja versengő hipotézisekként és versengő elméletekként fogható fel, ami bizonyos mértékig hasonlít a kulturális tőke és a társadalmi tőke-értelmezésekre (Pusztai 2004). Az egyik megközelítésmódot nevezhetjük reprodukciós, vagy strukturális megközelítés-és értelmezésmódnak. Ennek sajátossága, hogy az életmód eltéréseit annak minden területén (időráfordítások, aktivitások, fogyasztási módozatok, preferenciák) a társadalmi struktúrában elfoglalt hellyel magyarázzák; általánosabban az életmód eltérését a struktúrabeli hely mellett a nemek szerinti hovatartozással, az életkorral, a gazdasági aktivitással, a foglalkozással, és a települési eltérésekkel jellemzik. A megközelítésmód teoretikus kereteit a *Bourdieu-féle tőkeelmélet és reprodukciós elmélet* jelenti (Bourdieu 1998, 2008). A reprodukciós és strukturális értelmezésmódot több kutató már a hetvenes, nyolcvanas években bírálta, és a nyugati társadalmak új jelenségei alapján az életstílus-és miliő kutatásokra, illetve értelmezésekre helyezték a hangsúlyt. Az empirikus kutatások operacionalizálási szempontjai között a strukturális szempontok a mai napig nagy szerepet játszanak, függetlenül a kutatók értelmezési törekvéseitől (a hangsúly ebben az esetben az operacionalizálhatóságon van, lásd pl.: Falussy – Vukovich 1996., vagy Fábián – Kolosi – Róbert 2000. – ez utóbbi kutatás egyben jó példa a „versengő elméletek” összhangjára). Hasonló a megközelítésmódja az „Ifjúság 2000., 2004., 2008.” kutatásoknak is, az elemzések jellegzetesen a strukturális helyzet meghatározói és demográfiai változók mentén történtek (a vizsgált kérdések jelentős része az ifjúság életmódját érintette) (lásd: Laki – Szabó – Bauer 2001, Bauer – Szabó 2005, Szabó – Bauer 2009).

A másik megközelítésmód az *életstílusra és a vele összefüggő kategóriákra helyezi a hangsúlyt* – kialakulása mögött számos társadalmi folyamat húzódik meg. Ezek eredője a nyugati társadalmak *középosztályosodása*, a korábbi, egyértelmű, gyakran determinisztikus strukturális különbségek eltűnése, vagy legalábbis hatásuk lényeges háttérbe szorulása. Erre az átjárhatóságra, az életmódok tudatos választására, az új kulturális mintáknak az élethelyzettől való függetlenségére utalt Hradil is miliő elméletében (Hradil 1996). Maga Hradil részletesen elemzi a miliő, a szubkultúra és az életstílus fogalmát, és azok eltéréseit. A társadalmak középosztályosodásának és a vele együttjáró individualizációnak a

következményeit, és annak az életmódra, életstílusra gyakorolt hatását, pl. a középosztályi fogyasztói életvitelt az 1980-as évektől kutatták (többek között Beck 2003, Giddens 1991, Shulze 2003). Ezek a folyamatok az ifjúságot sem kerülték el, így a nyolcvanas évektől az ifjúságra irányuló szociológiai kutatások sajátos „ifjúsági korszakváltásról” szóltak (Gábor – Jancsák 2006). Ugyanakkor azonban az ifjúsági korszakváltás elmélet egyik fő teoretikusa, Jürgen Zinnecker írásaiban gyakran ötvözte a strukturális és az életstílus, szubkulturális magyarázatokat, ezzel is megerősítve azt a véleményünket, hogy a két értelmezési keret nem teljesen zárja ki egymást (Zinnecker 2006). Mint ahogy a reprodukciós, strukturális megközelítéseket is bírálatok érték (lásd pl. Hradilnál), az „ifjúsági korszakváltás” tézist is sokan bírálták, azt a „homogén” német társadalom sajátosságaként értelmezték, mint olyan jelenséget, amely más társadalmakban nem érvényesül, legalábbis átfogóan (Chisholm 2006). A hazai életmód-és ifjúságkutatásokban, ahogy arra utaltunk, ugyancsak jelen van az életstílust a strukturális és reprodukciós magyarázatokkal szemben és/vagy együtt tárgyaló irányzat, fő képviselője Utsi Ágnes (Utsi 1982, 1984, 2000). E szempontot és értelmezési módot az empirikus kutatásokban is érvényesítik, így a Hradil-féle miliő kutatás szempontjait is (Fábián – Róbert – Szívós 1998).

A kutatási előzmények között csak a 2000-es években folytatott, az ifjúság, illetve az egyetemisták életmódját is vizsgáló empirikus kutatások főbb eredményeire utalunk. Ezek között kiemelkedő az „Ifjúság” kutatások sorozata, az Ifjúság2000, Ifjúság2004 és az Ifjúság2008. Mivel az alkalmazott mérőeszközök lényegesen nem változtak a nagy elemszámú adatfelvételek során, azok, bár nem longitudinális vizsgálatok, alkalmasak a folyamatok, az állandóság, vagy a változások jellemzésére is. A kutatások során vizsgálták az ifjúság demográfiai, oktatási, gazdasági, aktivitási, családi és vagyoni helyzetét, valamint az életmódot és az értékválasztásokat. Az elemzések elsősorban a nemek, a településtípusok, a gazdasági aktivitás és az ifjúsági korcsoportok mentén történtek, bár a családi körülmények vizsgálata bizonyos mértékig módot adott az ifjúsági csoportok közötti különbségek felvázolására is. Ettől függetlenül, a kutatás szemléleti kerete és az eredmények értelmezési kerete inkább megfelel az „ifjúsági korszakváltás” megközelítésmódjának. Ebből következően az életmódban is elsősorban a nemek és a településtípusok, térségek közötti, és az életkor alapján elkülöníthető ifjúsági csoportok közötti különbségekre koncentráltak a kutatók. Az életmód vizsgálatára részben a családok vagyoni helyzete, részben az „életmód” és a kulturális fogyasztás keretében került sor. Az életmódot elsősorban a népegészségügyben alkalmazott dimenziókkal vizsgálták (egészséges életmód, dohányzás, alkohol, drog). A kutatások végső soron az „ifjúsági korszakváltás” hipotézist igazolták, hisz az ifjúság a

rétégzettsége ellenére számos vonatkozásban, elsősorban az információs technológiák használatában, és azoknak az életmódra gyakorolt hatásában, viszonylag homogén, különbség inkább a nemek, az életkori csoportok és a térségek között érvényesültek.

A Debreceni Egyetemen részben egymástól függetlenül, részben a „regionális egyetem” kutatás (a partiumi térségben folyó nemzetközi felsőoktatási kutatás vezetője Kozma Tamás volt, a kutatásokat a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete koordinálta), majd a CHERD (a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja, Center for Higher Education Research and Development) és az OTKA által támogatott „Campus-lét” kutatás (Szabó Ildikó vezetésével) keretében több, az egyetemisták életmódját is vizsgáló kutatásra került sor, ezek közül kettőnek az eredményeire utalunk röviden. Az igen kiterjedt tematikájú kutatások eredményeinek a bemutatására a CHERD - Center for Higher Education Research and Development - által szervezett „Régió és oktatás”, valamint a Kiss Árpád Emlékkonferenciák köteteiben került sor. A regionális egyetem kutatásokhoz kapcsolódóan vizsgálta a Debreceni Egyetem hallgatóinak az időfelhasználását és ennek keretében az életmódját Bocsi Veronika. Eredményei szerint a főbb különbségek a nemek, a karok és a hallgatók lakhelye alapján mutathatók ki (Bocsi 2007). Murányi Istvánnak az egyetemistáknak a szabadidős tevékenységét elemző vizsgálata, bár nem kapcsolódik intézményesen a CHERD, vagy regionális egyetem kutatásokhoz, jellegzetesen „campus-lét” vizsgálatnak tekinthető. A faktorelemzéssel kialakított hallgatói életmód tipológia is arra utal, hogy a különbségeket a nemek, a képzési forma és a hallgatók eredeti lakhelye alakítják leginkább a hallgatók életmódjában (Murányi 2010). Mindkét, jelentős elemszámú empirikus kutatás eredményei inkább az „ifjúság középosztályosodása”, és az életstílusok magyarázathoz állnak közelebb, mintsem a reprodukciós, strukturális magyarázatokhoz. E vizsgálatok eredményei által kialakított ifjúsági szabadidős és életmód tipológiák az „életstílus csoportokat” szubkulturális jegyekkel is jellemzik, még akkor is, ha nem szubkultúra kutatások (lásd pl. a kulturális, buli, művész, aktív kikapcsolódó, NetZene típusokat és a rájuk jellemző időfelhasználást és kulturális fogyasztást, Murányi 2010).

A fejezetben a mérési, beválogatási eljárásokon megjelent 3183 hallgatóra vonatkozó, az alkalmazott kérdőívnek az életmóddal összefüggő kérdéseit elemezzük. E kérdésekkel a hallgatók szervezeti tagságát, valamint sport-és egyéb szabadidős tevékenységét mértük, arra voltunk kíváncsiak, hogy időfelhasználásukban mire mennyi időt fordítottak egy átlagos szorgalmi időszak héten. E tevékenységek három csoportba sorolhatók: az IKT tevékenységekbe, a „klasszikus” kulturális tevékenységekbe, valamint a tanulás, barátok, utazás tevékenységek köré

Várakozásaink egy része a *nemek szerinti különbségekre* vonatkozott, ezt a hivatkozott empirikus kutatások eredményei is alátámasztják. Fontos kérdés lehet az, hogy mi eredményezi a nemek szerinti, eltérő életmódot? Az eltérésekre több magyarázat is adódik, ezek egyike a lehetséges strukturális magyarázat, azaz a hallgatónők és férfiak rekrutációjának eltérései. Ezt illetően a következőket tapasztaltuk: a hallgatónők és a férfiak között nincs szignifikáns eltérés az apák és az anyák iskolai végzettségében, azaz a társadalmi – családi háttér nem magyarázza az életmódbeli eltéréseket, még akkor sem, ha elfogadjuk az életmód strukturális magyarázatát. Szignifikáns különbség van a hallgatók állandó lakhelye alapján, a hallgatónők között valamivel többen vannak azok, akik falvakból érkeztek – ez azonban Murányi szerint nem okoz jellegzetes eltéréseket az életmódban, hisz eredményei szerint a vidéki férfihallgatók életmódja különbözik karakteresen más hallgatói csoportoktól (Murányi 2010). Szignifikáns különbség van a karok között a hallgatók összetételét illetően – még akkor is, ha csak két kar, az Informatikai Kar, és a Műszaki Kar hallgatói között vannak a hallgatónők kisebbségben. Látni fogjuk, hogy a hallgatók életmódját jelentős mértékben a karok szerinti hovatartozás alakítja, ebben a megközelítésben a karok nemek szerinti összetétele valamelyest magyarázza az életmód eltéréseit is. Ugyanakkor a nemekre vonatkozó különbségek értelmezése az életmód tekintetében nehezen magyarázható a „strukturális” megközelítésekkel, ez azt is jelenti, hogy a nemek közötti eltérések a *nemi szerepek eltéréseivel magyarázhatók*. Bár a karok hatását a későbbiekben vizsgáljuk, a karok esetében is valami hasonlóról lehet szó – ha a hallgatók életmódját nem a társadalmi rekrutáció eltérései magyarázzák, akkor a „nemi szerepekhez” hasonlóan nehezen mérhető, a karokhoz kötődő sajátosságokról van szó, így például a professziók megítéléséről, a professziókhoz kapcsolódó sztereotípiákról, elvárásokról és társadalmi presztízsről (mivel a karok társadalmi rekrutációjában szignifikáns különbségek érvényesülnek, a „Lazarsfeld-paradigma” hatására is gondolnunk kell).

A nemek közötti életmódbeli különbségeket jól mutatja, hogy a nők 26,1 százaléka, a férfiak 31,5 százaléka sportol rendszeresen – ez alacsonyabb, mint az Ifjúság-kutatásokban mért mutató. Nemcsak a rendszeres sportolók arányában tapasztalható különbség, hanem abban is, hogy mit sportolnak: a nők a futást, az aerobicot, a fitneszt, és az úszást, a férfiak a focit, az úszást, a futást, és a testépítést nevezték meg kedvenc sportjukként – ezek ugyancsak az életmód „nemi szerepek szerinti” eltéréseit mutatják.

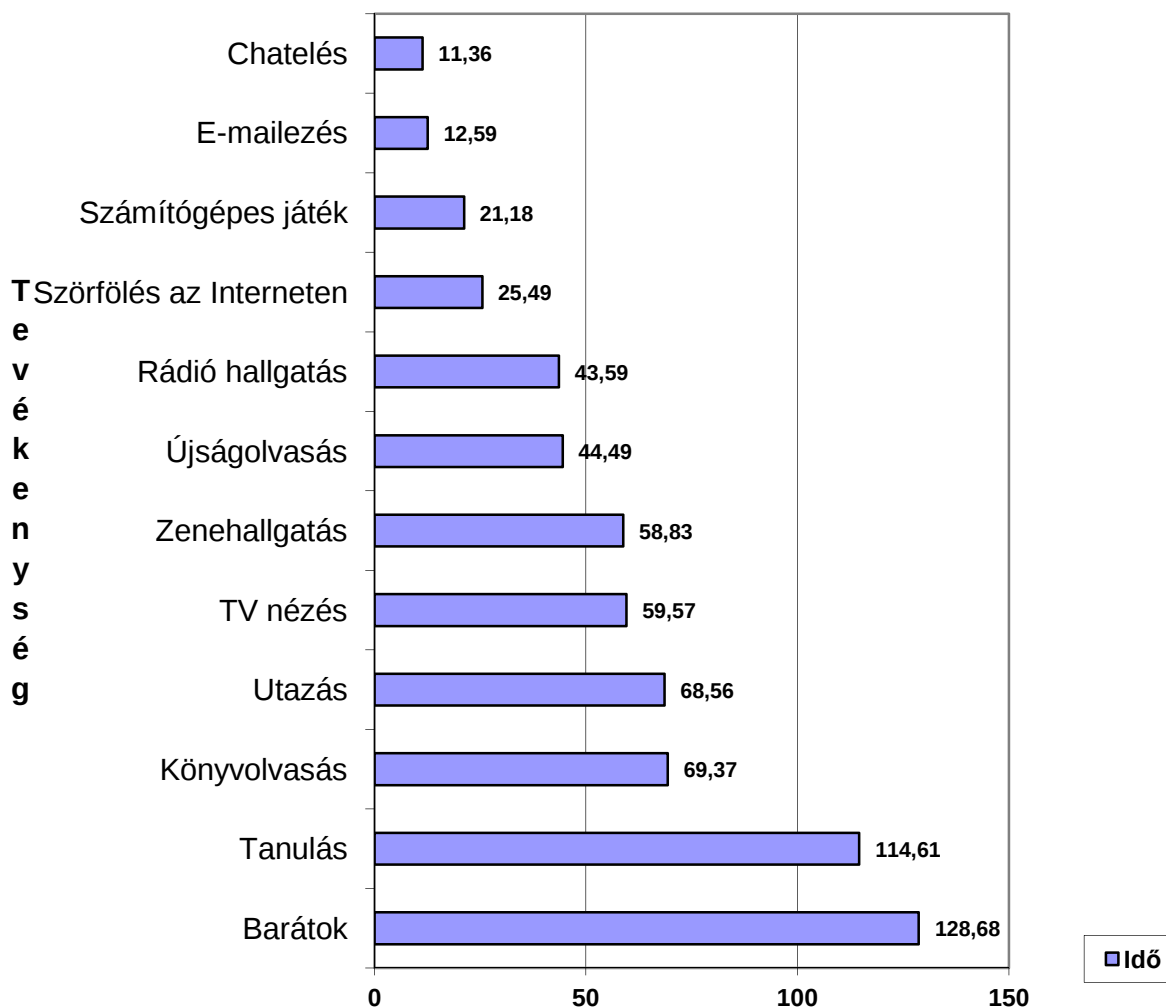
Nemcsak a sport területén tapasztalhatók eltérések – vizsgáltuk a csoporttagságot is, ami az egyéni érdeklődés és elkötelezettség mutatója is lehet. A programba került hallgatók meghatározó többsége semmilyen szervezetnek sem tagja (a nők 96, a férfiak 93 százaléka).

Bizonyos különbségek azonban érzékelhetők: a nők (n = 1309) szakmai (1,7%), tudományos (0,4%), közéleti, politikai (0,2%), művészeti (0,9%), sport (0,2%), egyházi (0,5%), civil (0,2%) míg a férfiak (n = 600): szakmai (2,7%), tudományos (0,7%), közéleti, politikai (0,2%), művészeti (0,8%), sport (0,8%), egyházi (1,2%), civil (0,8%) területeken tagjai valamilyen szervezeteknek. Az adatok azt mutatják, hogy a hallgatónők inkább művészeti, míg a férfiak szakmai, tudományos, közéleti és sport területen aktívabbak, azaz más szavakkal, a nők „művészeti” érdeklődésűek, míg a férfiak több területen aktívabbak, ami esetükben a nagyobb befolyásra törekvést is mutatja.

A továbbiakban azt elemezzük, hogy mi jellemzi a hallgatók életmódját. Elemzésünkben tizenkét lehetséges tevékenységre fordított időt és annak a szignifikáns eltéréseit vizsgáljuk meg. Első lépésben az egyes tevékenységekre fordított idő eltéréseinek a sajátosságait tekintjük meg (16. ábra), majd a továbbiakban az időfelhasználásra és az életmódra ható tényezők modellszerű hatását vizsgáljuk.

A hallgatók a fiziológiai – kötött időn túl a legtöbb időt a baráti kapcsolatokra fordítják, többet, mint tanulásra. Az „Ifjúság” kutatások során a tevékenységek előfordulását kérdezték, azok között a „barátokra” fordított idő hétköznapiakon a negyedik, hétvégeken a második legjelentősebb szabadidős tevékenység; a mintánkban tapasztalható magas mutató az egyetemista életmód kötetlenségéből következő lehetőséget mutatja, azaz az egyetemisták számára a baráti, társas kapcsolatok a legfontosabbak. Alig marad el ettől az órákon túli, tanulásra fordított idő mennyisége. Az egyetemisták életmódját az időfelhasználás alapján a társas kapcsolatok – tanulás – utazás – olvasás – IKT tevékenységek jelentik; ez utóbbiak kapcsán fontos megjegyezni, hogy az adatok a 2001-2008 közötti időszakra vonatkoznak, és ahogy időben napjainkhoz közeledünk, az IKT tevékenységekre fordított idő nagysága nő. Ez megfelel az „Ifjúság” kutatások, Bocsi Veronika és Murányi István, valamint az ifjúsági szubkultúrákat kutató Horkai Anita kutatási eredményeinek is (Horkai 2008). A hallgatók időfelhasználásában szignifikáns eltérések vannak több változó esetében is. Nemek szerint szignifikáns eltérés érvényesül a számítógépes játékok, a szörfölés és a chatelés területén, e tevékenységekre a hallgató férfiak fordítanak több időt, míg a Tv nézésre, rádió hallgatásra, a tanulásra és a barátokra a hallgatónők; ez azt is mutatja, hogy a férfiak inkább „IKT-fogyasztók”, míg a nők a hagyományosabb kulturális tevékenységekre és a baráti kapcsolatokra fordítanak több időt.

16. ábra: Mennyi időt fordít egy átlagos hétköznapon az egyes tevékenységekre (percben)



Forrás: DETEP 2002-2008.

A karok között a számítógépes játékok, az e-mailezés és a tanulás kivételével minden területen szignifikáns különbségek vannak, ez azt jelenti, hogy az életmód közös elemei kartól függetlenül az IKT tevékenységek és a tanulás. A karok közötti eltéréseket – ahogy arra már utaltunk – a rekrutációs különbségek magyarázzák (a szülők társadalmi státusza és a lakóhely; ez megfelel Murányi állításának is), ugyanakkor, ahogy látni fogjuk, a társadalmi rekrutáció önmagában nem magyarázza a karok hallgatóinak eltérő időhasználatát, életmódját. A lakóhely településtípusa alapján szignifikáns különbségek érvényesülnek a számítógépes játékokban, a szörfözésben, a chatelésben, a tanulásban és az utazásban. Ezeket részben a nemek szerinti hovatartozás magyarázza, azonban a nemek közötti viszonylag csekély eltérés (a lakóhely alapján) jelentős, megmagyarázatlan reziduális hatást mutat, amit a „nemi szerepekhez” és a karok „miliójéhez”, a professziókhöz kapcsolódó elvárásokhoz, professzióképhez, presztízshez és sztereotípiákhoz hasonlóan a településtípusok kulturális

sajátosságaival, a kutatásban nem mért életstílus eltérésekkel magyarázunk (hasonló jelenséget sejtet Murányi is).

Még bonyolultabb a helyzet, ha figyelembe vesszük a szülők iskolai végzettségét, amely közvetlenül nem magyaráz különbségeket (az anyák végzettsége a számítógépes játékokat és a tanulást). Ez a karokra megfogalmazott állításnak részben ellentmond, azaz megkérdőjelezi a „strukturális” magyarázatot, de feloldható, ha a karok rekrutációjának az áttételes hatását és a karoknak az ezzel összefüggő miliójét, illetve a képzés hagyományait vesszük figyelembe. Ez megerősíteni látszik az „életstílus” és szubkultúra magyarázatokat, és felértékeli a karoknak, a választott szakoknak, így a potenciális professzióknak és a professziókról kialakult belső és külső képnek, az elvárásoknak, a sztereotípiáknak, a társadalmi presztízsnak az életmódra és az időfelhasználásra gyakorolt hatását, már a szakmai szocializáció korai szakaszában is. A hallgatók életmódjának a közös elemeit pedig az „ifjúsági kultúra”, az „ifjúsági korszakváltás” jelenségei és következményei látszanak magyarázni.

A felvetődött kérdések megválaszolására a hallgatók időfelhasználását befolyásoló változók modell-hatását vizsgáltuk. A tizenkét tevékenységet három csoportba soroltuk:

- az IKT tevékenységek közé a számítógépes játékot, az e-mailezést, a böngészést a Neten, és a chatelést,
- a hagyományos életmód-tevékenységek közé a televízió nézést, a rádió hallgatást, a zene hallgatást, az újság- és könyvolvasást,
- a harmadik csoportba pedig a tanulást, a baráti kapcsolatok ápolását, és az utazást

A három tevékenység csoport esetében azt vizsgáltuk, hogy azokra egyenként és együttesen milyen hatást gyakorol a nemek szerinti hovatartozás, a kar, a hallgatók lakhelyének típusa, az apák és az anyák iskolai végzettsége. A modell valamennyi esetben jelentős mértékben magyarázza a változók hatását az életmódra, és megerősíti a Chí-négyzet próbák alapján megfogalmazott következtetéseket, egyúttal alátámasztja a hipotetikusan megfogalmazott következtetéseket. (Lásd: Mellékeletek 16-20. sz. ábrák)

Az IKT tevékenységekre vonatkozó modell esetében az apák iskolai végzettségének hatását vizsgáló modell nem magyarázza a kölcsönös hatásokat, bár önmagában a nem hatása mellett az apák iskolai végzettsége is szignifikánsan hat az IKT tevékenységekre, de a nem – kar – település – apák iskolai végzettségének nincs együttes hatása. Ugyanez a modell az anyák iskolai végzettségének a bevonásával már magyarázza az IKT tevékenységekre fordított időfelhasználás eltéréseit. A modellen belül a nem és a kar szignifikáns hatása

mellett a település és az anyák iskolai végzettségének, illetve a karnak, a településnek és az anyák iskolai végzettségének az együttes hatása is szignifikáns. Ez sok szempontból meglepő, elsősorban azért, mert a kutatás más adatai alapján az IKT tevékenységek és használat „férfias” tevékenység, ehhez képest arra az apák iskolai végzettségének (a társadalmi státuszt kijelölő hatásának) alig van szerepe. Ez mindenképpen a *strukturális hatás*” elvetését indokolná, legalábbis az IKT tevékenységek esetében.

A „hagyományos” életmód-tevékenységek esetében épp fordított hatás érvényesül: az apák iskolai végzettségét magába foglaló modellben független hatásként a település és az apák iskolai végzettsége hat szignifikánsan, kölcsönös hatásként pedig a nem, a kar, a település és az apák iskolai végzettsége. Ez a „klasszikus” reprodukciós hatást jelzi, azt, hogy a kulturális tőkének a kulturális aktivitások területén mérhető, tárgyiasult tevékenységeire az apák státuszkijelölő, intézményesült kulturális tőkéje gyakorol hatást. Az anyák iskolai végzettségét magába foglaló modell esetében a nem és a településtípus egyedi hatása szignifikáns, modellszerű, kölcsönös hatásban pedig a kar és a település, valamint a település és az anyák iskolai végzettsége hat a „hagyományos” kulturális tevékenységekre. Ez azt is jelenti, hogy a két szülő iskolai végzettségének hatását mérő modellek nem oltják ki egymás hatását, bár az apák iskolai végzettségének hatását elemző modell változói esetében mind a négy változónak a kölcsönös hatása érvényesül. Az apák és az anyák iskolai végzettségének a hatását vizsgáló modellek közötti ellenmondás hiánya megerősíti azt, hogy a szülők iskolai végzettsége között nincs lényeges különbség, bár a nagyobb hatást az apák státuszkijelölő végzettsége gyakorolja.

A harmadik modell esetében is a *reprodukciós, strukturális magyarázat látszik érvényesülni*: a tanulásra, baráti kapcsolatokra és az utazásra az apák iskolai végzettsége hat szignifikánsan, kölcsönös hatásként pedig a kar és a település, a kar és az apák iskolai végzettsége, a település és az apák iskolai végzettségének a kölcsönös hatása érvényesül szignifikánsan. Az anyák iskolai végzettségét magába foglaló modell esetében a kar egyedi hatása, és a kar, valamint a település kölcsönös hatása szignifikáns. Az anyák iskolai végzettségének a csekély hatása meglepő, hisz a továbbtanulási döntésekre, vagy a közoktatási tanulmányi előmenetelre az anyák hatása jelentősebb; úgy tűnik azonban, hogy a felsőoktatásban a „státuszkijelölő apa” hatás a nagyobb, azaz a strukturális és reprodukciós folyamatok a hagyományos életmód és a tanulás esetében inkább érvényesülnek, mint az ifjúsági életstílusok, az ifjúsági középosztályosodás hatása.

