

Bernáth  
Krisztina

# HOGYAN VÁLASSZUNK EGYETEMET?

A Partiumban élő fiatalok  
továbbtanulási motivációi



Editura  
Presă Universitară  
Clujeană

**BERNÁTH KRISZTINA**

**HOGYAN VÁLASSZUNK EGYETEMET?**

**A PARTIUMBAN ÉLŐ FIATALOK  
TOVÁBBTANULÁSI MOTIVÁCIÓI**

*Referenți științifici:*

**Prof. univ. dr. Albert-Lőrincz Enikő**

**Prof. univ. dr. Fónai Mihály CSc**

ISBN 978-606-37-0081-1

© 2016 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate.  
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

**Universitatea Babeș-Bolyai**  
**Presa Universitară Clujeană**  
Director: Codruța Săcelean  
Str. Hasdeu nr. 51  
400971 Cluj-Napoca, România  
Tel./fax: (+40)-264-597.401  
E-mail: [editura@editura.ubbcluj.ro](mailto:editura@editura.ubbcluj.ro)  
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

**BERNÁTH KRISZTINA**

**HOGYAN VÁLASSZUNK  
EGYETEMET?**

**A PARTIUMBAN ÉLŐ FIATALOK  
TOVÁBBTANULÁSI MOTIVÁCIÓI**

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ**

**2016**



# Tartalomjegyzék

1. Bevezető gondolatok.....	8
1.1. A kutatási kérdések felvezetése.....	8
1.2. A témaválasztás oka. A kutatás célja és területi lehatárolása.....	11
1.3. A kutatás módszerei.....	15
1.4. A kutatás erősségei és korlátai.....	15
1.5. A könyv szerkezete .....	17
2. Szakirodalmi megalapozás .....	19
2.1. A továbbtanulással kapcsolatos elméleti keret rövid bemutatása.....	19
2.2. A felsőoktatás kontextusa.....	24
2.2.1. Az Európa 2020 stratégia oktatási célkitűzései.....	25
2.2.2. Miért fontos az oklevél? .....	27
2.3. A felsőoktatás tömegesedése és expanziója .....	29
2.3.1. A felsőoktatás eltömegesedése.....	30
2.3.2. A Partium felsőoktatási intézményei és ezek meghatározó szerepe régióban .....	33
2.3.3. A vizsgált térség felsőoktatási rendszerének néhány sajátossága .....	35
2.3.4. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya az Európai Unióban.....	40
2.3.5. Felsőoktatás- és ifjúságkutatások a térségben.....	42
3. Elméletek és modellek a felsőfokú képzésben való továbbtanulás összefüggéseiről .....	46
3.1. A motiváció fogalma a pályaválasztás vonatkozásában.....	46
3.1.1. Maslow motiváció-elmélete.....	47
3.1.2. Vroom elvárás-elmélete.....	48
3.1.3. McClelland szükséglet-elmélete .....	49
3.2. A továbbtanulás és a pályaválasztás vizsgálatának megközelítési módjai .....	50
3.2.1. Az iskolai eredményesség és a továbbtanulás összefüggései ...	55

3.2.2. A kontextuális és a reprodukciós magyarázatok a továbbtanulásban.....	55
3.2.3. A választás és a hozzáférés esélyei .....	58
4. A továbbtanulás sajátosságai az empirikus kutatások eredményei alapján .....	67
4.1.1. A továbbtanulás motívumai.....	67
4.1.2. A társadalmi háttér jelentősége a továbbtanulás döntésében .....	75
4.1.3. A kapcsolati tőke szerepe a továbbtanulásra vonatkozó döntésekben .....	84
4.1.4. A szakválasztás folyamata .....	92
4.1.5. Nemi különbségek a továbbtanulásban .....	98
5. A kutatás bemutatása és az eredmények értelmezése .....	102
5.1. A kutatás célcsoportja, témája és idődimenziója.....	102
5.1.1. A kutatás célja, célcsoportja .....	103
5.1.2. A kutatás fő kérdései .....	104
5.1.3. A kutatás hipotézisei .....	104
5.1.4. A kutatásban alkalmazott módszerek.....	106
5.1.5. A kutatás menete és a minta bemutatása .....	107
5.1.6. A kutatás során alkalmazott statisztikai elemzések.....	108
5.2. A partiumi felsőoktatási térség főbb jellemzői .....	109
5.2.1. Az intézmények bemutatása .....	109
5.2.2. A válaszadók szociodemográfiai háttere.....	110
5.2.3. Nemek szerinti megoszlás intézmények szerint.....	111
5.2.4. A válaszadók életkora .....	114
5.2.5. A válaszadók származási helye .....	120
5.2.6. A középiskolai tanulmányok helyszíne .....	121
5.2.7. A válaszadók társadalmi háttere .....	121
5.2.7.1. A származási család összetétele .....	122
5.2.7.2. A szülők iskolai végzettsége.....	123
5.2.7.3. A szülők munkaerőpiaci helyzete.....	128
5.2.7.4. A válaszadók anyagi helyzete .....	131
5.2.7.5. A jólét mutatói.....	133
5.2.7.6. A válaszadók jövedelmi helyzete.....	135
5.2.8. A válaszadók tanulmányi háttere és iskolai teljesítménye.....	136
5.2.9. A válaszadók társadalmi háttérével kapcsolatos eredmények összegzése .....	143

5.3. A felsőoktatási rendszerbe lépők továbbtanulási motivációi.....	145
5.3.1. A felsőfokú tanulmányok elkezdésének motivációi és a jövőtervek .....	150
5.3.2. A továbbtanulás, az intézményválasztás és a szakválasztás motivációi.....	153
5.3.2.1. A továbbtanulás faktorai.....	159
5.3.3. Az intézményválasztás faktorai .....	161
5.3.4. A szakválasztás faktorai.....	162
5.3.5. A motivációs faktorok átlagértékeinek összehasonlítása.....	163
5.3.6. A hallgatók értékrendje és a motiváció összefüggései.....	165
5.3.7. A tanulási attitűd és a motivációk .....	171
5.3.8. Az alapképzésen túl: a jövőtervek és a motiváció .....	178
5.4. Az intézmény- és a szakválasztás magyarázó tényezői.....	183
5.4.1. Az intézményválasztás magyarázó tényezői Romániában és Magyarországon.....	193
5.4.2. Az intézményválasztás egy másik magyarázó modellje: nagy és kisebb felsőoktatási intézmények.....	197
5.4.3. A szakválasztás magyarázó modellje.....	200
5.4.3.1. Szakválasztás a Debreceni és a Nagyvárad Egyetemen.....	201
5.4.3.2. Szakválasztás a kisebb felsőoktatási intézményekben .....	206
6. A fontosabb kutatási eredmények összegzése a vizsgálati kérdések és a hipotézisek mentén .....	211
7. Összegzés és oktatásszociológiai vonatkozások .....	218
8. Kitekintés, további kutatási irányok .....	223
9. Köszönetnyilvánítás.....	225
Táblázatok és ábrák jegyzéke.....	227
10. Felhasznált szakirodalom.....	231
11. Mellékletek .....	250

# 1. BEVEZETŐ GONDOLATOK

## 1.1. A KUTATÁSI KÉRDÉSEK FELVEZETÉSE

A fiatalkor egyik életbevágó kihívása és feladata, hogy a fiatalok végiggondolják és meghatározzák legfontosabb jövőre vonatkozó reményeiket, céljaikat és elvárásait. Ezek közül az egyik meghatározó lépés a felsőfokú képzésben való továbbtanulással kapcsolatos döntés.

A továbbtanulási döntés folyamatát rendszerint három nézőpontból vizsgálják: ezek a szociológiai, a pszichológiai és a gazdasági. A szociológiai perspektíva a főiskolaválasztást a státusszerzési folyamat részének tekinti, a hangsúlyt pedig olyan egyéni társadalmi háttérrel kapcsolatos tényezőkre fekteti, amelyek jelentősen befolyásolják a továbbtanulási döntést. A pszichológiai perspektíva a felsőoktatási környezet légkörére összpontosít, pontosabban arra, hogy a hallgató egyetemi légkörrel kapcsolatos percepciói miként befolyásolják az intézmény kiválasztását. A gazdasági megközelítés a főiskolaválasztási folyamatot befektetési döntésként konstruálja meg: a hallgatók a főiskolán való tanulás költségeit és hasznát mérlegelik és a posztsekundér tanulmányok gazdasági előnyeinek kiértékelését követően hoznak döntéseket (Bergerson, 2009). Jelen kötetben elsősorban a szociológiai perspektíva szemszögéből elemezzük a továbbtanulási döntés folyamatát, ám a motivációs tényezők számbavételekor nem tudunk teljesen elvonatkoztatni a pszichológiai és a gazdasági megközelítésektől sem.

A 20. század második felében a szociológiai kutatások egyik alapkérdésévé vált az oktatásban megnyilvánuló társadalmi egyenlőtlenségek problémája, és ezzel kapcsolatban az oktatási rendszer társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésében játszott szerepe is. A középfokú képzés expanziója kiemelt kutatási témává tette azt, hogy a különböző társadalmi rétegekhez tartozó egyének milyen mértékben tudják elérni a

középfokú végzettséget. Szintén fontos kérdés az, hogy az egyének milyen típusú középfokú végzettséghez férnek hozzá, továbbá azt is vizsgálni kell, hogy milyen szerepe van az általános iskolának az esélyek kiegyenlítésében. Az európai szociológiában leginkább Pierre Bourdieu (idézi Hrubos, 2012) széles körben ismert tőke-elmélete alapozta meg az erről való gondolkodást.

Usher (2009) szerint a felsőoktatás kérdése korábban viszonylag egyszerű volt. A felsőfokú oktatás célja egyértelmű és világos volt, mivel arra készítette fel a jelentkezőket, hogy egy szakterület kiváló szakemberei legyenek, akik a tanulmányaik végeztével elfoglalhatták tekintélyes állásukat a tudomány, a szakma vagy a kormányzat elit intézményeiben. A hierarchia csúcsán a legrégebbi intézmények álltak, amelyek presztízsük révén a legkiválóbb és olykor a legtehetősebb hallgatókat vonzották be. A diákok rendszerint ugyanabban az oktatási intézményben fejezték be tanulmányaikat, ahol megkezdték ezeket, később pedig egész karrierjük alatt ugyanabban, a végzettségüknek megfelelő szakmában vagy gazdasági ágazatban dolgoztak.

Az oktatás és a felsőoktatás tömegessé válásával a fiatalok körében világszerte megnőtt a felsőfokú tanulmányok iránti igény, ugyanakkor ezek hozzáférhetőbbé is váltak. A folyamat természetesen maga után vonta az oktatási kínálat átalakulását és a képzési lehetőségek diverzifikációját. Thomas F. Green (1999) amerikai kutató az oktatási expanzió jelenségét vizsgálva megállapítja, hogy amíg egy társadalomban csak kevesen végeznek el egy iskolafokozatot (például a középiskolát), addig ez nem is jár túl sok haszonnal az egyén számára, hiszen a végzettség nem működik társadalmi szűrőként. Ha elég sokan túljutnak az adott oktatási szinten, akkor már lehet válogatni a potenciális álláskeresők közül, a végzettség hiánya vagy megléte tehát szűrőként vethető be, és ily módon megnő az iskoláztatás haszna is. Abban az esetben viszont, ha nagyon sokan szereznek oklevelet, azaz majdnem mindenki elvégzi az adott szintű iskolát, a végzettség inflálódik. Mindezt egy ábrán úgy lehetne szemléltetni, hogy miközben az adott iskolafokozatra járók száma folytonosan nő, az iskolázás haszna egy bizonyos ideig növekszik, majd

hirtelen csökkenni kezd, és ha már mindenki elvégzi az adott szintű iskolát, akkor a megszerzett haszon a nullához közelít. Green (1999) arra is felhívja a figyelmet, hogy amikor egy iskolafokozat elvégzése tömegessé válik és így csökken a lehetséges egyéni haszon, akkor felértékelődik a bizonyítványt kiállító oktatási intézmény szerepe.

A várakozásokkal ellentétben az expanzió nem hozta magával a társadalmi esélyek kiegyenlítődsét. Erre utalnak azok az iskolai esélyegyenlőtlenségre vonatkozó korai magyarországi kutatások is, amelyek már a hetvenes években (lásd például Ferge, 1972; Gázsó, 1971) kimutatták, hogy az alacsony státusú családokból származó gyerekek szakközépiskolába, míg az értelmiségi szülők gyermekei inkább gimnáziumba jelentkeznek. Ladányi 1994-es tanulmánya azt igazolja, hogy a főiskolákon több az elsőgenerációs értelmiségi hallgató, mint az egyetemen (Ladányi, 1994). A felsőoktatás tömegessé válásával párhuzamosan a felsőoktatási intézmények is adaptálódtak a megnövekedett kereslethez.

A továbbtanulási döntés óhatatlanul is összekapcsolódik a fiatalok karriervágyaival, a társadalmi mobilitás jövőbe vetített útvonalával. Az értelmiségivé válás a felfelé irányuló társadalmi mobilitás, a státusszerzés egyik lehetséges megoldásaként jelenik meg, ugyanis a felsőfokú végzettség megszerzése sokak számára a jövő egyfajta garanciájaként képződik le. Dolgozatunkban azonban nem a társadalmi mobilitás és az oktatási intézményrendszer közötti kapcsolatot szándékozunk vizsgálni, hanem magát a továbbtanulási-pályaválasztási döntést, illetve ezek egyéni és társadalmi motivációs hátterét. A bemutatott oktatásszociológiai kutatás előkészítésében, megtervezésében és az eredmények értelmezésében természetesen a motivációról, társadalmi egyenlőtlenségről és a felsőoktatásról szóló szakirodalomra támaszkodtunk. A tematikailag rendkívül változatos és nagyszámú forrás közül azokat használtuk, amelyek véleményünk szerint legszorosabb összefüggésben állnak a témánkkal és a vizsgált térség problematikájával.

A kutatás újszerűségét elsősorban az adja, hogy a továbbtanulási döntések mögött meghúzódó hatásmechanizmusok jellegét, a társadalmi háttérből fakadó hatások és a racionális mérlegelés szerepétől külön-

választva, a társadalmi tőke kulturális és kapcsolati dimenziói szerint, valamint az értékrend és a tanulási attitűdök dimenziói mentén is vizsgáljuk a Románia–Magyarország határain átívelő Partium térség mérvadó felsőoktatási intézményeiben.

## **1.2. A TÉMAVÁLASZTÁS OKA. A KUTATÁS CÉLJA ÉS TERÜLETI LEHATÁROLÁSA**

A kelet-európai felsőoktatás számos területen különbözött a nyugati és távol-keleti felsőoktatástól: míg utóbbira a tömeges felsőoktatás mutatói jellemzőek, az általunk vizsgált térségben a felsőoktatás csak egy igen szűk társadalmi réteg számára volt hozzáférhető. A változást a kilencvenes évek rendszerváltásai hozták meg, ezt követően beindultak és nagyrészt le is zajlottak már azok a nemzetközi oktatáspolitikai és az oktatási rendszerre is kiható gazdasági, társadalmi és politikai folyamatok, amelyek átalakították a térség felsőoktatását is. A térség felsőoktatására korábban a politikai és ideológiai okok miatt fenntartott alacsony – elit típusú felsőoktatásra utaló – hallgatói létszám volt jellemző, miközben a nyugati felsőoktatás már akkor tömeges, illetve általános jellegű volt. A felsőoktatás tömegessé válásának folyamatát a szakirodalom a felsőoktatás expanziójaként említi (Hrubos, 2012; Kozma, 2004, 2006; Kozma & Rébay, 2004; Ladányi, 1994; Polónyi, 2010; Temesi, Hrubos, & Berács, 2012).

A kelet-európai oktatási expanzió meghatározó sajátossága az, hogy a térség államaiban szinte párhuzamosan zajlottak azok a tömegesedéshez vezető folyamatok, amelyek évtizedeken át tartottak a fejlett országok oktatási rendszereiben. Feltehetően ez a legfőbb oka annak, hogy Kelet-Európában a köz- és felsőoktatás szintjén egyaránt komoly, az oktatás minőségét érintő problémák alakultak ki: csökkent az oktatási módszerek hatékonysága, a hallgatók felkészületlenebbekké váltak stb. (Hrubos, 2012; Kozma, 2004; Pusztai, 2011).

A tömegesedés illetően kontextusában a továbbtanulás és a pályaválasztás témaköre számos tudományterület eszköztárával és kérdésfelvetése mentén közelíthető meg. Ha a kérdést az oktatásszociológia keretében, az

átalakuló felsőoktatás oldaláról elemezve szeretnénk feltárni, akkor eredményként többnyire olyan komplex magyarázó tényezősorokat kapunk, melyek mindegyike újabb és újabb problémafelvetések irányába tereli a téma elemzésére vállalkozó kutatót. A felsőoktatás kutatásának egy másik kontextusát ma az adja, hogy miközben a továbbtanulási lehetőségek számos új formája jelenik meg a továbbtanulásra jelentkezők csoportjai a makrotársadalmi folyamatok sodrásában folyamatosan és igen gyorsan változnak. Ezzel egy időben, kisebb-nagyobb megszakításokkal, de folyamatosan zajlik az oktatási rendszer meglehetősen inkonzisztens reformja, amelynek társadalmi következményeit még nem sikerült megfelelően feltárni.

Az eddig tárgyalt témakörök összetettsége is jelzi, hogy a pályaválasztás szociológiai kutatása egy ilyen folyamatosan változó oktatási környezetben meglehetősen bonyolult, elméleti és módszertani szempontból is kihívást jelent. A témával kapcsolatban számos kutatás készült és készül, ezek egyike sem törekedhet ugyanakkor teljességre, hanem egy „szociológiai mozaik” újabb és újabb részelemét alkotja meg. E „mozaik” kirakásához szeretnénk mi is hozzájárulni a következő oldalakon bemutatott kutatásunkkal, amelyben a pályaválasztással kapcsolatos kérdéskört kvantitatív szempontból igyekeztünk megvizsgálni. Elsősorban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen motívumok állnak a partiumi régió felsőoktatási intézményeibe jelentkező fiatalok továbbtanulási döntése mögött.

Kutatásunkkal az általunk vizsgált földrajzi (Partium) és felsőoktatási térségben (alapszakos hallgatók) élő fiatalok továbbtanulásának, pályaválasztásának motivációs hátterét igyekeztünk feltárni, így hozzájárulva a specifikus továbbtanulási mechanizmusok tudományos megismeréséhez. Ugyanakkor kutatásunk gyakorlati jelentőségű is, hiszen általa az egyetemek szakszerű ismereteket szerezhetnek a hozzájuk jelentkező fiatalokról, a beiratkozók jellegzetes „profiljáról”, a választás előtt álló fiatalok pedig körültekintőbben vehetik számba továbbtanulási lehetőségeiket, az egyes felsőoktatási intézmények és szakok kínálatát. Úgy gondoljuk, hogy felmérésünk eredményeit és következtetéseit pedagógusaink a középiskolai pályaválasztási tanácsadásban is alkalmazhatják.