A modell kölcsönös hatásainak a vizsgálata nem mond ellent a nemek, a karok, a településtípus és a szülők iskolai végzettségének közvetlen hatását vizsgáló elemzésnek.

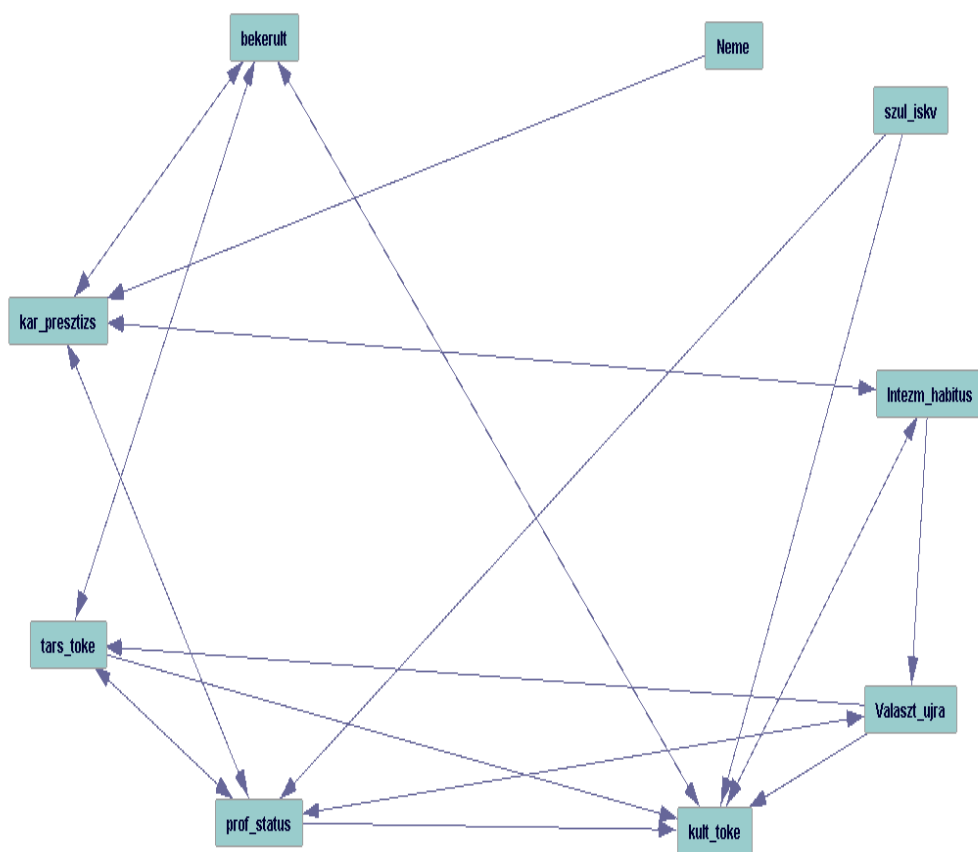
Inkább azt lehet mondani, hogy e független változók hatásának közvetlen vizsgálata a hallgatók életmódjának *közös elemeit, az ifjúsági korszakváltással összefüggő sajátos ifjúsági kultúrát és életstílust írnak le, melynek központjában azért az „IKT-kultúra” áll* (a kutatás figyelembe vehető területein, hisz a vizsgálatnak nem volt az eredeti célja a hallgatói életmód elemzése). Ezek az eredmények egyúttal felhívják a figyelmet a nemek és a karok szerinti, lényeges eltérésekre az életmódban, melyeket a „nemi szerepek” hatásával, illetve a karok miliőjével, a professziók eltérő helyzetével, presztízsével és a hallgatók professzió-képével, a szakmai szocializáció hatásával magyaráztunk. A kölcsönös hatások vizsgálata meglepő módon megerősítette a strukturális, reprodukciós hatások érvényesülését, amit azzal magyaráztunk, hogy az apák iskolai végzettsége társadalmi státuszkijelölő hatású, kvázi az intézményes kulturális tőke hatásáról van szó. Hogy aztán milyen lesz a különböző hallgatói csoportok életmódja, hogyan alakul az inkorporált kulturális tőkéjük, az, úgy tűnik, a családi rekrutáció mellett az egyetem, illetve a karok és a professziók nehezen mérhető hatásától is függ. Valószínű azonban, hogy ezek az intézményes, formális hatások inkább a tárgyiasult kulturális tőke és az intézményi kulturális tőke átadására alkalmasak, míg a hallgatókat érő egyéb, informális és non-formális hatások alakíthatják inkább az inkorporált kulturális tőkét, illetve esetünkben az életmódot és életstílust.

Eredményeink alapján megfogalmazhatjuk, hogy az IKT hatások valóban jelentősek a hallgatók életmódjában, bár a vizsgált időtartam miatt is (2001-2008) az IKT tevékenységek nem szorították teljesen vissza a „hagyományos” életmód –és kulturális elemeket és aktivitásokat. A nemek szerinti különbségekre megfogalmazott várakozásunk is igazolódott, a nők és a férfiak között valóban lényeges különbségek tapasztalhatók, amelyek nem magyarázhatók más változók közbejövő hatásával. A versengő magyarázatok esetében feltevéseink csak részben igazolódtak, a „reprodukciós” és „strukturális” magyarázatok elsősorban a karok közötti különbségekben érvényesülnek, míg a hasonlóságot a különböző karok hallgatóinak az életmódjában (a tanulás mellett) az IKT tevékenységek jelentik, azaz az „életstílus” magyarázatok érvényességét el kell fogadnunk. Ez nem jelenti azt, hogy a „strukturális” magyarázatokat teljesen el kellene vetnünk, azok a DiMaggio és Mohr által felvetett módon (DiMaggio – Mohr, 1998), közvetetten, a társadalmi kapcsolathálózaton és a kulturális tőkén keresztül fejtik ki hatásukat. Ez megmagyarázza a karok közötti különbségeket is, melyet nagyon jelentősnek tartunk az életmód és a kulturális fogyasztás alapján egységesülő hallgatók esetében – ebben az értelemben a karok a „közbejövő változók”.

8. A magyarázó indexek és változók összefüggéseinek modellje

Az eddig elemzett összefüggéseket a magyarázó változók közötti összefüggések modelljeként foglaljuk össze. Az elemzéshez a TETRAD programot alkalmaztuk. A program oksági modellt képez, az ok–okozati kapcsolatokat meghatározó változók közötti kapcsolatokat mutatja meg. (17. ábra)

17. ábra : A magyarázó változók közötti összefüggések grafikus modellje



Modellünk alapján a következő összefüggéseket fogalmazhatjuk meg. Ha a programba való *bekerülést* tekintjük, a kulturális tőkével, a társadalmi tőkével és a kar presztízsével találunk közvetlen összefüggést. A szülők iskolai végzettsége a hipotézisünknek megfelelően nincs közvetlen kapcsolatban azzal, hogy valaki bekerült a programba – a szülők iskolai végzettsége az útmodelleknek megfelelően a kulturális tőkén keresztül van kapcsolatban azzal, hogy valaki bekerül-e a programba (Róbert 1986, Blaskó 1998, 1999). A szülők iskolai

végzettségét a kulturális tőkén túl a professziók státuszán keresztül a karok presztízse kapcsolja ahhoz, hogy valaki bekerül-e a programba. Ez a karoknak a közvetítő hatását jelzi, a karokra ebben a modellben a szülők iskolai végzettsége a kulturális tőkén és a professziók státuszán át közvetítődik.

A tőkefajták közül a *kulturális tőke* mutat legtöbb hatást más változókkal. A kulturális tőkére egyirányú hatást gyakorol a szülők iskolai végzettsége, ami azt jelenti, hogy az általunk kialakított kulturális tőke a szülők társadalmi státuszát kifejező iskolai végzettségtől függ. A társadalmi tőke is ilyen típusú, egyirányú hatást gyakorol a kulturális tőkére – a társadalmi tőke és a szülők iskolai végzettsége között nem is érvényesül közvetlen kapcsolat -, azaz az általunk kialakított társadalmi tőke működését tekintve független a szülők iskolai végzettségétől, és hatást gyakorol a kulturális tőkére, azaz ebben a modellben a társadalmi tőke valóban képes a kulturális tőke által hordozott egyenlőtlenségek csökkentésére. A kulturális tőkét egyirányúan határozza meg a szülők iskolai végzettsége is, ami az egyenlőtlenségek közvetett érvényesülésre utal, ha bekapcsoljuk azokat a relációkat, amelyekben a kulturális tőke a programba való bekerülésre, és az intézményi habitusra hat.

A *társadalmi tőke* kapcsolatrendszerét tekintve azt tapasztalhatjuk, hogy kölcsönös hatásban van azzal, hogy valaki bekerült-e a tehetséggondozó programba, illetve a professzió státuszával. A társadalmi tőkére egyirányú hatást gyakorol az, hogy valaki újraválasztaná-e a jelenlegi szakját, magát a szak választását a szakhoz kapcsolódó professzió státusza és az intézményi habitus alakítja – feltételezzük, hogy a társadalmi tőkére a szak újraválasztása fordított hatást gyakorol, így a szak újraválasztását pozitívan alakító státusz és habitus közvetített hatása épp, hogy nem „gyengíti” a társadalmi tőke eredeti hatását.

Az *intézményi habitus* a kulturális tőkével és a kar presztízisével mutat kölcsönös összefüggést, az intézményi habitust az önértelmezés és a kölcsönös vélekedések alapján alakítottuk ki (a változók a választásait a 7. fejezetben elemeztük), ami logikus kapcsolatnak tűnik. Az intézményi habitus egyirányú hatást gyakorol a szak újraválasztására, ami megfelel a habitus magatartás szabályozó szerepének. A szak újraválasztását a professzió státusza alakítja még kölcsönösen, ami ugyancsak logikus kapcsolatnak tűnik.

A *professzió státuszát* a szülők iskolai végzettsége alakítja egyirányú hatással, ami ugyancsak jól magyarázható, az útmodellek is hangsúlyozzák a származás közvetlen hatását a betöltött pozícióra. A professzió státusza kölcsönös kapcsolatot mutat a kar presztízisével, ami egyértelmű kapcsolatként magyarázható, és kölcsönös kapcsolatban áll a társadalmi tőkével, valamint a szak újraválasztásával.

A *kar presztízse* is több kölcsönös kapcsolatot mutat, így a professzió státuszával, az intézményi habitussal és azzal, hogy valaki bekerült-e a programba. Ezek közül a hatások közül a státusszal és az intézményi habitussal összefüggő hatás „természetesnek” mondható. A kar presztízisére a nemek szerinti hovatartozás gyakorol egyirányú hatást, úgy tűnik, egy kar, illetve a karon oktatott szakok presztízset az is magyarázhatja, hogy milyen a hallgatók nemek szerinti kompozíciója az adott karon.

Egy szak újraválasztása a professziók státuszával mutat kölcsönös kapcsolatot, ami logikus kapcsolatnak mondható. Az újraválasztásra egyirányú hatást gyakorol az intézményi habitus, ami a habitus szabályozó jellegéből is fakad. Ami érdekes eredmény: egy szak újraválasztása egyirányú hatást gyakorol a kulturális és a társadalmi tőkére: ha egy szakot választanak, azzal választják a vele járó tőkét is?

9. A Debreceni Egyetem végzett DETEP-es hallgatói – vélemények a programról, és a végzettek munkaerő-piaci életútja

A DETEP működésének hatékonyságáról, a célok teljesüléséről, a programmal való hallgatói elégedettségéről és elvárásokról az egyetemen folyó diplomás pályakövető rendszer keretében nyertünk információkat¹³. A DPR projekt egyik, kiemelt feladata volt a hazai felsőoktatásban unikális tehetségtámogató program végzett hallgatóinak a megkeresése. Az adatfelvételre 2011 tavaszán került sor, az alkalmazott on-line kérdőívet a program egyetemi tapasztalatai alapján a program első szakaszának szakmai grémiuma szerkesztette, még 2009-ben. A munkaerő-piaci életút vizsgálatához az Educatio Közhasznú Kft. on-line kérdőívének a megfelelő kérdésblokkját használtuk. A TÁMOP 4.1.1-08/1 (Hallgatói intézményi szolgáltatásfejlesztés a felsőoktatásban) projekt keretében vállaltaknak megfelelően a már végzett, összes DETEP-es hallgatót megkerestük, ami 671 hallgatót jelent, és 145 fő válaszolt, ami 21,6 százalékos visszaküldési arányt jelent. A programban ennél valamivel többen végeztek, ám a végzettek elérhetősége nagyon nehézkes volt. A végzett DETEP-es hallgatók körében folytatott vizsgálat keretében arra kerestük a választ, hogy a tehetséggondozó program végzett hallgatói mennyiben látják azt, hogy a program hozzájárult a szakmai karrierjük fejlődéséhez. Az alacsony elemszám nem ad módot arra, hogy mélyebb elemzéseket folytassunk, ám már az alapmegoszlás számos, figyelemre méltó következtetésre ad módot.

A karok között lényeges különbségek vannak a végzett hallgatók válaszadási arányát illetően is. Ha csak a válaszolók arányát vizsgáljuk, feltűnő az Általános Orvosház, a Gyógyszerésztudományi Karon, és a Gyermeknevelés-és Felnőttképzési Karon végzettek alul, illetve a Bölcsészettudományi, és az Informatikai karon végzettek felülreprezentáltsága. A végzettek háromnegyede esetében a szak elvégzése egybeesett a DETEP tagság „végével” is – ez azt jelenti, hogy többük vagy tovább tanult, vagy hamarabb kikerült a programból, de az adatbázisokból nem. A válaszolók egynegyede egyéb felsőfokú végzettséget is szerzett a program közben, vagy annak befejezése óta.

A végzett hallgatók szocio-demográfiai helyzetét vizsgálva elsőként a nemek szerinti megoszlás sajátosságait mutatjuk be (41. táblázat).

¹³ Ebben a fejezetben a Fónai – Ceglédi – Márton (2012) tanulmány eredményeire támaszkodtunk. A szerző különösen a koncepció kidolgozásában, valamint a statisztikai elemzések tervezésében és az elemzésben vett részt.

41. táblázat: Az alapsokaság és a beválogatási lépcsők részvevőinek, valamint a válaszoló végzett hallgatóknak nemek szerinti megoszlása, százalékban

	Férfiak	Nők
Alapsokaságban (a DE hallgatói)	40,1	59,1
A 2. beválogatási lépcsőben	32,6	67,4
A programba kerültek a 2. lépcsőből	35,8	64,2
A válaszoló végzett hallgatók körében	37,1	62,9

Forrás: DETEP 2002-2008, DE DPR, és a Debreceni Egyetem létszámjelentései

A 2001 – 2008. közötti időszakban a másodéves nappali tagozatos hallgatók között a férfiak aránya négytized volt, ehhez képest a beválogatási eljárás második lépcsőjében részt vettek között arányuk egyharmadra csökkent – ezt a nemek közötti tanulmányi eredménybeli különbségek magyarázzák leginkább. A férfiak aránya a bekerültek között nőtt, ugyanakkor a nők aránya még így is lényegesen magasabb, mint az érintett alapsokaságban. A tanulmányi eredmény mellett ezt a hallgatónők motiváltsága is magyarázza. A válaszolók között a nemek aránya közel áll a programba kerültek arányához. A Debreceni Egyetem regionális hallgatói rekrutációját tekintve beágyazottságú egyetem, melyen a legtöbb karon és szakon a hallgatók négytizede Hajdú-Bihar megyei, és több, mint kétharmada észak-kelet magyarországi. Izgalmas kérdés, hogy mennyiben tér el ettől a tehetséggondozó program és végzettjeinek az összetétele a lakóhely alapján.

A végzett DETEP-es hallgatók jelenlegi lakhelye alapján figyelmet érdemel a Hajdú-Bihar megyebeliek és a budapestiek arányának a növekedése – ez azt jelenti, hogy a tágabb térségen belül a migráció iránya Debrecen, országosan pedig Budapest, hisz a fővárosban élők aránya négyszerese a fővárosból (lakhelye alapján) programba kerültekének. A településtípusok alapján a végzett DETEP-es hallgatók migrációja a falvakból és egyéb városokból irányul a megyeszékhelyekre, ami a térségben meghatározóan Debrecenre jelenti. A program hallgatóinak 18,2 százaléka volt falusi származású, jelenleg mindössze 5 százaléka él falun, és az egyéb városok esetében is jelentős az elvándorlás, hisz míg gyerekkorukban a DETEP-esek 30,7 százaléka élt „egyéb” városban (lényegében kis-és középvárosban), addig jelenleg csak 12,9 százaléka.

A program hallgatóinak rekrutációját, társadalmi, családi hátterét leginkább a szülők iskolai végzettsége mutatja; ezt a programba kerülés során is, a végzés után is kérdeztük.

A tehetséggondozó programba került hallgatók szüleinek iskolai végzettségét a 2008–2010-ben végzett hallgatók szüleinek iskolai végzettségével hasonlítjuk össze, a DPR kutatás adatbázisa alapján, bár ez a két évfolyam nem azonos a program alapsokaságával, bizonyos következtetések levonását mégis lehetővé teszi. A lényegesebb különbség a 2008-2009-ben végzettekhez képest az egyetemi végzettségű apák és anyák, valamint a főiskolai végzettségű anyák magasabb arányában figyelhető meg a programba került hallgatók körében, azaz a magasabb státuszú családokból érkezőknek, akiknek a kulturális tőkéje is magasabb, nagyobb esélye volt bekerülni a programba. Mivel a válaszadás az on-line kérdőívre önkéntes volt, a válaszoló végzett tehetségprogramos hallgatók szüleinek az iskolai végzettsége önmagában nem sokat mond, hisz nem reprezentatív mintáról van szó (igaz, a 2008-2010-ben végzetteknél sem a DPR megkérés keretében) – mégis megfigyelhetjük, hogy azok a DETEP-es végzettek válaszoltak inkább, akiknek a szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Jelentős mértékben összefügg a szülők iskolai végzettségével az is, hogy gyermekeik milyen típusú középiskolába járnak, így ezért összevetettük a DETEP-be került és végzett DETEP-es hallgatóknak a 2010/2011-es akadémiai év aktív hallgatóinak a megfelelő mutatóit (51. táblázat).

Ahogy arra a szülők iskolai végzettsége esetében is utaltunk, nem reprezentatív mintákról van szó, ráadásul a 2010/2011-es akadémiai év aktív hallgatói nem jelentik a DETEP-es hallgatók alapsokaságát – ettől függetlenül, az összehasonlítás figyelemreméltó különbségeket mutat (az iskolatípusokról a DPR keretében az aktív hallgatókról van adat). Így például a szakközépiskolákban érettségizettek esélye sokkal kisebb volt bekerülni a tehetséggondozó programba, mint a „szerkezetváltó” gimnáziumokba járóknak, hisz ők a programba kerültek négytizedét jelentik, miközben az aktív hallgatók között az ilyen iskolákba járók aránya az összes hallgatónak csak az egyhatede, azaz a program szempontjából az előnyök a szerkezetváltó iskolákból érkezőknél, míg a hátrányok a szakközépiskolákból érkezőknél jelentek meg (a karok között ebben is lényeges különbségek vannak). A tehetséggondozó program válaszoló végzett hallgatói között a legnagyobb csoportot a hagyományos négyosztályos gimnáziumokban érettségizettek teszik ki, és kevésbé válaszoltak a szerkezetváltó iskolákból érkezetek.

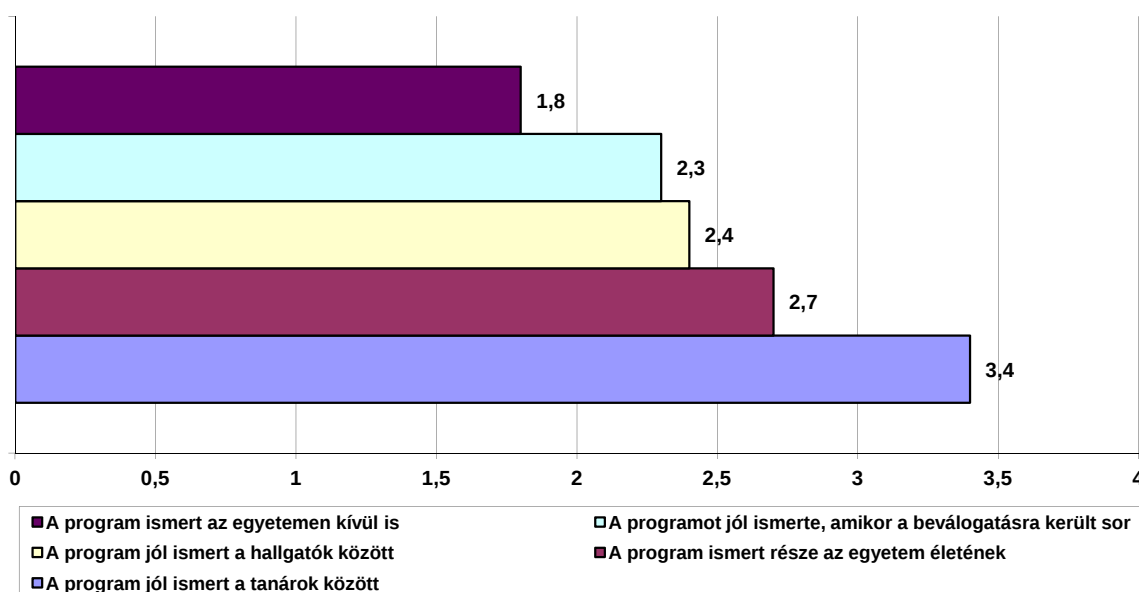
A továbbiakban néhány, a családi állapottal összefüggő eredményt ismertetünk; a program válaszoló végzett hallgatóinak az egynegyede volt házasságban, és több, mint egynegyede élettársi kapcsolatban (27,7 százalék) a kérdés időpontjában, és egyedül élt 30,5 százalékuk. A válaszolók 91,2 százalékának még nem volt gyereke, 6,6 százalékuknak (9 főnek) volt egy,

és 0,7 százaléknak (1 fő) két gyereke. Leginkább kétszemélyes háztartásban élnek (37,8 százalék), a három, vagy több főből álló háztartásokban élők aránya 34 százalék.

Vélemények a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjáról

A tehetséggondozó program több, mint tízéves múltra tekint vissza a Debreceni Egyetemen – kérdés, ezalatt az idő alatt mennyire ágyazódott be az egyetem mindennapjaiba, mennyire ismert. Az eredmények azt mutatják, hogy elsősorban abban a körben ismert a tényleges működése, akiket érint, azaz a program hallgatói, és tutorai, valamint a kari és az egyetemi vezetők között. A 2009 után bevezetett módosítások, melyek az egyéni jelentkezést is lehetővé teszik, sokkal ismertebbé tették a programot a hallgatók között – eredményeink a „meghívásos” metódusú beválogatás időszakára vonatkoznak, azaz a program első szakaszára (18. ábra).

18. ábra: Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel (ötfokozatú skálán)

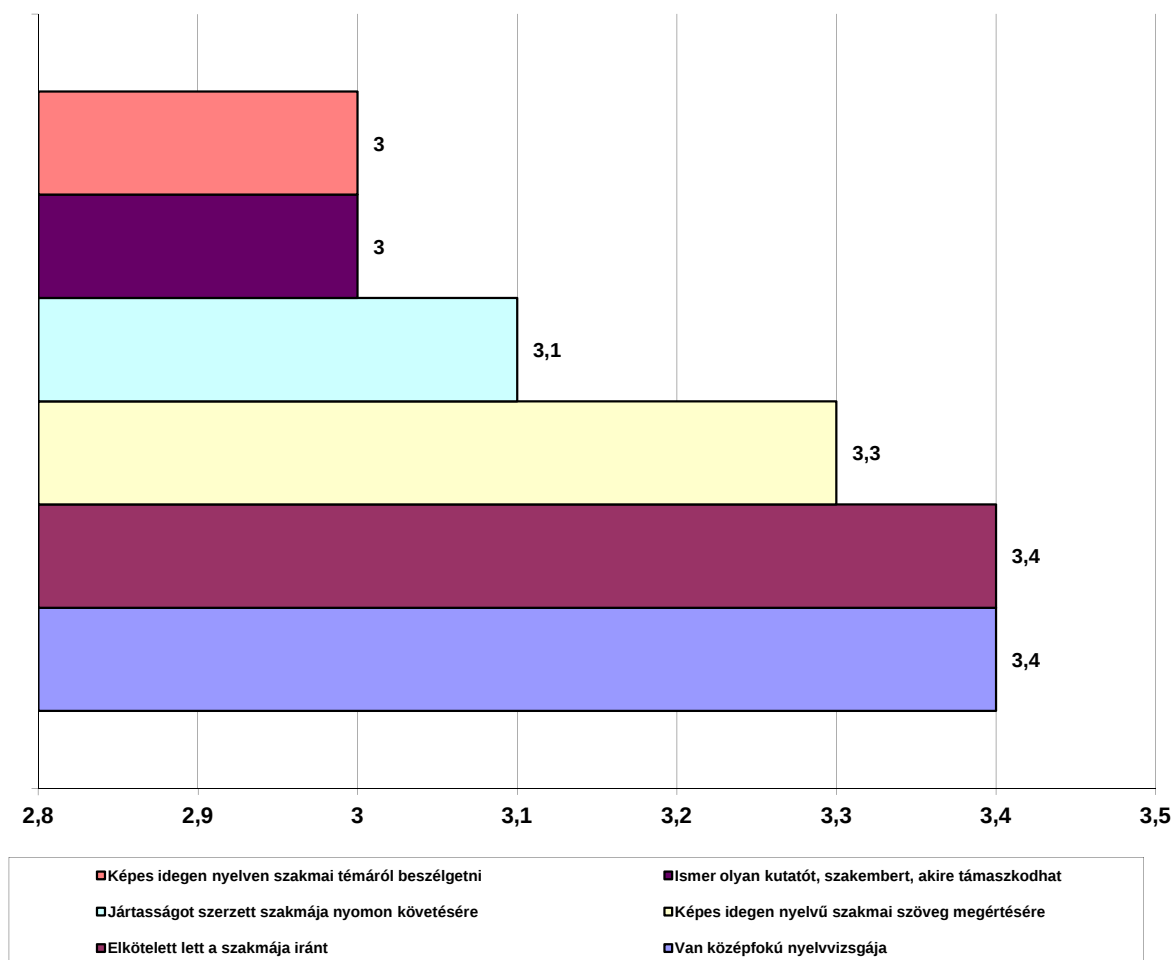


A program végzett hallgatói úgy látják, hogy a tanárok ismerték és ismerik azt elsősorban, maguk az érintettek, akiket beválogattak, inkább a beválogatási eljárás során ismerkedtek meg jobban a részletekkel. A végzetek véleménye a programmal kapcsolatos kommunikáció fontosságára hívja fel a figyelmet – az elmúlt három évben e területen komoly változások történtek, így például a Debreceni Egyetem honlapján önálló menüpont alatt szerepelnek a programmal kapcsolatos információk és eredmények. Az eddigi, intézményen kívüli kommunikáció elsősorban a szakmai közönséget célozta meg, a DETEP-pel

kapcsolatosan számos konferencia előadásra került sor, és több tanulmány is foglalkozott a programmal. Maguk a hallgatók, akik felvételt nyertek a programba, elsősorban a beválogatás „behívó leveléből” (amely a másodéves, nappali tagozatos hallgatók felső ötödének felajánlotta a lehetőséget a mérésen való részvételre) értesültek (70,6 százalék), másodsorban pedig a tanároktól, a potenciális tutoroktól (15,4 százalék), és kisebb mértékben a programban már részt vevő hallgatótól (4,2 százalék). Tegyük hozzá, az új metódusú beválogatás és jelentkezés sajátossága, hogy az egyetem valamennyi, nappali tagozatos hallgatója kap egy Neptun üzenetet, ami részletesen bemutatja a programot és a jelentkezés módját – ez azt is jelenti, hogy a program ismertsége általánossá vált.