A témaválasztásnak személyesebb jellegű összetevői is vannak. Egyetemi oktatókként rendszeresen elbeszélgetünk a Partiumi Keresztény Egyetemre jelentkező hallgatókkal továbbtanulási döntéseik előzményeiről, indítékairól. Ezekről, a hallgatók értékrendjéről, a jelentkezés és a tanulás társadalmi mintázatairól szerettünk volna többet megtudni, ily módon visszajelzéseket is biztosítva egyetemünk oktatási kínálattal, oktatási szolgáltatásokkal kapcsolatos döntéseihez.

A kutatás elméleti keretét a továbbtanulás és a pályaválasztás szakirodalma adja. A pályaválasztást a továbbtanulással, intézményválasztással és szakválasztással összefüggő kérdésként tárgyaljuk. Olyan fiatal felnőttek döntési mintázatait vizsgáljuk, akik a továbbtanulást önálló döntésnek vélik, viszont szociológusként a kérdésekre kapott válaszok esetében nem vonatkoztathatunk el a célcsoport társadalmi beágyazottságának főbb kérdéseitől. A család, a demográfiai mutatók, a tágabb szocializációs környezet hatása közvetett módon itt is érvényesül, többek között az iskolai teljesítményen és ennek iskolaválasztásra gyakorolt hatásán át (Róbert, 2000), valamint a család által közvetített értékek és kulturális minták hatásán keresztül.

Az iskolai teljesítmény továbbtanulásra gyakorolt hatását vizsgálhatjuk a reprodukciós elméletek logikája mentén, ugyanakkor a kontextuális elméletekre épülő kutatások jelentős része túllép a szülők, különösen az apa státusának, iskolai végzettségének és foglalkozásának iskolai eredményességre és továbbtanulásra gyakorolt hatásának a vizsgálatán. Ezek a kutatások a társadalmi tőke fogalma köré szerveződnek, olyan korábban elhanyagolt elemekre is fókuszálva, mint a tanulói közösségek vagy az intézményi kultúra szerepe. A felsőoktatásban a karok és a szakok között lényeges különbségeket tapasztalhatunk úgy rekrutációs bázisuk, mint az általuk elérhetővé tett szakmák társadalmi presztízse szerint is. Ezen jellegzetességeket a reprodukciós mintázatok szempontjai alapján vizsgáljuk, az apák és az anyák iskolai végzettsége szerinti különbségek mentén. Számolunk azzal is, hogy az apák státuskijelölő társadalmi helyzete számos jelenséget magyaráz ugyan, ám a hallgatók életmódjára és az egyetemi életút eredményességére vonatkozóan egyéb tényezőket is figyelembe kell vennünk (Mare, 1981; Pusztai, 2011).

Az iskolai eredményességet valamint a továbbtanulással kapcsolatos döntéseket a diákok társadalmi tőkéje (főként kulturális és kapcsolati tőkéje) és értékrendje is alakítja, így az egyszerűbb reprodukciós séma összefüggéseinek értelmezésén túl ezeket a tényezőket is bevonjuk az adatok értelmezésébe. Így lehetőségünk lesz arra, hogy a hallgatók társadalmi rekrutációjával kapcsolatos mintázatok feltárásakor azonosítani tudjuk az egyének közötti rejtettebb különbségek érvényesülését is.

Felmérésünk során a történelmi Partium<sup>1</sup> területén lévő városok közül Nagyvárad, Debrecen és Nyíregyháza felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatókat kérdeztünk le. Noha a kutatásba bevont megyéket (Bihar, Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg) elválasztja a román-magyar államhatár, sok tekintetben hasonlóak: országán belül mindhárom periférikus elhelyezkedésű. Amíg a határ elválasztó jellege dominált, addig ezek a megyék hátrányos helyzetű térségeknek számítottak, de még ma is a közepesen vagy gyengén fejlett régiók közé tartoznak. A határok „légiessé válása” újból megteremtette az együttműködés lehetőségét ebben – a középkor kezdete óta jellemzően egységesen fejlődő – térségben (Kozma, Teperics, Erdei, & Tózsér, 2011). Az Európai Unió taggá váló országok között intenzív kapcsolatok jöttek létre, fontos euroregionális együttműködések alakultak (Czimre, 2006), számos közös projekt megvalósulására teremtve lehetőséget. A tematikus együttműködési formák között az oktatás és kutatás is fontos szerepet kapott. Ezen a területen kulcsszerephez jutottak a térség felsőoktatási intézményei és ezek kutatóintézetei, ez utóbbiak közül kiemelten fontosnak tartjuk a Debreceni Egyetem keretében működő Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD<sup>2</sup>) tevékenységét.

---

<sup>1</sup> Partium egy határokon átnyúló régió, amely Magyarország, Románia, és Ukrajna területén helyezkedik el. A régióhoz tartozó területek az országhatárok mentén, az adott ország peremén helyezkednek el (Kozma, 2005).

<sup>2</sup> Az intézmény alap- és alkalmazott kutatásokat folytat a felsőfokú képzés körében, Partium határmenti régióiban.

### 1.3. A KUTATÁS MÓDSZEREI

Az általunk vizsgált adatok forrása a HERD<sup>3</sup> projekt keretében megvalósult kvantitatív, kérdőív-alapú keresztmetszeti kutatás. A kutatás megvalósításában három intézmény, a Debreceni Egyetem, a Nagyváradai Egyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem, (főként szociológusokból álló) kutatócsoportjai működtek együtt. A felmérés kérdőiveit összesen 2728 válaszadó töltötte ki.

Kutatási kérdéseink megválaszolásához a teljes minta egy bizonyos hányadát vettük igénybe. A vizsgálatba bevont tíz felsőoktatási intézmény hallgatói közül azokat vizsgáltuk, akik a román-magyar határmenti térségben működő felsőoktatási intézmények alapszakán, Nagyváradon, Debrecenben vagy Nyíregyházán tanulnak. Az általunk vizsgált öt felsőoktatási intézmény alapszakos hallgatóit magába foglaló almintában szereplő válaszadók döntő többsége a Debreceni Egyetemen tanul (N=886), a Nagyváradai Egyetemre jár 565 hallgató, a Partiumi Keresztény Egyetemen 400-an tanulnak, 125 válaszadó a Nagyváradai Emanuel Egyetem diákja, 144-en pedig a Nyíregyházi Főiskola egyetemistái. Az összesen 2120 alapszakos válaszadó 35,5 százaléka férfi, 64,5 százaléka pedig nő.

### 1.4. A KUTATÁS ERŐSSÉGEI ÉS KORLÁTAI

Véleményünk szerint a kutatás legfőbb erőssége az adatok határon átnyúló jellege, hiszen ez lehetővé teszi a két szomszédos ország felsőoktatási rendszereinek komparatív megközelítését is. A térségben – főként a Debreceni Egyetem CHERD Kutatóközpontjának köszönhetően – az elmúlt

---

<sup>3</sup> A HERD betűnév, a kutatás hivatalos megnevezése: *“Higher Education for Social Cohesion - Cooperative Research and Development in a Cross-border Area”*. A kutatást az Európai Unió Regionális Fejlesztési Alapja finanszírozta, a Magyarország–Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program keretében. Az adatfelvételre 2012 tavaszán került sor (N=2728). A kutatás fő célkitűzése a felsőoktatás társadalmi kohézió erősítésében betöltött szerepének vizsgálata. A kutatás további részletei megtalálhatóak a projekt weboldalán: <http://unideb.mskszmsz.hu/>. Az adatbázis felhasználását engedélyezték a kutatás vezetői. A vizsgálat kérdőívét kérésre az érdeklődők rendelkezésére bocsátjuk.

esztendőkből végeztek néhány olyan széleskörű, nagy mintás oktatásszociológiai felmérést, amelyek jellegükben határon átnyúlóak, de az általunk vizsgált témakörrel csak kevésbé foglalkoznak.

A kutatás jellegéből fakad a rendelkezésünkre álló adatok minősége és a minta elemszáma is, mely lehetővé teszi a térség hallgatói közösségének vizsgálatát számos téma mentén: társadalmi-gazdasági háttér, életmód, értékrend, jövőtervek, tanulási attitűdök, továbbtanulás stb.

Adataink hiányosságai a használt eszközök alkalmazásának korlátaiból adódnak. A kérdőívek önkitöltős módon lettek megválaszolva, így számolunk azzal, hogy az adatgyűjtés során egy olyan szisztematikus torzítás keletkezhetett, amelynek során felülreprezentált azon diákok aránya, akik nagyobb valószínűséggel vesznek részt a képzésben. A nem hagyományos diákok, akik nem tudnak részt venni az összes előadáson és azok, akik kevésbé adnak választ a kérdőívekre általában, alulreprezentáltak.

Továbbá eltérések lehetnek az intézmények és szakok óralátogatásra vonatkozó előírásait illetően is, főként, amennyiben ezek az egyetemek és az országok típusai mentén meghatározott változókkal korrelálnak. Az elemzések alapján azt sejtjük például, hogy a Nagyváradai és Partiumi Keresztény Egyetemen gyérebb az előadásokon való részvétel, mint a magyarországi intézményekben vagy az Emanuel Egyetemen. Valószínű továbbá, hogy az adatok szintjén a Nagyváradai Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen alulreprezentáltak a nem hagyományos (idősebb, dolgozó), vagy alulteljesítő diákok. Természetesen, a minta tervezésekor előreláttuk és igyekeztünk kompenzálni ezt a hibát, és ezért elmondhatjuk, hogy ezeken az egyetemeken a minta reprezentatív a tandíjat fizető/nem fizető hallgatókra, tudva, hogy a tandíjas diákok alulreprezentáltak a válaszadók körében.

A másik fontos korlátozás a vizsgált intézmények eltérő képzés kínálatából ered. Az általunk vizsgált intézmények közül csupán kettő kínál a tudományterületek mindegyikét lefedő képzés-struktúrát. A szakválasztással kapcsolatos adatok összehasonlító vizsgálata ezért csak külön, a két nagyobb felsőoktatási intézmény között, illetve a három kisebb intézmény képzés kínálatára között lehetséges.

Harmadrészt, kutatásunk kihívása, hogy a teljes továbbtanulással kapcsolatos kérdéskört csak részben tudtuk megvizsgálni. További adatok, más módszertani és elméleti alapokon nyugvó motívum- és értelmezési keret, további magyarázó változók bevezetése tehát gazdagíthatja a vizsgálati eredményeket.

## **1.5. A KÖNYV SZERKEZETE**

A könyv felépítését a téma szakirodalma és a kutatás eredményei tagolják két fő egységre. Az első rész az értelmezés során használt elméletek és modellek ismertetésével kezdődik, majd a témában készült korábbi kutatások főbb eredményeit mutatja be, ezen belül elsőként a térség felsőoktatási kontextusát, mely nélkül értelmezhetetlenek volnának az általunk vizsgált jelenségek, ezt követően rátérünk a téma főbb szociológiai elméleteinek ismertetésére, majd – lévén, hogy ez a kérdéskör képezi kutatásunk fő célját –, a motiváció-vizsgálatok interdiszciplináris megközelítésű eredményeit ismertetjük. Kutatási kérdéseink tisztázásában előző kutatások eredményeire is építünk, bemutatva ezek legfontosabb eredményeit a nemzetközi, európai és hazai szakirodalom alapján. A második rész a témaválasztást keretbe helyező módszertani eszközök és kutatási kérdések felvázolásával kezdődik, majd kutatásunk célját és célcsoportját ismertetjük. Ezt követően a hipotéziseinkre és az alkalmazott módszerek bemutatására térünk át, a minta, valamint a kutatás menetének felvázolásával. Ezt követően a felsőoktatási rendszerbe lépő hallgatók főbb jellemzőit, szocio-demográfiai háttérét (intézmények, nemek, életkor, településtípusok szerinti megoszlását, társadalmi háttérét, szülők iskolázottságát és foglalkozását, középfokú tanulmányi háttérét) ismertetjük. A továbbtanulási, intézményválasztási és szakválasztási motívációikra vonatkozó eredmények bemutatása képezi kutatásunk fő célját, melyet az értékrend, a tanulási attitűdök és tanulási környezet, valamint a jövőtervek kontextusában is megvizsgálunk. Mindezeket a tényezőket egy sor magyarázó modell felépítésével vizsgáltuk a többváltozós adatelemzési eljárásokat alkalmazva. A fejezetet a kutatási

eredményeink rövid összefoglalója zárja, a hipotézisek sorrendjében bemutatott legfontosabb következtetések ismertetésével, majd a főbb tanulságokat, javaslatokat és további kutatási irányokat fogalmazzuk meg.

A könyv részét képezi a felhasznált irodalom jegyzéke, valamint egy melléklet is, amelyben a terjedelmesebb táblázatokat gyűjtöttük össze.

## 2. SZAKIRODALMI MEGALAPOZÁS

### 2.1. A TOVÁBBTANULÁSSAL KAPCSOLATOS ELMÉLETI KERET RÖVID BEMUTATÁSA

A társadalmi egyenlőtlenségek tudományos igényű magyarázata összekapcsolódik a szociológia történetével. A társadalmi rétegződés és mobilitás vizsgálata a szociológia nemzetközi szakirodalmában talán a leginkább megalapozott elméleti és módszertani keretet kínálja. Az empirikus adatfelvételeken alapuló vizsgálatok széleskörű elterjedése új elméleti modellek és módszertani megközelítések sorozatát indította el nemzetközi szinten, oktatásszociológiai vonatkozásban is (Boudon, 1981; Bourdieu, 1998; Bourdieu & Passeron, 1990; Coleman, 1998). A témával kapcsolatos szakirodalmakban több helyen találni utalást magyarországi kutatók munkáira is (például: Andorka & Simkus, 1983; Ferge, 1972; Pusztai, 2004; Róbert, 2000).

A iskolázottsági egyenlőtlenségek reprodukciója szempontjából a származási család kulturális erőforrásainál Boudon az anyagi háttér hatását érzi fontosabbnak, az iskolai képzés első szakaszában pedig az elsődleges tényezőket, a kulturális hatásokat tekinti fontosnak (idézi Shavit & Blossfeld, 1993). Boudon az iskolai életutat átmenetek sorozataként fogja fel, amikor az egyes iskolai szakaszok végén a tanulónak és családjának döntenie kell a továbbtanulásról és az iskola megválasztásáról. A magasabb szinten való továbbtanulás vagy a tanulmányok befejezése egy olyan racionális döntés eredménye, amely alapvetően az anyagi helyzet és a remélt eredmény (pl. piacképes tudás, jobb munkahely) által meghatározott költség-haszon modellben születik (másodlagos tényező). Boudon szerint a magasabb iskolai szintek irányába haladva az iskolai egyenlőtlenségek magyarázatában a hangsúly áthelyeződik a másodlagos hatásokra (idézi Z. Csata, 2004).

Boudon elméletének racionális döntéseméleti modellben való továbbgondolását Goldthorpe (1996) fogalmazza meg, aki a döntéseméleti perspektíva mellett a boudoni elmélet két elemét emeli ki. Egyrészt, az „aspirációk pozicionális elméletét”, mely arra vonatkozik, hogy a magasabb iskolázottságra való egyéni törekvéseket nem abszolút módon, hanem az egyének osztálypozíciójához mérten kell értelmezni. A boudoni elmélet másik kiemelt vonatkozásaként Goldthorpe az iskolázottsági esélyek magyarázatában – a bővülő oktatási rendszer feltételei mellett – a másodlagos hatások szerepét hangsúlyozza. A „társadalmi távolság” goldthorpe-i értelemben eltérő lehetőségeket és korlátokat jelent egy adott iskolai szint elérésében, ami a különböző társadalmi helyzetű családokban az iskolaválasztáskor érvényesülő költség-haszon modellekre utal. Goldthorpe szerint a családi jövedelem továbbra is erőteljesen befolyásolja azt, hogy az oktatással kapcsolatos lehetséges alternatívák közül a diákok melyet választanak. Goldthorpe következtetése tehát az, hogy a fennmaradó iskolázottsági esélyegyenlőtlenségeket nem az osztálykultúra vagy a kulturális tőke terminusaiban lehet megragadni, hanem a Boudon által javasolt racionális cselekvési modell alapján. Az elmélet kritikusai (pl. J. Scott, 1996) úgy vélik, hogy a racionális döntésemélet és az osztályspecifikus társadalmi normák felismerése közötti ellentmondás nem szükségszerű, ugyanis az a tény, hogy az emberek olyan értékeket és normákat követnek, amelyekhez emocionálisan kötődnek, nem feltétlenül jelenti azt, hogy ezek alapján irracionálisan fognak cselekedni. Az iskolaválasztás, valamint az iskolai karrier alakulásának vizsgálatokor tehát az osztályspecifikus kulturális-normatív hatásokat és a költség-haszon modell által meghatározott döntéseméleti megfontolásokat egyaránt figyelembe kell venni (Z. Csata, 2004).

A téma kapcsán új megközelítést jelent Mare (1981) elképzelése, aki az iskolázottsági esélyek vizsgálatában az oktatás expanziójának hatását a tanulók szelekciójának folyamatáról leválasztva tárgyalja. Boudonhoz hasonlóan egy olyan modellt dolgoz ki, amelyben az iskolai életutat a különböző iskolai szintek közötti átmenetek folyamataként értelmezi, melyben a fő hangsúly a továbbtanulási döntéseken van, „az iskolai

hierarchia pedig nem más, mint egy „döntési fa”, amellyel kapcsolatban azt vizsgáljuk, hogy az egyes „elágazási pontokon” a továbbtanulási döntések meghozatalában milyen szerepe van a családi háttérnek” (idézi Bukodi, 1998, p. 160). Mare (1981) az egyesült államokbeli férfiak iskolázottsági esélyeivel kapcsolatban a fenti modellt alkalmazva arra a következtetésre jut, hogy a társadalmi-gazdasági háttér hatása az alacsonyabb iskolai szinteken érvényesül leginkább (Z. Csata, 2004).

Az oktatásszociológiai szakirodalomban széles körben tárgyalt összefüggés a továbbtanulás, a pályaválasztás és társadalmi mobilitás kapcsolata. Raymond Boudon (1981) a továbbtanulás, a továbbtanulási döntések eltérő értelmezési módja és a társadalmi státus közötti összefüggésekre mutatott rá. A továbbtanulásban érvényesülő társadalmi egyenlőtlenség első megközelítése a Boudon szerinti társadalmi „siker” egyéni felfogása, mely az osztály-hovatartozással együtt változik. A másik magyarázat Bernstein nyelvi kódokról szóló közismert elmélete. A harmadik magyarázat szerint a társadalmi osztályok egyenlőtlen arányát a felsőoktatásban egy sajátos gazdasági kalkuláció eredményezi: ennek értelmében a továbbtanulás mint gazdasági jellegű beruházás alulértékelődik a szegény családok szemében. Témánk szempontjából fontos még Boudon megállapítása, miszerint az osztályhovatartozás elsősorban a jegyeket és az iskolai eredményeket magyarázza, nem a továbbtanulást, ugyanis az alacsonyabb státusú, de jobb érdemjegyű gyermekek is továbbtanulnak (Boudon 1981).

A reprodukciós hatásokat erős szelekciós mechanizmusokon keresztül felerősítő magyar oktatási rendszer működését számos tanulmány elemezte (Bukodi, 1998; Fehérvári & Liskó, 1998; Ferge, 1972). A szerzők szerint a tanulmányi eredmény viszonylag szoros kapcsolatot mutat a szülők társadalmi helyzetével, amit leginkább az apa iskolai végzettségével, kisebb mértékben foglalkozásával vagy réteghelyzetével, mérték. Az iskola-rendszer látszólag a tanulók teljesítményét értékeli, valójában azonban a tanulók családjának társadalmi helyzetét (Bourdieu, 1998) mutatja.

A kontextuális hatások mentén Fényes és Pusztai (2004) tanulmányukban a „school effect”-nek, a környezeti és csoporthatásoknak az iskolai

eredményességre gyakorolt hatását vizsgálják, a kulturális és társadalmi tőke elméletére építve. Így például, a különböző fenntartású iskolák diákjainak tanulmányi eredményességét elemző vizsgálatok Coleman (1998) azon állítását erősítik meg, mely szerint eltérés van a tanulók egyéni attribútumai és az iskolai társadalmi környezet hatása között. Eszerint, 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 & Sørensen, 1999). A kulturális tőke oldaláról elemezve ugyanezt, ha a szellemi foglalkozásúak gyerekei vannak többségben az iskolában, a meglévő heterogenitás bizonyos mértékig korrigálja az alacsonyabb származású diákok továbbtanulási terveit (Ferge, 1972). A szerzőpáros empirikus kutatási eredményei alapján a diplomás szülők csak csoport szinten befolyásolják a továbbtanulási terveket a felekezeti gimnazisták körében. A csoporthatás a baráti kapcsolatok zártsága esetén is igazolódott (Fényes & Pusztai, 2004).

Bergerson (2009) szerint mai társadalmunk egyik legnyugtalanítóbb kihívása a mélyülő társadalmi egyenlőtlenség, amely a lehetőségek egyenlőtlen hozzáférése folytán az oktatási rendszeren keresztül fejt ki hatását. Az adatok széleskörűen azt támasztják alá, hogy az alacsonyabb társadalmi-gazdasági háttérből származó hallgatók felsőoktatásban való részvételi aránya alacsonyabb, mint a közép- és felsőosztálybeli hallgatóké.

Gazdasági megközelítésben, Schwartz (2011) a hallgatók egyetemválasztási döntéshozatalát tisztán vásárlási döntésként fogja fel, melynek során a hallgatók a továbbtanulási lehetőségek költségeit vetik össze az adott intézménybe járás vélt előnyeivel. Amikor a hallgatók intézményt választanak, ezt bizonyos költség-haszon számítás mentén teszik meg. Az empirikus bizonyítékok azt mutatják, hogy a magasabb képzési költségek fontos meghatározói az iskoláztatási választásoknak, különösen az alacsony jövedelmű hallgatók esetében (l. Lillis & Tian, 2008; Long, 2004; McPherson & Shulenburg, 2008; Paulsen & St John, 2002). Az adott felsőoktatási intézményben a tanulás költségei lehetnek közvetlenek és közvetettek, amelyek nemcsak a tandíj és egyéb jellegű költségekre

vonatkoznak, hanem a létfenntartási költségekre is – mint például a szállás és az ellátás –, de a használdozati költségekre is. A hallgatók egyetemválasztásában az is közrejátszik, hogy melyek az oklevél révén megszerezhető előnyök. Ezen remélt előnyök egyik csoportja a magasabb jövedelem (Becker, 1970; Moretti, 2004; Paulsen, 2001; Perna, 2005), a főiskolai végzettséggel nem rendelkezőkhöz képest megszerezhető magasabb fizetés (Hossler, Schmit, & Vesper, 1998; Paulsen, 2001), az aktív státusz folytonossága, a pályafutás során lehetővé váló nagyobb mobilitás, illetve a magasabb életminőség (Hossler és mtsai, 1998). Mindemellett egyéni életcélokkal kapcsolatos személyes motivációk is készítenek az egyes hallgatókat a felsőfokú képzés lehetőségének számbavételére. Harmadrészt, a döntésben az oktatás révén megszerezhető javak (tudás, képességek), valamint a társadalmi-gazdasági, tudományos és intézményi tényezők is közrejátszanak. A hallgatók tehát egy komplex tényezősort vesznek figyelembe továbbtanuláskor, és döntésükben hajlamosak racionálisan eljárni (Schwartz, 2011). Az egyetemek célja a felsőoktatás felvevőképességének növelése, ezért fontos megértenünk, mi motiválja a hallgatókat az egyetemre való jelentkezésre illetve egy konkrét szak kiválasztására.

A továbbtanulás kérdésköre mentén jelentős hatása van az oktatásban és a felsőoktatásban a motiváció-elméleteknek. A velünk született és a szerzett pszichológiai szükségleteket az emberi működés számos vetületében létfontosságú összetevőknek tekintik (Black & Deci, 2000; Deci és mtsai, 1991; Vansteenkiste és társai, 2004). Az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás igénye pozitív hatással bír a főiskolai hallgatók és a középiskolások belső motivációjára, tanulására és kitartására nézve is (Mason, 2012).

A hallgatók egyetemre való jelentkezésének motivációját befolyásolja a már megszerzett, többnyire az iskolában kialakított tanulási stílus is. A diplomát nyújtó képzésre jelentkezés motivációjának formája és intenzitása pedig összefüggésben áll a tanulással szembeni odaszánásukkal és elköteleződésükkel egyetemi hallgatóvá válásukat követően (Kember, Ho, & Hong, 2010). Tágabb vonatkozásban, de a továbbtanulás kontextusát megteremtő keretként az oktatáspolitikai viszonyok is jelentős hatást gyakorolnak a felsőfokú képzésre való jelentkezésre .

## 2.2. A FELSŐOKTATÁS KONTEXTUSA

Az oktatási rendszerben az egyik legszembetűnőbb folyamat az egész társadalomban megnyilvánuló változások és bizonytalanságok jelenléte. Ezek a külső társadalmi-gazdasági tényezők a felsőoktatási rendszert is folyamatosan alakítják. Az oktatás kapcsán így ma leginkább a reformok és változások állandóságát tapasztaljuk.

A változásokat egyrészt a felsőoktatásban is lezajló expanzióból fakadó strukturális feszültségek jelentik (erre bővebben kitérünk a 2.3-as fejezetben), de meghatározó a demográfiai változások felsőoktatásra gyakorolt hatása, a tudás szerepéről való gondolkodás átalakulása (lásd például az oktatási és a gazdasági szféra közötti újfajta együttműködéseket, a valós társadalmi problémákra választ adó innovációk piaci alapokon történő finanszírozását, az életen át tartó tanulás egyre népszerűbbé válását), de a kormányzati reformok oktatásra gyakorolt hatása sem elhanyagolandó szempont mindebben.

Mandel Kinga és Papp Z. Attila (2005) szerint az oktatáspolitikai elmélete négy különböző megközelítést határol el egymástól: az elitista, egalitarista, liberális és demokrata oktatáspolitikákat. Ezen modellek valamely országok adott időben megvalósult gyakorlatának, illetve alapvető jellemzőinek leegyszerűsítése, ám segítségével nemcsak az adott ország, hanem más országok oktatáspolitikája is megragadható. Az elitista oktatáspolitikai, mely az elitek irányításának ideológiájára támaszkodik, egyidejű centralizációt és liberalizációt feltételez, azonban nem rendelkezik a politikát gyakorlatba ültető eszközökkel, jelszava *„minőséget azoknak, akik megérdemlik”*. A „minőség korát” megelőző oktatáspolitikai megközelítés az egalitarista, az esélyegyenlőség-elvet középpontba helyező politika, melynek jelszava *„mindenkinek ugyanazt”*. Az egalitarista oktatáspolitikai baloldali ideológiáktól áthátolt centralizmust és ellenőrzést feltételez, és strukturális valamint intézményi eljárásmodokkal, eszközökkel rendelkezik e politika gyakorlatba ültetéséhez. A liberális oktatáspolitikai ezzel szemben ideológiamentes, technokrata jellegű megközelítés, jelszava

„Minőséget azoknak, akik megengedhetik maguknak”, és ez politikai decentralizációt és liberalizációt feltételez. A negyedik, szintén ideológiamentes oktatáspolitikai megközelítés a demokrata, melynek jelszava „minőséget mindenkinek”. A demokrata politika a szabad piacihoz hasonlóan decentralizációt és liberalizációt feltételez, és funkcionális eszközökkel rendelkezik a politika gyakorlatba ültetéséhez.

A fenti megközelítések eltérő módon nyilvánulnak meg az országok és a felsőoktatási intézmények oktatáspolitikájában, jelen kötetben mégis fontosnak tartottuk körvonalazni ezek sajátosságait. A következő fejezetekben a felsőoktatási politikákat alakító tágabb kontextus néhány fontosabb elemét mutatjuk be, az Európai Unió stratégiai célkitűzései, a munkaerőpiaci vonatkozások és az oktatási expanzió sajátosságai szempontjából.

### 2.2.1. Az Európa 2020 stratégia oktatási célkitűzései

Az oktatáspolitikai mezőnyben egyre gyakrabban megfogalmazódik az a cél, hogy a fejlett országoknak tudásalapú gazdaságokká kell válniuk, ha a jólétüket fenn kívánják tartani. Az Európa 2020 stratégia (Európai Bizottság, 2010) fókuszpontjában az áll, hogy versenyben tartsa a tagországok lakosságának életét meghatározó közösség gazdasági erejét, elsősorban azért, hogy az immár 28 tagú, sokkal heterogénebb EU lépést tudjon tartani a fő gazdasági és politikai versenytársakkal. Az Európa 2020 stratégia célkitűzései szerint az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Az intelligens növekedés értelmében egy tudáson és innováción alapuló gazdaság kialakítása a cél. A fenntartható növekedés az erőforrások felhasználásában hatékonyabb, környezetbarátabb és versenyképesebb gazdaság megteremtését jelenti. Az inkluzív növekedés pedig a magas foglalkoztatás, szociális és területi kohézió jellemezte gazdaságot célozza meg. A 2000-ben megfogalmazott lisszaboni programmal összhangban a stratégia célkitűzéseinek mindegyike összefüggésben áll az oktatás valamely dimenziójával.

A Európa 2020 stratégia célkitűzései között az oktatásra vonatkozóan megfogalmazódik az a cél, hogy a programidőszak végére a korai iskolaelhagyók arányát 10% alá kell csökkenteni (15%-ról – RO: 11,3%; HU:

10%); el kell érni, hogy a 30 és 34 év közötti uniós lakosok legalább 40%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezzen, vagy ezzel egyenértékű oklevéllel<sup>1</sup> (RO: 26,7%; HU: 30,3%). Ezeket a célkitűzéseket a tagállamok nemzeti akciótervekbe foglalták. Románia célkitűzése a felsőoktatási oklevéllel rendelkezők arányát illetően 26,7 százalék, ami alig másfél tizedes növekedést jelent, Magyarországon pedig a mai adatokhoz viszonyítva négy tizedpontos csökkenést jelentene a 2020-ra megjelölt arány (30,3%)<sup>2</sup>. A fenti adatok a felsőoktatás további szélesedését vetítik előre.

A felsőoktatási környezet adatainak elemzésekor fontos felfigyelnünk egy aktuális jelenségre, amely jelentős mértékben alakítja az oktatási térség jellemzőit. Az Európai Alapítvány az Élet- és Munkakörülmények Javításáért (Eurofound) 2012 végén közzétett jelentése az európai fiatalok munkaerőpiaci helyzetét elemezve, kiemeli az ún. NEET-csoportba tartozó fiatalokat. A NEET<sup>3</sup> fiatalok azok, akik sem oktatásban, sem képzésben nem részesülnek, és nem is dolgoznak. Ez a fogalom az Európa 2020 stratégiában külön létrehozott mutató, mely egyben a munkaerőpiacról és esetlegesen a társadalomból való kiszorulás mérőszáma is. A jelentés szerint az Európában élő 15-29 éves korcsoportba tartozó 94 millió fiatal közül csupán 34 százalékuknak volt munkahelye 2011-ben, ami az elmúlt évek legalacsonyabb adatait tükrözi. A jelenségnek igen súlyos következményekkel bíró egyéni, társadalmi és gazdasági hatása van, egy sor társadalmi hátrányhoz, elégedetlenséghez, bizonytalan jövőhöz és foglalkoztatási esélyekhez vezet, valamint olyan problémák kialakulásához, mint a fiatalok bűnözése vagy a mentális és fizikai egészség megromlása.

A rendelkezésre álló legfrissebb adatok szerint 2012-ben a 15-24 éves korcsoport EU-s NEET átlaga 13,1 százalék. Országoként megvizsgálva a NEET jelenség elterjedését, a legmagasabb értéket Törökországban mérték (a fiatalok 28,7% százaléka tartozik ebbe a csoportba), Macedóniában, a volt Jugoszláv Köztársaságban, Bulgáriában, Olaszországban, Görögországban,

---

<sup>1</sup> A beiratkozottak aránya sok országban meghaladja ezt az értéket, ám a diplomáig sokkal kevesebben jutnak el.

<sup>2</sup> Az adatok forrása: az Európai Bizottság 2010-es és 2015-ös jelentése.

<sup>3</sup> A NEET mozaikszó a 'not in employment, education or training' szavakból ered.

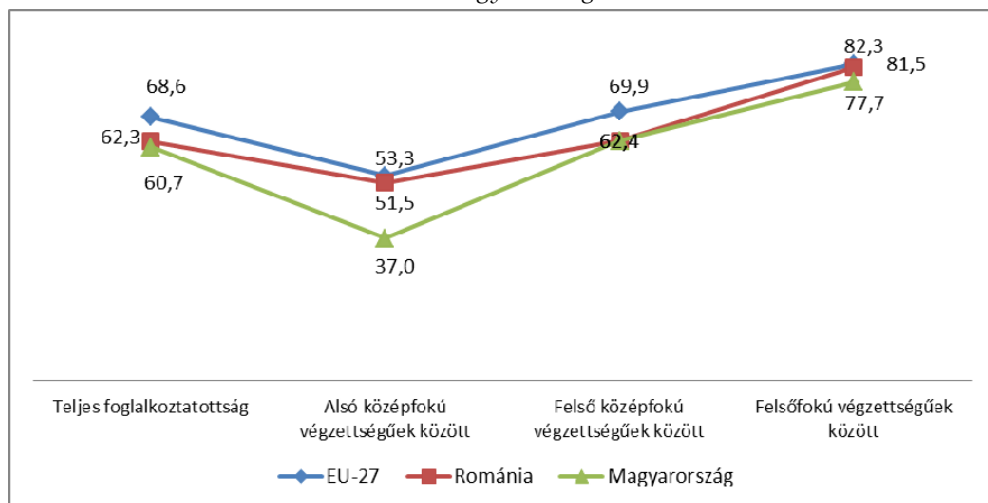
Írországban és Spanyolországban a fiatalok mintegy egyötödét érinti ez a folyamat. A NEET mutató Hollandiában a legalacsonyabb (4,3%), Norvégiában, Izlandon és Luxemburgban pedig alig éri el az 5 százalékot. Romániában a NEET mutató jóval az EU átlag fölötti értéket jelöl a 24 évnél fiatalabbak körében (16,8%), a 25–29 év közötti fiataloknak pedig közel az egynegyede tartozik ide. Magyarországon a 24 év alattiak körében enyhén átlag fölötti a NEET-ráta (14,8%), azonban a 25–29 éves korosztályban már nagyon magas, 26,3%. A hasonló mutatók alapján Görögország, Olaszország, Bulgária, Románia, Magyarország, Szlovénia és Lengyelország egy klaszterbe került. A felsorolt államokban a NEET-populáció főbb jellemzői a következők: többségük inaktív; körükben a nők aránya magasabb az uniós átlagnál; többségüknek nincs, vagy kevés a munkatapasztalata; nagyon sok közöttük a kiábrándult, aki – bár alkalmas lenne rá – nem keres munkát, mert azt gondolja, hogy úgysem találna. A kiábrándultak aránya az inaktív NEET-ek között a 40%-ot is meghaladja, szemben a 33%-os uniós átlaggal (Eurostat, 2014). A jelenség mögött számos társadalmi folyamat áll, melyek nagymértékben meghatározzák az ifjúságszociológiai és oktatásszociológiai kérdésfelvetést.

### 2.2.2. Miért fontos az oklevél?

Bár a felsőoktatási rendszer eredményességét a 'diplomás munkanélküli' jelenség elterjedt voltára való tekintettel a közvélemény megkérdőjelezi, az adatok egyrészt a felsőoktatás expanzióját, másrészt a továbbtanulás szükségességét támasztják alá. Az Európai képesség-előrejelzések szerint 2020-ra a foglalkozások minimum 35 százalékát azok teszik majd ki, amelyek felsőfokú végzettséget igényelnek (CEDEFOP, 2010). Másrészt, az elmúlt évek gazdasági válsága eredményeként a munkanélküliségi ráta csaknem valamennyi EU tagállamban nőtt. Az EU 28 tagállamában a 15–64 éves korcsoport foglalkoztatási rátája 2013-ban az Európai Unió munkaező-felmérés (EU MEF) szerint 64,1% volt. A legmagasabb foglalkoztatási rátát 2008-ban regisztrálták az EU 28 országában (65,7%), ez a mutató azonban 2010-re 64%-ra csökkent és azóta enyhe emelkedést mutatva stabilizálódott. A legmagasabb foglalkoztatási ráták a 72–74%-os

sávba estek Ausztriában, Dániában, Németországban és Hollandiában, a csúcserőket pedig Svédország regisztrálta 74,4%-kal. A skála másik végén 60% alatti arányok voltak jellemzők az EU 28 országára, amelyek közül a legalacsonyabb értékeket Horvátországban (49,2%) és Görögországban (49,3 %) jegyezték fel (Eurostat, 2014, 1.o). Ez a tendencia megfigyelhető az összes végzettségi szinten, azonban az adatok tükrében kiderül, hogy a diplomás munkanélküliség továbbra is lényegesen alacsonyabb, mint azok között, akik csak középiskolai végzettséggel vagy alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Az alábbi ábra szemlélteti ezeket a tendenciákat Magyarország és Románia esetében.

Ábra 1. Foglalkoztatottak aránya az aktív népesség körében az EU27-ben, Romániában és Magyarországon 2010-ben



Forrás: Eurostat, EU Labour Force Survey, saját szerkesztés.

A fenti ábrából kiderül, hogy az EU 27 tagországában a foglalkoztatottság minden szinten jóval magasabb a romániai és a magyarországi adatoknál, illetve mindhárom adatsor esetében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya magasabb a foglalkoztatottak körében. A teljes foglalkoztatottság arányszámaihoz képest a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében mintegy 20%-kal magasabb a foglalkoztatottak aránya mind az EU27 országaiban, mind Romániában és Magyarországon is.