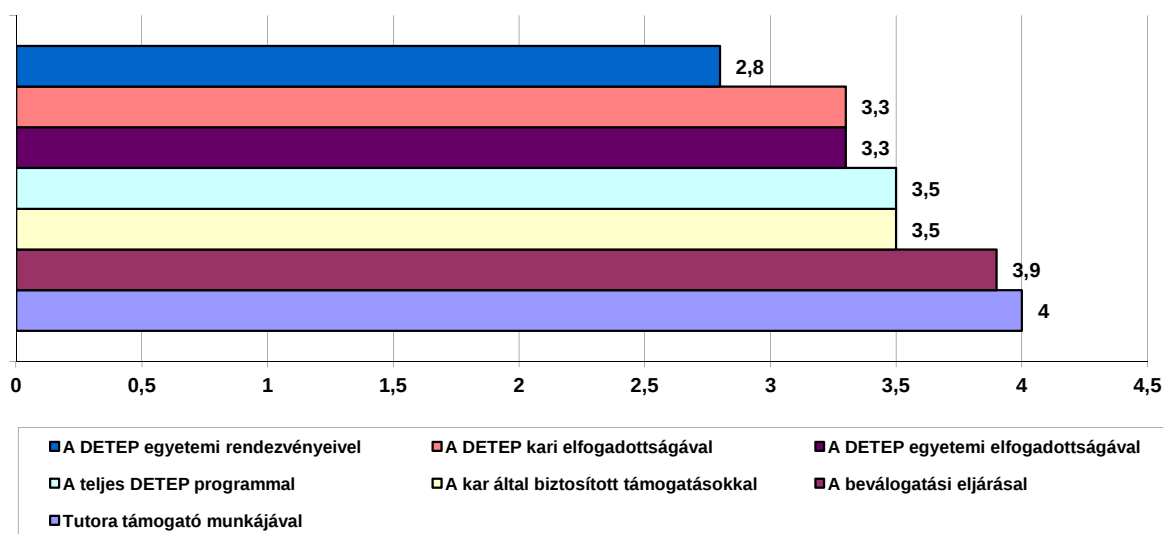
Igen fontos annak a megítélése, hogy a program végzett hallgatói szerint az mennyiben járult hozzá egyetemi és az egyetem utáni tanulmányi, illetve munkaerő-piaci, szakmai előmenetelükhöz (19. ábra).

19. ábra: Mennyiben járult hozzá a program...(öt fokozatú skálán)



Látható, hogy a program hozzájárulását saját szakmai fejlődésükhöz a hatékony nyelvi kommunikációban, és a tényleges, élő szakmai kapcsolatokban látják, ami egyúttal a szakmai elkötelezettségüket is növelte. Mivel az egyetem hallgatói egyébként kritikusak az idegen nyelvi képzéssel szemben, ez a program egyik, fontos eredményének is tekinthető. Ugyanígy lényeges, hogy a program hallgatóinak sikerült élő szakmai kapcsolatot kiépíteni, elsősorban a tutoraikkal. Ezt igazolják az egyes programelemekkel való elégedettség mutatói is (20. ábra).

20. ábra: Mennyire elégedett...(ötfokozatú skálán)



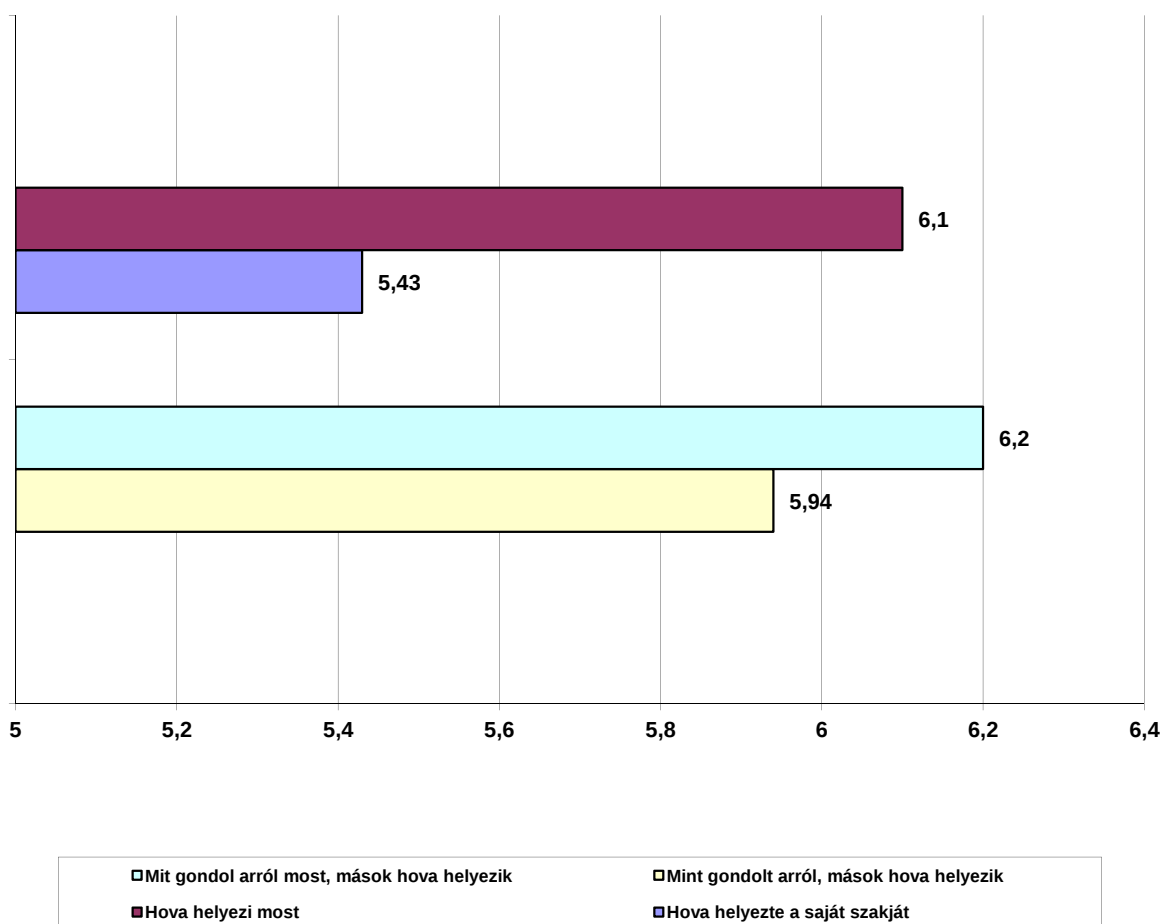
A végzett hallgatók tutoraik támogató munkájával és a bevélogatási eljárással a legelégedettebbek – ez azt mutatja, hogy a program központi eleme, a tutor – hallgató szakmai munka jól működik. Fontos, hogy a bevélogatási eljárást korrektnek tartják, elfogadják a bevélogatás eredményét és magát az eljárást, annak a metódusát – ezt valószínűleg befolyásolja, hogy azok ítélik meg, akiket bevélogattak. Viszonylag elégedettek a program kari támogatottságával, és magával a teljes programmal is. Legkritikusabbak a program egyetemi szintű rendezvényeivel, melyek különösen a program indítása után működtek. Ez egyben azt is jelenti, hogy a program végzett hallgatói a karokhoz és a tutorhoz kötik a programot (ott látják sikeresnek, ahol a kar sokat foglalkozott vele), így annak továbbfejlesztése is a karokon szükséges. Ez akkor is így van, ha a program központi szervezése az elmúlt években a funkcionális koordináció irányába mozdult. A program sikerének az egyik mutatója a PhD-tanulmányokat folytatók és a fokozatot szerzettek figyelemre méltó száma és aránya: a válaszoló végzetek csaknem négytizede (!) folytatott, vagy folytat PhD tanulmányokat, jelenleg is PhD hallgató 26,9 százalék (39 fő), és 6 százalék szerzett fokozatot (9 fő). Ez a program egyik legfontosabb sikermutatója a szakmai,

tudományos eredményességet tekintve – a DETEP tagság a DE doktori iskoláiban előnyt jelent a felvételinél.

A szakmával kapcsolatos vélemények

A DETEP azon túl, hogy tehetséggondozó program, egyúttal a szakmai szocializációnak is az egyik ágense, amely képes a direkt és az indirekt szakmai szocializáció támogatására is. Ebből a szempontból nem mindegy, hogy a saját, választott szakjukról és a választott szakmáról mit gondoltak a program hallgatói egyetemi éveik alatt, és után (21. ábra).

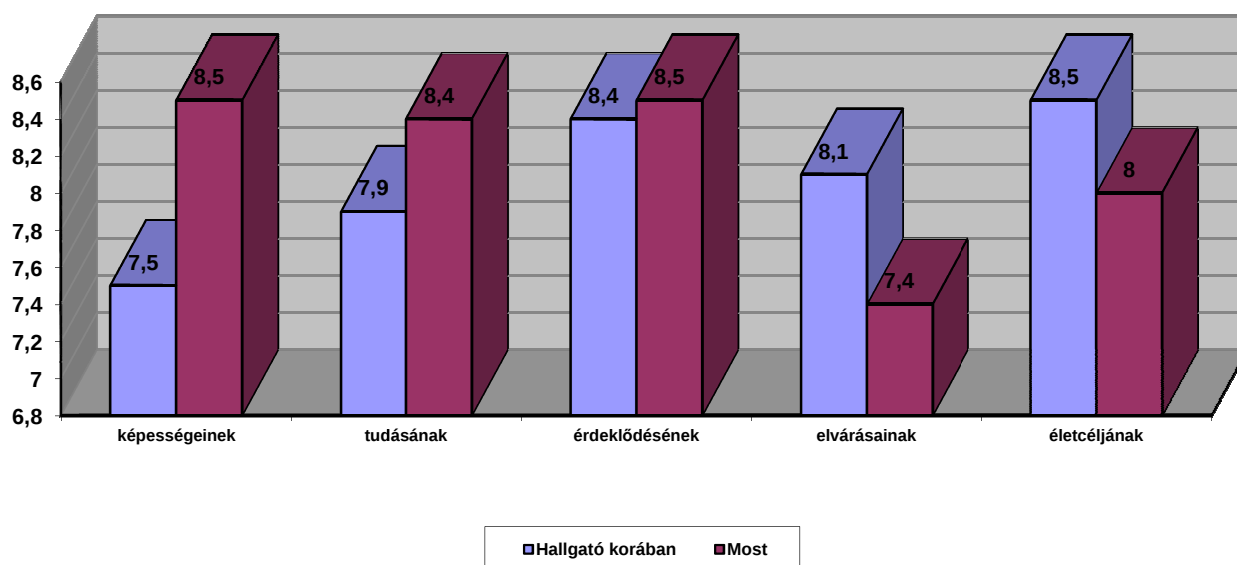
21. ábra: A szak presztízse (tízfokozatú skálán)



A végzés óta a hallgatók jobbnak látják a választott szakjuk (szakmájuk) presztízsét, mint hallgató korukban, és csökkent a belső és a külső megítélés közötti távolság is. Ez azt

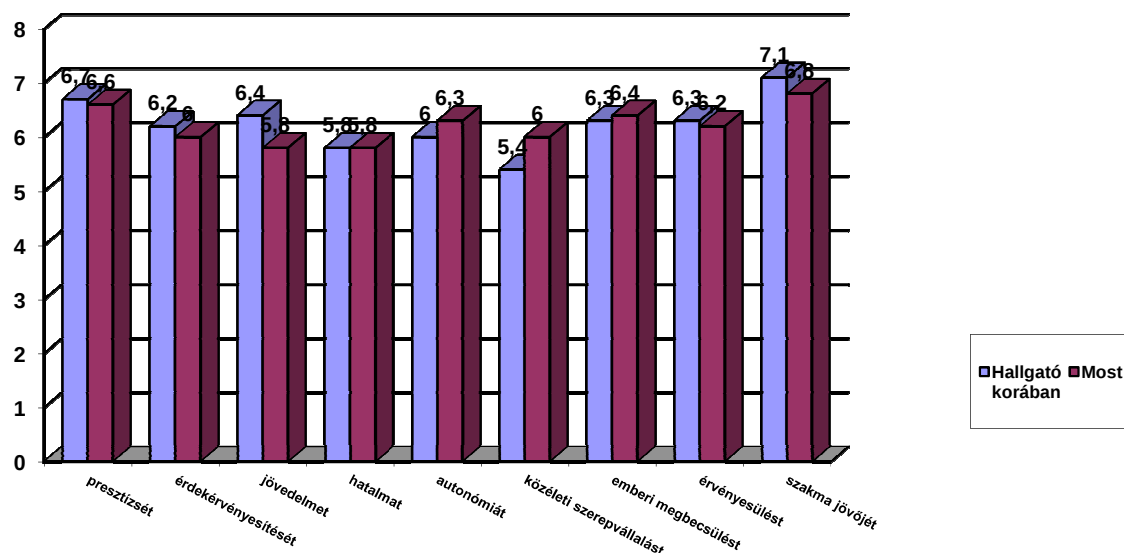
jelenti, hogy a szak, ezzel összefüggésben a szakma választásának nőtt az elfogadottsága a körükben. Vajon hogyan látják most magának a szakmának a választását a képességeik, tudásuk, elvárásaik összefüggésében (22. ábra)?

22. ábra: *Megfelel-e (megfelelt-e) a szak választása...(tízfokozatú skálán)*



Bár hallgató korukhoz képest a program végzett hallgatói magasabb státuszúnak látják a választott szakmájukat, sajátos ellentmondást láthatunk a választott szakma egykori és jelenlegi megítélésében. Hallgatókorukhoz képest inkább látják azt, hogy a választott szakma megfelel képességeiknek, tudásuknak, és érdeklődésüknek – azaz, önmaguk megítélésében azonosulnak a szakmájukkal, azt megfelelő választásnak tartják a képességeik és a tudásuk oldaláról. A választott szakma azonban kevésbé felel most meg az elvárásaiknak és az életcéljuknak, mint azt gondolták hallgató korukban. Ez azt jelenti, hogy az önmagukat az adott szakmára alkalmasnak tartó fiatal szakemberek a tapasztalataik alapján már mást várnak, többet várnak a szakmájuktól, ezért az kevésbé felel meg az életcéljuknak, mint hallgató korukban, amikor még nem voltak közvetlen tapasztalataik. Tegyük azonban hozzá, hogy ezek a változások magas skálaértékek mellett következtek be, azaz alapvetően nem kérdőjelezi meg a választásukat, amit az is igazol, hogy 80 százalékuk újra ugyanezt a szakot (szakmát) választaná, ha lehetne. Lássuk, hogyan látják magának a szakmának a helyzetét több, lehetséges dimenzióban (23. ábra).

23. ábra: *Milyennek látja (látta) szakmája esetében...(tízfokozatú skálán)*



A választott szakma helyzetének a megítélése nem változott gyökeresen az egyetem befejezése óta, ami azt is jelenti, hogy a szak (szakma) választását megalapozott döntés előzte meg – de magyarázhatjuk a kognitív disszonancia jelenségével is, azaz, ha (már) befejeztem, és ezt csinálom, akkor csak jól választhattam. Ha a szakma helyzetének különböző dimenzióit ennyire konzekvensen ítélik meg, az arra is utalhat, hogy az egyetemi képzés alatt eredményesen működött a direkt és indirekt szakmai szocializáció, de legalább ennyire fontos, hogy az egyes szakmákról, professziókról kialakult vélemények és sztereotípiák erősen hatnak a hallgatók professzió-képére, ami a szakmai tapasztalatok birtokában sem változott gyökeresen, bár valamelyest csökkent a szakmák vonzása. Ezt összevetjük még a munkaerő-piaci életút megfelelő kérdésével is.

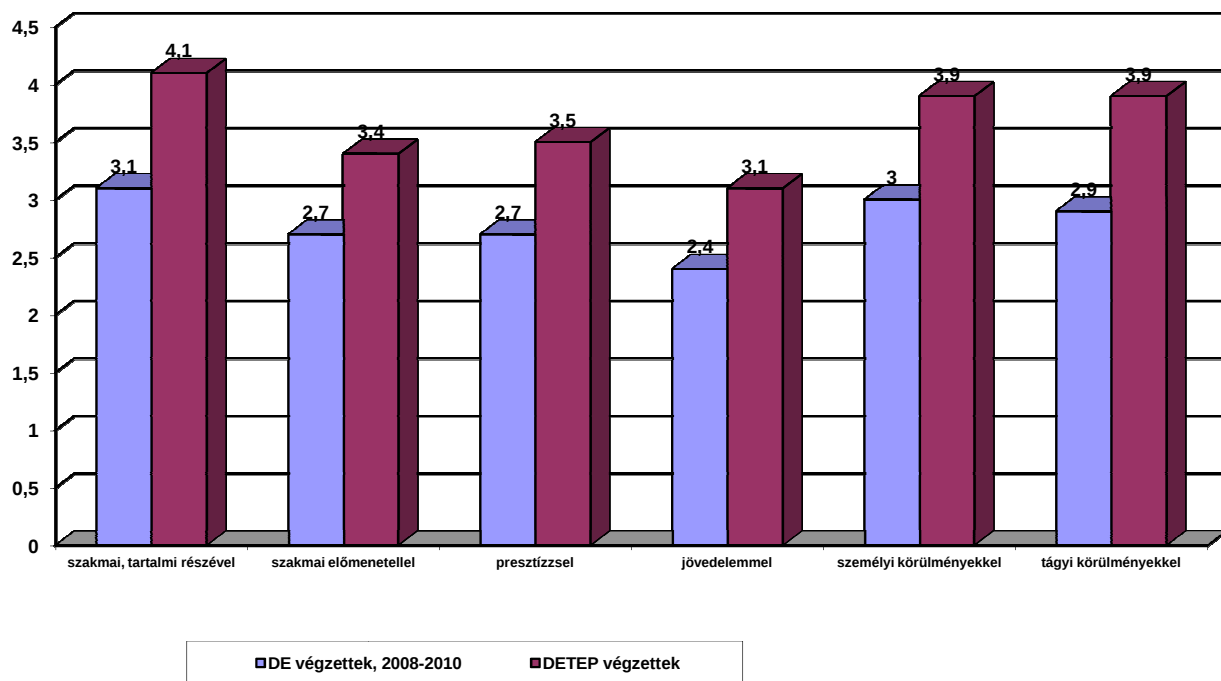
Munkaerő-piaci helyzet

Az államvizsga letétele óta a program végzett hallgatóinak a zöme dolgozott (63,3 százalék), magas azoknak az aránya, akik még jelenleg is tanulnak (24,5 százalék), egyéb ok miatt nem volt munkatapasztalata 4,3 százalékuknak, és ugyan dolgozott, de jelenleg nincs munkája 7,9 százalékuknak. Azok, akik már dolgoztak, munkához leginkább hirdetés útján

jutottak (26,5 százalék), jelentős még az ismerős ajánlása (16,3 százalék), és a többi végzett hallgatóhoz képest kifejezetten magas azoknak az aránya, akik valamelyik tanáruk ajánlásával jutottak munkához (9,2 százalék).

A legtöbben állami (tulajdonú) intézményben, szervezetben dolgoznak (33,7 százalék), ettől alig marad el a kft.-éknél dolgozók aránya (33,2 százalék), viszonylag kevesen vannak önkormányzati szervezetek alkalmazásában (6,1 százalék), és a többi végzett hallgatóhoz képest relatíve magas az önálló vállalkozók aránya (4,1 százalék, a többiek az „egyéb” kategóriát választották). A végzett hallgatókhoz képest a DETEP-es végzettek foglalkoztatásának másik eltérő vonása az, hogy többen dolgoznak 1000 főnél több főt foglalkoztató szervezetnél (39,1 százalék) – a foglalkoztatás adatai arra utalnak, hogy a program végzett hallgatói a tudományos karrier mellett (külföldi tulajdonú) nagy szervezetek munkatársai. Ez úgy is értelmezhető, hogy sikeresek a munkaerő-piacon. Ezt támasztja alá az is, hogy a program végzett hallgatóinak csak a tizede dolgozik olyan munkakörben, ami nem kapcsolódik a végzettségéhez. Mindezek alapján lássuk, mennyire elégedettek a munkájukkal (24. ábra).

24. ábra: *Mennyire elégedett a munkájában...(öt fokozatú skála)*



A tehetséggondozó program sikerességének kézzelfogható bizonyítéka az, hogy mennyire elégedettek a végzett hallgatók a munkájuk különböző összetevőivel. A DETEP végzett hallgatói minden dimenzióban sokkal sikeresebbnek látják magukat, mint az egyetem többi frissdiplomás. Egyértelműen elégedettek a munkájuk szakmai összetevőivel, a személyi, és a tárgyi körülményekkel is. Az egyetem végzett hallgatóihoz hasonlóan a jövedelmükkel kevésbé elégedettek, de ezen a területen is jobbnak látszik a pozíciójuk a többi végzetthez képest. Ezek természetesen relatív pozíciók és ilyen értelemben nem mondanak ellent a szakmájukról kialakult véleményüknek (lásd a 23. ábrát). Mindezek alapján megfogalmazható, hogy a DETEP hozzájárult a végzett hallgatók munkaerő-piaci sikereihez – ezt az életutat maguk a megkérdezettek egy tízfokozatú skálán 7,6-re értékelték, ami igen magas, és bár a DETEP ehhez való hozzájárulását csak 5,2-re értékelték, mégis azt mondhatjuk, hogy az egyetem többi végzett hallgatójához képest sikeres egyetemi és munkaerő-piaci életutat futottak be. Valószínűen arról van szó, hogy a Debreceni Egyetemnek másként kell foglalkoznia a különböző (végzett) hallgatói csoportokkal, hisz az egyetem megítélése gyakran nem a tényszerű adatokon alapul – erre a legjobb példa épp a tehetséggondozó program végzett hallgatóinak a helyzete, akik az egyetem más végzett hallgatóihoz képest sikeresebbek, mégis úgy érzik, erre csak kis mértékben hatott a tehetséggondozó program, holott a végzett hallgatói életutak „magukról beszélnek”.

Összegzés

Disszertációnk célja egy tehetséggondozó program hallgatói rekrutációjának és a hallgatók professzióképének az elemzése volt. A felsőoktatási expanzió körülményei között logikus kérdésnek tűnt, hogy a vizsgált program rekrutációját, működési céljait és elveit tekintve mennyire „elitista”. Eredményeink alapján a DETEP-be került hallgatók társadalmi rekrutációjukat tekintve cáfolják a lehetséges „elitista” hipotézist, maga a program pedig, mint tehetséggondozó program, céljait, elveit és működését tekintve sem „elitista”. A rekrutációs különbségek a program hallgatói között a karok különbségeiből következnek, az egyes karok társadalmi rekrutációjában ugyanis nagyon jelentős különbségek vannak, amely különbségek a szelekciós mechanizmusok következményei. A különböző társadalmi csoportokból érkező hallgatóknak a felsőoktatásba való bejutásban nem, de a képzési területek, karok választásában és az oda való bekerülésben már komoly esélykülönbségei vannak. Ezt igazolják a program hallgatóinak karonkénti összehasonlító elemzései a társadalmi rekrutációjukat tekintve, de ezt igazolják az intézményi habitus eltérései, a presztízsbeli és státuszbeli különbségek is. A programba bekerült és nem bekerült hallgatók rekrutációjának az eltéréseit a hipotézisekre reflektálva vázoljuk fel.

A hallgatók professzióképét tekintve is különbségeket vártunk a szakok, karok között, de a programba bekerült és nem bekerült hallgatók között is. Ez a várakozásunk igazolódott, valóban érvényesülnek különbségek a hallgatók között. Aki a programba felvételt nyertek, sokkal motiváltabbak voltak, sokkal inkább azonosultak a választott szakjukkal és professziójukkal, szakmai jövőképük is sokkal kongruensebbnek bizonyult, inkább váélasztanák újra jelenlegi szakjukat is.

A hipotéziseinkben felvetett kérdésekre a következőképp válaszolhatunk. *Első hipotézisünk* a szülők iskolai végzettségének a hatására vonatkozott, arra, hogy a programba való bekerülést a szülők iskolai végzettsége, általánosabban társadalmi státusza csak közvetetten magyarázza. Ezt a várakozásunkat a hallgatók csoportjainak az összehasonlítása igazolta, de a regresszió elemzés azt mutatja, hogy a szülők együttesen kezelt iskolai végzettségének mégis van, mégha szerény mértékű reprodukciós hatása. Ennek megfelelően el kell fogadnunk a szülők társadalmi státuszára vonatkozó elméletek állításait, melyek szerint a felsőoktatásban a származás hatása gyengül (Boudon 1981, Mare 1981, Róbert 2000), ám *hipotézisünket csak részben látjuk igazoltnak. A családi, társadalmi háttér önmagában nem befolyásolta azt, hogy*

a 2. mérési lépcsőből kik kerültek a programba. Mivel a megfelelő alapsokaság szüleinek iskolai végzettségéről nincsenek adataink, megállapításunk csak a mérési lépcsők összehasonlítására vonatkozik. Ugyanakkor az egyes karok között már szignifikáns különbségek érvényesülnek, a karok társadalmi rekrutációja lényegesen eltér egymástól – ez összefügg a kutatás más területeire vonatkozó eredményekkel is (Gazsó 1997, Csákó – Liskó 1978, Ferge 1980, Bukodi 1995, Andor – Liskó 2000).

E hatással is összefügg a *kulturális tőke közvetlen hatására* vonatkozó hipotézisünk. A programba bekerült és nem bekerült hallgatók kulturális tőkéjének különbségei, és az eltérő presztízsű karok hallgatóinak kulturális tőkebeli eltérései *igazolják a kulturális tőke hatását* az egyetemi pályafutás eltérő esélyeire. Ugyanakkor a regresszió elemzés azt mutatja, hogy a kulturális tőkének a hatása a szülők együttes iskolai végzettségéhez hasonló, és kisebb súlyú, mint a társadalmi tőkéé. A társadalmi tőke hatására megfogalmazott hipotézisünk viszont igazolódott, azaz a programba való felvételt a társadalmi tőke jelentős mértékben alakítja, így a társadalmi tőke hatására megfogalmazott feltevésünk *igazolódott*. A különbségek nemcsak a feévértelt nyert és nem nyert hallgatók között mutatkoztak meg, azokat regisztrálhattuk az eltérő presztízsű és státuszú karok között is. A regresszió elemzés is azt igazolja, hogy a társadalmi tőkének és a professziók státuszának csaknem egyforma hatása van arra, hogy valaki a programba kerüljön. A kulturális (Bourdieu, 1986, Bourdieu és Passeron, 1977) és a társadalmi tőke hatása (Coleman, 1988, Jencks, 1972) mindenképpen hozzájárult a programba való bekerüléshez, hatása nagyobb, vagy hasonló volt, mint a szülők iskolai végzettségéé. A szülők iskolai végzettsége elsősorban a karok között mutat karakteres különbségeket, ami megfelel a karok társadalmi státuszára, az intézményi hatásra, az intézményi habitusra és a diszciplínaris habitusra utaló szakirodalmi állításoknak is, hisz az eltérő rekrutációjú karoknak más lesz a miliője, az ethosza, a státusza és a presztízse is (Coleman 1988, Carbonaro 1997, Morgan – Sorensen 1999, Fényes - Pusztai 2004, Pusztai 2009, Pusztai 2011).

A kulturális tőke hatását a *nemek közötti különbségek* területén is vizsgáltuk. Azt vártuk, hogy a hallgatónők esetében a középiskolai életúttal összefüggő, saját kulturális tőke hatása nagyobb lesz, mint a férfihallgatók esetében, azaz a hallgatónők a kulturális reprodukciót, míg a férfihallgatók a kulturalis mobilitást valósítják meg. Ez a feltételezésünk csak *részben igazolódott*, ugyanis a programba került hallgatók között nincs szignifikáns különbség a kulturális tőkét illetően, de a társadalmi tőkét illetően sem. Ugyanakkor az érintett másodéves hallgatói alapsokaság, valamint a tehetséggondozó program különböző lépcsőinek az összehasonlítása (a hallgatók nemek szerinti összetételét tekintve) azt mutatja,

hogy a programba a férjhallgatók valamivel nagyobb arányban jutottak be az összehasonlítható alapsokaságokhoz képest. Ez pedig a „férfihátrány” eltűnését jelenti, ami megfelel más kutatások eredményeinek is (Fényes – Pusztai 2006, Fényes 2009). Azt vártuk, hogy a nők aránya magasabb lesz a programba került hallgatók körében, mint az alapsokaságban. Ez a várakozásunk részben igazolódott, hisz valóban magasabb a nők aránya a programban, mint a megfelelő alapsokaságban, ám a 2. mérési lépcsőben magasabb volt, mint a programba bekerült hallgatók között, azaz a férfiak valóban csökkenteni tudták hátrányukat a 2. mérési lépcsőbeli arányukhoz képest (több férfi jutott be a programba, mint a második lépcsőbe).

A karok presztízse és a professziók státusza kapcsán azt vártuk, hogy a karok által közvetített módon érvényesülnek különbségek az egyes karok hallgatóinak a professzióképében, ami azzal is jár, hogy az eltérő pozíciók hatást gyakorolnak a különböző tőkefajták eloszlására is. A foglalkozások státuszára és presztízisére vonatkozó elméletek szerint a foglalkozások státuszát számos összetevő alakítja, a kialakult státuszt gyakran a foglalkozás presztízse jeleníti meg a foglalkozások hierarchiájában (Ganzeboom – Treiman 1988, Léderer 1977, Róbert 1997). A karok eltérő rekrutációja, a szakok eltérő presztízse, a diszciplináris szocializáció különbségei, a karok hallgatóinak eltérő kulturális és társadalmi tőkéje és habitusa alapján elsősorban a karok között érvényesülnek szignifikáns különbségek. Ezt a hallgatókkal összefüggő státusz és tőke jellemzők mellett az egyes karokon oktatott szakok, és a velük kapcsolódó szakmák, professziók eltérő helyzete magyarázza, mely a professzionalizáció folyamatának mibenlétét is jeli (Caplow 1954, Wilensky – Lebeaux 1965). Várakozásunkból következően *eltérő lesz az egyes karok (szakok) hallgatóinak a professzió-képe, a professziók presztízisének és státuszának a megítélése* (Freidson 1970, Larson 1977, MacDonald 1995), az eredmények ezt a hipotézist alátámasztották.

A professzió-képre vonatkozó feltevésünk alapvetően a professziók helyzetével magyarázható várakozásokat igazolták, azaz a magas státuszú professziók hallgatóinak a professzió-képe inkább kongruens, ezzel szemben a státuszvesztő professziók hallgatóinak a professzió-képe ambivalens és inkongruens. A magyarázó hatásokra vonatkozó elvárásaink is igazolódtak, azaz a deprofesszionalizációs hatások és a szemi-professziókhoz tartozás alakítja erőteljesen a professzió-képet, és az egyes professziók helyzetének a megítélését. A státuszvesztésből következő bizonytalanságok még a hagyományosan magas státuszú professziók hallgatóinak a professzió-képét is ambivalenssé teszik, a legjobb példa erre az orvostanhallgatóké. A szemi-professziók hallgatói gyakran a deprofesszionalizációt is megszenvedik, ez különösen bizonytalanná és ellentmondásossá teszi a professzió-képüket, és

a professzió helyzetének a megítélését. Ugyanakkor a közepes és alacsonyabb státuszú professziók (szakok) hallgatói, ha a professzió „működésének” vannak az inkongruenciát csökkentő hatásai (pl. jó munkaerő-piaci pozíció, vagy kedvező jövedelmi pozíció), önmagukban „feloldják” a szakma ellentmondásait, és egyensúlyba hozzák a különböző területek hatását. Nagyon erős kapcsolat figyelhető meg az egyes szakok önértékelése, státusza és presztízse, valamint a szakkal leginkább kapcsolatos professzió(k) státusza között: a hallgatók pályaszocializációjára (bár ezt kevésbé elemeztük) komoly hatást gyakorol a választott professzió tényleges helyzete. Általában elmondható, hogy a hallgatók reális képpel rendelkeznek a választott professzióról, ugyanakkor, még ha az alacsony státuszú, vagy státuszvesztő is, „látnak benne jövőt”, és e területeken tervezik a szakmai fejlődésüket, azaz igen erős más másodéves korukban a választott professziókkal való azonosulás, még ha egyes esetekben a hallgatóknak csak a kétharmada választaná is újra a jelenlegi szakját.

A *munkaérték preferenciák* esetében a nemek és a karok között vártunk különbségeket a hallgatók körében. Ezek a várakozások *igazolódtak*, valóban különbségek tapasztalhatók a nemek és a karok között a munkaértékek választásában. Ez azt is jelzi, hogy a munkához kapcsolódó értékek és elvárások, hasonlóan a foglalkozások presztíziséhez, hosszú távon fejtik ki hatásukat. A Super-féle munkaérték körökre vonatkozó hipotézisünk az eltérő szintű és presztízszű szakokra (karokra) vonatkozott. Azt tapasztaltuk, hogy a különböző karoknak valóban eltérő a munkaérték preferenciája, így *a hipotézis igazolódott*. Ugyanakkor a karok közötti különbségek nemcsak hierarchikus különbségek, így a karok eltérései a szakok eltérő szakmai sajátosságai miatt is hatnak, azaz a munkaérték preferenciák azt mérték, amire az eredeti kérdőívet Super kidolgoza (Super 1957, Szilágyi 1985a, 1985b, Kiss 2008). A karok közötti különbségek mellett több területen találtunk különbséget a programba bekerült és nem bekerült hallgatók között, továbbá a hallgatónők és a férfighallgatók között – a nemek munkaérték preferenciái legalább annyira eltérnek, mint a karoké. A nemek között tapasztalt eltéréseket jól magyarázzák a nemi szerepekkel kapcsolatos sztereotípiák és a nemi szocializáció eltérései is.

Következő hipotézisünk a hallgatóknak önmagukról kialakult *vélekedésére és kölcsönös vélekedéseikre vonatkozott, mint amit a karok eltérő habitusa* alakít. A hallgatóknak a kölcsönös sztereotípiákról kialakult véleménye azt mutatja, hogy valóban érvényesül egy, a karokhoz köthető intézményi hatás, intézményi habitus, ami jól jellemzi az egyes akarok hallgatóinak a gondolkodását. Ezt igazolják modellünk eredményei is, hisz a karok presztízse és az intézményi habitus között valóban kölcsönös kapcsolat mutatható ki, így hipotézisünket *igazoltnak* látjuk. A karok eltérő intézményi habitusa pedig alakítani

látszik például annak szándékát, hogy valaki újraválasztaná-e a szakját. A habitusra vonatkozóan azt állítottuk, hogy a különböző karoknak a programba bekerült hallgatói között lényeges különbségek érvényesülnek a karok, illetve a szakok által megtestesített státusz, presztízs, a diszciplína megítélése és a kari „ethosz” között, ami ugyancsak igazolódott, a karok intézményi habitusa valóban lényegesen eltér egymástól (Pusztai 2011).

Eredményeink alapján végső konklúzióink az, hogy a felsőoktatásban a karok jelentik azt az intézményi keretet, melyhez a hallgatók leginkább kötődnek, részben a választott szakjuk, részben az azzal összefüggő, de általánosabban is érvényesülő intézményi habitus miatt is. Ezt igazolja a program végzett hallgatóinak a véleménye is, hisz a végzett hallgatók a karhoz kötődtek, annak a programon belüli hatását értékelték és minősítették a végzés után – a végzettek életútja pedig azt mutatja, hogy erzek az életutak sikeresek, a sikerhez pedig maguk a végzettek is hozzárendelik a program hatását.

Irodalom

Aldridge, A.(1998): Habitus and cultural capital in the field of personal finance. *The Sociological Review* Vol. 46. No. 1. pp. 1-23.

Anderle Ádám (2001) (szerk.): A magyar tudományos diákköri konferenciák fél évszázada. Budapest: Országos Tudományos Diákköri Tanács.

Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Budapest: Iskolakultúra.

Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1991a) (szerk.): Társadalmunk rejtett hálózata. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet

Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1991b): A „gyenge kötések” ereje és gyengesége. In: *Utasi Ágnes (szerk.): Társas kapcsolatok. Budapest: MTA PTI 40-58. o.*

Anheier, H.k. –Gerhards J. –Romo F.P (1998): A tőke és a társadalmi struktúra formái a kulturális mezőben: Bourdieu társadalmi topográfiájának a vizsgálata. In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (Szerk.): Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula. 155-176. o.*

A pályaorientációs/karrier tanácsadás hatékonyságának és költségfordításának vizsgálata gazdasági szempontból (2009). Budapest: KOPINT – Társi munkacsoport

Balogh László (1999) (szerk.): Tehetség és iskola Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Balogh László (2004): Iskolai tehetséggondozás Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Balogh László (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Budapest: Urbis Könyvkiadó

Balogh László (2007): Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz. <http://geniuszportal.hu/node/77>. Letöltve: 2011. március 11.

Balogh László (2009): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja 2001-től napjainkig *Educatio* 18. évf. 2. sz. 174-187. o.

Balogh László – Bóta Margit – Dávid Imre (1996): Tehetséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés. In: *Balogh László (szerk.): Tehetség és iskola. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó., 9-51. o.*

Balogh László – Fónai Mihály (2003): Tehetséggondozási formák a Debreceni Egyetemen. *Magyar Felsőoktatás* 13. évf. (4-5-6 sz.) 13-15. o.

Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (1994): Tehetség és személyiség (A fejlesztés kritikus pontjai). Debrecen: KLTE Pedagógiai – Pszichológiai Tanszék

Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (2000) (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Bánhidyné Szlovák Éva-Makó Ferenc (1995): Mérnök-tanár hallgatók pályaeorientációja. In: *Pais Ella Regina* (szerk.): *Szakmai tanárképzés*. Pécs: Pollack Mihály Műszaki Főiskola Pedagógia Tanszék 169-209. o.

Barakonyi Károly (2004): Rendszerváltás a felsőoktatásban. Budapest: Akadémiai Kiadó

Barakonyi Károly (2008): Bologna Hungaricum. In: *Kozma Tamás – Rébay Magdolna* (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum Kiadó 48-67.o.

Bárdi Nándor – Berki Anna – Ulicsák Szilárd (2001): Erdélyi Magyar Tudományegyetem megvalósíthatósági tanulmánya. Budapest: HTMH

Bauer Béla – Szabó Andrea (2005) (szerk.): Ifjúság 2004. Gyorsjelentés. Budapest: Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.

Becher, T. (2003): A szakma formálódása tudományágak szerint. In: *Halász Gábor – Lannert Judit* (szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Budapest: Okker 150-193.o.

Beck, U. (2003). A kockázattársadalom. Út egy másik modernitásba. Budapest: Századvég

Benson Katalin (1985): Orvosegyetemi hallgatók körében végzett vizsgálatok összehasonlító elemzése. Budapest: FPK

Bernstein, B. (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 11. sz.. 35-57. o.

Bocsi Veronika (2007): Az időfelhasználás nemek közötti különbségeinek vizsgálata hallgatói populáció esetében. *Educatio*, 16. évf. 4. sz. 675-687. o.

Blaskó Zsuzsa (1999): Kulturális tőke és társadalmi mobilitás. www.mtapti.hu/mszt/19991/blasko.htm Letöltve: 2011. március 10.

Blaskó Zsuzsa (1998): Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. *Szociológiai Szemle* 8. évf. 3. sz. 55-82. o.

Blaskó Zsuzsa (2002): Kulturális reprodukció, vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle* 2. sz. 3-27. o.

Blaskó Zsuzsa (2008): Társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése a munkaerőpiacon. *Századvég*, 13. évf. 49. sz. 95-126. o.

Blau, P. M.- Duncan O. D. (1967): *The American Occupational Structure*. New York: Wiley, pp. 63-177. (Magyarul megjelent: *Róbert Péter* (szerk.) 1998. *A társadalmi mobilitás*. Budapest: Új Mandátum 141-152.o.

Bryant, B. K.-Zvonkovic A. M. –Reynolds P. (2006): Parenting in relational to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*.No. 69. pp. 149-175.

Boudon, R. (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: *Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Az oktatási rendszerek elmélete. Budapest: Okker 406-417.o.*

Borbély-Pecze Tibor Bors (2010) (szerk.) Életpálya – tanácsadás (Lifelong Guidance) Budapest: Foglalkoztatási és Szociális Hivatal

Bourdieu, Pierre (1974): Az iskolarendszer ideologikus funkciója. In: *Az iskola szociológiai problémái, Budapest: KJK 85-93.o.*

Bourdieu, P.(1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat Kiadó

Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital, J. G. Richardson (ed.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, New York: Greenwood Press pp. 241-258.

Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: *Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 156-177.o.*

Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula Kiadó, 155–176. o.*

Bourdieu, P. (1999): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: *Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom. Pécs: Janus Pannonius Tudományegyetem. 23-41. o.*

Bourdieu, P. (2006): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): Gazdaságszociológia. Szöveggyűjtemény. Budapest: Aula Kiadó 132-146. o.*

Bourdieu, P. (2008): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: General Press Kiadó

Bourdieu, P. –Passeron J. C. (1977): Reproduction in education, society and culture London: Sage Publications

Buda András (2001): Mérnökstanárok (pályaválasztás, pályakezdés). PhD értekezés. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar. Humán Tudományok Doktori Iskola Kéziratban.

Bugán Antal – Münnich Ákos (1987): Módszertani kísérlet értékstruktúrák vizsgálatához. In.: *Acta Psychologica Debrecina 14. Debrecen: KLTE 7-63. o.*

Bugán Antal (1994): Érték és viselkedés. *Illyés Sándor (szerk.): Pszichológia a gyakorlatban. Budapest: Akadémiai Kiadó*

Bugán Antal (1978): Faktoranalízissel modellált pályaeérdeklődés szerint elkülöníthető személyiség típusok In: *Debrecen: Acta Pedagogica Debrecina No. 72. 80. o.*

Bukodi Erzsébet (1995): Az iskolázottsági esélyek alakulása, Budapest: KSH

Bukodi Erzsébet (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: *Elekes Zsuzsanna és Spéder Zsolt. (szerk.): Törések és kötések a magyar társadalomban Budapest: ART T- Századvég 13-27. o.*

Caplow, T.(1954): *The Sociology of Work.* Minneapolis: University of Minnesota Press

Carbonaro, W. J. (1988): A little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational outcomes. *Sociology of Education, Vol.71, No.4 (Oct) pp. 295-314.*

Carbonaro, William J. (1997): Opening the debate on closure and schooling outcomes. *American Sociological Review, No. 64. pp. 682-686.*

Ceglédi Tímea – Fónai Mihály – Györbíró András (2012): Tehetséggondozás és társadalmi kohézió – Tehetséggondozó intézmények a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen. *Hungarian Educational Research Journal Pedagógia-Online. 2 évf.. 2. sz. 1-24.o.*

Chisholm, L. (2006): Élesebb lencse vagy új kamera? Ifjúságkutatás, ifjúság és társadalmi változás Nagy-Britanniában. In: *Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúságszociológia: szemelvények. Szeged: Belvedere Meridionale 117-154. o.*

Clark, B.R. (1983): *The Higher Education System.* Berkeley: University of California Press

Clark, B.R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation.* Partis Oxford: Pergamon Press

Clarke, J. – Gewirtz, S. – McLaughlin, E. (2000): Reinventing the Welfare State. In: *Clarke, J. – Gewirtz, S. – McLaughlin, E. (eds): New managerialism, new welfare? London: Sage Publications pp. 1-26.*

Coleman, J. S. (1987): Families and Schools. In: *Educational Researcher, Vol. 16, No. 6 (Aug-Sep) pp. 32-38*

Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital, In: *American Journal of Sociology, Vol. 94. Supplement, pp. 95-120*

Coleman, J. S. (1996): Társadalmi tőke. In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): A gazdasági élet szociológiája. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. 9-54. o.*

Coleman, J. S. (2006): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): A gazdasági élet szociológiája Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem 109-131. o.*

Czeizel Endre (2000): A tehetség korszerű genetikai értelmezése. In: *Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó 9-22. o.*

Czeizel E. (2004): *Sors és tehetség.* Budapest: Urbis Könyvkiadó,

Csepeli György - Somlai Péter (1980): Egy értékorientációs vizsgálat a felsőoktatási intézmények végzős hallgatóinak körében In: *Sipos Istvánné (szerk.): Egyetemi és főiskolai*

hallgatók élet- és munkakörülményei. Az 1973-74. tanévben elsőéves hallgatók körében végzett követéses vizsgálat eredményei. Budapest: FPK 259-314. o.

Dancs István (1989): A pályamotivációt befolyásoló tényezők vizsgálata szakoktatásban. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Dávid Imre – Bóta Margit Páskuné Kiss Judit (2002): Tehetségkutatás. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Davis, G. A –Brimm S.B. (2000): A kreatív diákok jellemzői. In: *Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó 49-56. o.*

De Graaf, N. D. – De Graaf P. M. – Kraaykamp G. (2000): Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective, In: *Sociology of Education Vol. 73. No. 2. pp. 92-111.*

Derényi András (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. *Educatio 19. évf. 3. sz. 361-369. o.*

Déri Miklósné–Szilágyi Klára–Völgyesy Pál (1986): Pályakezdő diplomások munkahelyi bevétele. Budapest: Oktatókutató Intézet.

DiMaggio P. (1982): Cultural Capital and School Success. In: *American Sociological Review, Vol. 47. pp. 189-201*

DiMaggio, P. (1987): Classicication in Art. In: *American Sociological Review, No. 52. pp. 440-455*

DiMaggio P. – J. Mohr (1985): Cultural Capital, Educational Attainment and Marital Selection. In: *American Journal of Sociology No. 90. pp. 1231-1261.*

DiMaggio P. – J. Mohr (1998): Kulturális tőke, iskolai teljesítmény és házassági szelekció. In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula Kiadó 207-216. o.*

Durkheim, E. (1957): Professional Ethic and Civic Morals. New York: The Free Press

Ecclestone, K. (2004): Learning in a comfort zone: cultural and social capital inside an outcome-based assessment regime. *Assessment in Education, Vol.11, No. 1, pp. 29-47.*

Etzioni, A. (1964): Modern organizations. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Etzioni, A. (edit.) (1969): The Semi – Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers, New York: The Free Press, Macmillan.

Erikson, R.– Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: *The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Eds.), Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective Boulder CO: Westview Press pp. 1–63*

Fábián Zoltán – Kolosi Tamás – Róbert Péter (2000). Fogasztás és életstílus. In: *Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2000. Budapest: TÁRKI 225-259. o.*

Fábián Zoltán – Róbert Péter – Szívós Péter (1998): Anyagi-jóléti státuszcsoporthoz társadalmi miliói In: *Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 1998. Budapest: TÁRKI 72-91. o.*

Fábri István (2010): Egyetemi és főiskolai hallgatók elhelyezkedési motivációi. In: *Educatio 19. évf. 2. sz. 241-250. o.*

Falussy Béla – Vukovich György (1996). Az idő mérlegén (1983-1993). In: *Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport Budapest: TÁRKI 70-103. o.*

Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (1998): felvételi szelekció a középfokú oktatásban. *Kutatás közben, 219. sz. Budapest: Oktatáskutató Intézet*

Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. In: *Magyar Pedagógia, 109. évf. 1. sz.. 77-101. o.*

Fényes Hajnalka (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása? Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó

Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában In: *Statistikai Szemle, 82. évf. 6-7. sz. 567-582. o.*

Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. In: *Szociológiai Szemle. 1. sz. 40-59. o.*

Ferge Sándorné – Láng Györgyné – Kemény István (1966): Társadalmi rétegződés Magyarországon. *Statistikai időszaki közlemények, 11. sz. Budapest: KSH*

Ferge Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: *Szociológia 1sz. 10-35. o.*

Ferge Zsuzsa (1974): Az iskolai struktúra és az iskola által közvetített tudás struktúrája közötti kapcsolat. In: *Valóság 9 sz. 67-78. o.*

Ferge Zsuzsa (1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: *Ferge Zsuzsa (Szerk.): Társadalompolitikai tanulmányok. Budapest: Gondolat 97-133. o.*

Flap, H.D.–De Graaf N.D. (1998): Társadalmi tőke és megszerzett foglalkozási státusz. In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (1998) (Szerk.): Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula Kiadó 129-151.o.*

Fowler, B. (2000) (edit.): Reading Bourdieu on Society and Culture. Oxford: Blackwell Publishers/The Sociological Review

Fónai Mihály (1993): Kulturális aktivitás és művelődési szokások középiskolások körében. In: *Szabolcs –Szatmár – Beregi Szemle 28. évf. 2. sz. 157-173 o.*

Fónai Mihály (2009): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In: Karlovitz János Tibor (Szerk.): *Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban*. Budapest: Neveléstudományi Egyesület 49-65. o.

Fónai, Mihály (2009): Students' stereotypes and elements of image of professions at University Debrecen. In: Erdei Ferenc V. *Tudományos Konferencia. III. kötet Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskolai Kar 1049 – 1054. o.*

Fónai Mihály (2010): Hallgatók professzió-képének elemei. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Többnyelvűség és multikulturalitás*. Budapest: Aula Kiadó 227-246. o.

Fónai Mihály – Kotsis Ágnes – Csomós György (2011): A Debreceni Egyetem frissdiplomásainak véleménye és elvárásai a képzéséről és a munkaerőpiacról, 2007 – 2010. In: Fónai Mihály – Szűcs Edit (szerk.): *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai*. Debrecen: Debreceni Egyetem 26-45. o.

Fónai Mihály – Ceglédi Tímea – Márton Sándor: A Debreceni Egyetem végzett DETEP -es hallgatói – vélemények a programról, és a végzettek munkaerő-piaci életútja: kéziratban (DE DPR adattár)

Fónai Mihály – Kiss János – Fábián Gergely (1999): Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének néhány eleme. In: *Esély 10. évf. 1. sz. 114 -134. o.*

Fónai Mihály – Márton Sándor (2007): A Pedagógiai Főiskolai Kar hallgatóinak rekrutációja és pályaképének néhány eleme In: Kissné Korbuly Katalin (szerk.): *Válogatott tanulmányok III. Hajdúböszörmény: DE TEK Hajdúböszörményi Pedagógiai Főiskola Kar 172-181. o.*

Fónai Mihály – Márton Sándor (2010): A tehetséggondozó program hallgatóinak professzió-képe – egy sokváltozós modellmagyarázat lehetséges elemei. In: Kozma Tamás - Ceglédi Tímea (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete. Debrecen, CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development – Hungary 147-153. o.*

Fónai Mihály – Márton Sándor (2011): Azonosságok és különbségek az egyetemi hallgatók életmódjában. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó 133 – 144. o.

Fónai Mihály – Zolnai Erika – Kiss János (2005): A hallgatók munkaérték preferenciái. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Régió és oktatás európai dimenzióban*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete 190-205. o.