Továbbá, Romániában és Magyarországon, az Európai Unió más országaihoz hasonlóan, általában megfigyelhető, hogy a fizetések jelentősen különböznek a felsőfokú végzettséggel rendelkezők és nem rendelkezők között, előbbieik javára. Ez az oklevelek munkaerőpiaci értékét jelöli (Gheorghiu, 2012).

Vasile, Zaman, Perțu és Zarojanu (2007) szerint a tanulás előnyei társadalmi, közösségi, családi/egyéni szinten is érezhetők. A tanulás előnyei többféleképpen osztályozhatók: egyrészt, a piaccal való kapcsolat szempontjából a foglalkoztathatóság, a nagyobb jövedelem, az alacsonyabb munkanélküliségi ráta, a rugalmas(abb) munkaerőpiac, valamint a munkaerő nagyobb mobilitása révén. Másrészt makrogazdasági és makrotársadalmi szinten magasabb szintű termelékenységet, nagyobb versenyképességet, a termékek és szolgáltatások jobb minőségét, nagyobb nettó jövedelmi adót, nagyobb költségvetési bevételt jelent, ami a családok szintjén egyfajta pénzügyi függetlenséget eredményez. Ugyanakkor, a nem termékszerű, nem piaci összefüggések is fontosak a foglalkoztatás minőségében, valamint a társadalmi-gazdasági mutatók alakulásában is meghatározó szereppel bírnak, melyek a következők: a jobb/hatékonyabb fogyasztás, az életminőség, az oktatás minősége, a közösségi életben való felelős részvétel, az aktív polgári élet és a emberközi kapcsolatok. Makrogazdasági és makrotársadalmi szinten: a bűnözés csökkenése, a betegségek visszaszorítása, a társadalmi inklúzió növekedése, a gazdasági, társadalmi és területi kohézió megerősödése, valamint a közéleti tevékenységekben való részvétel (Vasile és mtsai, 2007). Fontos, továbbá, hogy az egyetemi diplomának a karrier kezdeti szakaszában van inkább jelentősége a foglalkoztatottság szempontjából. Erre utal a fiatalok körében tapasztalható munkanélküliség magasabb aránya is (Bădulescu, 2006).

### **2.3. A FELSŐOKTATÁS TÖMEGESEDÉSE ÉS EXPANZIÓJA**

A tömeges felsőoktatás megjelenésével a fiatalok körében világszerte rendkívüli mértékben megnőtt a felsőfokú tanulmányok iránti igény és hozzáférés, ezzel párhuzamosan pedig a lehetőségek és a kínálat is átalakult. A fejlett nyugati országokban az 1960-as évek elején gyorsult fel a hallgatói létszámmegnövekedés, az európai államszocialista országokban a nagy

hallgatói létszámnövekedés harminc évvel később, az 1989-90-ben lezajlott politikai fordulat utáni években bontakozott ki. Az elit szakaszból (maximum 10-15 százalékos belépési aránnyal) a tömegesség szakaszába lépett a felsőoktatás (35–50 százalékos aránnyal), és ez a növekedés ma is tart (Hrubos, 2012). Ugyanakkor, a hozzáférés kiszélesítése nem csupán az anyagi vagy a társadalmi tőke újraelosztásának kérdéskörét érinti, hanem a felsőoktatás jellegének a megváltozásához is vezet (Usher, 2009).

Az alábbiakban a térség felsőoktatási rendszerében végbemenő főbb változásokat és ezek néhány következményét vesszük szemügyre.

### **2.3.1. A felsőoktatás eltömegesedése**

Az expanzióval foglalkozó európai szakirodalomban elsődlegesen a fentiekben is vázolt eltömegesedés jelenségét szokták kiemelni. A felsőoktatás tömegessé válását Fuller és Rubinson (1999) két elmélettel magyarázza. Az egyik a társadalmi hovatartozás újratermelésének elmélete, mely szerint az oktatás elsődleges feladata a társadalmi osztályok újratermelése: a kiszélesedő középrétegek természetes törekvése gyermekeik diplomához juttatása, s a rendszerváltást követően a poszt-szocialista országokban ez a jelenség robbanásszerűen következett be. A másik, a státuskonfliktus elmélet, mely szerint az oktatás fő feladata, hogy muníciót adjon az álláskeresőkhöz. Az egyes társadalmi csoportok versengenek abban a tekintetben, hogy magasabb iskolázottságot érjenek el mint versenytársaik, s ez oktatási expanziós spirál eredményez.

Az eltömegesedés okaiként Polónyi (2010) közgazdasági és szociológiai magyarázatokat említ. A közgazdasági magyarázatok az egyéni és társadalmi haszonból, az egyéni jövedelmekből, valamint 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 hatvanas-hetvenes években. Ide tartoznak a jóléti állammal összefüggő magyarázatok, a középosztályosodást kiemelő elméletek, a nők egyetemre való bekerülését elemzők, a háború utáni gyors gazdasági újjáépítést továbbá a hatvanas-nyolcvanas évek „tudományos-technikai forradalmát” tárgyaló kutatások is, továbbá ezt erősíti az ezredforduló víziója, a „tudásgazdaság” (és a

„tudástársadalom”) elmélete. Polónyi az okok mellett a folyamatokat és a következményeket is vizsgálja, így a képzés vertikális és horizontális átalakulását, az egyre nagyobb részesedésű, rövid idejű felsőfokú képzés és a posztgraduális képzés terjedését, valamint a horizontális átalakulás jeleként a társadalomtudományi képzések arányának a növekedését is kimutatja. Az eltömegesedés 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 a diplomával betöltött alacsonyabb képzettséget igénylő pozíciók nagy száma (idézi Márton, 2013).

Kozma Tamás (2004) szerint az expanzió négy fontos tényező mentén zajlott le. Az első az új társadalmi csoportok megjelenése az 1960-as és '70-es években: a társadalmi és politikai kisebbségi csoportoké, valamint a nőké. A második: az új elitek, a diákmozgalmak megjelenése a hatvanas évek végén, amelyek az egyetemek megnyitásához vezettek. Harmadikként jelentős hatásuk volt a demográfiai folyamatoknak, ugyanis a hatvanas években tömegesen jelentkeztek az egyetemekre a második világháború után születettek nagylétszámú korosztályai. Negyedikként pedig fontos volt a középosztályosodás folyamata, melynek egyik alapértéke az iskolázás.

Ezenfelül Kozma (é.n.) két nagy csoportba, a funkcionalista és a modernizációs elméletek csoportjába, sorolja az expanzió szociológiai okait elemző elméleteket. A funkcionalista elméletek az expanzió okaként a világméretű fejlődést nevezik meg, amely a felsőoktatást is érinti. Ennek értelmében a fejlettebb országok a verseny nyomásával a fejletlenebbeket is magukkal sodorják, de míg a periférián lemarad, az expanzió a globális hatalmi központokban gyorsabban fejlődik, ami felzárkózási kísérletekkel és feszültségekkel jár együtt. Az oktatás elterjedését a gazdasági és a társadalmi átalakulások hozzák magukkal. A modernizációs elméletek szerint nem a gazdasági vagy társadalmi átalakulások eredményezik a felsőoktatás expanzióját, hanem fordítva, a felsőoktatás válik a gazdasági és társadalmi átalakulások hajtóerejévé, melynek következtében a felsőoktatás expanziója előidézője a világméretű gazdasági és társadalmi fejlődéseknek.

A felsőoktatás tömegessé válásával párhuzamosan a felsőoktatási intézmények is adaptálódtak a megnövekedett kereslethez. Az oktatási környezet expanzióját eredményező hallgatói létszámnövekedés olyan fiatalok számára is lehetőséget teremtett a továbbtanulásra, akik korábban kiszorultak volna a felsőoktatásból, talán nem is szerepelt volna a terveik között az ilyen típusú továbbtanulás. A kutatásunk fókuszpontjában álló felsőoktatási térségre az elmúlt időben jellemzővé vált az alacsonyabb státusú (alacsonyabban iskolázott, alacsonyabb hierarchiájú településen élő, munkaerőpiaci hátránnyal induló) hallgatók arányának növekedése, akik azonban kevésbé tudnak alkalmazkodni ehhez a tanulási környezethez, és a magasabb évfolyamokra illetve képzési szintekre kisebb arányban jutnak el (lásd például: Bernath & Hatos, 2009; Hatos, 2006; Kozma & Ceglédi, 2010; Pusztai, 2011; Róbert, 2000). Továbbá jelentős különbségek figyelhetők meg a különböző karok és képzési irányok között is. A hallgatók pályafutását a felsőoktatási kontextus rendkívüli módon befolyásolja, így azokon a karokon nehezebb sikert elérni az alacsony státusú hallgatóknak, ahol többen vannak, ami megerősíti a Coleman által a közoktatásban talált szelektációs mechanizmus felsőoktatási érvényességét (Pusztai, 2011). Amíg egy társadalomban csak kevesen végeznek el egy iskolafokozatot (például a középiskolát), addig valójában az nem is jár sok haszonnal az egyén számára és a végzettség nem működik társadalmi szűrőként. Az oktatási rendszer folyamatos átalakulását egyes elméletek szerint a továbbtanulási aspirációk alakítják, az egyének összeadódó aspirációi tartják mozgásban a vertikális kiterjedésben levő rendszert (Green, 1999). Így azon hallgatók, akik ambiciózusabbak, a telítettnél eggyel magasabb képzési szint elérésére töreksenek (Pusztai, 2011). Green (1999) arra is felhívja a figyelmet, hogy amikor egy iskolafokozat elvégzése tömegessé válik, és már nem jár nagy haszonnal annak elvégzése az egyén számára, akkor megnő annak a jelentősége, hogy hol, milyen intézményben került megszerzésre az oklevél.

Az európai felsőoktatás átalakulása révén megmutatkozó homogenizáló hatás mellett a felsőoktatási expanzió intézményi szinten felerősítette a differenciálódási folyamatokat is. A tömegessé vált felsőoktatási képzés túlmutat a tudományos orientáción, gyakorlati beállítottsága új sajátosság-

ként, új intézményi, működési, szerkezeti formákban is megtestesül (P. Scott, 1998). A hallgatók számára a felsőoktatási rendszer diverzitásának fokozódása a választási lehetőségek sokféleségét kínálja fel, amelyek közül motivációik, értékeik, társadalmi helyzetük, érdeklődésük függvényében válogathatnak (Veroszta, 2010).

Az értelmiségivé válás a társadalmi mobilitás egyik fontos eszköze. Elemzésünk középpontjában azonban nem a mobilitás-vizsgálatok fő kérdésköre áll, hanem annak vizsgálata, hogy milyen motívumok állnak a felsőoktatási intézményekbe jelentkező válaszadók választásai mögött és ezek milyen hatással jelentkeznek a továbbtanulással kapcsolatos döntés során.

### **2.3.2. A Partium felsőoktatási intézményei és ezek meghatározó szerepe a régióban**

A felsőoktatási expanzió hatására nemcsak a hallgatók társadalmi összetétele változott meg, hanem a felsőoktatási intézmények köre is. A társadalmi-gazdasági igények sokasodása, a tudományok differenciálódása, a hallgatókért és más erőforrásokért folytatott küzdelem eredményeként az intézmények is differenciálódtak. Ez egyrészt funkciók, missziók szerinti, horizontális differenciálódást jelenti, másrészt pedig presztízs szerinti, hierarchikus diverzitás megjelenését eredményezi (Hrubos, 2009).

A felsőoktatási intézmények számát tekintve a kilencvenes évek elején Romániában összesen 56 egyetemet tartottak nyilván, Nagyváradon pedig egyet. A felsőoktatási intézmények száma országos szinten megduplázódott, majd a 127-re nőtt, végül pedig ma 104 körül látszik stabilizálódni. Ezek közül 56 állami finanszírozású, a többi pedig akkreditált (37) vagy akkreditálás alatt lévő magánegyetem (11). Nagyváradon négyre növekedett a felsőoktatási képzést nyújtó intézmények száma, a kilencvenben megalakuló állami Nagyváradai Egyetem mellett három magánegyetemet is bejegyeztek és akkreditáltak. Ezek: az Emanuel Egyetem, az Agora Egyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem, utóbbi az első önálló magyar nyelvű akkreditált felsőoktatási intézmény Romániában.

Magyarországon 1990 és 1995 között 77-ről 91-re nőtt, majd 2014-ig fokozatosan 66-ra csökkent a felsőoktatási intézmények száma. Ebből 2013-ban 28 állami, 25 egyházi és 13 magán, ill. alapítványi felsőoktatási intézményt tartottak számon. Debrecenben a három intézmény közül egy, a Debreceni Egyetem állami finanszírozású, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem magánfinanszírozású egyetem, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola pedig egyházi fenntartású magánfőiskola.<sup>4</sup>

A kutatás fókuszpontjában a három ország – Magyarország, Románia és Ukrajna – határán fekvő történelmi Partium térségei közül három város, Nagyvárad, Debrecen és Nyíregyháza legjelentősebb felsőoktatási intézményei állnak. A vizsgálatunkba vont öt intézmény közül három Nagyváradon, egy Debrecenben, egy pedig Nyíregyházán működik.

A három nagyváradi egyetem közül egy, a Nagyváradai Egyetem, állami finanszírozású felsőoktatási intézmény, a Nagyváradai Emanuel Egyetem egyházi fenntartású, román nyelven működő, magán jellegű felsőoktatású intézmény, a Partiumi Keresztény Egyetem pedig a Sulyok István Református Főiskola jogutóda, magánegyetemként működő, magyar állami fenntartású intézmény, mely 2008-ban szerezte meg az intézményi állami akkreditációt,<sup>5</sup> valamint kiemelt szerepet tölt be a régióban a magyar anyanyelvű hallgatók számára nyújtott képzés kínálattal.

A Debreceni Egyetem a régió legrégebbi felsőoktatási intézménye, amely a közelmúltban ment keresztül egy egyesítési folyamaton. A Debreceni Agrártudományi Egyetemmel valamint a Debreceni Orvostudományi Egyetemmel való egyesülés után a régió legnagyobb felsőoktatási intézménye lett.

A Nyíregyházi Főiskola az ukrán és a román határ közelében található, a Debreceni Egyetemhez és jogelődjéhez tartozó felsőoktatási intézmény.

A felsorolt intézményeket – a területi elhelyezkedés mellett – néhány további közös tényező jellemzi, melyeket az alábbiakban mutatunk be.

---

<sup>4</sup> Utóbbi két intézmény az alacsony esetszám miatt nem került bele az általunk elemzett mintába.

<sup>5</sup> Forrás: A Partiumi Keresztény Egyetem hivatalos honlapja: <http://www.partium.ro/hu/az-egyetem-tortenete>.

### 2.3.3. A vizsgált térség felsőoktatási rendszerének néhány sajátossága

A térség felsőoktatási rendszerének sajátosságai kapcsán először is fontos megemlítenünk, hogy azt a politikai fordulatot, amely az 1990-es években következett be Kelet-Közép-Európa országaiban, Magyarországon „rendszer váltásnak” nevezik, Romániában „forradalomnak” (Ukrajnában pedig „nemzeti újjászületésnek”). Oktatáspolitikai szempontból térség-specifikus, továbbá Közép- illetve Nyugat-Európa országaitól eltérő jelenség, hogy itt az oktatáspolitikai is a rendszerváltozás részévé vált az elmúlt évtizedekben. A három ország felsőoktatása ugyanabba a típusba (kontinentális) tartozik, és mindhárom rendszer alapjai mintegy száz évre vezethetők vissza. Kozma (2006) szerint a valóságos különbségek e három állam, valamint más közép-európai országok felsőoktatási politikájában nem az elmúlt évszázadban alakultak ki, hanem a rendszerváltozás óta, mivel a rendszerváltozás olyan nagymértékben meghatározta a régió oktatáspolitikáját, hogy az állami felsőoktatások és felsőoktatási politikák alig hasonlítanak más európai országokéra. Ennek következtében szükségszerű, hogy a Partiumi térség felsőoktatásában számos hasonlóságot találunk a határ bármely oldalán.

Kozma (2006) három szakaszt különít el a Partiumot alkotó térség három országa felsőoktatási politikájának tekintetében. Az első szakasz a „történelmi pillanat”: a rendszerváltozásnak minden régióban volt egy úgynevezett „nagy pillanata”, ez a pillanat időben 1990–1994 közé esett, térben pedig túlterjedt a régió rendszerváltozó országain, az egész kontinensre hatással volt. Ez a „történelmi pillanat” szakadást okozott a korábban kialakult politikai struktúrákban, az uralkodó politikai csoportok sok helyen lecserélődtek, az őket támogató adminisztrációk szabályozatlanokká váltak és működésképtelenné lettek. A „történelmi pillanatokra” jellemző módon hatalmi vákuum alakult ki, ebben a vákuumban pedig felszínre törhettek különböző civil kezdeményezések, amelyeket korábban elfojtottak. Romániában a „forradalmat” követően (1989) egymás után jöttek létre a különböző felsőoktatási magánintézmények. Ennek egyik oka a hosszú ideig elhúzódó felsőoktatási törvény megszületése volt, Európa

egyik legszínesebb felsőoktatási rendszerét hozva létre (az alapítók és a fenntartók szempontjából). Később ezt a diverzifikált rendszert az akkreditációs eljárások rendszerével próbálták bizonyos keretek közé szorítani. A román parlament 1993-ban fogadta el az akkreditációs törvényt, amely a maga nemében egyedülálló volt. A törvény az akkreditálás folyamatának szabályozásán kívül rendelkezett annak intézményi és személyi hátteréről is. Az akkreditációs törvénynek számos pártolója, de számos ellenzője is akadt, az utóbbiak főképp a magánegyetemek érdekeltségi köréből kerültek ki, túl szigorúnak ítélték az akkreditációs eljárás folyamatát (Kozma & Rébay, 2004).

Kozma szerint (2006) a második szakasz, amely a „történelmi pillanat” lezárultával következett be és az ezredfordulóig tartott, a konszolidáció időszakaként írható le. Ezt az időszakot az átrendeződött viszonyok megszilárdulása, a „nemzeti keretek” közt végbement konszolidáció jellemezte. Visszatérő jelszóként a nemzeti identitás, az önálló államiság illetve a függetlenség megőrzése jelent meg. Az 1990 körül kialakult felsőoktatási politikák a nemzeti önazonosság szimbólumává is váltak (pl. a „multikulturális egyetem vitája”). A konszolidáció másik jellegzetessége a hatalmi átrendeződés volt, ami a felsőoktatáspolitikában is végbement, ugyanis az önállóságra, függetlenségre, identitásra való hivatkozások elfedték azt a közös folyamatot, amely a régió mindhárom országában végbement: a kormányzati ellenőrzés megerősödése a felsőoktatási intézmények önállósága fölött.