Fónai Mihály – Mohácsi Márta (2009): Szakmai tudás és képességek: különböző aktorok elvárásai. In: Ferencz Árpád (szerk.): *Erdei Ferenc V. Tudományos Konferencia III. kötet Kecskemét: Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskola Kar 1044 – 1048. o*

Fónai, Mihály – Kiss, János – Márton, Sándor – Zolnai, Erika (2010): Characteristics of the Work Value Choices of the University Students. In: Fedor, A – Semsei, I (eds): *Twenty Years of Health Care Education and Social Sciences at the Faculty of Health Medical and Health*

Science Center University of Debrecen. Nyíregyháza: Faculty of Health Medical and Health Science Center, pp. 38-60

Fónai Mihály – Ceglédi Tímea – Márton Sándor (2012): A Debreceni Egyetemen végzett DETEP-es hallgatók véleménye a programról, és munkaerő-piaci életútjuk néhány vonása. In: *Fónai Mihály – Szűcs Edit (Szerk.): A Debreceni Egyetem „Diplomás pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai, 2010 – 2011. Debrecen: Debreceni Egyetem* 62-73. o.

Formádi Katalin (2011): Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. In: *Educatio*, 20. évf. No. 3. (Ősz) 291-303. o.

Freidson, E. (1970): *Profession of Medicine. A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. New York: Dodd, Mead & Company,

Freidson, E.(ed) (1973): *The Professions and their Prospects*. Beverly Hills/London: Sage Publications.

Freidson, E. (1986): *Professional Powers*. Chicago: University of Chicago Press.

Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (2006) (szerk): *Ifjúság szociológia: szemelvények*. Szeged: Belvedere Meridionale.

Gagné, F. (1985): Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 29. No. 3. pp. 103-112

Gagné, F. (1991): Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In: *Colangelo, N. and Davis, G.A. (eds): Handbook of Gifted Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon, pp 64-80.

Gagné, F. (1993) Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. In: (Eds.) *Heller, Mönks & Passow: International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. , Oxford: Pergamon pp. 69-88.

Gagné, F. (2008): Building Gifts into Talent Development According to the DMGT. In: *Begabtenförderung und Begabungsforschung*. Vol.19. No. 2. pp. 27-30.

Ganzeboom, H. B.G.–Treiman D. J. (1996): Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research* No. 25. pp. 201-239.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York.: Basic Books.

Gáti Annamária (2010): Társadalmi háttér és mobilitás. In: *Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Frissdiplomások 2010*. Budapest: *Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft* 155-176. o.

Gaszó Ferenc (1971): *Mobilitás és iskola*, Budapest: Társadalomtudományi Intézet

- Gazsó Ferenc (1982): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. In: *Társadalmi Szemle* No. 11. 95-104. o.
- Gazsó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és a felsőoktatás. In: *Eszmélet* No. 35. 85-95. o.
- Gazsó Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és az iskolarendszer. *Századvég*, 1997 No.7. (Tél) 73-108.o.
- Gazsó Ferenc (1999): Az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer. In: *Melegh Csilla (szerk.): Iskola és társadalom II. (Szöveggyűjtemény). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke* 31-40. o.
- Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press
- Ginzberg, E. (1952): Toward a Theory of Occupational Choice. In: *Personnel and Guidance Journal*, no. 30. pp. 491-494
- Goldthorpe, J. H. [1996]: Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment, *British Journal of Sociology*, Vol. 47. No. 3. pp. 481-505
- Goldthorpe, J. H.– Hope K. (1977): A foglalkozások minősítése és presztízse. In: *Léderer Pál (szerk.): A foglalkozások presztízse. Budapest: Gondolat Kiadó* 250-267. o.
- Gömöry Kornélia (2010): Az iskolai tehetségfejlesztés pszichológiai háttértényezőinek vizsgálata felső tagozatos korban. Doktori (PhD) értekezés. Kéziratban. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Humán Tudományok Doktori Iskola. Kéziratban.
- Granovetter, Mark (1982): A gyenge kötések ereje. In: *Angelusz Róbert - Tardos Róbert (szerk.) (1991): Társadalmunk rejtett hálózata. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet* 371-400.o.
- Granovetter, Mark (1985): Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, Vol. 91, No 3. pp. 481-510
- Granovetter, Mark (1996): A gazdasági intézmények társadalmi megformálása: a beágyazottság problémája. In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): A gazdasági élet szociológiája, Budapest: BKE* 61-78. o.
- Grubb, W.N. – Lazerson, M. (2004): *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Gyarmathy Éva (1988): Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. In: *Magyar Pedagógia*, 98. évf. 2. szám 135-153.o.
- Gyarmathy Éva (1996): Tanulási zavarokkal küzdő tehetséges gyerekek azonosítása. PhD disszertáció. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem BTK. Kéziratban.

Gyarmathy Éva - Kunné Szörényi K. (2004): Alulteljesítő tehetségesek alternatív oktatása. *Educatio*, 13. évf. No. 1. pp. 27-38.

Györgyi Zoltán (2010): Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák. In: *Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Frissdiplomások Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft 37-58. o.*

Halász Gábor – Lannert Judit (2003) (szerk.): Az oktatási rendszerek elmélete. Budapest: Okker

Herskovits Mária (1976): Az igényszintvizsgálat felhasználása a pályaválasztási tanácsadásban. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Herskovits Mária – Geffert Éva (2000): A tehetség meghatározása és ösztönzői. In: *Balogh László – Herskovits Mária – Tóth László (szerk.): A tehetségfejlesztés pszichológiája. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó 23-28. o.*

Hermann Zoltán (2003): Továbbtanulási döntés az általános iskola végén: a kulturális és a jövedelmi tényezők szerepe. PhD értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/82/1/hermann_zoltan.pdf. Letöltve: 2011. február.

Holland, J. L.(1966): The Psychology of Vocational Choice. Massachusetts-London: Waltham,

Horkai Anita (2008): Ifjúsági kultúrák Észak-kelet Magyarországon. Debreceni: Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, PhD. Disszertáció. Humán Tudományok Doktori Iskola Kéziratban

Horváth Tamás: Diplomások területi elhelyezkedése Magyarországon (2010). In: *Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft 131-154. o.*

Hradil, S. (1996): Régi fogalmak és új struktúrák. Miliő,- szubkultúra és életstílus kutatás a 80-as években *Társadalmi rétegződés. Budapest: Aula Kiadó. 347-391. o. . In: Andorka – Hradil – Peschar (szerk):*

Hrubos Ildikó (2004): A gazdálkodó egyetem. Budapest: Új Mandátum Kiadó

Hrubos Ildikó (2006). A 21. század egyeteme új társadalmi szerződés felé. In: *Educatio 4. sz. 665-683. o.*

Hrubos Ildikó (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az európai felsőoktatási térségben. In: *Educatio 19. évf. .3. sz. 347-360. o.*

Hrubos Ildikó (2011): A Bologna piramis. A felsőoktatási menedzserizmus megjelenése európai és globális szinten. In: *Educatio, 2. évf. 4. sz. 498-508. o.*

Hrubos Ildikó (2012a): Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása. Budapest: Aula Kiadó

Hrubos Ildikó (2012b): Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban. In: *Educatio* 21. évf. 2. sz. 223-232. o.

Jencks, R. et al. (1972): *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York: Basic Books.

Jones S. – Joss R. (1995): Models of Professionalism. In: Yelloly, Margaret - Henkel, Mary (ed): *Learning and Teaching in Social Work. In: Towards Reflective Practice. London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers pp. 15–33.*

Keeling, R. (2004): Locating Ourselves in the 'European Higher Education Area': Investigating The Bologna Proces in Practice. <http://www.epsnet.org/2004/pps/Keeling.pdf>. Letöltve: 2011. február 3.

Kelly, M. P. F. (1998): Társadalmi és kulturális tőke a városi gettóban: következmények a bevándorlás gazdaszociológiájára. In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (1998) (Szerk.): Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula Kiadó 239-280. o.*

Kertesi Gábor – Köllő János (2006): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. In: *Közgazdasági Szemle* 3. sz. 201-225.o.

Kiss Ernő – Schüttler Tamás (1985): A középiskolások pálya-és iskolaválasztási szándéka és értékorientációja. Budapest: Országos Pedagógiai Intézete.

Kiss János (1998): Munkaérték preferenciák összehasonlító vizsgálata szociális munkás hallgatóknál. In.: *Fónai Mihály (szerk.): A DOTE Egészségügyi Főiskolai kar Tudományos közleményei Nyíregyháza : DOTE Eü. Főiskolai Kar 41-435. o.*

Kiss János (1999): Szociális munkás szakos hallgatók munkaérték preferenciáinak nemzetközi összehasonlítása. In.: *Lukácskó Zsolt – Fónai Mihály – Fábián Gergely (szerk.): „Peremvidék” Szociális kutatások Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Nyíregyháza, Salgótarján: DOTE Egészségügyi Főiskolai Kar- Salgótarjáni Népjóléti Képzési Központ 251-277. o.*

Kiss János (2008): Munkaérték preferenciák strukturális változásai a professzionalizáció mértékének és a képzés tartalmi változásainak tükrében. Ph.D értekezés Debrecen: BTK Humán Tudományok Doktori Iskola

Kiss János – Fónai Mihály – Fábián Gergely (2001): Szociális és egészségügyi szakos hallgatók szakmával kapcsolatos tudattartalmának összehasonlító vizsgálata. In: *Dienes E – Takács Á (szerk.): XV. Munka-és Szervezetpszichológus szakmai napok Esztergom, 2000. Budapest: Országos Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ 144-159. o.*

Kiss Paszkál (2010): Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In: *Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Frissdiplomások 2010. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 105-130. o.*

Kleisz Teréz (2002): A professziódiskurzus. In: *Tudás menedzsment. Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, III. évf..2, sz. 28-50. o.*

Kleisz Teréz (2005): A népművelés és a szociális munka szakmászodása angolszász és magyar metszetekben. PhD disszertáció. Debrecen: DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola kéziratban

Kocsis Mihály (2002): A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986-2000. In: *Iskolakultúra* 11.sz. 3 – 23. o.

Konrád György – Szelényi Iván (1989): Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz. Budapest: Gondolat Kiadó

Kováts Gergely (2011): A menedzserizmus-kritika az angol felsőoktatásban. In: *Educatio*, 2. évf. 4. sz. 482-497. o.

Kozma Tamás (é.n.): A felsőfok expanziója. (Kézirat)

Kozma Tamás (2000): Negyedik fokozat? In: *INFO-Társadalomtudomány Budapest: MTA* 49. sz. 7-14. o

Kozma T (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest: Új Mandátum Kiadó

Kozma Tamás (2008): A bolognai folyamat, mint kutatási probléma. In: *Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Budapest: Új Mandátum Kiadó* 0-27. o.

Kozma Tamás (2010): Tények és előrejelzések, 1983 – 2020. Mérleg 2006 – 2010. In: *Educatio* 1. sz. 7-18. o.

Kozma Tamás (2011): „Egyetemvállalat” és menedzserizmus. In: *Educatio*, 2. évf. 4. sz. 461-471. o.

Kozma Tamás – Rébay Magdolna (2008) (szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Budapest: Új Mandátum Kiadó

Ladányi Andor (1999): A magyar felsőoktatás a huszadik században. Budapest: Akadémiai Kiadó

Ladányi János (1987): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. In: *Valóság* 6. sz. 25-34.o.

Laki László – Szabó Andrea – Bauer Béla (2001): Ifjúság2000: gyorsjelentés. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet

Lamont, M. – Lareu A. (1988): Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 1988, Vol. 6. pp. 153-168

Lannert Judit (2004): Pályaválasztási aspirációk. Budapest: Közgazdaságtudományi Egyetem. PhD értekezés

Larson – Magali – Sarfatti (1977): The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Léderer Pál (szerk) (1977): Foglalkozások presztízse. Budapest: Gondolat Kiadó

Le Goff, J. (1979): Az értelmiség a középkorban. Budapest: Magvető Kiadó.

Lengyel György – Szántó Zoltán (1996) (szerk.): A gazdasági élet szociológiája. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

Lengyel György – Szántó Zoltán (1997) (szerk.): Gazdasági rendszerek és intézmények szociológiája. Budapest: Aula Kiadó

Lengyel György – Szántó Zoltán (1998) (szerk.): Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest: Aula Kiadó

Lengyel György – Szántó Zoltán (2006) (szerk.): Gazdaságszociológia. Szöveggyűjtemény. Budapest: Aula Kiadó

Liskó Ilona (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. In: *Educatio*, 12. évf. 2. sz. 222-235.o.

Liskó Ilona (2004): Perspektívák a középiskola után Budapest: Felsőoktatáskutató Intézet

Liskó Ilona – Fehérvári Anikó (1996): Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években. Budapest: Oktatáskutató Intézet

Losonczy Ágnes (1977): Az életmód az időben, a tárgyakban és az értékekben. Budapest: Gondolat Kiadó

MacDonald, M. (1995): The Sociology of the Professions. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications

Magna Charta Universitatum (1988). Bologna: Bononia University Press

Mare, R.D. (1981): Change and Stability in Educational Stratification. In: *American Sociological Review* Vol. 46. pp. 72-87.

Martin, B. (1998): Transforming the Contemporary „New Middle Class” from Professionals and Managers to „Bricoleurs”, March 1998., <http://www.internetto.hu/szelenyi>). Letöltve: 2003. január 5.

Márton Sándor – Mező Ferenc – Balogh László – Fónai Mihály (2006): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja és beválogatási szempontjai. In: *Balogh L – Mező F – Tóth L (szerk.): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának II. Konferenciája. Tanulmányok. Debrecen: Debreceni Egyetem 7-12. o.*

Márton Sándor – Fónai Mihály (2010): Hallgatók pályaképének elemei: elvárások és vélemények a választott szakról. In: Karlovitz János (szerk.): *Felnőttek pályaaorientációja, élethossziglani tanulása. Budapest. Neveléstudományi Egyesület 12-22. o.*

Melegh Csilla (1999) (szerk.): Iskola és társadalom II. (Szöveggyűjtemény). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke

Mező Ferenc (2004): A tehetség tanácsadás kézikönyve. Debrecen: Kocka Kör.

Molnár Péter (1989): A felsőfokú továbbtanulási igény kialakulásának és megvalósulásának feltételei hátrányos társadalmi helyzetű fiataloknál, Budapest: Akadémiai Kiadó.

Mönks F.J. (1992): Development of gifted children: the issue of identification and programming. In: Mönks, F.J. and Peters, F. (eds.): *Talent for the future*. Assen/Maastricht: Van Gorcum pp. 191-202.

Morgan, S. L. – Sorensen, A. (1999): Theory, Measurement, and Specificatzion Issues in Models of Network Effects on Learning. *American Sociological Review*, Vol.64, No. 5 (Oct) pp. 694-700.

Moore, R. (2004): Education and Society. Issues and Explanations in the Sociology of Education. Cambridge: Polity Press

Murányi István (2010): Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusza. In: *Educatio*: 2. sz. 203-213. o.

Nagy Péter Tibor (2010): A felsőfokú végzettségűek státuszinkonzisztenciája. In: *Educatio* 19. évf. 3. sz. 402-410. o.

Nan Lin (1991): Társadalmi erőforrások és társadalmi mobilitás. A státuszjelérés strukturális elmélete. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert (szerk.): *Társadalmunk rejtett hálózata. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet 23-53. o.*

Neuwirth Gábor – Szemerszki Marianna (2009): Tehetséggondozás a középiskolában, tehetségek a felsőoktatásban. In: *Educatio* 18. évf. 2. sz. 204-218. o.

Nagy Krisztina (2008): Segítő hivatásokat választó hallgatók pályaaorientációja a „Partiumban”. PhD disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Humán Tudományok Doktori Iskola kéziratban

Parkin, F (1979): Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique. London: Routledge and Kegan Paul.

Parsons, T., (1951): The Social System, New York: Free Press

Parsons, T. (1968): Professions, In: David, Shills (Ed): *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: Mac Millan and Free Press, Vol. 12. pp. 536-547.

Pásku Judit (2011): A tehetség értelmezései a nemzetközi és a hazai szakirodalomban. *Fordulópont* 13. évf. 1. sz. 53-64. o.

Pataki Ferenc (1977): Pályaválasztó tanulók értékorientációja. Társadalomlélektan és társadalmi valóság. Budapest: Kossuth Kiadó.

Perczel Tamás (1990): Életstratégia, foglalkozási szerep értékorientáció. Budapest: Akadémiai Kiadó

Perczel Tamás (1992): Értékorientáció és a munka világa. Egyetemi jegyzet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Perna, L. W. –Titus M. (2005): The Relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. In: *The Journal of Higher Education*, Vol.76, No.5. pp. 485-518.

Polónyi István (2008): Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. Avagy baj-e, ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? In: *Educatio* 19. évf. 3. sz. 384-401. o

Polónyi István (2012): Honnan jönnek a hallgatók? In: *Educatio* 21. évf. 2. sz. 244-258. o.

Polónyi István – Tímár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár. Budapest: Új Mandátum Kiadó

Polányi Károly (2006): A gazdaság mint intézményesített folyamat. In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (2006) (szerk.): Gazdaságszociológia. Szöveggyűjtemény. Budapest: Aula Kiadó* 23- 31. o-

Portes, A. – Brenner J. S. (2006): Beágyazottság és bevándorlás: megjegyzések a gazdasági cselekvés társadalmi meghatározásáról. In: *Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): Gazdaságszociológia. Szöveggyűjtemény. Budapest: Aula Kiadó* 162-188. o.

Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség. Budapest: Gondolat Kiadó

Pusztai Gabriella (2009): Társadalmi tőke és az iskola. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Pusztai Gabriella (2011): Láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea – Nyüsti Szilvia – Bócsi Veronika – Madarász Viktor (2011): Láthatatlanok, létezők, közönyösök In: *Educatio* 20. évf. 2. sz. 271 – 280. o.

Rébay Magdolna (2002): Felsőoktatási integrációs törekvések az 1990-es években és ezek megvalósulása. In: *Kozma Tamás (szerk.): Regionális egyetem Budapest: Oktatókutatási Intézet*

Reay, D.–Ball S. J. (1997): 'Spoilt for choice': the working classes and educational markets, *In: Oxford Review of Education Vol. 23. No.1. pp. 89-101*

Reay, D. – Crozier, G. – Clayton, J. (2009): „Strangers in Paradise?": Workong-class Students in Elite Universities, *In: Sociology Vol.. 43. No. 6. pp. 1103-1121.*

Riesz Mária (2004): *Tanulásban akadályozott 7.-8. osztályos tanulók érzelmi képesség struktúrájának vizsgálata normál képességű tanulókéval való összevetés alapján.* PhD disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK. Humán Tudományok Doktori Iskola Pszichológiai Doktori program Kéziratban.

Renzulli, J.S. (1977): The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Wethersfield, CT: Creative Learning Press

Róbert Péter (1986): Származás és mobilitás (Műhelytanulmány). Rétegződés-modell vizsgálat VII. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.

Róbert Péter (1991a): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. *In: Szociológiai Szemle 1. sz. 59-84. o.*

Róbert Péter (1991b): Státusz és szülői támogatás: öröklődő egyenlőtlenségek. *In: Utasi Ágnes (1991): Társas kapcsolatok. Budapest: MTA PTI 59-84. o.*

Róbert Péter (1997): Foglalkozási osztályszerkezet: elméleti és módszertani problémák. *In: Szociológiai Szemle 2. sz. 5-48. o*

Róbert Péter (1999): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben (Az iskolázottsági esélyek változásai az 1980-as évek végéig). *In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom II. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszék 41-64. o.*

Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *In: Educatio 1. sz. 79-94. o*

Róbert Péter (2002): Átmenet az iskolából a munkaerőpiacra. *In: Kolosi Tamás-Tóth István György-Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2002. Budapest: Társki 220-232. o.*

Róbert Péter (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. *In: Kolosi Tamás-Tóth István György- Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2004. Budapest: Társki 193-205. o.*

Roe, A. (1956) Psychology of Occupations. New York: Wiley.

Rózsa Sándor (2006): Raven Progresszív Mátrixok. Kézikönyv. Budapest: OS Hungary

Rózsa Sándor – Nagybányai Nagy Olivér – Oláh Attila (2006): A pszichológiai mérés alapjai. Budapest: Bölcsész Konzorcium

Sági Matild (2003): Az orvosi hivatás. *In: Szabó Zsuzsa – Susánszky Éva (szerk.): Orvosi szociológia. Budapest: Semmelweis Kiadó. 77-97. o.*

Sampson, R. J. –Morenoff, J. D. – Earls F. (1999): Spatial Dynamics of Collective Efficacy for Childre. In: *American Sociological Review*, Vol. 64. pp. 633.660.

Schein, E. H. –Kommers D. W. (1972): Professional Education. New York : Mc Graw – Hillbook Company,

Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basis Books.

Schulze, G. (2003): A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. In: *Wesely Anna (szerk): A kultúra szociológiája. Budapest: Osiris – Láthatatlan Kollégium 186-205.o.*

Schuman Róbert (2009) Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk 10. évfolyamos tanulók teljesítménye, továbbtanulási tervei a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle 10. sz. 3-26. o.*

Super, D.E. (1957): The Psychology of Careers. New York: Harper and Brothers.

Szabó Andea – Bauer Béla (2009) (szerk): Ifjúság 2008. Gyorsjelentés. Budapest: Szociálpolitikai-és Munkaügyi Intézet

Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma-és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: *Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97. Budapest: Okker Kiadó 145 – 176.*

Szántó Zsuzsanna – Susánszky Éva (2002) (szerk.): Orvosi szociológia. Budapest: Semmelweis Kiadó

Szántó Zsuzsa – Susánszky Éva (2003) (szerk.): Orvosi szociológia. Budapest: Semmelweis Kiadó

Szabóné Mojzes Angelika (2012): Expanziós folyamatok a felsőoktatásban. Doktori (PhD) értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Szalai Sándor (1976): A szabadidő szociológiája. Budapest: Gondolat Kiadó

Szendrő Péter – Koósné Török Erszébet (2002): Tudományos diákkörök – fél évszázad a tehetséggondozás szolgálatában In: *Magyar Tudomány 10. sz. 1377-1383. o.*

Szendrő Péter – Cziráki Szabina (2009): A tudományos diákkörök szerepe a tehetséggondozásban. In: *Educatio 18. évf. 2. sz. 155-164. o.*

Székelyi Mária – Csepeli György – Örkény Antal – Szabados Tímea (1998): Válaszúton a magyar oktatási rendszer. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó

Szilágyi Klára (1983): Tanulmányaikat befejező egyetemi és főiskolai hallgatók értékválasztásának eredményei. Pályaválasztás 4. sz.

Szilágyi Klára (1985): Felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak értékválasztása. Budapest: FPK

Szilágyi Klára (1985): A Super-féle munkaérték kérdőív. Budapest: FPK

Szilágyi Klára: Super-féle munkaérték kérdőív (1987): Szociálpszichológiai módszerek. Budapest: Munkalélektani Koordinációs Tanács továbbképző előadássorozata 2. kötet

Szluka Beáta – Langer Róbert – Szabó Attila (2009): A Kerpel-Frónius Ödön Tehetséggondozó Program a Semmelweis Egyetemen In: *Educatio* 18. évf. 2. sz. 188-191.o.

Takács László (2009): Tehetséggondozás az Eötvös József Collégiumban. Számvetés és kitekintés In: *Educatio* 18. évf. 2. sz. 165-173. o.

Taylor, C.W. (1967) Questioning and creating: A model for curriculum reform In: *Journal of Creative Behavior*, Vol.1. No. 1. pp. 22-23.

Terman, L.M. (1926) Mental and Physical Traits of Thousand Gifted Children. In: *Genetic Studies of Genius*. Vol. 1. (2nd edition) Palo Alto: Stanford University Press,

Thompson, L. J. (1971): Language disabilities in men of eminence In: *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 4. No 1. pp. 34.-45.

Tóth István János – Várhalmi Zoltán (2010): Diplomás pályakezdők a versenyszektorban. In: *Educatio* 19. évf. 3. sz. 419-432. o

Tóth Tamás (2001): A napóleoni egyetemektől a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltásai. Felsőoktatástörténeti tanulmányok*. Budapest: Professzorok Háza

Treiman, D. (1977): Occupational prestige in Comparative Perspective. New York: Academic Press

Urdan, T. – Solek M. – Schoenfelder E. (2007): Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 12. No.1. pp. 7-21.

Utasi Ágnes (1982): Életstílusok. In: Kolosi Tamás – Várnai Györgyi (szerk.): *Elméletek és hipotézisek. Rétegződés-modell vizsgálat I*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet 249-267.o.

Utasi Ágnes (1984): Életstílus-csoportok, fogyasztási preferenciák. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.

Utasi Ágnes (1991): Társas kapcsolatok. Budapest: MTA PTI

Utasi Ágnes (2000): Középosztály kapcsolatok. Budapest: Új Mandátum Kiadó

Van Tassel - Baska, J. (1989): Characteristics of the Developmental Path of Eminent and Gifted Adults. In: Van Tassel-Baska J. and Olszewski-Kubilius, P. (Eds.), *Patterns of Influence on Gifted Learners*. New York: Teachers College Press, pp. 140-156.

Varga Júlia (2010a): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon? In: *Educatio* 19. évf. 3. sz. 370-383. o.

Varga Júlia (2010b): A pályakezdő diplomások keresete, munkaerő-piaci sikeressége a 2000-es évek elején. In: *Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Frissdiplomások 2010. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft 59-82. o.*

Váriné Szilágyi Ibolya (1981): *Fiatal értelmiségiek a pályán.* Budapest: Akadémiai Kiadó

Váriné Szilágyi Ibolya (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa.* Budapest: Gondolat Könyvkiadó

Vass Vilmos (2011) (szerk.): *Tehetségkutatás a gyakorlatban. A tehetségkutatás hazai és nemzetközi komparatistikai kutatása.* Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Veroszta Zsuzsanna (2010): A felsőoktatás társadalmi felelőssége a hallgatói értékészletekben In: *Educatio* 19. évf. 2. sz. 230-240. o.