A vizsgált régió felsőoktatási politikájának harmadik szakasza a „visszaállamosodás” szakasza, véli Kozma (2006). A Partiumi régió országaiban az Európai Unióhoz való csatlakozással gyorsult föl és erősödött meg ez a folyamat. Az Európai Unióhoz való csatlakozás nemcsak a politikatörténet harmadik szakasza, hanem az egész átalakulás célja is egyben. A rendszerváltás alapjaiban rengette meg a felsőoktatáspolitikai erőtereket és szereplőket, azonban ezek a folyamatok nem vezettek eredményre, tiszta viszonyokat csak az európai uniós csatlakozás teremtett. Véglegesítette a rendszerváltozáskor megkezdett átalakulás eredményeit, biztosította, hogy ne következessen be visszatérés a korábbi rendszerek

felsőoktatáspolitikájához. Tehát a felsőoktatáspolitikák terén való visszaállamosítást az Európai Unióhoz való csatlakozás erősítette föl és juttatta célba. Ennek okai közt szerepel, hogy a felsőoktatást irányító hivatalok tevékenységét legitimálja az Európai Bizottsággal való állandó kapcsolattartás. Az Európai Unió tagság lehetőséget ad az egyes tagállamok kormányának arra, hogy az elmaradt, kockázatos, vagy kényszerű döntéseiket európai uniós köntösbe öltöztessék, véghezvitelükhöz pedig az Európai Unióra hivatkozhatnak.

A fentiek értelmében körvonalazódik egy olyan következtetés, miszerint a Partiumi régió felsőoktatási intézményei egymáshoz hasonló történelmi utat járnak be, amelynek kezdete a rendszerváltásra tehető és az uniós csatlakozással (Magyarország és Románia) érte el jelenlegi helyzetét. A régió országai természetesen eltérő felsőoktatás-politikát folytatnak, de számos hasonlóság és párhuzam is észrevehető közöttük.

A vizsgált öt felsőoktatási intézmény a már említett államok határvidékén helyezkedik el, az országon belül pedig bizonyos tekintetben periférikus helyzetűnek tekinthetők. Ha viszont együttesen tekintjük őket, több szempontból is egységet képeznek: a földrajzi egység, a közös múlt, a településhálózat hierarchiája, az infrastruktúra, a közigazgatási rendszer, az egyházi és oktatási szervezetek kapcsolata, valamint a kultúra és az identitás mentén.

A romániai felsőoktatást – a szocialista rendszer örökségeként – központosított forma jellemzi. Az oktatást érintő döntések szinte kizárólag az illetékes minisztériumok és a kormány hatáskörébe tartoztak, továbbá kiterjedtek a szerkezeti, tartalmi-módszertani és finanszírozási vonatkozásokra is. A rendszerváltást követő oktatási reformok lazítottak ugyan a rendszer merevségén, azonban ezek mögött nem létezett egy következetes oktatáspolitikai törekvés (Z. Csata, Pop, & Dániel, 2006). A fejlesztési alapelvek instabilitása és gyors változása következtében a döntések és a kivitelezési módok bizonytalanságot eredményeztek, állandó átszervezéseket és módosításokat hajtottak végre az eddigi struktúrákban és részrendszerekben (Fóris-Ferenczi, 2004). A kilencvenes évek végétől hangsúlyosabban került napirendre a központosítás fokozatos csökkentése,

ennek következtében számos döntési jogkört átruháztak a megyei tanfelügyelőségekre és az iskolák vezetésére, az elmúlt egy-két évben pedig az oktatás finanszírozási módszereinek decentralizációját is megfigyelhettük (Dogaru, 2005). Csata és munkatársai (Z. Csata és mtsai, 2006) szerint Romániában a közoktatástól eltérően a felsőoktatásban magasabb fokú intézményi autonómiáról beszélhetünk, s az elmúlt években a rugalmasabb oktatásszervezés felé való elmozdulás figyelhető meg. Ennek legfőbb oka a bolognai rendszerbe való bekapcsolódás, illetve az oktatásfinanszírozás részleges decentralizációja, emellett az intézmények a hallgatók szelekciós szempontjairól is szabadabban dönthetnek. A szelekció módja teljes mértékben az egyetem hatáskörébe tartozik, a hallgatók számát az állam csupán az államilag finanszírozott helyek esetén határozza meg, a költségtérítéses hallgatók esetén a beiskolázási számok rugalmasabbak. A felsőoktatás szervezése szempontjából ugyanakkor továbbra is hangsúlyos az állam irányító szerepe, központilag határozzák meg ugyanis az intézményi akkreditáció elveit, és léteznek standardok a felvételi követelmények, illetve a diploma megszerzésének pontos kritériumait illetően is (Z. Csata és mtsai, 2006).

Az utóbbi évtizedek során a fejlett országokban a felsőfokú oktatás új gazdasági és társadalmi szerepet kezdett kiépíteni magának. A fejlődésről, konkrétan a tudásra épülő gazdaságról szóló domináns diskurzussal a háttérben, a felsőfokú oktatás egyrészt az egyre dinamikusabb munkaerőpiac által megkövetelt kompetenciák kialakításának az elvárásával szembesül, másrészt pedig a folyamatos innováció mozgatórugójaként kell szerepet vállalnia. Ezért a felsőfokú oktatás számos államban a gazdaság fontos ágazatává kezdi kinőni magát, amelynek a nemzetközi versenyben is fel kell lépnie. Míg a versenyképesség mezején Románia a 2010–2011-es időszakban 142 országból 77-diknek futott be, a felsőfokú oktatás és képzés terén az 55. helyre került. A felsőfokú oktatásra vonatkozó indikátorok elemzése azt mutatja, hogy Románia csupán a felsőfokú oktatásban való részvétel mennyiségi vonatkozásaiban áll relatív jól, míg a minőség és folyamatos képzés szempontjai alapján sokkal gyengébben teljesít. Az országos statisztikai hivatal az iskoláskorú lakosság 2050. évi helyzetéről

szóló előrejelzése alapján az iskoláskorúak száma a 2009. évi közel 1,3 milliós szintjéről 2050-ig fokozatosan megfeleződik. Így várható, hogy az egyetemek közötti verseny fókusza is fokozatosan elmozdul az ártól a minőség felé. A diákok számának gyors növekedése szinte kizárólag a 19–23-as korosztály sávjában koncentrálódott, ami a munkaképes lakosság szintjén jelentős egyensúlyvesztést okozott. Miközben a 19–23-as korosztályon kívül eső személyek részvétele a bolognai típusú programokban igen alacsony, ezt nem ellensúlyozzák a folyamatos képzés egyéb formái (Gheorghiu, 2012).

A felsőoktatás minőségének jelenlegi helyzetére vonatkozó, Vlăsceanu és munkatársai (2011) által gyűjtött 2010-es adatok a felsőoktatás hiányosságaira mutatnak rá. A kritika fő elemeit az képezi, hogy a romániai egyetemek nem diákorientáltak, inkább a saját túlélésük foglalkoztatja őket, főleg pénzügyi értelemben, egy ellenséges, önközpontú környezetben működnek, a túlélés kritikus erőforrásainak (finanszírozás, akkreditáció) megszerzésére törekszenek. Kritikaként fogalmazódik meg az is, hogy az egyetemek a hagyományos szakterületeknek alárendelt szakosodások felduzzasztásával vonzzák be a diákokat, anélkül, hogy az oktatási ajánlat valójában diverzifikált és a diákok igényeire szabott lenne. Másrészt pedig a diákélet nyilvánvalóan a folyamatos érték- és referenciakeresés világa, főleg ami a szakmai útmutatást, a pályafutást és a diákok jövőbeni munkaképességét illeti; az egyetem azonban igen keveset nyújt ezen a téren, elvárásaiban még túlságosan „akadémikus”, teljesítményeiben pedig szegény.

Magyarországon – egybehangzó vélemények szerint (Forray R. és mtsai, 2009; Kozma, 2006; Róbert, 2000; Temesi és mtsai, 2012) – a kilencvenes évek egyik leglátványosabb oktatási folyamata az a dinamikus bővülés, ami a felsőoktatásban lezajlott. A folyamat egyik indikátora, hogy a nyolcvanas évek közepétől a kilencvenes évek végéig a hallgatók létszáma csaknem háromszorosára növekedett, ezzel a fejlett térségekhez hasonló tendenciák mutatkoznak a felsőoktatás tömegessé válása szempontjából. Ez a fejlődés összetett társadalmi feltételek és motivációk nyomán alakult ki, de robbanásszerűségében nyilván szerepet játszik a

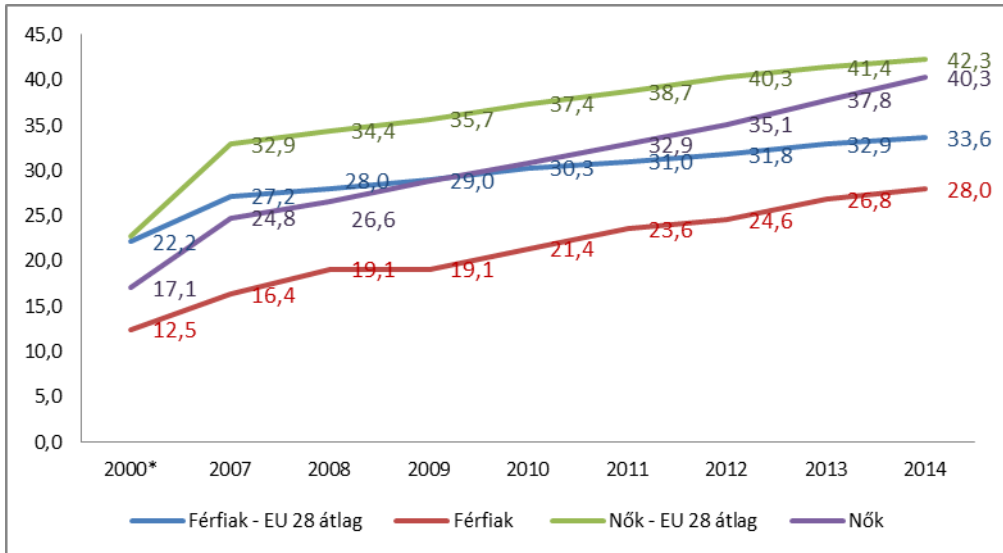
felsőoktatás évtizedeken át erőszakkal fenntartott zártsága, az, hogy az ország társadalmi-gazdasági fejlettségéhez elengedhetetlen továbbtanulás, a diplomássá válás sokáig csak igen korlátozottan valósulhatott meg. A felsőoktatási rendszer nyitottabbá vált, ám még ma is többen akarnak továbbtanulni, mint ahányan ténylegesen bejutnak (Forray R. és mtsai, 2009), ugyanakkor a továbbtanulás mögött meghúzódó tendenciákban kimutathatók a zárt felsőoktatásra jellemző társadalmi különbségek. Az elemzés során a társadalmi esélyeket intézményi szempontból vizsgáljuk meg, annak mentén, hogy miként alakulnak a továbbtanulási aspirációk, továbbá, hogy léteznek-e területi eltérések, és azok milyen jellegűek.

#### **2.3.4. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya az Európai Unióban**

A felsőoktatás eltömegesedésének fentiekben leírt tendenciáit megvizsgáltuk az Európai Unió országainak vonatkozásában. A továbbiakban bemutatott adatok és folyamatok lehetséges magyarázata az oktatásszerkezet és oktatáspolitikák jellegzetességeivel hozható összefüggésbe.

Az Eurostat adatai (2015) szerint, bár a felsőoktatási rendszerbe jelentkezők aránya Romániában jelentősen megnövekedett az elmúlt években az Európai Unió országok átlagához viszonyítva is, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 30–34 éves korcsoportban Romániában Macedónia Volt Jugoszláv Köztársasággal, Olaszországgal és Törökországgal (21,5%) együtt a legalacsonyabb. Míg 2014-ben a felnőtt lakosság több mint fele rendelkezett egyetemi végzettséggel Litvániában (53,3%), Luxemburgban, Cipruson, Norvégiában és Írországbán (52,1%), Nagy-Britanniában pedig a lakosság közel fele (49,9%), ez az arány Magyarországon 34,1%, Romániában pedig csupán 25%. Összehasonlításképpen, ez az arány Kanadában 53%, Izraelben 46%, Japánban 47%, az Orosz Föderációban pedig 54% volt 2012-ben az OECD jelentése szerint (Bolognini & Makowieczky, 2014).

Ábra 2. A felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 éves korcsoport aránya Magyarországon és az EU-ban 2000-ben és 2007–2014 között



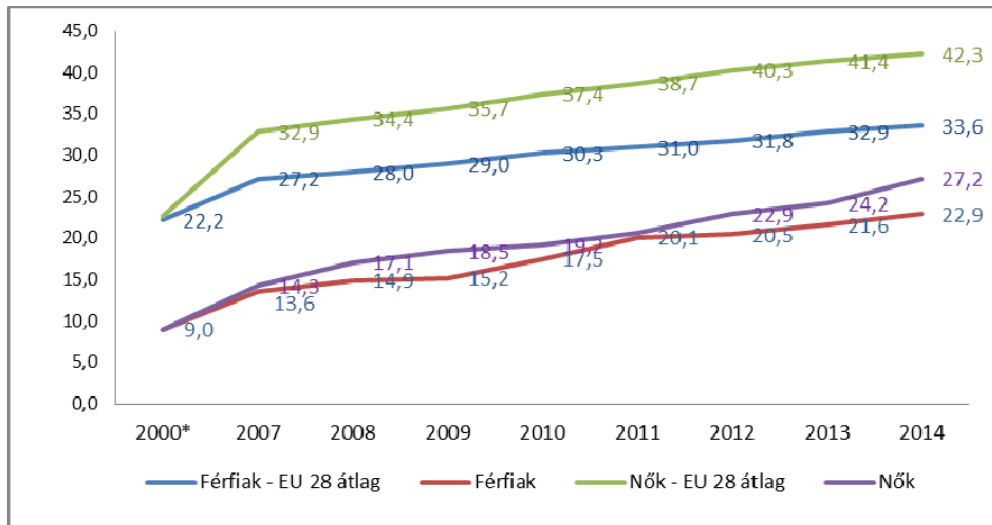
Forrás: Eurostat 2015, saját szerkesztés. \*EU27

Magyarországon a felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 éves fiatalok aránya 2000-ben, valamint 2007–2014 között mind a nők, mind a férfiak körében megkétszereződött. Míg a férfiak csupán 12,5%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel, ez az arány az EU országokban szinte kétszer akkora, azaz 22% fölötti volt. A nők esetében valamivel kisebb a különbség: míg Magyarországon 17% az oklevéllel rendelkező nők aránya, az EU-s átlag 22%-ot jelöl.

A vizsgált időszakban jelentős növekedés figyelhető meg mindkét nem felsőfokú végzettsége tekintetében Magyarországon és az EU-ban is: a felsőfokú végzettséggel rendelkező férfiak aránya 2014-ben immár 28%, míg az EU-s átlag 33,6%; a nők aránya pedig 40,3%, illetve megjegyzendő, csupán 2 tizedponttal marad le az EU-s átlagtól.

A kilencvenes évektől kezdődően Romániában is jelentősen megnövekedett a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya, ám a Magyarországon regisztrált adatokhoz képest kevésbé látványos módon.

Ábra 3. A felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 éves korcsoport aránya Romániában és az EU-ban 2000-ben és 2007–2014 között



Forrás: Eurostat 2015, saját szerkesztés. \*EU27

A fenti ábra szerint a felsőfokú végzettséggel rendelkezők nők és férfiak aránya viszonylag párhuzamos tendenciák mentén alakult, folyamatos növekedést regisztrálva, ám 2014-re a nők körében 5%-kal nagyobb a diplomával rendelkezők aránya. Mindkét nem esetében jelentős, nők esetében közel 20%-os, férfiak esetében 10%-os különbséget figyelhetünk meg az EU-s átlagokhoz képest.

### 2.3.5. Felsőoktatás- és ifjúságkutatások a térségben

Míg Magyarországon a felsőoktatás kutatása kapcsán a 2000-es évek elejétől egyre több tanulmány jelent meg, Romániában a felsőfokon való továbbtanulás témakörét viszonylag kevesen kutatták. Romániában az elmúlt két és fél évtizedben az erdélyi felsőoktatással és ifjúsággal kapcsolatos kutatások jellemzően a térség felsőoktatási központjaihoz és a magyarországi kezdeményezésű kutatásokhoz (pl. a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja/Center for Higher Education Research and Development/CHERD, a MOZAIK), valamint az Országos Ifjúsági Hatóság által kezdeményezett keretekhez kapcsolódnak.

A téma szempontjából fontos megemlítenünk Csata Zsombor 2004-es tanulmányát, amely az erdélyi magyar fiatalok iskolázottsági esélyeit, származás szerinti meghatározottságát, és a származás hatásának időbeli változását tárgyalja. A szerző következtetései összhangban állnak a téma főbb elméleteivel, miszerint a származás hatása az iskolázottsági esélyek magyarázatában leginkább az alsóbb iskolai szinteken érvényesül és a magasabbak irányába csökken. A kutatás főbb következtetései szerint a jelenlegi iskolai szint kohorszok szerinti megoszlásai magukon viselik a rendszerváltás után folyamatosan átalakuló romániai oktatási szerkezet alapvető jegyeit, melynek eredményeként egyre több fiatal tanul tovább egyetemen. Az esélyeket illetően a tanulmány következtetése szerint a származás meghatározó ereje az alacsonyabb iskolai szintektől a magasabbak irányába csökken, a felsőfokú szinten való továbbtanulás magyarázatában a képzettségi háttérnek van elsőrendű szerepe, ugyanakkor megmutatkozik a nők esélyhátránya az egyetemre való belépéskor, viszont az alacsonyabb származási kategóriába tartozó lányok az egyetemi felvételnél nagyobb relatív eséllyel indulnak, mint a hasonló helyzetű fiú társaik. A képzettségi háttér hatása az alsóbb szintektől a felsők felé intenzívebben csökken a fiúknál, mint a lányoknál. A származás hatását tekintve kohorszok szerint is szignifikáns eltérések mutatkoznak, amiből az iskolázottsági esélyek időbeni alakulására következtet a szerző. Ennek értelmében mind a középiskolai, mind az egyetemi továbbtanulásban egyre hangsúlyosabb relatív szerepet kap a vagyoni helyzet, míg a képzettségi háttér szerepe látszólag az egyes szinteken belüli differenciációban játszik fontos szerepet: a magasabb képzettségi háttérű fiatalok egyre inkább választanak szakiskola helyett líceumot, főiskola helyett egyetemet (Csata, 2004:26).