Wilensky, H. L. – Lebeaux, C. N. (1965): *Industrial society and social welfare.* London, New York: Russel Sage Foundation The Free Press, Collier-Macmillan Limited

World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action. World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO

Zakar András (1988): *Pályaválasztási elméletek.* Budapest: Tankönyvkiadó

Zinnecker, J. (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: *Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúságszociológia: szemelvények. Szeged: Belvedere Meridionale 69-93.o.*

Absztrakt

Egy tehetséggondozó program hallgatóinak rekrutációja és professzióképe a program első szakaszában

A disszertáció annak a megválaszolására tesz kísérletet, hogy a Debreceni Egyetem tehetséggondozó programjának (DETEP) első szakaszába bekerült hallgatók összetétele, társadalmi háttere milyen területeken tér el az egyetem megfelelő hallgatói csoportjának összetételétől, és milyen eltérések tapasztalhatók a tehetséggondozási program beválogatási lépcsőinek hallgatói között. A tehetséggondozó program rekrutációjának és a beválogatási eljárásban résztvevő hallgatók professzió-képének az elemzésével igyekeztünk kimutatni és feltárni a kulturális és a társadalmi tőke hatásait. A főbb tehetségelméletek felvázolásán túl elsősorban a tehetségazonosítás eljárásait mutatjuk be, úgy, ahogy a DETEP kapcsán ezeket adaptáltuk, azaz utalunk a beválogatási eljárás mögött álló elméletekre és az elfogadott tehetségazonosítási eljárásokra és metódusokra.

Kutatási hipotéziseink a fentiek mellett a választott pályák presztízsével, a hallgatók munkára vonatkozó értékválasztásaival voltak kapcsolatosak. A vizsgált periódus beválogatási adatbázisát (N= 3.184 fő) elemeztük. A tudományos feltevések ellenőrzésére és a kérdéseink megválaszolására különböző speciális mutatókat alakítottunk ki, mint pl. kulturális és társadalmi tőke-index, motivációs index, presztízs és státusz – index. Az adatokat többféle statisztikai elemző eljárásnak vetettük alá.

Eredményeink azt mutatják, hogy mind a kulturális, mind pedig a társadalmi tőke hatása érvényesül a vizsgált folyamatokban, jóllehet az előbbi sokkal kisebb hatással. A munkaértékek választásával kapcsolatos elvárásaink is igazolódtak, mind nemek, mind pedig a karok tekintetében eltéréseket találtunk. A karok eltérő intézményi habitusának hatása is kimutatható volt.

Kulcsszavak: tehetséggondozó program, rekrutáció, professziókép, munkaérték, kulturális tőke, motivációs index

Abstract

Recruitment and the notion of profession of the students of a talent management program in the first phase of the program

This dissertation is in search of a response as in which areas the composition, social backgrounds of the students having been admitted in the first phase of the talent management program of the University of Debrecen (DETEP) differ from the composition of the corresponding student groups at the University, and what differences can be seen among the students in the successive phases of selection for the talent management program. By analyzing the recruitment for the talent management program and the notion of the profession of students having participated in the selection process, we have tried to unveil and demonstrate the effects of the cultural and social capital. Beyond outlining the major talent theories, primarily the procedures for talent identification are presented as they have been adopted for the purpose of DETEP, meaning that references are also made to the theories underlying the selection procedure, as well as the established techniques and methods of talent identification.

Besides, our research hypotheses are associated with the prestige of the selected careers, the students' value preferences in relation to work. The selection database of the examined period (N = 3184 persons) has been analyzed. To verify our scientific assumptions and find answers to our questions, various special indicators have been established, such as the cultural and social capital index, motivational index, prestige and status index. The available data have been subjected to varied statistical analyses.

Our results suggest that the effects of both the cultural and social capital surface in the examined processes, though the former one has a much weaker influence. Our expectations in relation to the work values have also been confirmed in view of sexes and faculties alike. Even the effects originating from differing institutional habits of the faculties have been detected.

Key words: talent management program, recruitment, notion of profession, work value, cultural capital, motivational index

Ábrák jegyzéke

1. ábra: A hallgatói létszám alakulása (1990 és 2008 között)	25. oldal
2. ábra: A Renzulli-féle modell	36. oldal
3. ábra: A tehetség Piirto-modellje	37. oldal
4. ábra: A Mönks-modell	38. oldal
5. ábra: a Czeizel – modell	39. oldal
6. ábra: Gagné-féle modell	39. oldal
7. ábra: Miért jelentkezett egyetemre (négyfokozatú skálán)	102. oldal
8. ábra: Kik hatottak a döntésére a szak választásában	103. oldal
9. ábra: A szak választására ható tényezők	104. oldal
10. ábra: Honnan voltak információi a szakról	105. oldal
11. ábra: Szakok presztízse (megítélése, tízfokozatú skálán)	112. oldal
12. ábra: Milyen egy jó szakember? (az adott kijelentést választók százalékában)	123. oldal
13. ábra: Milyen tudásra és képességekre van szüksége a végzett szakembernek?	123. oldal
14. ábra: A választott szakma előnyei és lehetőségei	129. oldal
15. ábra: A választott szakma hátrányai és veszélyei (az egyes kijelentések választása, % - az első tíz)	131. oldal
16. ábra: Mennyi időt fordít egy átlagos hétköznapon az egyes tevékenységekre (percben)	160. oldal
17. ábra: A magyarázó változók közötti összefüggések grafikus modellje	164. oldal
18. ábra: Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel (ötfokozatú skálán)	170. oldal
19. ábra: Mennyiben járult hozzá a program...(ötfokozatú skálán)	171. oldal
20. ábra: Mennyire elégedett...(ötfokozatú skálán)	172. oldal
21. ábra: A szak presztízse (tízfokozatú skálán)	173. oldal
22. ábra: Megfelel-e (megfelelt-e) a szak választása.(tízfokozatú skálán)	174. oldal
23. ábra: Milyennek látja (látta) szakmája esetében..(tízfokozatú skálán)	175. oldal
24. ábra: Mennyire elégedett a munkájában...(ötfokozatú skála)	176. oldal
M1. ábra: Az intelligenciateljesítmény és az abszolút pontszám összefüggése	230. oldal
M2. ábra: Az intelligenciateljesítmény, a motivációs index, a tanulmányi eredmény és az abszolút potszám értékek alakulása 2002 – 2008 között	230. oldal

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A komplex modellek összefoglalása	40. oldal
2. táblázat: Az alapsokaság és a beválogatási lépcsők részvevőinek nemek szerinti megoszlása, százalékban	84. oldal
3. táblázat: A hallgatók megoszlása karok szerint	86. oldal
4. táblázat: A hallgatók megoszlása a karok presztízse szerint (százalék)	87. oldal
5. táblázat: A hallgatók megoszlása megyék szerint (az első hét megye)	87. oldal
6. táblázat: A hallgatók összetétele a középiskola típusa alapján, százalékban	89. oldal
7. táblázat: Az apák és az anyák iskolai végzettségének megoszlása, százalékban	90. oldal
8. táblázat: Az apák iskolai végzettsége a 2. mérési lépcsőbe került hallgatók körében (százalékban)	92. oldal
9. táblázat: Az anyák iskolai végzettsége a 2. mérési lépcsőbe került hallgatók körében (százalékban)	93. oldal
10. táblázat: A hallgatók megoszlása az apa és az anya iskolai végzettségének a kapcsolata alapján (százalék)	94. oldal
11. táblázat: A hallgatók megoszlása a szülők összevont iskolai végzettsége alapján (százalék)	94. oldal
12. táblázat: A kulturális tőke kategóriák eloszlása a karok státusza alapján	95. oldal
13. táblázat: A társadalmi tőke kategóriák eloszlása a karok státusza alapján	96. oldal
14. táblázat: A programba kerülés esélye különböző változók alapján (logisztikus regresszió elemzés)	97. oldal
15. táblázat: A kulturális tőke eloszlása a hallgatók között (százalékban)	98. oldal
16. táblázat: A társadalmi tőke eloszlása a hallgatók között (százalékban)	98. oldal
17. táblázat: A középiskola típusa, a tőkék és az iskolai végzettség kapcsolata – szignifikanciaszintek	100. oldal
18. táblázat: A szülők végzettségének a kapcsolata és döntés a szak választásáról (négyfokozatú skálaátlagok)	107. oldal
19. táblázat: A szülők összevont iskolai végzettsége és döntés a szak választásáról (négyfokozatú skálaátlagok)	108. oldal
20. táblázat: A kulturális tőke és döntés a szak választásáról (négyfokozatú skálaátlagok)	109. oldal
21. táblázat: Milyennek látja a választott szakma esetében a következő dolgokat (tízfokozatú skálán)	116. oldal
22. táblázat: A professziók jövőbeli státuszának megítélése a karok státusza alapján (tízfokozatú skála átlagok)	118. oldal

23. táblázat: A professziók jövőbeli státuszának megítélése a kulturális tőke alapján (tízfokozatú skála átlagok)	119. oldal
24. táblázat: A professziók jövőbeli státuszának megítélése a társadalmi tőke alapján (tízfokozatú skála átlagok)	121. oldal
25. táblázat: Milyen egy jó szakember (az adott kijelentést választók százalékában)	124. oldal
26. táblázat: Milyen egy jó szakember (az adott kijelentést választók százalékában)	125. oldal
27. táblázat: Milyen tudásra és képességekre van szüksége a végzett szakembernek (az adott kijelentést választók százalékában)	126. oldal
28. táblázat: Milyen egy jó szakember (az adott kijelentést választók százalékában)	127. oldal
29. táblázat: A választott szakma előnyei és lehetőségei (az egyes kijelentések választása karonként, százalékban)	129. oldal
30. táblázat: A választott szakma hátrányai és veszélyei (az egyes kijelentések választása karonként, százalékban)	132. oldal
31. táblázat: Választaná-e újra a jelenlegi szakját	134. oldal
32. táblázat: Választaná-e újra a jelenlegi szakját	134. oldal
33. táblázat: Választaná-e újra a jelenlegi szakját	135. oldal
34. táblázat: Sztereotípiák megítélése a szakokról, tízfokozatú skálán	140. oldal
35. táblázat: Sztereotípiák megítélése a szakokról a szülők iskolai végzettségének kapcsolata alapján, tízfokozatú skálán	142. oldal
36. táblázat: Sztereotípiák megítélése a szakokról a szülők iskolai végzettségének kapcsolata alapján, tízfokozatú skálán	143. oldal
37. táblázat: Sztereotípiák megítélése a szakokról a karok státusza alapján, tízfokozatú skálán	144. oldal
38. táblázat: Az értékkörök átlaga az apák iskolai végzettsége szerint	150. oldal
39. táblázat: A bekerült és a nem bekerült hallgatók munkaérték preferenciái	152. oldal
40. táblázat: A munkaérték preferenciák nemek szerinti eltérései	152. oldal
41. táblázat: Az alapsokaság és a beválogatási lépcsők részvevőinek, valamint a válaszoló végzett hallgatóknak nemek szerinti megoszlása, százalékban	168. oldal
M1. táblázat: A <i>DETEP</i> első kiválasztási lépcsőjébe került hallgatók megoszlása karok szerint	231. oldal
M2. táblázat: A hallgatók megoszlása a középiskola típusa szerint, százalékban	231. oldal
M3. táblázat: Az anyák iskolai végzettsége (százalékban)	232. oldal
M4. táblázat: A programba került hallgatók kulturális tőke mutatói nemek szerint	232. oldal

M5. táblázat: A programba került hallgatók társadalmi tőke mutatói nemek szerint	232. oldal
M6. táblázat: A saját szak rangsorolásának indokai (az első tizenöt válasz, az egyes válaszok említésének gyakorisága)	233. oldal
M7. táblázat: A saját szak rangsorolásának indokai karok szerint (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában) – az első hat válasz	234. oldal
M8. táblázat: A „Hova sorolja az egyetem ’közvéleménye’ a saját szakját” rangsorolásának indokai (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában) – az első hét válasz	235. oldal
M9. táblázat: Az értékkörök rangsora és átlaga karonként	236. oldal
M10. táblázat: Az értékkörök rangsora és átlaga régióként	237. oldal
M11. táblázat: „Milyen egy jó...(szakember)” – az ideális szakember képe, karonként (az adott kijelentést választók százalékában) – az első tíz válasz	238. oldal
M12. táblázat: „Milyen tudásra és képességekre van szüksége a... (végzett szakembernek)” (az adott kijelentést választók százalékában) – az első tíz válasz	239. oldal
M13. táblázat: Választaná-e újra a jelenlegi szakját (százalékban)	240. oldal
M14. táblázat: Az „újra választaná” válasz indoklása (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában)	241. oldal
M15. táblázat: A „nem választaná újra” válasz indoklása (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában)	242. oldal
M16. táblázat: A nem, a kar, a település és az apák iskolai végzettségének kölcsonös hatása az IKT tevékenységekre	243. oldal
M17. táblázat: A nem, a kar, a település és az anyák iskolai végzettségének kölcsonös hatása az IKT tevékenységekre	244. oldal
M18. táblázat: A nem, a kar, a település és az apák iskolai végzettségének kölcsonös hatása a „hagyományos” tevékenységekre	245. oldal
M19. táblázat: A nem, a kar, a település és az anyák iskolai végzettségének kölcsonös hatása a „hagyományos” tevékenységekre	246. oldal
M20. táblázat: A nem, a kar, a település és az apák iskolai végzettségének kölcsonös hatása a tanulásra, baráti kapcsolatokra és utazásra	247. oldal
M21. táblázat: A nem, a kar, a település és az anyák iskolai végzettségének kölcsonös hatása a tanulásra, baráti kapcsolatokra és utazásra	248. oldal

Mellékletek

1. sz. melléklet: a DETEP beválogatási eljárás során alkalmazott kérdőív

Kód

Pályarekrutáció és pályamotiváció

DEBRECENI EGYETEM TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM

Az egyes kérdésekre adott válaszok önkéntesek!

Tisztelt Hallgatók!

A Debreceni Egyetemen folyó "tehetséggondozó program" (DETEP) kiválasztási procedúrája keretében kerestük meg Önöket. Ismeretes, hogy egyetemünkön 2001-ben folytattuk le az első kiválasztást. Idei kiválasztási eljárásunk első körébe azok kerültek be, akik az egyes karokon tanulmányi eredményük alapján az első ötödbe tartoznak. A további kiválasztás a jelen megkérdezés alapján történik. Önök tesztek és kérdőíveket töltenek ki, ami segít bennünket a programba kerülők kiválasztásában.

Az alábbi kérdésekre nincsenek jó vagy rossz válaszok, azokra válaszoljanak őszintén, bátran fogalmazzák meg véleményüket. Mivel a válaszadás önkéntes, ha úgy látják, bizonyos esetekben megtagadhatják a válaszadást. A tesztek és kérdőívek feldolgozása során garantáljuk a *teljes anonimitást*, így Önök egy kóddal szerepelnek az adatbázisban.

A kérdőívben kétfajta kérdés szerepel. Ha Önnek választani lehet adott lehetőségekből, kérjük, húzza azt alá, vagy karikázza be. Ha saját szavaival válaszolhat, írja azt a szaggatott vonalra.

1. Neme:

1 – férfi 2 – nő

2. Hány éves Ön:.....

3. Melyik kar, önálló intézet hallgatója Ön:.....

4. Mi az Ön fő szakja, szakpárosítása:.....

5. Kérjük, nevezze meg, ha van második szakja (ha több, azt is, de akkor sorolja fel, hogy melyik szak hányadiknak minősül):.....

6. Második szakján hányad éves hallgató Ön (valamint azokon a szakokon, amit még hallgat):.....

7. Mennyi volt az Ön legutolsó félévi tanulmányi átlaga a főszakján (amivel ebbe a válogatásba is bekerült):.....

További kérdéseink az Ön eddigi iskolai pályafutására vonatkoznak. Kérjük, minden iskolájáról, illetve végzettségéről számoljon be, amelyekről kérdezzük.

8. Hol járt általános iskolába (azt a települést nevezze meg, ahol az általános iskolát befejezte; ha több településen is járt, azokat is felsorolhatja, de jelezze, hogy *pontosan hol fejezte be az általános iskolát*, függetlenül attól, hogy hatosztályos, vagy nyolcosztályos gimnáziumban tanult tovább):

.....

9. Milyen fenntartású volt az általános iskola, amikor Ön befejezte azt:

- 1 – önkormányzati, állami
- 2 – egyházi
- 3 – alapítványi, magán
- 4 – egyéb

10. Általános iskolás korában tagozatos iskolába, vagy osztályba járt-e Ön:

- 1 – igen
- 2 – nem → tovább a 11. kérdésre

10a. Ha igen, milyen tagozatra.....

11. Milyen középiskolába járt Ön (mindet jelölje, ahova ténylegesen járt):

- 1 – szakmunkásképző
- 2 – szakközépiskola
- 3 – négyosztályos gimnázium
- 4 – hatosztályos gimnázium
- 5 – nyolcosztályos gimnázium
- 6 – szakmunkások szakközépiskolája
- 7 – gimnázium ifjúsági tagozat

12. Melyik településen érettségizett Ön:.....

13. Az érettségit adó iskola fenntartója (akkor, amikor Ön érettségizett):

- 1 – önkormányzati, állami
- 2 – egyházi
- 3 – alapítványi, magán
- 4 – egyéb

14. Van-e Önnek nyelvvizsgálója?

- 1 – igen
- 2 – nem → tovább a 15. kérdésre

14a. Ha igen, milyen nyelv(ek)ből, és milyen típusú (alap, közép, felső, A, B, C) – kérjük, nyelvenként, és pontosan nevezze meg!

.....
.....
.....

15. Van-e Önnek technikai vizsgája?

- 1 – igen
- 2 – nem → tovább a 16. kérdésre

15a. Ha igen, milyen területen:.....
.....

16. Van-e Önnek valamilyen ún. "OKJ - és" végzettsége?
(olyan szakmai tanfolyamon lehet szerezni, ami szerepel az "Országos Képzési Jegyzékben", azaz pl. nem azonos a szakközépiskolai, vagy technikusi végzettséggel)

- 1 – igen
- 2 – nem → tovább a 17. kérdésre

16a. Ha igen, milyen területen:.....
.....

17. Járt-e Ön középiskolás korában valamilyen diákkörbe vagy szakkörbe?

- 1 – igen
- 2 – nem → tovább a 18. kérdésre

17a. Milyen diákkörbe, szakkörbe:.....
.....

18. Volt-e Önnek valamilyen pozíciója, feladata középiskolás korában?

- 1 – igen
- 2 – nem → tovább a 19. kérdésre

18a. Milyen szervezetben, és mi volt az pontosan:.....
.....
.....
.....

19. Középiskolában részt vett-e valamilyen diák-vagy ifjúsági szervezet munkájában?

- 1 – igen
- 2 – nem → tovább a 20. kérdésre

19a. Pontosán melyik szervezetben?.....
.....
.....

19b. Milyen munkát végzett?.....
.....
.....

20. Sportolt-e Ön középiskolás korában? Többet is választhat!

- 1 – igen, versenyszerűen
- 2 – igen, de nem versenyszerűen
- 3 – nem, azt csak az iskolai testnevelés jelentette → tovább a 22. kérdésre
- 4 – nem, fel volt mentve a testnevelés alól → tovább a 22. kérdésre

21. Mit sportolt Ön?

A./ versenyszerűen:.....
B./ nem versenyszerűen:.....

22. Becsülje meg, kb. hány barátja volt Önnek középiskolás korában?

.....

23. Középiskolás korában járt-e szervezett felvételi előkészítőre?

1 – igen

2 – nem → tovább a 26. kérdésre

23a. Milyen tantárgyból, vagy tantárgyakból:.....

.....

24. Ki szervezte az előkészítőt?

1 – a középiskolája

2 – az egyetemen, ahova most jár

3 – egy másik egyetem → tovább a 25. kérdésre

4 – egyéb:.....

25. Ha másik egyetem, vagy főiskola szervezte az előkészítőt, melyik volt az?.....

.....

26. Középiskolás korában járt-e magántanárhoz?

1 – igen

2 – nem → tovább a 29. kérdésre

27. Milyen célból járt magántanárhoz? (többet is választhat)

1 – korrepetálás

2 – nyelvtanulás, nyelvvizsgára felkészítés

3 – érettségire való felkészítés

4 – felvételi előkészítő

5 – tanulmányi verseny, vetélkedő

6 – egyéb:.....

28. Ki volt a magántanára? (többet is választhat!)

1 – egyetemi, főiskolai hallgató

2 – általános iskolai tanár

3 – középiskolai tanár

4 – főiskola vagy egyetemi tanár

5 – egyéb:.....

A továbbiakban a felvételire vonatkozó kérdések következnek.

29. Hányadik jelentkezésre vették fel Önt a főszakjára a Debreceni Egyetemre (illetve valamelyik jogelődjére)?

.....

30. Ha nem első jelentkezésre vették fel, korábban is erre a szakra jelentkezett?

1 – igen

2 – nem

3 – nem, és akkor másik egyetemre jelentkezett

31. Hogyan vették fel a Debreceni Egyetemre?

1 – pontbeszámítással

1 – felvételi mentességgel

3 – felvételi vizsga nélkül

2 – felvételi vizsgával → tovább a 32. kérdésre

4 – egyéb:..... → tovább a 32. kérdésre

31a. Miből történt a pontbeszámítás:.....

.....

31b. Mi volt a mentesség alapja:

.....

31c. Ha felvételi vizsga nélkül vették fel, konkrétan hogyan (pl. középiskolai hozott pont, tantárgyi jegyek, érettségi eredménye, stb.)

.....

A következő kérdés mindenre vonatkozik!**32. Hány évesen merült fel Önben, hogy jelenlegi szakját válassza?**

.....

33. Mekkora mértékben tartja a saját döntésének a szak választását?**Kérjük, becsülje meg, hogy Ön szerint az egyes dolgok mekkora szerepet játszottak a döntésben! Osztályozzon 1-től 4-ig, ahol az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem jellemző, a 4-es, hogy döntő mértékben jellemző.**

	Egyáltalán nem ez a jellemző	Csak kis mértékben jellemző	Nagy részt jellemző	Döntő mértékben jellemző	Nem tudja, nem válaszolt
1 – önállóan döntött	1	2	3	4	0
2 – mindkét szülővel, közösen	1	2	3	4	0
3 – édesanyjával, közösen	1	2	3	4	0
4 – édesapjával, közösen	1	2	3	4	0
5 – a szülők döntöttek	1	2	3	4	0
6 – csak az édesanyja döntött	1	2	3	4	0
7 – csak az édesapja döntött	1	2	3	4	0
8 – valamelyik tanára döntött	1	2	3	4	0
9 – Ön és egy tanára, együtt döntött	1	2	3	4	0
10 – barátjával együtt döntött	1	2	3	4	0
11 – barátja, ismerőse gyakorolt az Ön döntésére meghatározó hatást	1	2	3	4	0
12 – egyéb személlyel együtt döntött	1	2	3	4	0

34. Honnan voltak Önnek információi a választott szakról? Kijelentéseket sorolunk fel, amelyek a lehetséges információforrásokra vonatkoznak. Kérjük, osztályozzon annak megfelelően, hogy Ön szerint az egyes dolgok mekkora szerepet játszottak abban, hogy informálódhatott a választott szakról. Osztályozzon 1-től 4-ig, ahol az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem játszott szerepet, a 4-es pedig azt, hogy döntő szerepet játszott az informálódásban.

	Egyáltalán nem játszott szerepet	Csak kis mértékben játszott szerepet	Nagy szerepet játszott	Döntő mértékű szerepet játszott	Nem tudja, nem válaszolt
1 – a szülőktől	1	2	3	4	0
2 – az iskolájától, tanárától	1	2	3	4	0
3 – "nyílt napon" volt	1	2	3	4	0
4 – az egyetem valamilyen tájékoztató anyagából	1	2	3	4	0
5 – a felvételi tájékoztatóból	1	2	3	4	0
6 – a médiából	1	2	3	4	0
7 – ismerőse jár ilyen szakra	1	2	3	4	0
8 – sokat hallott róla, sok helyről	1	2	3	4	0
9 – a családban is van ilyen végzettségű, tőle	1	2	3	4	0
10 – egyéb ismerőstől	1	2	3	4	0
11 – a szak, a szakma egy (kiemelkedő) képviselőjétől					

35. Honnan voltak Önnek információi a Debreceni Egyetemről? Kijelentéseket sorolunk fel, amelyek a lehetséges információforrásokra vonatkoznak. Kérjük, osztályozzon annak megfelelően, hogy Ön szerint az egyes dolgok mekkora szerepet játszottak abban, hogy informálódhatott a Debreceni Egyetemről. Osztályozzon 1-től 4-ig, ahol az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem játszott szerepet, a 4-es pedig azt, hogy döntő szerepet játszott az informálódásban.

	Egyáltalán nem játszott szerepet	Csak kis mértékben játszott szerepet	Nagy szerepet játszott	Döntő mértékű szerepet játszott	Nem tudja, nem válaszolt
1 – a szülőktől	1	2	3	4	0
2 – az iskolájától, tanárától	1	2	3	4	0
3 – "nyílt napon" volt	1	2	3	4	0
4 – az egyetem valamilyen tájékoztató anyagából	1	2	3	4	0
5 – a felvételi tájékoztatóból	1	2	3	4	0
6 – a médiából	1	2	3	4	0
7 – ismerőse jár az egyetemre	1	2	3	4	0

8 – sokat halott róla, sok helyről	1	2	3	4	0
9 – a családban is van olyan, aki itt végzett	1	2	3	4	0
10 – egyéb ismerőstől	1	2	3	4	0

36. Kijelentéseket sorolunk fel, amelyek jelenlegi szakjának a választására vonatkoznak. Kérjük, becsülje meg, hogy Ön szerint az egyes dolgok mekkora szerepet játszottak abban, hogy Ön a jelenlegi szakját választotta! Osztályozzon 1-től 4-ig, ahol az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem játszott szerepet, a 4-es, hogy döntően befolyásolta.

	Egyáltalán nem	Egy kicsit	Nagyrészt	Döntően	Nem tudja, nem választott
1 – szülei tanácsolták	1	2	3	4	0
2 – tanárai tanácsolták	1	2	3	4	0
3 – ismerősei, barátai tanácsolták	1	2	3	4	0
4 – ismerősei, barátai is ide jelentkeztek	1	2	3	4	0
5 – máshová nem vették volna fel	1	2	3	4	0
6 – így tudja megvalósítani elképzeléseit	1	2	3	4	0
7 – ezzel a diplomával könnyű lesz elhelyezkedni	1	2	3	4	0
8 – ezzel a diplomával jól lehet keresni	1	2	3	4	0
9 – ide vették fel a legkönnyebben	1	2	3	4	0
10 – felvételi mentessége volt	1	2	3	4	0
11 – a munkahelye támogatta	1	2	3	4	0
12 – a felvételi tárgyak a kedvencei	1	2	3	4	0
13 – nem nagyok a követelmények	1	2	3	4	0
14 – egyéb ok*	1	2	3	4	0

*: egyéb ok:.....