A közelmúlt főbb erdélyi ifjúságkutatásait Dániel Botond (2013b:170–171) foglalta össze a MOZAIK2011-es kutatás főbb eredményeit ismertető kiadványban. Az általa említett kutatások között szerepel a 2008 szeptemberében megvalósított ifjúságkutatás, amelyben a kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet a romániai Országos Ifjúsági Hatóság (ANT) kezdeményezésére összehasonlította az erdélyi magyar fiatalok és román kortársaik helyzetét. A kutatási jelentés bevezetőjéből megtudjuk,

hogy a romániai ifjúságkutatás már a pártállami időkben is stabil intézményes keretben működhetett, amely a rendszerváltás után is fennmaradt. A román ifjúságkutatás fő jellemzői közül megemlítendő az erős közpolitikai kapcsolódás és megközelítés, valamint a problémás csoportokra, illetve az ifjúsággal kapcsolatos problémákra kielezett fókusz. Ezzel szemben a kolozsvári ifjúságkutatás a kilencvenes évektől bontakozik ki, és kutatásaiban elsősorban a magyarországi ifjúságszociológiából inspirálódik. A problémás csoportok és a társadalmi problémák fókusza helyett a fiatalok elsősorban a társadalmi változások hordozóiként jelentek meg, a vizsgálatok olyan címszavak köré összpontosultak, mint a civilizációs korszakváltás, középosztályosodás, (poszt)modernizáció, fogyasztói státus. A kutatások sorából megemlítik Gábor Kálmán székelyudvarhelyi, illetve kolozsvári diákok körében végzett adatfelvételét, Veres Valér négy erdélyi nagyvárosban végzett kutatását. Ezek központi témái a jövőtervezés és státusreprodukció, illetve a román és a magyar középiskolások identitása, etnikumközi percepciói voltak. 2003-tól indult a marosvásárhelyi Fél-sziget Fesztivál vizsgálata, amely a Gábor Kálmán által 2000-től vezetett Sziget-vizsgálatok erdélyi változata (Kiss & Barna, 2011). A Magyarországhoz kötődő vizsgálatok sorában a budapesti Nemzeti Ifjúságkutató Intézet által kezdeményezett MOZAIK2001 című kutatás volt a legnagyobb szabású ilyen vállalkozás (Dániel, 2013b). A Nemzeti Kisebbségkutató Intézet *Erdélyi magyar fiatalok jövőterveinek, munkaerőpiaci helyzetének, etnikai fogyasztásának vizsgálata* címmel végzett kutatása számos ponton kapcsolódik az előbbieken felsorolt kutatások eredményeihez, és konkrét összehasonlításokat tartalmaz az Országos Ifjúsági Hatóság, valamint a MOZAIK2001 adatbázisaival is.

A magyarországi vonatkozású, Fónai Mihály és Mohácsi Márta (2010) *Elsőéves hallgatók szak- és pályaválasztási motivációi* c. tanulmánya két felsőoktatási intézmény (a Debreceni Egyetem Állam-és Jogtudományi Karán és a Nyíregyházi Főiskola Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán, a Felnőttnevelési és Kommunikációs Intézetben) elsőéves hallgatóinak szak- és pályaválasztási motivációit hasonlítja össze azzal a céllal, hogy az intézmények közötti, az alapszakos és az osztatlan szakos, valamint a nappali és levelező tagozatos hallgatók közötti különbségeket

tárja fel. A továbbtanulási döntésre a levelező tagozatosok esetében a házastársak hatottak, különösen az igazgatásszervezés szakos hallgatók körében. A munkahely megőrzése a jogász levelező tagozatosok esetében kevésbé fontos, mint az igazgatásszervezők és a mérnök szakos hallgatók számára; ezt az is magyarázhatja, hogy a jogász levelezős hallgatók a diploma megszerzése után többnyire munkahelyet változtatnak, ez alól kevés a kivétel (például a rendőrtisztek). A legmeglepőbb eredmény a munkanélküliség elkerülésének szándékában érvényesül: ezt rendre fontosabbnak tartják a nappali tagozatos hallgatók – a levelező tagozatos hallgatók a már meglévő munkahelyüket akarják megőrizni, vagy az eleve fontos a jelenlegi munkájukhoz és a munkahelyi előmenetelhez; ez utóbbi a jogász levelezős hallgatókra a fentebb vázolt okok miatt nem érvényes. Ez azt jelenti, hogy a nappali tagozatosok a diplomával akarják „megvédeni magukat” a munkanélküliségtől, míg a levelezősök a már meglévő pozíciójukat akarják erősíteni (Fónai & Mohácsi, 2010).

Hatos Adriannak (2012) a HERD kutatás keretében megjelentetett tanulmánya a határmenti térség hallgatóinak felsőfokú intézményválasztását tárgyalja az EMI és MMI modell<sup>6</sup> hipotézisei mentén. A tanulmány fő következtetése, hogy a felsőfokú képzéshez való hozzáférés elsősorban a társadalmi erőforrások függvénye. A magyarországi kisebb felsőoktatási intézményekbe és a romániai magánintézményekbe alacsonyabb oktatási és társadalmi erőforrásokkal jelentkező hallgatók jelentkeznek. Ezzel – az EMI modellel összhangban – ezen intézmények elsősorban a deprivált társadalmi csoportokat szolgálják ki.

Az általunk vizsgált Partiumi térségre vonatkozóan a Debreceni Egyetem és a CHERD kutatóközpontja végezte el a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradai Egyetem Társadalomtudományi tanszékeivel együttműködésben oktatásszociológiai megközelítésű, ifjúságot is érintő 2012-es HERD kutatást (lásd még erről: CHERD, 2008; Fónai, Márton, & Ceglédi, 2011; Györgyi & Nagy, 2013; Kozma, 2006; Kozma & Bernath, 2012; Kozma & Ceglédi, 2010; Kozma & Rébay, 2004; Kozma és mtsai, 2011; Pusztai, 2004; Pusztai & Hatos, 2012; Pusztai, Hatos, & Ceglédi, 2012).

---

<sup>6</sup> A két modellről a 3.2-es fejezetben írunk részletesebben.

### 3. ELMÉLETEK ÉS MODELLEK A FELSŐFOKÚ KÉPZÉSBEN VALÓ TOVÁBBTANULÁS ÖSSZEFÜGGÉSEIRŐL

#### 3.1. A MOTIVÁCIÓ FOGALMA A PÁLYAVÁLASZTÁS VONATKOZÁSÁBAN

A motivációval foglalkozó szakirodalomban a fogalom sokféle meghatározásával találkozhatunk. Az alábbiakban ezek közül néhány olyan motivációval kapcsolatos meghatározást és elméletet ismertetünk, amelyek témánkkal, a pályaválasztás és a továbbtanulás kérdéskörével szorosan összefüggésbe hozhatók.

A motiváció irodalmában jelentős a kiemelkedő amerikai pszichológus, Tolman (1932) elmélete, aki azt a nézőpontot képviselte, miszerint a viselkedés egy cél okozata. A motiváció meghatározása egyszerűsített megközelítésben tehát úgy írható le, mint egy olyan állapot, amely célorientált viselkedést hív életre. Ez a cél irányítja és stimulálja a viselkedést. A motiváció az a pszichológiai folyamat, amely a viselkedésnek célt és irányultságot kölcsönöz (Kreitner, 1995), egy betöltetlen szükséglet betöltésére mozgósító belső késztetés (Higgins, 1994), illetve a konkrét, betöltetlen szükségleteket teljesítő céltudatos viselkedésre való hajlam (Buford Jr, Bedeian, & Lindner, 1995). Analoui (2000) szerint a motiváció egyéni késztetés, amely a tetteket és a viselkedést egy cél elérése felé irányítja, míg Luthans (1995) szerint a motiváció bizonyos szükségletek és elvárások teljesítését szolgáló késztetés. Wiley (1997) azt fejt ki, hogy az embereket olyasmi motiválja, amit értékelnek, viszont aminek híján vannak. Westerman és Donoghue (1989) a motivációra mint folyamatra hivatkozik, amely mozgósítja az egyén viselkedését, és egy cél megvalósítása felé vezérelti azt. A munkahelyen, Bassy (2002) szerint a motiváció olyan erővel függ össze, amelyek irányítják és támogatják a viselkedést a szervezeti célok elérésében, illetve az egyén hajlandóságát a munkájában kifejtett erőfeszítésre, amelynek következményeként ösztönzőket, azaz jutalmakat nyerhet.

A motivációt – egyszerűen fogalmazva – mindezek alapján olyan viselkedésként fogjuk fel, amely egy konkrét cél felé lendít. A kutatásunk során az a cél vezetett minket, hogy a továbbtanulás, a felsőoktatási intézmény kiválasztása és a szakválasztás döntése mögött meghúzódó motívumokat, valamint az ezeket meghatározó társadalmi-gazdasági és értékrendbeli tényezők hatását vizsgáljuk. A döntést vezérlő viselkedés magyarázatára a motiváció irodalmában találunk fogódzókat.

### **3.1.1. Maslow motiváció-elmélete**

A motiváció-elméletek kapcsán elsők között kell megemlítenünk Abraham H. Maslow (1987) elméletét, mivel ez a legelső, legismertebb és egyik legmeghatározóbb motivációelmélet, melyet a II. világháború utáni egyik legjelentősegteljesebb és legeredetibb elméletnek tartanak. Maslow motivációelmélete négy alapelvre épül: antropocentrikusság (misperint az ember egy integrált és motivált „rendszer”), harmonikus lélekvezetés-orientáció (az egészséges és a beteg individuumot egyaránt vizsgálja), osztályozó jelleg (azt vizsgálva, mi vonzza az egyént, és nem azt, hogy mi taszítja előre), illetve a tudattalan motiváció jelentősége. Megállapította, hogy az embereket az alapvető ösztönös szükségletek hierarchikus rendszere motiválja. A szükségletek hierarchiája a következőképpen épül fel: fiziológiai szükségletek, biztonsági szükségletek, közösséghez való tartozás, megbecsülés és önmegvalósítás. A szükségletek hierarchikus elrendezésének megfelelően az alacsonyabb szinteken található szükségleteket kell betölteni, mialatt a magasabb szinteken találhatóakat félretesszük. Amikor az adott szükséglet betöltésre kerül, jellegzetes nyugtalanság és elégedetlenség jelentkezik, illetve változásnak indul a magatartás, az értékek és az érdeklődés. Miután egy újabb szükségletet sikerül betölteni, a folyamat a következő magasabb szinthez érkeve ismétlődik meg. Szerinte csak a betöltetlen szükségletek jelentenek motivációs erőt. A szükségletek betöltése nyomán megváltoznak az egyén kognitív folyamatai, attitűdjei és értékelései is.

Maslow elméletét alkalmazva azt feltételezhetnénk, hogy egy hallgató nem folytatna felsőfokú tanulmányokat, amennyiben a legalapvetőbb

(fiziológiai) szükségletei nem lennének betöltve. Például eléggé valószínűtlen, hogy valaki felsőfokú tanulmányokba kezdjen, mielőtt az élelmét és a szállását biztosítaná. Ugyanakkor feltehető, hogy az alapvető szükségleteket bizonyos „szintig” be kell tölteni, mielőtt az elégedettségig eljutunk. Erre példaként egy olyan személyt említhetünk, akinek bár az élelme és szállása a legalapvetőbb formában biztosított – államilag támogatott élelmezés és lakhatás keretében –, mégsem veszi fontolóra a felsőfokú képzés lehetőségét, mivel lefoglalja az alapvető fiziológiai szükségleteinek még teljesebb betöltése. Amikor ezeket a szükségleteket betöltötte, az illető feljebb léphetne a piramisban, egy olyan pont felé, amely motiválná a felsőfokú tanulmányok folytatását. Az instrumentális elméletének alapvető előfeltétele, hogy az egyén akkor lesz motivált a munkára, ha a jutalmazás és a büntetés közvetlenül kapcsolódik a teljesítményéhez, így a jutalmak az aktuális teljesítményétől függenek. Az instrumentalizmus szerint egy tevékenység végrehajtása egy következő végrehajtásához vezet (Armstrong, 2007).

### 3.1.2. Vroom elvárás-elmélete

Vroom elvárás-elméletét egy képlet szemlélteti: vonzerő (valencia) x várakozás x kötés (célszerűség) = motiváció, illetve a képlet végeredménye a cél felé mozgósító készlet erejének tekinthető. A vonzerő (vagy jutalom) egy konkrét cél iránti vágy mértéke, a várakozás (teljesítmény) azon meggyőződés szintje, hogy a munkában tett erőfeszítés a feladat teljesítéséhez vezet, illetve a kötés (meggyőződés) az abba vetett hit, hogy a feladat elvégzésekor megkapjuk a jutalmat (Vroom, 1964). Vroom elvárás-elmélete szerint az egyén meghatározott módon jár el, abból az elvárásból kiindulva, hogy a tettét egy adott végeredmény követi majd, illetve abból, hogy ez az eredmény mennyire vonzó számára. Például, ha egy nem hagyományos főiskolai hallgató egy jól fizető és sok előnnyel járó állás biztosítása végett törekszik megvalósítani a felsőfokú oklevél megszerzésére irányuló célját, akkor a diploma nagyon magas vonzerővel bír a hallgató szemében. Ha a hallgató abban is hisz, hogy a magasfokú elkötelezettség és a diploma megszerzésére fordított munka értelemszerűen

egy főiskolai diploma megszerzését eredményezi, akkor ebben a hallgatóban nagyon erőteljes a várankozás. Ugyanakkor, ha egy nem hagyományos főiskolai hallgató hisz abban, hogy az elkötelezettség és a diploma megszerzésére fordított munka a diploma sikeres megszerzését eredményezi, illetve egy jól fizetett és sok előnnyel járó állást biztosít számára, akkor a hallgató magasfokú kötéssel rendelkezik. Természetesen a motivációt nem tisztán külső tényezők mozgatják; az egyént belső tényezők is motiválják. Jó példa a felsőfokú tanulmányok folytatásával összefüggő belső motivációra az, amikor valaki azért törekszik megvalósítani a felsőfokú képzettség megszerzésének célját, mert a családjából ő lenne az első, aki ezt eléri. A diploma vonzereje abból ered, hogy ő lenne a családjából az első, akinek sikerül ezt megszereznie; a várankozás annak a tudata, hogy a szükséges képzések elvégzése a diploma megszerzéséhez vezet; a kötés pedig az a meggyőződés, hogy a diplomát megkapja a megszerzéséhez szükséges követelmények teljesítésekor. Vroom elmélete szerint a végeredmény vonzereje a háttéri motiváció. Mivel a magasabb képzettség megszerzése összefügg a motivációval, a főiskolai végzettség megszerzésének vonzereje vagy vágya a háttérmotiváció. Vroom motivációelmélete figyelemreméltó és megfontolandó, mivel számszerűsíti a specifikus célra irányuló vágyat. Annak ellenére, hogy bizonyos szintű szubjektívizmus érvényesül az egyenlet változóira kiszabott értékekben, ezzel megteremthető a kiindulópont a motiváció kiértékeléséhez.

### **3.1.3. McClelland szükséglet-elmélete**

McClelland szerint az embereknek szükségük van arra, hogy valamit megvalósíthassanak, valahova tartozhassanak és szükségük van a hatalomra. A teljesítmény szükségletét a másokkal folytatott versenyben való sikeresség szükségleteként, a társas viszony szükségletét bensőséges, barátságos kapcsolatokként, illetve a hatalom szükségletét a másik ember ellenőrzése, és mások befolyásolása iránti szükségleteként határozza meg. Mindenkinél eltérő szinten mozognak az egyes szükségletek, illetve különböző szükségletek dominálnak egyénenként, mindemellett ez nem jelenti azt, hogy a többi szükséglet nem nyilvánul meg (Kocianová, 2010).

Továbbá, McClelland meghatározása szerint, a motívum olyan affektív asszociáció, amely céltudatos viselkedésben, illetve az öröm és a fájdalom jelzései közötti előzetesen meghatározott asszociációban mutatkozik meg (Madsen, 1972). Ebből a meghatározásból látható, hogy minden motívum szerzett, és a motiváció egésze emóciókon alapszik. Azonban nem esik egybe azokkal, illetve „az affektív állapot változására” vár.

McClelland meghatározásában a motívum a változás nyomon követő integrálása az affektív állapotba egy megoldáskulcs segítségével (id. Madsen, 1972). A „nyomon-követő integráció” fogalma a korábbi tudás integrációját jelenti. McClelland motiváció-meghatározása két okból is különleges: először is azt állapítja meg, hogy minden indíték szerzett, másodsor pedig azt fogalmazza meg, hogy a motiváció érzelmeken alapszik. A McClelland elméletet többek között a pszichológiát és a társadalomtudományokat összekötő szál egyik legalapvetőbb csomópontjának tekintik (Madsen, 1972).

### **3.2. A TOVÁBBTANULÁS ÉS A PÁLYAVÁLASZTÁS VIZSGÁLATÁNAK MEGKÖZELÍTÉSI MÓDJAI**

A társadalmi rétegződés- és mobilitás-vizsgálatok a szociológia nemzetközi szakirodalmában talán a leginkább megalapozott elméleti és módszertani keretet kínálják. A társadalmi egyenlőtlenségek tudományos igényű magyarázata összekapcsolódik a szociológia születésével és végigvonul annak történetén. Az empirikus adatfelvételeken alapuló vizsgálatok széleskörű elterjedése új elméleti modellek és módszertani megközelítések sorozatát indította el nemzetközi szinten, oktatásszociológiai vonatkozásban is (Boudon, 1981; Bourdieu, 1998; Bourdieu & Passeron, 1990; Coleman, 1998). A leggyakrabban idézett nemzetközi nevek mellett a magyarországi kutatók is gyakran megjelennek (például: Andorka & Simkus, 1983; Ferge, 1972; Pusztai, 2004; Róbert, 2000).

A romániai szociológiában kevés rétegződés- vagy mobilitás-elemzést találunk, az iskolázottsági esélyegyenlőségekkel foglalkozó kutatások pedig kevés kivételtől eltekintve, hiányoznak. A ritka kivételek között

Csata Zsombor (2004) Cărtâna 2000-es tanulmányát említi, melyben a szerző az iskolai és a „társadalmi-foglalkozási státusmobilitás” kérdésével is foglalkozik, értékes összefüggéseket vonultatva fel az iskolai életpályák strukturális meghatározottságáról és ezek időbeni változásáról: 1999-ben az alacsonyabb képzettségű szülők gyerekeinek 6,9-szer kisebb az esélye arra, hogy felsőfokú képesítést szerezzenek, mint azoké, akiknek apja maga is főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezik. Csata ebből a gondolatmenetből kiindulva elemzi a magyar fiatalok felsőfokú intézményekben való részvételének bemutatását. A tanulmány fő eredményei szerint a származás meghatározó ereje az alacsonyabb iskolai szintektől a magasabbak irányába csökken, a továbbtanulás magyarázatában a középiskolai szinten a vagyoni helyzetnek, a felsőfokú szinten a képzettségi háttérnek van elsőrendű szerepe (Z. Csata, 2004).