37. Újabb kijelentéseket sorolunk fel, amelyek arra vonatkoznak, hogy azok mennyire befolyásolták abban, hogy egyetemre jelentkezzen. Az 1-es azt jelenti, hogy nem játszott szerepet, a 4-es, hogy nagy szerepet játszott.

	Egyáltalán nem	Egy kicsit	Nagy-részt	Döntően	Nem tudja, nem választott
1 – mindenképpen diplomát szeretne szerezni	1	2	3	4	0
2 – a munkanélküliséget szeretné elkerülni	1	2	3	4	0
3 – vonzó számára a diákélet	1	2	3	4	0
4 – a tanulás mellett is tud dolgozni, pénzt keresni	1	2	3	4	0

5 – karriere felépítésének a része	1	2	3	4	0
6 – mindegy, hogy mit, csak tanuljon	1	2	3	4	0
7 – ez a szakma érdekli	1	2	3	4	0
8 – egyelőre nem szeretne főállásban dolgozni	1	2	3	4	0
9 – jelenlegi munkájához szükség van arra, hogy tanuljon	1	2	3	4	0
10 – a szülei is diplomások/egyik szülő az	1	2	3	4	0
11 – munkahelyi előmeneteléhez szükséges	1	2	3	4	0
12 – egvéb*	1	2	3	4	0

38. A felsorolt kijelentések mennyire befolyásolták azt, hogy a Debreceni Egyetemet választotta? Osztályozzon 1-től 4-ig, ahol az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem játszott szerepet, a 4-es, hogy döntően befolyásolta.

*: egyéb:.....

A továbbiakban az egyetemről és egyetemi tapasztalatairól kérdezzük.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a legkevésbé elismert szakok					az elit, legelismertebb szakok				

.....

.....

.....

.....

(0 = nem tudja, nem válaszolt)

*: azaz a hallgatók a szülők foglalkozását követik

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a legkevésbé elismert szakok								az elit, legelismertebb szakok	

.....

.....

.....

.....

44. Kijelentéseket sorolunk fel. Kérjük, mérlegelje, mennyire fontosak ezek az Ön számára!
Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem fontos, a 4-es pedig azt, hogy nagyon fontos.

	Egyáltalán nem	Egy kicsit	Fontos	Nagyon fontos	Nem tudja
1 – jó tanulmányi átlag	1	2	3	4	0
2 – baráti kapcsolatok	1	2	3	4	0
3 – TDK- munka	1	2	3	4	0
4 – elismerés a tanároktól	1	2	3	4	0
5 – elismerés a diáktársaitól	1	2	3	4	0
6 – nyugodt élet, "ellenni" az egyetemen	1	2	3	4	0
7 – izgalmas élet, bulik	1	2	3	4	0
8 – felkészülni a választott szakmára	1	2	3	4	0
9 – kapcsolatokat kialakítani, amelyek később "jól jönnek"	1	2	3	4	0
10 – külföldi ösztöndíj	1	2	3	4	0
11 – maga a diploma	1	2	3	4	0
12 – a város lehetőségei	1	2	3	4	0
13 – kihasználni a művelődés lehetőségeit	1	2	3	4	0

45. A következő kérdések az Ön jelenlegi helyzetére és az egyetemi, főiskolai évek alatti céljaira vonatkoznak. Kérjük, döntse el, hogy a felsorolt állítások érvényesek-e az Ön esetében!

	Igen	Nem
1 – vett-e már részt tanulmányi versenyen	1	2
2 – részt vesz-e a TDK tevékenységében	1	2
3 – tartott-e már TDK konferencián előadást	1	2
4 – tervezi-e, hogy TDK konferencia előadást tart	1	2
5 – jelent-e már meg publikációja	1	2
6 – részt vesz-e valamelyik tanára kutatásában	1	2
7 – tervezi-e, hogy jelentkezik PhD kurzusra	1	2
8 – tervezi-e, hogy végzés után tudományos munkát folytat	1	2
9 – van, vagy volt-e kiemelt tanulmányi ösztöndíja	1	2
10 – kapott-e már külföldi ösztöndíjat	1	2
11 – tagja-e valamilyen diákszervezetnek	1	2
12 – tagja-e valamilyen szakkollégiumnak	1	2
13 – sportol-e Ön	1	2
14 – tagja-e valamilyen öntevékeny csoportnak	1	2

Kérjük, hogy a 46. a-f. kérdéseket figyelmesen olvassa el: ezekre a kérdésekre csak akkor kell válaszolnia, ha a táblázatban szereplő 9-14. sorszámú kijelentésekre igenlő válaszokat adott! Ha ezek közül valamelyik kérdésre a táblázatban nemleges választ adott, akkor arra itt ne válaszoljon.

46a. Milyen tanulmányi ösztöndíja van:.....

46b. Milyen külföldi ösztöndíjat kapott:.....

46c. Milyen diákszervezet tagja:.....

46d. Milyen szakkollégium tagja:.....

46e. Mit sportol:.....

46f. Milyen csoport tagja:.....

47. Hány barátja van Önnek jelenleg?.....

48. Kik az Ön barátai (csoporttársai, volt középiskolás osztálytársai, stb.)?

.....

49. Kérem, gondoljon vissza az elmúlt hónapból egy átlagos hétköznapra! Töltött-e időt, ha igen, mennyit a következőkkel?

	Igen	Nem	Nem válaszolt, nem tudja	Átlagos időtartam (percben)
1 – TV-nézés	1	2	0	
2 – rádióhallgatás	1	2	0	
3 – újságolvasás	1	2	0	
4 – könyvolvasás	1	2	0	
5 – zenehallgatás (magnó, CD)	1	2	0	
6 – számítógépes játék	1	2	0	
7 – e-mailezés	1	2	0	
8 – szörfölés az Interneten	1	2	0	
9 – chatelés	1	2	0	
10 – tanulással	1	2	0	
11 – barátokkal	1	2	0	
12 – utazással	1	2	0	

A továbbiakban választott szakjáról, és szakmájáról kérdezzük.

50. Ön szerint milyen egy jó.....? (kérjük, hogy saját szakjának végzett szakemberét jellemezze!)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

51. Kérjük nevezze meg pontosan, hogy konkrétan milyen szakmára gondol!

.....
.....
.....

52. Ön szerint milyen tudásra és képességekre van szüksége anak? (kérjük, hogy saját szakjának végzett szakemberét jellemezze, akit az előző kérdésben megnevezett!)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

53. Ismeretei szerint kevés, vagy sok területen lehet elhelyezkedni az Ön által választott szakkal (azaz pl. a szak = egy szakma)? Nevezze meg ezeket a területeket és lehetőségeket!

.....
.....
.....
.....

54. Jelent-e az Ön által vázolt helyzet előnyt, vagy hátrányt a szak, illetve szakma szempontjából?

1 – igen 2 – nem 3 – nem tudja eldönteni

55. Kérjük, indokolja meg választát!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**56. Gondolkodott-e már azon, hogy végzés után milyen szakmában dolgozna?
Válasszon egy állítást a felsoroltak közül!**

- 1 – igen, a szakjának megfelelő szakmában (a szak kevés választást enged)
- 2 – igen, a szakjával összefüggő területen, szakmában (a szak nagy választást hagy)
- 3 – igen, de nem a szakjával összefüggő területen
- 4 – mindegy mit, csak jól fizessen
- 5 – nem, mert még tanulni akar egy újabb szakon (újabb szakmát)
- 6 – nem, mert még külföldön akar tanulni
- 7 – nem, mert PhD-kurzusra akar jelentkezni
- 8 – nem gondolkodott még erről
- 9 – egyéb:.....

Ha Ön az első négy állítás egyikét fogadta el, válaszoljon az 57.és 58. kérdésre. Ha az 5.-9. állítást választotta, menjen tovább az 59. kérdésre.

57. Kérjük, nevezze meg, milyen szakmára gondolt (terület, szakma, beosztás)!

.....

.....

.....

58. Most arra kérjük, hogy nevezze meg annak a szakmának az előnyeit, hátrányait, lehetőségeit és veszélyeit, amelyikben végzés után dolgozni akar!

58a. Előnyök és lehetőségek:

.....

.....

.....

.....

58b. Hátrányok és veszélyek:

.....

.....

.....

.....

Kérjük, hogy a következő kérdésre mindenki válaszoljon!

59. Milyennek látja jelenlegi szakja/szakmája esetében a felsorolt dolgokat? Véleményét egy tízfokozatú skálán fejezheti ki, amelyen az "1"-es a legalacsonyabb, a "10"-es a legmagasabb érték. (Nem tudja, nem válaszolt = 0)

Az egyetem elvégzése utáni szakmájának...

1 – presztízsét	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
2 – érdekérvényesítő képességét	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
3 – jövedelmi lehetőségeit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
4 – hatalmát	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
5 – autonómiáját	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
6 – közéleti szerepvállalását	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
7 – emberi megbecsülését	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
8 – érvényesülési lehetőségeit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
9 – a jövőjét	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0

60. Mai ismeretei alapján megfelel-e a szak választása Önnek a felsorolt területeken? Véleményét egy tízfokozatú skálán fejezheti ki, amelyen az "1"-es a legalacsonyabb, a "10"-es a legmagasabb érték. (Nem tudja, nem válaszolt = 0)

1 – az Ön képességeinek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
2 – az Ön tudásának	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
3 – az Ön érdeklődésének	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
4 – az Ön korábbi elvárásainak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0
5 – az Ön távolabbi életcéljának	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0

61. Mi az, ami vonzó az Ön számára abból a szakmából, amelyben szívesen dolgozna?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

62. Van-e már elképzelése arról, hogy végzés után milyen településen dolgozna a legszívesebben?

1 – igen

2 – nem → tovább a 63. kérdésre

62a: 1 – Budapesten 2 – Debrecenben

3 – máshol, éspedig:.....

4 – külföldön, éspedig:.....

63. A felsoroltak közül melyik formában dolgozna legszívesebben?

- 1 – önálló vállalkozóként
- 2 – alkalmazottként
- 3 – külső munkatársként
- 4 – egyéb formában:.....

64. Milyen pozícióban?

- 1 – vezető
- 2 – beosztott
- 3 – "szabadúszó"
- 4 – egyéb:.....

65. Választaná-e újra a jelenlegi szakját?

- 1 – igen → tovább a 65a. kérdésre
- 2 – nem → tovább a 65b. kérdésre

65a. és miért választaná:.....
.....
.....

65b. és miért nem választaná:.....
.....
.....

***Következő kérdéseink Önre és családjára vonatkozó, tájékoztató jellegű kérdések.
Válaszadása e kérdésekre is teljesen önkéntes!***

66. Szüleivel egy háztartásban lakik-e jelenleg?

- 1 – igen
- 2 – nem, albérletben lakik
- 3 – nem, kollégiumban lakik
- 4 – nem, rokonoknál, ismerősöknél lakik
- 5 – nem, mert már önálló háztartása van
- 6 – nem, mert mindkét szüleje meghalt
- 7 – egyéb:.....

67. Hányan élnek a szülői házban otthon?.....

68. Hány testvére van Önnek?.....

69. Mi az Ön állandó lakhelye (ne az albérletet, vagy kollégiumot adja meg!)

69a. Megye:.....

69b: Település:.....

70. Hol laknak a szülei / nevelőszülei? (annak a szülőnek az adatait jelölje, akivel, vagy akikkel ténylegesen együtt él, vagy akikkel a legutóbbi időig együtt élt).

- 1 – Budapest
- 2 – megyeszékhely (Debrecen)
- 3 – megyeszékhely (más megye)
- 4 – egyéb város (Hajdú-Biharban)
- 5 – egyéb város (más megyében)
- 6 – falu (Hajdú-Biharban)
- 7 – falu (más megyében)
- 8 – nem élnek

71. Mi az Ön szüleinek (nevelőszüleinek) a legmagasabb iskolai végzettsége? Ha valamelyik szüleje már nem él, írja be, hogy mi volt a legmagasabb iskolai végzettsége. Ha nem tudja, azt is írja be! (itt is jelezheti, hogy mi a vér szerinti szülők iskolai végzettsége, ha nem velük él, vagy élt)

71a. Édesapjának/nevelőapjának:.....

71b. Édesanyjának/nevelőanyjának:.....

72. Mi az Ön nagyszüleinek az iskolai végzettsége?

Ha nem tudja, azt is írja be!

72a. Apai nagyanya:.....

72b. Apai nagyapa:.....

72c. Anyai nagyanya:.....

72d. Anyai nagyapa:.....

73. Édesapjának, nevelőapjának jelenleg van-e munkája?

- 1 – igen
- 2 – nem → tovább a 73b. kérdésre

73a. Mi a foglalkozása:.....

73b. Mi volt az utolsó foglalkozása:.....

A következő kérdésre akkor válaszoljon, ha édesapjának, nevelőapjának jelenleg nincs munkája.

74. Miért nincs munkája az édesapjának, nevelőapjának? (az érvényes választ válassza)

- 1 – rokkantnyugdíjas → **74a. Mióta?**.....
- 2 – nyugdíjas → **74b. Mióta?**.....
- 3 – munkanélküli → **74c. Mióta?**.....
- 4 – meghalt → **74d. Mikor?**.....
- 5 – egyéb, éspedig:.....

75. Édesanyjának, nevelőanyjának jelenleg van-e munkája?

(A főállású anya, vagy a segítő családtag is foglalkozás)

1 – igen

2 – nem → tovább a 75b. kérdésre

75a. Mi a foglalkozása:.....

75b. Mi volt az utolsó foglalkozása:.....

A következő kérdésre akkor válaszoljon, ha édesanyjának, nevelőanyjának jelenleg nincs munkája.

76. Miért nincs munkája az édesanyjának, nevelőanyjának? (az érvényes választ válassza)

1 – rokkantnyugdíjas → **76a. Mióta?.....**

2 – nyugdíjas → **76b. Mióta?.....**

3 – munkanélküli → **76c. Mióta?.....**

4 – GYES-en van

5 – háztartásbeli

6 – meghalt → **76d. Mikor?.....**

7 – egyéb, éspedig:.....

77. Dolgozott-e Ön a felsőfokú tanulmányai előtt?

1 – igen

2 – nem

77a. Ha dolgozott, mi volt az pontosan:

.....
.....

Köszönjük, hogy válaszolt kérdéseinkre!

2. sz. melléklet: A Super munkaérték-körök

1. Szellemi ösztönzés

Olyan munkához kapcsolható értékkör, amely lehetővé teszi a független gondolkodást és a dolgok alakulásának megismerését.

Vonatkozó magyar állítások:

- szüntelenül új megoldatlan problémákba ütközik
- új gondolatokkal találkozhat
- szellemileg izgalmas munkát végezhet

2. A munkateljesítmény

A teljesítmény megélése a munkavégzésben, mely megmutatkozik a feladatra való orientációban és a látható eredményeket hozó munka preferálásában.

Vonatkozó magyar állítások:

- nem beszélhet mellé, mert csak jó vagy rossz megoldások léteznek
- objektíven lemérheti munkája eredményét
- szüntelenül fejlesztheti, tökéletesítheti önmagát

3. Az önérvényesítés

Az életmódra vonatkozó érték, mely olyan típusú munkával kapcsolatos, amely lehetővé teszi az egyéni elképzelés érvényesülését az életforma és az életmód megválasztásában.

Vonatkozó magyar állítások:

- megvalósíthatja önmagát
- személyes életstílusa érvényesülhet benne
- olyan életet élhet, amelyet a legjobban szeret

4. Az anyagi ellenszolgáltatás

Ez az érték olyan munkára vonatkozik, amely jól fizet és lehetőséget ad az egyén számára fontos dolgok, tárgyak birtoklására és megszerzésére.

Vonatkozó magyar állítások:

- sok pénzt kereshet
- gondtalan életet biztosíthat
- magas nyugdíjra számíthat

5. Az altruizmus

Az altruizmus felértékeli a szociális kapcsolatokban megnyilvánuló értékeket és érdekeket, és olyan munkával kapcsolatos, amelyben mód nyílik mások boldogulásának előmozdítására.

Vonatkozó magyar állítások:

- másokon segíthet
- jót tehet mások érdekében
- más emberek javát szolgálja

6. Kreativitás

Ez az érték olyan munkával kapcsolatos melynek során mód nyílik új dolgok bevezetésére, új termékek tervezésére, vagy új elméletek alkotására.

Vonatkozó magyar állítások:

- új elképzeléseket alakíthat ki

- valami újat alkothat
- új ötleteire mindig szükség van

7. Társas kapcsolatok

Ez az érték arra a munkára jellemző, amely a kedvelt munkatársakkal való kapcsolat megteremtését biztosítja.

Vonatkozó magyar állítások:

- a többiek közé tartozik
- munkatársai egyben a barátai is
- jól kijön munkatársaival

8. A munkával kapcsolatos biztonság

Ez az értékkör a munkapiacon való versenyképesség érzetéről, fontosságáról szól.

Vonatkozó állítások:

- Biztos elhelyezkedés
- Mindig megfelelő munkával rendelkezik
- Ha az adott munkahely megszűnik, biztosan kap másik munkát

9. Presztízs

Ez az értékkör mások által való tisztelet kívánságát jelenti, (s nem feltétlenül hatalom iránti vágyat, bár a tisztelet nagyon gyakran a státusz által meghatározott) és olyan munkával kapcsolatos, amely rangot jelent mások szemében és tisztelet ébreszt.

Vonatkozó magyar állítások:

- tekintélyt szerezhet a munkájával
- biztos lehet abban, hogy munkájáért a többiek megbecsülik
- mások felnéznek rá

10. Irányítás (vezetés)

Vezetési igényekre vonatkozó értékkör, amely olyan munkával kapcsolatos, ahol lehetőség van mások által végzendő munka megtervezését, feltételeinek megteremtését, megszervezését.

Vonatkozó magyar állítások:

- másokat irányíthat
- vezetői képességeire is szükség lehet
- mások munkáját is irányíthatja

11. Változatosság

A munkatevékenységgel kapcsolatban az élvezetet és az örömkeresést jelenti a feladatorientációval szemben, melynek relatív fontossága függ az egyén lelki alkatától, a szubkultúrától és a körülményektől.

Vonatkozó magyar állítások:

- változatos munkát végezhet
- nem kell mindig ugyanazt csinálnia
- sokféle dolgot csinálhat

12. Esztétikum

Mint érték, olyan munkában rejlik, amely lehetővé teszi szép dolgok, tárgyak készítését, és hozzásegít a világ szebbé tételéhez.

Vonatkozó magyar állítások:

- akár művész is lehet

- szebbé teheti a világot
- szépet teremthet

13. Függetlenség

Azzal a munkával kapcsolatos, melynek során lehetőség van arra, hogy az egyén saját elképzelései, és módszere szerint dolgozhasson és ez függetlenség mindig relatív.

Vonatkozó magyar állítások:

- szabadon dönthet saját területén
- önálló döntéseket hozhat
- munkájába nincs másoknak beleszólása

14. Felügyeleti viszonyok/ hierarchia

Az igazságos ellenőrzés alatt végzendő munkával kapcsolatos értékkör, melyben a megítélésre vonatkozó információk, és a főnökökkel való összeférhetőség igénye fogalmazódik meg.

Vonatkozó magyar állítások:

- tisztelheti főnökét
- vezetője mindig helyesen dönt
- megértő vezető van

15. Fizikai környezet

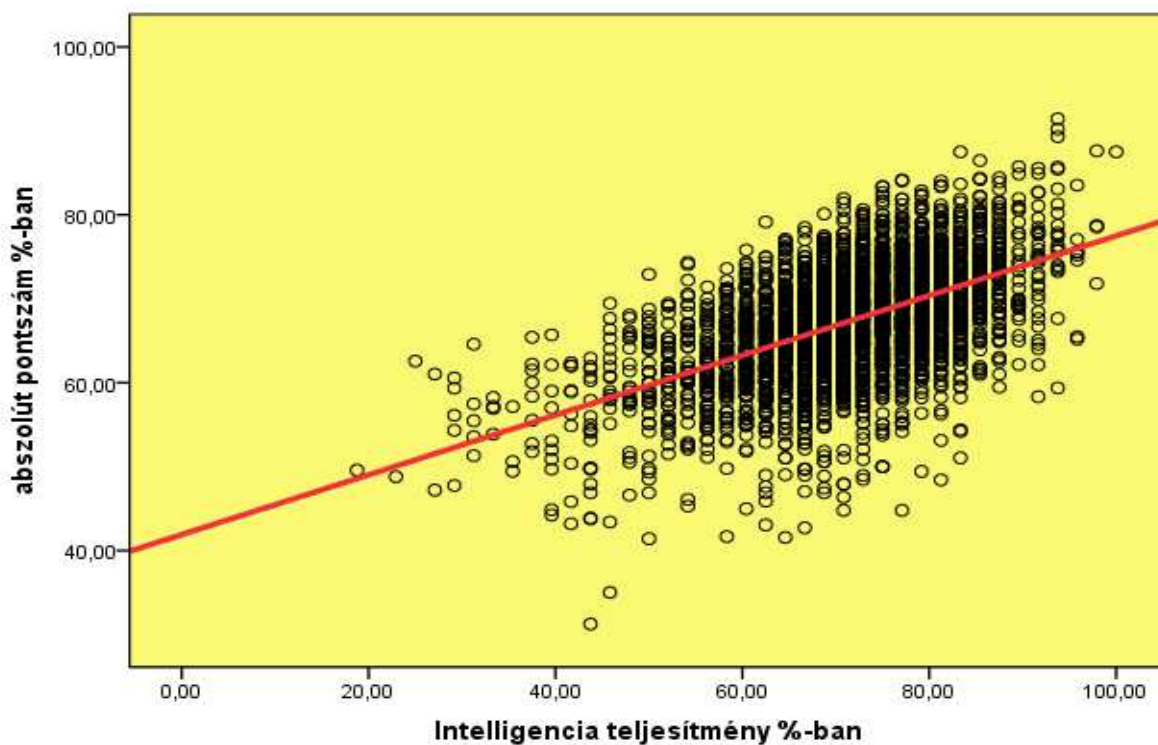
A kényelmes, rendezett fizikai környezet iránti igény, annak munkavégzésben való fontosságának érzete fogalmazódik meg benne.

Szép környezetben dolgozhat

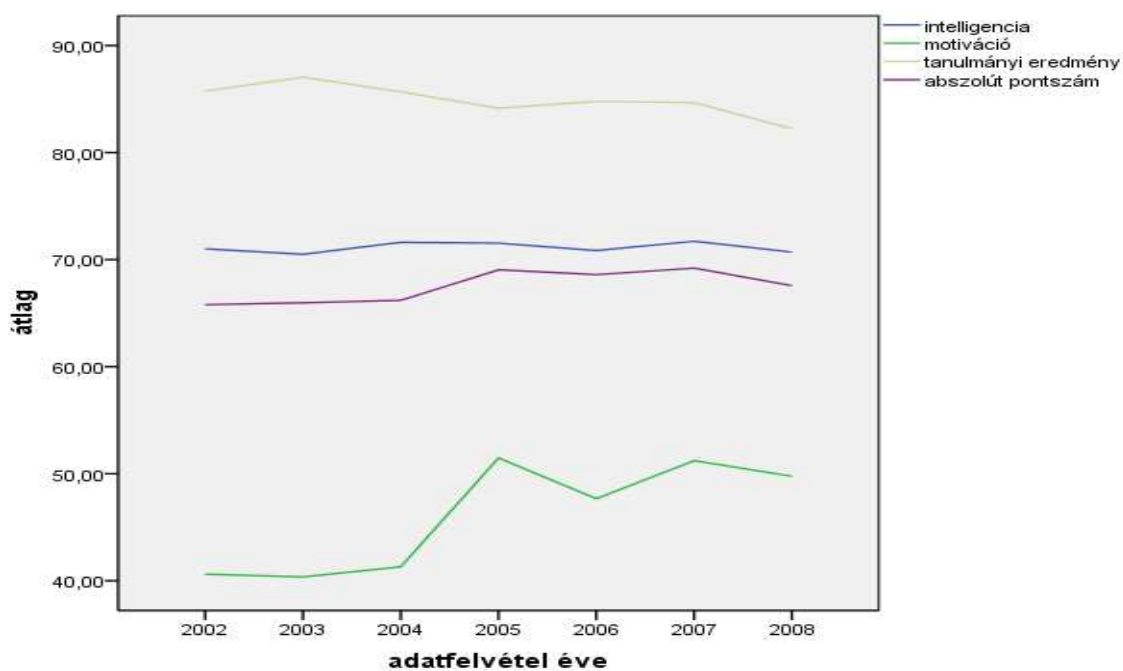
Kényelmes körülmények között élhet

Nyugodtan dolgozhat (csend, tisztaság stb.)

M1. ábra: Az intelligenciateljesítmény és az abszolút pontszám összefüggése



M2. ábra: Az intelligenciateljesítmény, a motivációs index, a tanulmányi eredmény és az abszolút pontszám értékek alakulása 2002 – 2008 között



M1 táblázat: A DETEP első kiválasztási lépcsőjébe került hallgatók megoszlása karok szerint*

Kar	Fő	Százalék
Agrárgazdasági-és Vidékfejlesztési Kar	239	7,5
Állam-és Jogtudományi Kar	195	6,1
Általános Orvoskar	274	8,6
Bölcsészettudományi Kar	511	16,1
Egészségügyi Kar	253	7,9
Fogorvostudományi Kar	39	1,2
Gyermeknevelési-és Felnőttképzési Kar	133	4,2
Gyógyszerésztudományi Kar	48	1,5
Informatikai Kar	110	3,5
Közgazdaságtudományi Kar	172	5,4
Mezőgazdaságtudományi Kar	283	8,9
Műszaki Kar	220	6,9
Népegészségügyi Kar	13	0,4
Természettudományi Kar	689	21,37
Összes	3183	100,0

Forrás: DETEP 2002-2008 * Az egyes karok adatait a karok alapítása óta közöljük

M2. táblázat: A hallgatók megoszlása a középiskola típusa szerint, százalékban

Kar	Négyosztályos gimnázium	Hatosztályos gimnázium	Nyolcosztályos gimnázium	Szakközépiskola	Ifjúsági tagozat
AVK	38,8	31,8	9,3	18,7	0,5
ÁJK	48,5	35,5	8,3	4,1	1,2
ÁOK	46,4	36,5	12,9	0,4	0,0
BTK	44,4	36,5	8,8	6,8	0,9
EK	54,0	17,4	5,4	24,1	3,1
FOK	51,4	29,7	8,1	0,0	0,0
GYFK	41,9	24,8	2,9	23,8	1,9
GYOK	54,5	31,8	11,4	4,5	0,0
IK	45,5	17,3	2,7	31,8	0,0
KTk	44,3	26,4	9,3	17,1	3,6
MTK	39,5	36,3	4,9	14,4	0,8
MK	33,1	8,4	2,8	52,2	2,2
NK	76,9	0,0	0,0	15,4	7,7
TTK	41,7	36,7	9,2	8,0	0,9
Összes	43,8	30,6	7,8	14,4	1,2

Forrás: DETEP 2002-2008

M3. táblázat: Az anyák iskolai végzettsége (százalékban)

Kar	Befejezetlen ált. iskola	Befejezett ált. iskola	Szakmunkás- képző	Érettségi	Főiskola	Egyetem
ÁJK	0,5	7,2	20,1	29,9	18,6	20,6
ÁOK	0,0	5,5	14,2	31,4	23,4	23,0
AVK	0,4	6,7	24,7	33,5	25,5	11,3
BTK	0,0	5,5	21,4	36,2	21,1	12,3
EK	0,0	7,1	21,7	36,8	17,8	11,5
FOK	0,0	2,6	15,4	33,3	23,1	23,1
GYFK	0,0	4,5	21,0	45,1	18,0	9,8
GYTK	0,0	10,4	14,6	20,8	29,2	22,9
IK	0,0	2,7	12,7	42,7	20,9	16,4
KTK	0,6	3,5	16,9	36,6	21,5	18,0
MK	0,0	7,3	23,4	40,4	17,9	7,3
MTK	0,4	5,0	22,0	40,4	20,9	7,1
NK	0,0	7,7	15,4	30,8	15,4	23,1
TTK	0,1	5,7	16,6	37,6	22,2	13,5
Összes	0,2	5,7	19,0	36,5	21,2	13,7

Forrás: DETEP 2002-2008

M4. táblázat: A programba került hallgatók kulturális tőke mutatói nemek szerint

Kulturális tőke	Férfiak		Nők	
	bekerült a programba	nem került be a programba	bekerült a programba	nem került be a programba
Alacsony	22,1	29,9	22,1	27,7
Átlagos	55,3	51,8	53,8	53,1
Magas	22,5	18,3	24,1	19,2
N	244	788	435	1696

Forrás: DETEP 2002-2008

M5. táblázat: A programba került hallgatók társadalmi tőke mutatói nemek szerint

Társadalmi tőke	Férfiak		Nők	
	bekerült a programba	nem került be a programba	bekerült a programba	nem került be a programba
Alacsony	30,3	37,6	28,6	35,9
Átlagos	68,4	60,8	69,6	63,1
Magas	1,2	1,5	1,8	1,1
N	244	789	437	1703

Forrás: DETEP 2002-2008

M6. táblázat: A saját szak rangsorolásának indokai (az első tizenöt válasz, az egyes válaszok említésének gyakorisága)

Válaszok	Fő	Százalék
Hasznosítható ismeretek	424	13,3
Divatos szak	387	12,2
Nem ismerik	372	11,7
Nehéz szak	365	11,5
Átlagos szak	347	10,9
Keresett szak	336	10,6
Magas színvonal	305	9,6
Egyetemen belüli alacsony presztízs	259	8,1
Jó elhelyezkedési lehetőségek	257	8,0
Magas követelmények	250	7,9
Egyetemen belüli magas presztízs	242	7,6
Magas általános presztízs	206	6,5
Színvonalas oktatás	199	6,3
Elismert oktatók	160	5,0
Lebecsült szak	144	4,5

Forrás: DETEP 2002-2008.

M7. táblázat: A saját szak rangsorolásának indokai karok szerint (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában) – az első hat válasz

Kar	Hasznosítható ismeretek	Divatos szak	Nem ismerik	Nehéz szak	Átlagos szak	Keresett szak	Összes említés száma
ÁJK	7,7	11,8	3,1	15,4	12,8	16,4	195
ÁOK	6,9	4,4	1,5	28,5	27,7	6,2	274
BTK	10,2	10,0	10,8	7,0	7,6	11,7	511
EK	13,8	9,9	26,5	5,9	5,9	6,7	253
FOK	10,3	10,3	2,6	25,6	5,1	7,7	39
GVK	20,1	11,3	6,3	5,0	15,1	13,0	239
GYFK	17,3	6,0	30,8	0,8	3,8	0,8	133
GYTK	8,3	6,3	8,3	20,8	12,5	12,5	48
IK	20,0	6,4	15,5	13,6	12,7	6,4	110
KGK	13,4	15,1	2,9	10,5	15,7	18,6	172
MK	10,9	11,4	16,4	11,8	6,4	3,6	220
MTK	20,8	18,4	9,5	7,8	11,3	13,1	283
NK	23,1	0,0	84,6	7,7	0,0	7,7	13
TTK	13,5	18,0	12,0	13,2	8,1	12,1	689
Összes	13,3	12,2	11,7	11,5	10,9	10,6	3179

Forrás: DETEP 2002-2008.

M8. táblázat: A „Hova sorolja az egyetem közvéleménye” a saját szakját” rangsorolásának indokai (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában) – az első hét válasz

Kar	Nem ismerik	Nehéz szak	Magas presztízs	Alacsony presztízs	Divatos szak	Alacsony színvonal	Sztereo-típiák miatt	Összes említés száma
ÁJK	6,7	23,1	10,3	3,1	12,3	2,6	5,6	195
ÁOK	2,2	34,3	9,1	1,1	7,3	0,7	10,6	274
BTK	17,8	10,4	8,2	11,7	6,3	7,0	3,5	511
EK	29,2	5,1	6,7	6,7	4,7	9,1	4,7	253
FOK	2,6	30,8	7,7	7,7	7,7	2,6	12,8	39
GVK	13,0	6,7	5,9	7,1	12,1	5,4	0,8	239
GYFK	24,1	0,0	4,5	6,0	1,5	9,0	2,3	133
GYTK	33,3	20,8	8,3	8,3	8,3	2,1	12,5	48
IK	28,2	14,5	6,4	6,4	8,2	1,8	6,4	110
KGK	10,5	18,6	13,4	5,2	16,3	0,6	1,7	172
MK	24,1	14,5	5,5	5,5	2,3	5,9	1,4	220
MTK	22,6	8,1	9,9	11,7	13,4	10,2	4,2	283
NK	76,9	7,7	15,4	0,0	0,0	0,0	0,0	13
TTK	22,4	14,7	12,3	14,9	10,3	8,4	7,4	689
Összes	18,7	14,1	9,1	8,9	8,7	6,2	7,4	3179

Forrás: DETEP 2002-2008.

M9. táblázat: Az értékkörök rangsora és átlaga karonként

Értékkörök (A ranghelyek sorrendje a teljes mintán)	Teljes minta	Agrár-és Gazdálkodás-tudományi Centrum		Orvos-és Egészségtudományi Centrum				Tudományegyetemi Karok						
		GVK	MTK	ÁOK	FOK	GYTK	EK	ÁJK	BTK	GYFK	IK	KTk	MK	TTK
1.Változatosság	12,54	12,41	12,48	12,62	12,79	12,81	12,49	12,54	12,62	12,45	11,89	12,68	12,81	12,52
2. Társas kapcsolatok	12,52	12,77	12,54	12,82	13,00	13,31	12,94	12,63	12,54	12,23	10,81	12,42	12,74	12,35
3.Önérvényesítés	12,43	12,52	12,65	12,14	12,69	12,63	12,58	12,69	12,50	12,27	11,74	12,54	12,51	12,33
4. Altruizmus	12,07	11,48	11,98	12,78	13,33	12,19	12,95	12,28	12,23	12,08	10,64	11,53	11,55	11,97
5. Kreativitás	11,91	11,47	11,98	12,08	12,36	12,21	11,72	11,66	12,06	11,46	11,70	11,91	12,02	12,05
6. Presztízs	11,50	11,84	11,59	11,17	11,77	11,94	11,63	11,65	11,33	10,99	11,15	11,58	11,67	11,57
7. Szellemi ösztönzés	11,39	11,20	11,32	11,81	11,69	11,85	11,22	11,41	11,63	10,95	10,67	11,68	11,37	11,30
8. Munka teljesítmény	11,35	11,27	11,41	11,45	12,05	11,44	11,36	11,04	11,05	10,75	11,18	11,27	11,43	11,71
9. Függelenség	11,13	11,27	11,21	10,89	11,00	11,04	11,17	11,36	11,18	11,02	10,69	11,47	11,28	10,99
10. Hierarchia	11,09	11,17	11,15	11,05	11,49	11,17	11,15	10,53	10,95	10,99	10,66	10,79	10,84	11,49
11. Anyagiak	10,85	11,54	11,16	9,92	10,87	10,58	10,76	10,90	10,66	10,83	11,39	10,93	11,10	10,86
12. Munkával kapcsolatos biztonság	10,76	10,83	11,08	10,36	10,21	10,73	11,29	10,47	10,95	11,26	8,40	10,99	10,53	10,89
13. Fizikai környezet	10,40	10,85	10,76	10,10	9,56	10,17	10,71	10,52	10,45	10,83	8,01	10,39	10,36	10,44
14. Esztétikum	9,57	8,96	9,73	9,64	10,10	9,81	9,76	8,99	9,74	9,76	8,87	9,33	9,77	9,69
15. Irányítás	8,58	9,13	8,63	7,96	7,36	8,25	8,48	8,79	8,25	8,47	8,78	8,96	8,81	8,73

*A Népegészségügyi Karról 13 fő válaszolt, ezért nem szerepel az elemzésben. A Zeneművészeti kar hallgatói ebben a periódusban nem jelentkeztek a programba.

** Csak az átlagokat közöljük.

Forrás: DETEP 2002-2008

M10. táblázat: Az értékkörök rangsora és átlaga régióként

Értékkörök	Észak-alföldi régió			Észak-magyarországi régió			Dél –alföldi régió			Budapest			Dunántúli régiók			Teljes minta		
	Átlag	Szórás	R.	Átlag	Szórás	R.	Átlag	Szórás	R.	Átlag	Szórás	R.	Átlag	Szórás	R.	Átlag	Szórás	R.
Társas kapcsolatok	12,57	2,205	1.	12,61	2,122	1.	11,79	2,598	4.	9,93	2,284	14.	12,62	2,028	1.	12,54	2,02	1.
Változatosság	12,54	2,046	2.	12,59	1,973	2.	12,31	2,187	1.	12,01	1,767	5.	12,62	1,860	2.	12,52	2,25	2.
Önérvényesítés	12,46	2,004	3.	12,32	1,928	3.	12,29	2,113	2.	12,65	1,679	1.	12,15	1,956	5.	12,43	1,97	3.
Altruizmus	11,98	2,610	4.	12,20	2,410	4.	12,03	2,552	3.	11,63	2,109	9.	12,30	2,475	3.	12,07	2,55	4.
Kreativitás	11,97	2,236	5.	12,03	2,176	5.	11,79	2,305	5.	11,06	1,866	11.	12,15	1,888	4.	11,91	2,22	5.
Presztízs	11,51	2,324	6.	11,53	2,244	7.	11,32	2,441	6.	12,38	1,790	3.	10,96	2,085	9.	11,50	2,28	6.
Szellemi ösztönzés	11,49	2,099	7.	11,54	2,200	6.	11,19	2,238	7.	9,16	2,932	15.	11,70	1,654	6.	11,39	2,23	7.
Munkateljesítmény	11,29	1,989	8.	11,48	2,051	8.	11,14	2,716	8.	11,78	2,027	6.	11,47	1,780	7.	11,35	2,01	8.
Függetlenség	11,12	2,006	9.	11,14	2,239	9.	10,89	2,040	10.	11,77	1,814	7.	10,85	1,829	10.	11,13	1,99	9.
Hierarchia	10,95	2,299	10.	11,10	1,948	10.	11,10	2,385	9.	12,46	3,850	2.	11,00	2,106	8.	11,09	2,36	10.
Anyagiak	10,87	2,582	11.	10,79	2,620	11.	10,67	2,701	12.	12,08	2,179	4.	10,17	2,239	13.	10,85	2,59	11.
Munkával kapcsolatos biztonság	10,46	3,094	12.	10,31	3,221	12.	10,72	3,209	11.	11,75	2,438	8.	10,57	2,998	11.	10,76	3,02	12.
Fizikai környezet	10,21	2,762	13.	10,02	2,856	13.	10,23	2,738	13.	11,38	2,238	10.	10,57	2,473	12.	10,40	2,73	13.
Esztétikum	9,45	2,605	14.	9,54	2,455	14.	9,78	2,543	14.	10,92	2,083	13.	10,09	2,457	14.	9,57	2,55	14.
Irányítás	8,53	2,665	15.	8,36	2,722	15.	8,69	2,889	15.	11,02	2,335	12.	8,13	2,213	15.	8,58	2,70	15.
Elemzés összes N=2694*	N=1805			N=499			N=184			N=123			N=46			N = 3158*		

Forrás: DETEP 2002-2008 *A különbséget a nem adott válaszok adják

M11. táblázat: „Milyen egy jó...(szakember)” – az ideális szakember képe, karonként (az adott kijelentést választók százalékában) – az első tíz válasz

Kar	Szakmailag felkészült	Tájékozott, naprakész	Rugalmas	Elhivatott	Széleskörű tudás	Határozott, talpraesett	Precíz	Segítőkész	Empatikus	Jó kapcsolatteremtő, kommunikációs készség
ÁJK	37,9	35,9	18,5	6,2	7,7	16,4	11,3	7,2	3,1	11,8
ÁOK	43,1	27,7	19,7	7,7	8,4	10,9	7,3	13,5	13,9	8,8
AVK	41,0	49,0	18,4	11,7	13,0	7,9	4,2	4,6	0,8	6,7
BTK	32,5	37,0	26,6	12,5	9,2	6,7	2,0	7,2	11,7	10,6
EK	34,8	22,1	26,5	5,9	5,1	13,8	6,7	19,0	17,4	7,1
FOK	38,5	23,1	15,4	12,8	5,1	-	25,6	10,3	10,3	12,8
GYFK	15,8	29,3	21,8	6,0	3,8	8,3	1,5	17,3	26,3	16,5
GYTK	35,4	35,4	12,5	8,3	10,4	6,3	43,8	22,9	6,3	6,3
IK	48,2	23,6	1,8	14,5	13,6	4,5	10,0	9,1	2,7	4,5
KTK	33,1	50,0	25,0	8,1	13,4	11,0	9,3	0,6	1,2	7,6
MK	28,6	33,2	16,4	9,5	3,2	13,2	15,9	4,1	1,8	4,5
MTK	34,6	43,1	25,8	13,4	7,8	6,7	3,5	3,9	2,8	1,8
TTK	33,1	30,2	23,8	12,8	12,2	7,5	10,7	5,2	3,3	4,1
ÖSSZES	34,6	34,2	21,9	10,6	9,3	9,1	8,2	8,0	7,3	7,1

Forrás: DETEP 2002-2008

M12. táblázat: „Milyen tudásra és képességekre van szüksége a...(végzett szakembernek)” (az adott kijelentést választók százalékában) – az első tíz válasz

Kar	Alapos szakmai tudás	Általános tájékozottság	Kommunikációs készségek	Empátia	Gyakorlatiasság	Fejlett logika	Jogi tudás	Szintetizáló tudás	Új iránti nyitottság	Önfejlesztés
ÁJK	47,7	10,3	12,8	3,6	7,7	4,6	11,8	-	2,1	5,1
ÁOK	60,9	3,3	9,5	17,9	6,6	2,2	23,0	2,9	5,5	6,6
AVK	42,3	12,6	10,5	0,8	4,6	1,3	1,7	0,8	3,3	1,7
BTK	47,6	9,0	14,9	12,1	3,1	1,0	1,8	1,8	6,3	2,3
EK	52,6	17,4	8,3	20,2	6,3	1,6	3,2	-	2,4	5,1
FOK	89,7	2,6	10,3	15,4	5,1	-	-	-	10,3	5,1
GYFK	24,8	6,8	15,0	20,3	3,8	-	6,8	0,8	3,0	1,5
GYTK	68,8	8,3	4,2	4,2	6,3	-	-	2,1	-	8,3
IK	70,0	10,9	3,6	4,5	7,3	0,9	0,9	11,8	9,1	7,3
KTK	47,1	10,5	11,0	1,2	5,2	4,7	1,7	3,5	2,3	1,2
MK	50,5	5,9	6,8	0,5	7,7	2,3	-	15,0	5,5	3,6
MTK	51,2	8,5	7,1	-	7,1	26,9	1,8	1,4	2,1	3,9
TTK	48,6	9,9	3,5	1,2	7,8	2,2	0,7	7,4	2,5	4,1
ÖSSZES	50,2	9,5	8,9	7,0	6,1	4,2	4,1	4,0	3,8	3,8

Forrás: DETEP 2002-2008

M13. táblázat: Választaná-e újra a jelenlegi szakját (százalékban)

Kar	Igen	Nem
ÁJK	86,7	13,3
ÁOK	74,7	25,3
AVK	78,5	21,5
BTK	69,3	30,7
EK	66,0	34,0
FOK	97,3	2,7
GYFK	59,1	40,9
GYTK	88,4	11,6
IK	86,9	13,1
KTK	71,5	28,5
MK	82,5	17,5
MTK	73,1	26,9
NK	92,3	7,7
TTK	64,1	35,9
Összes	72,6	27,4

Forrás: DETEP 2002-2008.

M14. táblázat: Az „újra választaná” válasz indoklása (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában)

Kar	Tervei vannak	A lehetőségek miatt érdekli	Azt kapta, amit várt	Sok-színű	A diploma miatt	A szakma jó lehetőségei miatt	Mindig ezt akarta	Összes említés száma
ÁJK	41,5	21,5	23,6	4,6	11,3	4,1	3,1	195
ÁOK	42,0	35,4	14,2	11,7	2,2	4,7	8,0	274
AVK	46,0	21,8	10,9	10,5	8,8	6,3	1,7	239
BTK	45,8	26,2	13,9	16,0	16,8	4,3	3,7	511
EK	43,1	26,1	9,1	14,6	7,5	4,0	3,2	253
FOK	28,2	33,3	25,6	7,7	10,3	7,7	5,1	39
GYFK	60,2	30,1	3,0	24,1	9,8	5,3	3,0	133
GYTK	39,6	33,3	16,7	14,6	6,3	6,3	2,1	48
IK	23,6	60,0	17,3	0,0	3,6	3,6	2,7	110
KTK	49,4	23,8	15,7	9,3	5,2	6,4	2,9	172
MK	32,7	32,7	10,5	10,0	5,5	7,3	3,6	220
MTK	56,2	27,6	9,2	11,3	8,5	4,2	0,7	283
NK	7,7	53,8	7,7	0,0	0,0	15,4	0,0	13
TTK	53,8	35,3	11,9	13,6	10,9	3,6	3,0	689
Összes	46,3	30,4	12,7	12,3	9,4	4,7	3,3	3179

Forrás: DETEP 2002-2008.

M15. táblázat: A „nem választaná újra” válasz indoklása (az egyes karok hallgatóinak összes válasza százalékában)

Kar	Gyenge színvonal	Alacsony jövedelmek	Változtak az elképzelései	A befektetés nincs arányban a diplomával	Összes említés száma
ÁJK	8,7	10,8	2,1	1,0	195
ÁOK	10,6	15,7	2,2	1,1	274
AVK	11,7	7,9	6,7	1,3	239
BTK	16,6	8,0	3,7	2,3	511
EK	19,0	2,0	4,7	1,2	253
FOK	12,8	5,1	2,6	2,6	39
GYFK	12,0	2,3	4,5	1,5	133
GYTK	25,0	6,3	0,0	2,1	48
IK	0,0	0,0	0,9	0,0	110
KTK	14,5	9,9	2,3	2,3	172
MK	8,6	4,5	1,8	0,0	220
MTK	18,4	7,4	4,9	4,6	283
NK	0,0	0,0	0,0	0,0	13
TTK	11,2	8,0	13,0	1,0	689
Összes	13,0	7,5	3,1	1,6	3179

Forrás: DETEP 2002-2008

M16 táblázat: A nem, a kar, a település és az apák iskolai végzettségének kölcsönös hatása az IKT tevékenységekre

Függő változók: szíjgyártás, szíj játék, e-mail, böngészés, chat

magyarázó, prediktor	F	Sig.
korrigált modell	1,363	,000
Intercept	537,276	,000
k1	25,114	,000
k3	1,275	,221
k8_2	1,678	,110
k71a	3,073	,009
k1 * k3	1,232	,254
k1 * k8_2	,499	,836
k3 * k8_2	,923	,664
k1 * k3 * k8_2	,618	,971
k1 * k71a	1,125	,343
k3 * k71a	1,267	,097
k1 * k3 * k71a	1,372	,061
k8_2 * k71a	1,344	,108
k1 * k8_2 * k71a	1,212	,234
k3 * k8_2 * k71a	1,057	,308
k1 * k3 * k8_2 * k71a	1,048	,376

$R^2 = ,276$

k1 = nem

k3 = kar

k8_2 = településtípus

k71a = apa iskolai végzettsége

k71b = anya iskolai végzettsége

M17 táblázat: A nem, a kar, a település és az anyák iskolai végzettségének kölcsönös hatása az IKT tevékenységekre

Függő változók: szgepes szg játék, e-mail, böngészés, chat

magyarázó, prediktor	F	Sig.
korrigált modell	1,481	,000
Intercept	528,182	,000
k1	14,406	,000
k3	1,960	,021
k8_2	1,354	,221
k71b	,822	,534
k1 * k3	1,053	,397
k1 * k8_2	,927	,484
k3 * k8_2	,962	,569
k1 * k3 * k8_2	,819	,780
k1 * k71b	,697	,594
k3 * k71b	,781	,874
k1 * k3 * k71b	1,300	,100
k8_2 * k71b	1,524	,044
k1 * k8_2 * k71b	1,103	,342
k3 * k8_2 * k71b	1,231	,036
k1 * k3 * k8_2 * k71b	1,073	,325

$R^2 = ,284$

M18 táblázat: A nem, a kar, a település és az apák iskolai végzettségének kölcsönös hatása a „hagyományos” tevékenységekre

Függő változók: hagyom tv, rádió, zene, újság, könyv

magyarázó, prediktor	F	Sig.
korrigált modell	1,451	,000
Intercept	1692,455	,000
k1	3,027	,082
k3	,973	,475
k8_2	6,224	,000
k71a	4,142	,001
k1 * k3	,636	,813
k1 * k8_2	1,649	,117
k3 * k8_2	1,414	,012
k1 * k3 * k8_2	,820	,782
k1 * k71a	,959	,429
k3 * k71a	,922	,633
k1 * k3 * k71a	,815	,789
k8_2 * k71a	1,145	,274
k1 * k8_2 * k71a	1,111	,330
k3 * k8_2 * k71a	1,031	,384
k1 * k3 * k8_2 * k71a	1,416	,018

$R^2 = ,288$

M19. táblázat: A nem, a kar, a település és az anyák iskolai végzettségének kölcsönös hatása a „hagyományos” tevékenységekre

Függő változók: hagyom tv, rádió, zene, újság, könyv

magyarázó, prediktor	F	Sig.
korrigált modell	1,502	,000
Intercept	1642,781	,000
k1	4,017	,045
k3	1,309	,200
k8_2	4,562	,000
k71b	2,381	,036
k1 * k3	,581	,871
k1 * k8_2	,561	,788
k3 * k8_2	1,513	,004
k1 * k3 * k8_2	,670	,941
k1 * k71b	1,105	,353
k3 * k71b	1,302	,072
k1 * k3 * k71b	1,198	,186
k8_2 * k71b	1,634	,023
k1 * k8_2 * k71b	1,320	,165
k3 * k8_2 * k71b	1,094	,216
k1 * k3 * k8_2 * k71b	,868	,765

$R^2 = ,287$

M20. táblázat: A nem, a kar, a település és az apák iskolai végzettségének kölcsönös hatása a tanulásra, baráti kapcsolatokra és utazásra

Függő változók: egyéb egyéb: tanulás, barátok, utazás

magyarázó, prediktor	F	Sig.
korrigált modell	1,465	,000
Intercept	2280,952	,000
k1	,812	,368
k3	1,277	,220
k8_2	1,657	,115
k71a	4,117	,001
k1 * k3	1,438	,141
k1 * k8_2	1,351	,222
k3 * k8_2	1,347	,027
k1 * k3 * k8_2	1,073	,349
k1 * k71a	,435	,784
k3 * k71a	1,773	,001
k1 * k3 * k71a	,965	,534
k8_2 * k71a	1,529	,038
k1 * k8_2 * k71a	,957	,513
k3 * k8_2 * k71a	1,060	,298
k1 * k3 * k8_2 * k71a	1,225	,111

$R^2 = ,290$

M21. táblázat: A nem, a kar, a település és az anyák iskolai végzettségének kölcsönös hatása a tanulásra, baráti kapcsolatokra és utazásra

Függő változók: egyéb egyéb: tanulás, barátok, utazás

magyarázó, prediktor	F	Sig.
korrigált modell	1,300	,000
Intercept	2088,952	,000
k1	,010	,920
k3	1,831	,034
k8_2	,939	,475
k71b	,728	,603
k1 * k3	1,312	,198
k1 * k8_2	,588	,766
k3 * k8_2	1,469	,007
k1 * k3 * k8_2	,939	,579
k1 * k71b	,219	,928
k3 * k71b	1,112	,271
k1 * k3 * k71b	,741	,884
k8_2 * k71b	1,090	,343
k1 * k8_2 * k71b	,503	,958
k3 * k8_2 * k71b	1,108	,186
k1 * k3 * k8_2 * k71b	,803	,871

$R^2 = ,258$