A modernizációs elmélet szerint az oktatási rendszer az ipari társadalom funkcionális elvárásainak megfelelően bővül és az iskolázottság egyre fontosabb szerepet játszik a státusmegszerzésben (Shavit, Blossfeld, 1993). Eszerint az iskolai szelekció meritokratikus alapokra helyeződik, így a származás hatása csökken az iskolázottsági esélyek meghatározásában (Z. Csata, 2004). Ezzel ellentétben egy másik feltételezés szerint az iskolai esélyegyenlőtlenségek a radikális társadalmi átalakulások ellenére fennmaradnak, mely alapján az egalitarizmus és a társadalmi rétegzettség között egy állandó ellentmondás feszül, aminek az eredménye egy trendnélküli fluktuáció az egyenlőtlenségek alakulásában (Sorokin, 1927, idézi Szelényi & Aschaffenburg, 1993).

Az iskolázottsági egyenlőtlenségek reprodukciója szempontjából a származási család kulturális erőforrásainál Boudon az anyagi háttér hatását érzi fontosabbnak, az iskolai képzés első szakaszában pedig szerinte az elsődleges tényezők, a kulturális hatások bírnak elsőbbséggel (Shavit & Blossfeld, 1993). Boudon az iskolai életutat átmenetek sorozataként fogja fel, amikor az egyes iskolai szakaszok végén a tanulónak és családjának döntenie kell a továbbtanulásról és az iskola megválasztásáról. A magasabb szinten való továbbtanulás vagy a tanulmányok befejezése egy racionális döntés eredménye, amely alapvetően az anyagi helyzet és a remélt

eredmény (pl. piacképes tudás, jobb munkahely) által meghatározott költség-haszon modellben születik (másodlagos tényező). Boudon szerint a magasabb iskolai szintek irányába haladva a hangsúly áthelyeződik a másodlagos hatásokra az iskolai egyenlőtlenségek magyarázatában (idézi Csata, 2004).

Boudon elméletének racionális döntéseméleti modellben való továbbgondolását Goldthorpe (1996) fogalmazza meg, aki a döntéseméleti perspektíva mellett a boudoni elmélet két elemét emeli ki. Egyrészt, az „aspirációk pozicionális elméleté”-t, mely arra vonatkozik, hogy a magasabb iskolázottságra való egyéni törekvéseket nem abszolút módon, hanem az egyének osztálypozíciójához mérten kell értelmezni. A boudoni elmélet másik kiemelt vonatkozásaként Goldthorpe (1996) az iskolázottsági esélyek magyarázatában – egy bővülő oktatási rendszer feltételei mellett – a másodlagos hatások szerepét hangsúlyozza. A „társadalmi távolság” goldthorpe-i értelemben eltérő lehetőségeket és korlátokat jelent egy adott iskolai szint elérésében, ami a különböző társadalmi helyzetű családokban az iskolaválasztáskor érvényesülő költség-haszon modellekre utal. Goldthorpe szerint a családi jövedelem továbbra is erőteljesen befolyásolja azt, hogy az oktatással kapcsolatos lehetséges alternatívák közül melyiket választják. Goldthorpe következtetése tehát az, hogy a fennmaradó iskolázottsági esélyegyenlőtlenségeket nem az osztálykultúra vagy a kulturális tőke terminusaiban lehet megragadni, hanem a Boudon által javasolt racionális cselekvési modell alapján. Az elmélet kritikusai (J. Scott, 1996) úgy vélik, hogy a racionális döntésemélet és az osztályspecifikus társadalmi normák felismerése közötti ellentmondás nem szükségszerű, ugyanis az a tény, hogy az emberek olyan értékeket és normákat követnek, amelyekhez emocionálisan kötődnek, nem feltétlenül jelenti azt, hogy ezek alapján irracionálisan fognak cselekedni. Az iskolaválasztás, valamint az iskolai karrier alakulásának vizsgálatakor tehát az osztályspecifikus kulturális-normatív hatásokat és a költség-haszon modell által meghatározott döntéseméleti megfontolásokat egyaránt figyelembe kell venni (Z. Csata, 2004).

A téma kapcsán a szakirodalomban új dimenziót jelent Mare (1981) megközelítése, aki az iskolázottsági esélyek vizsgálatában az oktatás expanziójának hatását a tanulók szelekciójának folyamatáról leválasztva tárgyalja. Boudonhoz hasonlóan egy olyan modellt dolgoz ki, amelyben az iskolai életutat a különböző iskolai szintek közötti átmenetek folyamataként értelmezi, melyben a fő hangsúly a továbbtanulási döntéseken van, „az iskolai hierarchia pedig nem más, mint egy *döntési fa*, amellyel kapcsolatban azt vizsgáljuk, hogy az egyes *elágazási pontokon* a továbbtanulási döntések meghozatalában milyen szerepe van a családi háttérnek” (Bukodi, 1998, p. 160). Mare (1981) az egyesült államokbeli férfiak iskolázottsági esélyeivel kapcsolatban a fenti modellt alkalmazása során arra a következtetésre jut, hogy a társadalmi-gazdasági háttér hatása az alacsonyabb iskolai szinteken érvényesül leginkább (Z. Csata, 2004).

Bloosfeld és Shavitt (1993, idézi Z. Csata, 2004) szerint az iskolázottsági esélyek rétegspecifikus jellegével, valamint ennek időbeni változásával kapcsolatosan négy hipotézis körvonalazódik. Egyrészt, a *modernizációs hipotézis*: mely értelmében a társadalmi származás hatása mind az egyes iskolai átmenetekben, mind pedig longitudinálisan (az egyes kohorszok között) csökken. Másodrészt, a *reprodukciós hipotézis* különböző magyarázatainak (kulturális-normatív hatások hipotézise, az új osztályelméletek, a racionális döntéseméleti modell) közös eleme az, hogy az iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek időben fennmaradnak, és a származás hatása az iskolai életszakasz korai szakaszában érvényesül leginkább. A maximálisan fenntartott egyenlőtlenség hipotézise szerint a társadalmi származás hatása csak azoknak az iskolai átmeneteknek az esetében csökken, ahol a privilegizált osztályok iskolalátogatása elérte a telítettségi fokot. Harmadrészt, a *differenciált szelekció hipotézise* szerint a társadalmi háttér erőteljes hatása a korai iskolai átmenetekben kohorszról kohorszra csökken, a magasabb iskolai szinteken pedig kohorszról kohorszra növekszik. Negyedrészt, az *életpálya-hipotézis*: az oktatás bővülésével a származás hatása kohorszról kohorszra az egyre magasabb iskolai szintre történő átmenet során csökken.

A *maximálisan fenntartott egyenlőtlenség modellje* (maximally maintained inequality, I.MMI) szerint (lásd Hanley & McKeever, 1997; Hout, 2006; Raftery & Hout, 1993) megnöveli a másodlagos tényezők hatását a korábbi szintek szelekciós mechanizmusának gyengülése révén, tekintettel arra, hogy az oktatási expanzió következtében a szintek közötti átmenetet kevésbé teszi függővé az elsődleges hatásoktól. Ennek eredményeként, a kiszélesedő lehetőségek abszolút számokban növelik a társadalmi reprodukció következményeit, mindaddig, amíg telítődik az oklevelek iránti kereslet a legjobb erőforrásokkal rendelkezők jelentkezésének köszönhetően (Hatos, 2012).

Lucas (2001) *hatékonyan fenntartott egyenlőtlenség modellje* (effectively maintained inequality, I. EMI) a kortárs oktatási rendszer társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségeinek megértésére kínál magyarázatot. A társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek az alacsonyabb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező diákok révén maradnak fenn, mivel ők kevésbé előnyös tanulmányi útvonalakat járnak be. Az elsőgenerációs értelmiség sajátosságainak feltárása megvilágítja azokat a jelenségeket, amelyek a fiatalok életpálya-lehetőségeinek valóra váltását befolyásolják. Az erre a modellre építő elemzésekből kitűnik, hogy az „egyik szülő sem diplomás” családtípushoz tartozó hallgatók társadalmi helyzete több tényező mentén hátrányos a többi típushoz képest. A hátrány nem kifejezetten a jövedelem különbségéből adódik, hanem inkább a család kulturális örökségéből vezethető le. A család életvitele, a szülők helye a munkaerőpiacon, a családi és társadalmi kapcsolatok, a család és az intézmények iránti bizalom hiánya mind arról árulkodnak, hogy az elsőgenerációs értelmiségiek kisebb társadalmi tőkével rendelkeznek, mint a fiatalok másik csoportja (Ferenczi, 2003).

Mintánk sajátosságait figyelembe véve adataink elemzésekor első-sorban a Lucas (2001) *hatékonyan fenntartott egyenlőtlenség modellje* által nyújtott keretet használtuk értelmezési támpontként. Az elsőgenerációsok esetében, és ezt adataink is megerősítik, a társadalmi háttér közvetett módon érvényesülő hatása nyilvánul meg.

### **3.2.1. Az iskolai eredményesség és a továbbtanulás összefüggései**

A szakirodalomban széles körben tárgyalt összefüggés a továbbtanulás, a pályaválasztás és az iskolai eredményesség kapcsolata. A társadalmi osztályok felsőoktatásban megfigyelt egyenlőtlensége kapcsán Raymond Boudon (1981) francia szociológus a továbbtanulási döntések eltérő értelmezési módja és a társadalmi státus közötti összefüggésekre mutatott rá. Boudon három magyarázatot fejt ki a továbbtanulásban érvényesülő társadalmi egyenlőtlenség kapcsán. Az első megközelítés a társadalmi „siker” egyéni felfogása, mely az osztály-hovatartozással együtt változik. Az alsóbb osztálybeliek a sikert olyan tényezőként kezelik, melyre nincs ráhatásuk (jószerencse vagy balsors, inkább anyagi természetű). A másik magyarázat Bernstein népszerű, hátrányos helyzetű osztályok (korlátozott és kidolgozott) nyelvhasználatához kapcsolódó, nyelvi kódok meghatározó szerepéről szóló elmélete. A harmadik magyarázat szerint pedig az egyenlőtlenséget 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, arra, hogy az osztályhovatartozás elsősorban a jegyeket és az iskolai eredményeket magyarázza, nem a továbbtanulást, ugyanis az alacsonyabb státusúak jobb érdemjegyű gyerekei is továbbtanulnak (Boudon 1981 idézi Márton 2013).

### **3.2.2. A kontextuális és a reprodukciós magyarázatok a továbbtanulásban**

A fentiekben bemutatott elméletek mellett a pályaválasztás magyarázatában két megközelítésmód érvényesült az oktatáskutatásban: a reprodukciós és a kontextuális magyarázat (Pusztai, 2004, 2011).

A társadalmi egyenlőtlenségek reprodukciós magyarázatai inkább az európai, a kontextuális magyarázatok pedig az egyesült államokbeli oktatásszociológia megközelítéseit jelentették, melyek összefüggnek ezen társadalmak oktatási rendszereinek eltérő fejlődésével. A reprodukciós

magyarázatok, köztük a kulturális tőke elmélete, a szülők társadalmi státusa és az iskolai eredményesség közötti összefüggéseket hangsúlyozzák, továbbá a magyarázatok egy része a szülő társadalmi helyzetének újratermelésére koncentrálnak: a különböző társadalmi rétegekből származó tanulók az iskolarendszereken keresztül az iskolai teljesítmény alapján választódnak ki és jutnak a különböző iskolatípusokba és tanulmányi szintekre. Ennek alapján a továbbtanulási és a pályaválasztási döntés is viszonylag egyértelműen a családi helyzet függvénye.

A *kontextuális magyarázatok* elsősorban a társadalmi tőkének és az ezzel kapcsolatos tényezőknek (például a beágyazottságnak, a kapcsolati tőkének, a gyenge és az erős kötéseknek) esélyegyenlítő szerepet tulajdonítanak. Pusztai Gabriella (Pusztai, 2004, 2011) a kulturális és a társadalmi tőkének iskolai teljesítményre és a továbbtanulásra gyakorolt hatását vizsgálta. Ezen tőkeformákat azonban nem versengő modellekként és hatásokként értelmezi, hanem azok más és más jelenséget magyarázó tényezőiként. Így például az iskolai teljesítményt és a továbbtanulási szándékot a szülők iskolázottsága és foglalkozása, valamint a szülők aspirációi magyarázzák (Pusztai 2004). Az empirikus kutatási eredmények alapján azt hangsúlyozza, hogy a társadalmi tőke hatásai a reprodukciós hatásokat kompenzálják, különösen a felekezeti középiskolák alacsony státusú diákjai esetében (Pusztai 2004: 241).

A kontextuális hatások mentén Fényes és Pusztai (2004) tanulmányukban a „*school effect*”-nek, a környezeti és csoporthatásoknak az iskolai eredményességre gyakorolt hatását vizsgálják, a kulturális és társadalmi tőke elméletére építve. Így például a különböző fenntartású iskolák diákjainak tanulmányi eredményességét elemző vizsgálatok Coleman (1998) azon állítását erősítik meg, mely szerint eltérés van a tanulók egyéni attribútumai és az iskolai társadalmi környezet hatása között. Eszerint, 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 & Sørensen, 1999). A kulturális tőke oldaláról elemezve ugyanezt, ha a szellemi foglalkozásúak gyerekei vannak többségben az

iskolában, a meglévő heterogenitás bizonyos mértékig korrigálja az alacsonyabb származású diákok továbbtanulási terveit (Ferge, 1972). 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 (Fényes & Pusztai, 2004).

Fényes Hajnalka és Pusztai Gabriella (2006) a különböző tőkeformák továbbtanulásra gyakorolt hatását a férfihátrány hipotézise mentén vizsgálták. A felsőoktatás melletti döntésre jelentősen hat DiMaggio (1982) szerint az, hogy a lányok kulturálisan aktívabbak, több „saját” kulturális tőkével rendelkeznek, mint a fiúk. További okként említhető a nőkkel szembeni nagyobb elvárás a magaskultúrában való részvételre. Bukodi Erzsébet (2000) hipotézise szerint 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. A felsőoktatási folyamatok elemzése mentén Fényes és Pusztai (2006:41-42) hipotézise szerint a fiúknak többet kell bizonyítaniuk ahhoz, hogy felvételt nyerjenek a felsőoktatásba, így ők egy jobban megszűrt réteget képviselnek. Magasabb az otthonról hozott kulturális tőkéjük, valamint jobb demográfiai mutatókkal rendelkeznek, amelyeket kapcsolataikban jól kamatoztatnak majd az erős és a szoros kötések szintjén.

A *reprodukciós hatásokat* erős szelekciós mechanizmusokon keresztül felerősítő magyar oktatási rendszer működését számos tanulmány elemezte (Bukodi, 1998; Fehérvári & Liskó, 1998; Ferge, 1972). A szerzők szerint a tanulmányi eredmény viszonylag szoros kapcsolatot mutat a szülők társadalmi helyzetével, amit leginkább az apa iskolai végzettségével, kisebb mértékben foglalkozásával vagy réteghelyzetével mértek. Az iskolarendszer látszólag a tanulók teljesítményét értékeli, valójában azonban a tanulók családjának társadalmi helyzetét (Bourdieu, 1998).

### 3.2.3. A választás és a hozzáférés esélyei

A főiskolaválasztási folyamatot három nézőpont rendszerezte: a szociológiai, a pszichológiai és a gazdasági (Paulsen, 1990). A szociológiai perspektíva a főiskolaválasztást a státusmegszerzési folyamat részének tekinti, és a hangsúlyt az egyén társadalmi háttérével kapcsolatos tényezőkre fekteti (faji, etnikai hovatartozás, családi jövedelem, szülők képzettsége, kortárs csoportok, iskolai kontextusok, szülői elvárások, hallgatói és szülői aspirációk, tanulmányi teljesítmény, középiskolai tanterv), amelyek jelentősen befolyásolják a döntést, hogy valaki járjon-e, és ha igen, hová járjon főiskolára.

A pszichológiai perspektíva fókuszában a felsőoktatási környezet légköre áll, nevezetesen az, hogy az adott intézmény hallgatói légköre miként befolyásolja az intézmény kiválasztását. A döntés pszichológiai dimenzióját a hallgató és az intézményi jellemzők (tandíj jellegű költségek, szállás és ellátás, elhelyezés, tanterv, pénzügyi támogatás) közötti kölcsönhatás működteti.

A gazdasági megközelítés a főiskolaválasztási folyamatot mint befektetési döntést konstruálta meg, mely szerint a hallgatók a főiskolán tanulás költségeit és hasznát mérlegelik (mint például a tanulással járó valós pénzügyi költségeket, a rendelkezésre álló pénzügyi támogatást, az elmaradó jövedelmet), illetve ez a megközelítés azt tartja, hogy a fiatalok a posztszekundér tanulmányok gazdasági előnyeinek kiértékelését követően hoznak döntéseket. A hallgatók észlelése a befektetésük megtérülésével kapcsolatban a döntés gazdasági vetületét is formálja (Bergerson, 2009).

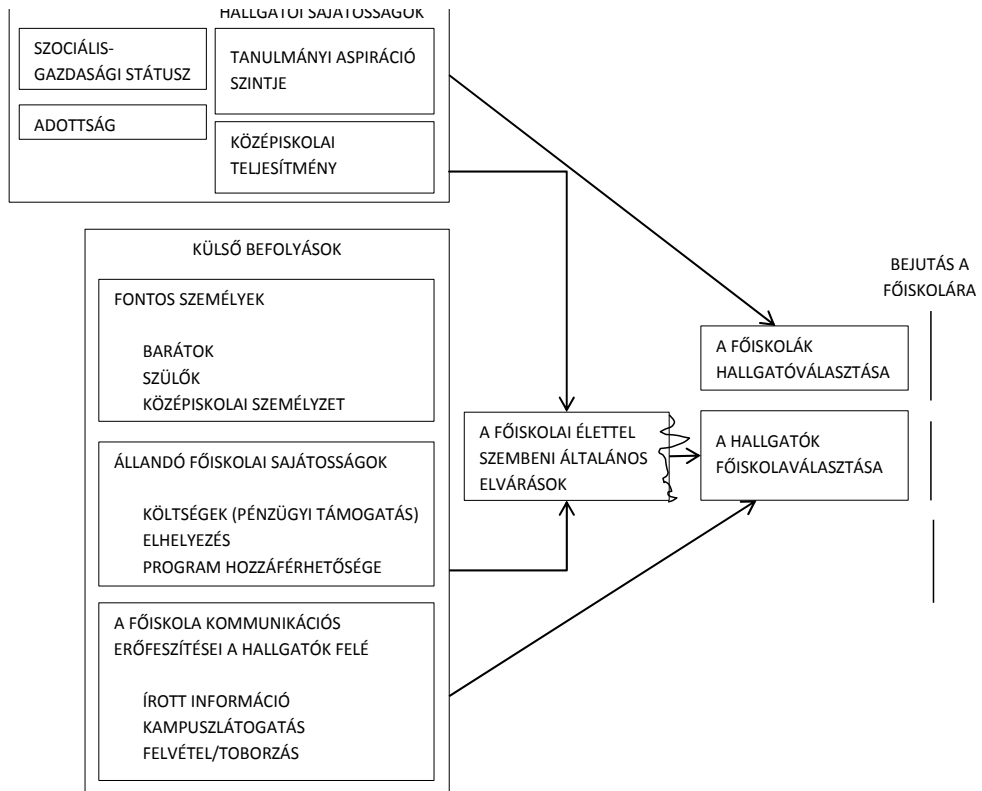
Továbbá, Bergerson (2009) szerint mai társadalmunk egyik legnyugtalanítóbb kihívása a társadalmi egyenlőtlenség, amely főleg az oktatási rendszeren keresztül fejti ki hatását, tekintettel a lehetőségek egyenlőtlen hozzáférhetőségére. Az alacsonyabb társadalmi-gazdasági háttérből származó hallgatók főiskolai részvételi aránya alacsonyabb, mint a közép- és felsőosztálybeli fehér hallgatóké. Bár a hallgatók közül többen is magas tanulmányi elvárásokkal indulnak, jövőterveik és a felsőoktatási részvételük között törés érzékelhető. Nyomonkövetéskor kiderül, hogy az iskolai kontextus hozzájárul ennek a törésnek a kialakulásához, illetve a

főiskolai felkészítő kurzusok hiánya leszűkíti a heterogén és alacsony bevételű iskolákban tanulók posztszekundér opcióit.

A szülők iskolázottsága és jövedelme szintén szűkíti ezen hallgatók választási lehetőségeit, mivel a korlátozott információ és a pénzügyi források hiánya korlátozza a főiskolára járás megvalósulását. Fontos volna a középiskolai tanácsadók és tanárok támogatása a döntés folyamatában, mivel a gyakoribb és közvetlenebb kapcsolattartás révén nekik inkább megvolna a potenciáljuk arra, hogy motiválják a tanulókat és szélesítsék az információkhoz való hozzáférést, ám a diákok hiányolják a részükről jövő tanácsadást, ami szintén elbátortalanítja a hallgatók továbbtanulását. A főiskolaválasztási folyamatról kialakult kép ezeknek a hallgatóknak nagyrészt a meg nem valósult álmokról és törekvésekről szól, annak a maroknyi hallgatónak a története ellenére is, akiknek sikerül végigvinni a főiskolai jelentkezés bonyolult folyamatát.

A továbbtanulásra vonatkozó döntés kapcsán számos tanulmány a választási folyamatra összpontosít, amelynek során a hallgatók eldöntik, hogy járjanak-e egyetemre, és ha igen, hova. A döntésben azonban előfeltételt képez az, hogy a hallgatók, akik a választási folyamatban vannak, hozzá tudjanak férni a felsőfokú képzéskínálatához. Így a továbbtanulás kérdése kapcsán áthelyeződik a hangsúly a döntésről azokra a tényezőkre, amelyek az egyetemi szintű képzéshez való hozzáférésre – és ezzel párhuzamosan a méltányosság kérdésére – vonatkoznak, mivel ezek mentén teljesebb képet kaphatunk a döntéshozatali folyamatról. A már említett kutatásban Bergerson (2009) is különbséget tesz a főiskolai hozzáférés és a főiskolaválasztás között.

Ábra 4. A hallgatók főiskolaválasztását érintő befolyások. Chapman modellje (1981)



A Chapman (1981) által leírt főiskolaválasztási modell a hagyományos életkorú lehetséges hallgatókra alkalmazható, és azt sugallja, hogy a hallgatók főiskolaválasztását először a háttérük és néhány hallgatói sajátosság befolyásolja, több külső befolyással összefüggésben. A külső befolyásoló tényezőket három kategóriába sorolhatjuk. Először is, számottevő a számukra fontos személyek befolyása: barátok, szülők, középiskolai személyzet – ők alakítják a hallgatók várakozásait arról, hogy milyen egy konkrét főiskola / ők tanácsolják közvetlenül a főiskola kiválasztásában / a közeli barátok főiskolaválasztása pedig befolyásolhatja a döntéseiket. Másodsor, fontos külső tényezők az intézmény viszonylag állandó jellemzői: a költségek/pénzügyi támogatás, elhelyezés (azok a lehetséges hallgatók, akiknek a környezetében sok a főiskola, kevésbé

hajlanak arra, hogy messzi főiskolára utazzanak, mint azok a vidéken élő lehetséges hallgatók, akik közvetlen környezetében kevés a főiskola; a hallgatók földrajzi mobilitására további hatással van a tanulási képesség és a család pénzügyi ereje; az alacsonyabb képességű hallgatók a legkevésbé mobilisak), valamint a képzési programok hozzáférhetősége. Az intézmény kommunikációs erőfeszítése a lehetséges hallgatókkal szemben: írott információk, kampuszlátogatások, felvétel/toborzás is hasonlóképpen fontos tényező. A hallgatói sajátosságok közül Chapman (1981) is a társadalmi-gazdasági státus szerepét emeli ki, mivel ez jelentősen befolyásolja a felsőoktatásba lépés arányait, valamint az eloszlást a különböző típusú főiskolák és egyetemek szintjén. A társadalmi-gazdasági státus (socioeconomic status, I. SES) pozitívan kapcsolódik a tanulmányi aspirációkhoz, elvárásokhoz és a tanulmányi átlaghoz (angol rövid.: GPA), illetve mindkettő összefügg a főiskolaválasztással. A hallgatók adottságai befolyásolják a középiskolai eredményeket és a főiskolai felvételi vizsgához kapcsolódó alkalmassági vizsgákon elért teljesítményt. A hallgatók hajlamosak maguk választani a főiskolákat, míg a főiskolák támogatják ezt a gyakorlatot a teszteredmények és a rangsorolások közzétételével. A hallgatók hajlamosak olyan intézményeket kiválasztani, ahova a hozzájuk hasonló adottságokkal rendelkező hallgatók járnak. A tanulmányi aspiráció/elvárás szintje befolyásolja a hallgatók főiskolai terveit; az elvárás arra vonatkozik, amivel a hallgató felfogása szerint foglalkozik majd, vagy amit megvalósít valamilyen jövőbeli időpontban; magába foglalja a valóság becslését, illetve a jövőbeli teljesítményről alkotott ítéletet. Továbbá a középiskolai teljesítmény is meghatározó tényező lehet: a főiskolák gyakran a tanulók középiskolai tanulmányi átlagával (GPA) vagy osztály-rangsorban elfoglalt helyével jellemzik az általuk vonzani kívánt hallgató típusát. Cserében a lehetséges hallgatók ennek az információnak a fényében ítélik meg, hogy egy konkrét főiskola felkelti-e az érdeklődésüket vagy sem. A középiskolai teljesítmény egy sor olyan reakciót is előidézhet, amely segíthet a főiskolaválasztás alakulásában: a jó tanulmányi bizonyítvánnyal rendelkező hallgatókat tanáraik, családjaik, barátaik, tanácsadók jobban bátorítják tanulmányaik folytatására, illetve alkalmasabbak arra, hogy ösztöndíjat kapjanak (D. W. Chapman, 1981).

Cabrera & La Nasa (2000) a főiskolára jelentkezést és a tényleges beiratkozást két lencsén keresztül vizsgálják: az egyik gazdasági, a másik pedig szociológiai jellegű (St. John, Paulsen, & Starkey, 1996); mindkét megközelítésben közös az, hogy az alacsony jövedelmű hallgatókat a pénzügyi megfontolásokkal és a főiskolára való tanulmányi felkészüléssel szemben érzékenyebbnek mutatják be.

Hossler és munkatársai (1989) szerint a főiskolára járás döntése egy három szakaszos folyamat eredménye, amely nagyon korán, már hetedik osztályban elkezdődik, illetve akkor ér véget, amikor a középiskolai végzős beiratkozik egy felsőfokú oktatási intézménybe (Hossler, Braxton, & Coopersmith, 1989). Miközben a főiskolaválasztás minden egyes szakaszán átmennek, a középiskolai tanulóknak kialakulnak bizonyos hajlandóságok a főiskolára járást illetően, általános információkat keresnek a főiskolákkal kapcsolatban, illetve döntéseket hoznak, amelyek nyomán egy adott felsőoktatási intézménybe iratkoznak. Minden egyes főiskolaválasztási szakasz láthatóan egy konkrét életkori kohorsszal asszociálható a hetedik osztálytól a tizenkettedikig. A három szakasz mindegyike sajátos kognitív és affektív következményekkel jár, amelyek együttesen készítik fel a középiskolai hallgatókat bizonyos döntések meghozatalára a saját főiskolai tanulmányaik vonatkozásában. Ez a három szakasz egymással kölcsönhatásban van, így pedig rejtett és összetett módon hatnak egymásra (Alexander & Eckland, 1975; Sewell, Haller, & Portes, 1969; Sewell & Shah, 1968).

A választást befolyásoló tényezők közül Nora & Cabrera (1992) kiemeli a tanulmányi és a foglalkozásbeli aspirációkat; a társadalmi-gazdasági státust; a hallgatói képességeket; a szülői bátorítást; a vélt intézményi sajátosságokat (színvonal, diákélet, szakok, hozzáférhetőség, távolság) és a vélt fizetési kapacitást (vélt források, vélt költségek). A szülői bátorítás, a főiskolára vonatkozó információk hozzáférhetősége, illetve a főiskolai tanulás vélt költségének és hasznának elemzése szintén alakítják azon intézmények sorát, amelyet a hallgatók és családjaik komolyan fontolóra vesznek. Másfelől a végső döntés az intézmények kiemelkedő jellegén, a szülői bátorításon, a pénzügyi megfontolásokon, a hallgató középiskolai tanulmányi erőforrásain, a hallgató tanulmányi és foglalkozásbeli aspirációin, és természetesen a hallgató tanulási képességén múlik.

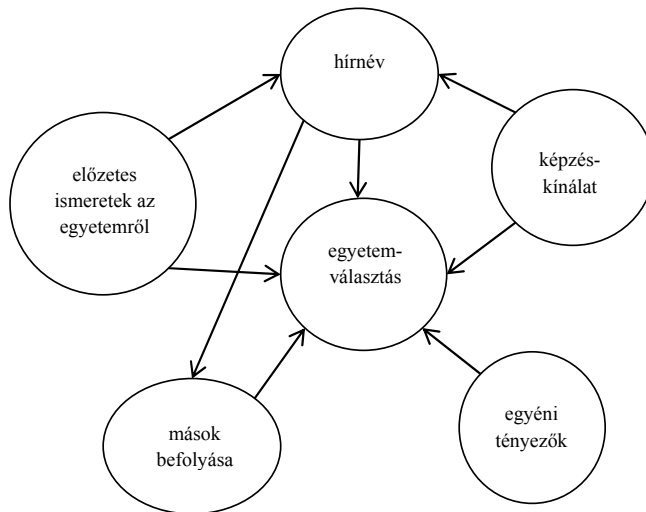
R. G. Chapman (1986) szerint a főiskolaválasztási folyamat elemei azokat a szakaszokat jelölik, amelyeken a hallgatók átmennek a főiskola kiválasztásáig vezető út legutolsó állomásáig. A szakaszok: keresést megelőző viselkedés, keresői viselkedés, jelentkezési döntés, választási döntés és beiratkozási döntés (a szerző szerint a főiskolaválasztási viselkedés kiemelkedő tanulmányai közé sorolhatók még további elméletek (pl. Chapman 1979, 1985, Chapman és Staelin 1982, Manski és Wise 1983, Punj és Staelin 1978, Radner és Miller 1975, illetve Tierney 1980). Természetesen nem minden hallgató megy át az összes javasolt szakaszon. Kétségtelenül léteznek alternatív modellek, de a szakaszszerű döntési modell hasznos kiindulópontnak tűnik a választás teljes folyamatának tanulmányozásában.

Murphy (1981) eredményei a testvérek és barátok befolyását, valamint a tudományos hírnevet és a költségeket tekintik elsődlegeseknek. Webb (1993) szerint választáskor a diákok a tudományos hírnévre, az akkreditációs feltételekre, az intézmény közelségére, költségeire, valamint a diploma lehetséges piacképességére fektetik a hangsúlyt. Chapman (1993) szerint a főiskola színvonala, a diplomát nyújtó képzések színvonala és általánosságban a tudományos hírnév a legszámottevőbbek. Coccari és Javalgi (1995) szerint legfontosabb az iskola színvonala, a diplomát nyújtó képzések jellege, a költségek, a kínálat változatossága és a tantermi oktatótevékenység. Kallio (1995) eredményei azt mutatják, hogy az intézményválasztás döntő szempontjai a lakóhely, a tanulmányi környezet, a hírnév és az intézmény színvonala, a kurzusok változatossága, az intézmény mérete és a pénzügyi támogatás mértéke. Lin (1997) szerint az oktatás színvonala, a nemzetközi vonatkozások, az intézmény felszereltség- és költségigénye, valamint a diákélet jellege a döntő. Donnellan (2002) adatai pedig azt mutatják, hogy a személyes kapcsolatok, a szülői befolyás, az intézmény elhelyezése, a társadalmi élet és a hozzáférhető diplomát nyújtó képzések változatossága igazán jelentős. Soutar és Turner (2002) azt találta, hogy a diákok a kurzus megfelelése, az intézmény tudományos hírneve, a foglalkozási kilátások és az oktatás színvonala szerinti mérőszámok alapján döntenek. Shanka, Quintal és Taylor (2006) az

otthonhoz való közelséget, az oktatás színvonalát/változatosságát, a létfennartási/tandíj jellegű költségeket, a barátok tanulmányait, a családi ajánlást és a biztonságot tartják szem előtt. Holdsworth és Nind (2006) megközelítése szerint legjelentősebb a diplomát nyújtó képzések/kurzusok társításának színvonala és rugalmassága, a szálláslehetőségek hozzáférhetősége, továbbá az a tény, hogy a munkaadók milyen valószínűséggel toboroznak hallgatókat az adott egyetemről, a költségek, valamint az egyetem és az otthon közötti térbeli közelség dimenziója.

A szülői bátorítást, amely a foglalkozási és tanulmányi aspirációk egyik sarkallatos pontja, a gyermek képességei és iskolai felkészültsége, a szülők és a testvérek iskolai végzettsége, valamint a főiskolákra és a költségekre vonatkozó információkhoz való hozzáférés határozza meg (Cabrera & La Nasa, 2000).

Ábra 5. Az egyetemválasztás egy másik modellje (Raposo & Alves, 2007)



A fenti választási folyamat modelljének tesztelését követően Raposo és Alves (2007) eredményei azt mutatták, hogy a modell az adatok varianciájának alig 10%-át magyarázza az egyetemválasztással kapcsolatban, ami azt jelzi, hogy más tényezőket kell az egyetemválasztási folyamat magyarázatában keresni. Az eredmények összhangban vannak a korábbi

kutatásokkal, amelyek arra mutattak rá, hogy az otthonhoz való közelség, a költségek, a szülők és az iskolai tanár ajánlásai erős befolyást gyakorolnak az egyetemválasztási folyamatra (Raposo & Alves, 2007).

Gazdasági megközelítésben, Schwartz (2011) a hallgatók egyetemválasztási döntéshozatalát tisztán vásárlási döntésként fogja fel, melynek során a hallgatók a továbbtanulási lehetőségek költségeit vetik össze az adott intézménybe járás vélt előnyeivel. Amikor a hallgatók intézményt választanak, ezt bizonyos költség-haszon számítás mentén teszik meg. Az empirikus bizonyítékok azt mutatják, hogy a magasabb képzési költségek fontos meghatározói az iskoláztatási választásoknak, különösen az alacsony jövedelmű hallgatók esetében (l. Lillis & Tian, 2008; Long, 2004; McPherson & Shulenburg, 2008; Paulsen & St John, 2002). Az adott felsőoktatási intézményben a tanulás költségei lehetnek közvetlenek és közvetettek, amelyek nemcsak a tandíj és egyéb jellegű költségekre vonatkoznak, hanem a létfenntartási költségekre is – mint például a szállás és az ellátás –, de a használdozati költségekre is. Továbbá a hallgatók az adott intézményben megszerezhető diploma elvárható előnyei alapján választanak, melyek a következők: magasabb jövedelem (Becker, 1970; Moretti, 2004; Paulsen, 2001; Perna, 2005), a főiskolai végzettséggel nem rendelkezőkhöz képest magasabb fizetés (Hossler és mtsai, 1998; Paulsen, 2001), stabilabb munkahely, a pályafutás során nagyobb mobilitás, illetve a magasabb életminőség (Hossler és mtsai, 1998). Mindemellett számos személyes motívum is készítheti a hallgatókat a főiskolai képzés megfontolására, ugyanakkor a társadalmi-gazdasági, tudományos és intézményi tényezők számottevően befolyásolják a hallgatók főiskolaválasztási döntéseit, illetve ezek vezetnek az oktatási javak megvásárlásához. A hallgatók tehát hajlamosak racionálisan eljárni a felsőfokú tanulmányaikat érintő döntésekben (Schwartz, 2011).

Az egyetemek célja a felsőoktatás felvevőképességének növelése, ezért fontos megértenünk, mi motiválja a hallgatókat az egyetemre jelentkezésre és egy konkrét program kiválasztására. A fejlett országokban egyre hangsúlyosabb az a törekvés, hogy tudásalapú gazdaságokká kell válniuk, ha a jólétüket fenn kívánják tartani a kiszervezéssel, valamint az alapvető

gyártási folyamatok olcsóbb munkaerővel rendelkező fejletlenebb országokba történő áthelyezésével szemben (Kember és mtsai, 2010).

A hallgatók egyetemre jelentkezési motivációjának jellege és elszántságuk mértéke hatással van az egyetemet megelőző időszak tanulás iránti elkötelezettségére is. A diplomát nyújtó képzésre jelentkezés motivációjának formája és intenzitása pedig hatással lesz a tanulással szembeni odaszánásukra és hozzáállásukra, miután egyetemi hallgatókká válnak.

## **4. A TOVÁBBTANULÁS SAJÁTOSÁGAI AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOK EREDMÉNYEI ALAPJÁN**

A 2. fejezetben részletesebben tárgyaltuk a felsőoktatási expanzió jelentőségét, melynek következtében az elmúlt években megnőtt a tanulmányi lehetőségek száma is. A főiskolára vagy egyetemre jelentkezés döntése, valamint a felvétel egy felsőoktatási intézménybe fontos következményekkel jár az egyénre és a társadalomra nézve. A kutatók ezekben a döntésekben a legtöbb figyelmet annak szentelték, hogy miként hoznak döntést a középiskolai végzősök (gyakori hivatkozás szerint: a hagyományos életkorú hallgatók). A vizsgálatok másik kérdésköre azzal kapcsolatos, hogy a befogadó oldal, azaz az intézmények miként döntenek a jelentkezők felvételéről. Ez utóbbiról nem rendelkezünk adatokkal a vizsgált intézmények kapcsán, de a korábbi empirikus kutatások részben érintik ezt a témakört is.

A felsőoktatási intézmény kiválasztásának folyamata hallgatói választásként vagy választási folyamatként ismeretes. Ez a folyamat bonyolult, számos tényező függvénye és több év folyamán bontakozik ki, mely során a középiskola utáni tanulmányi tervek kidolgozását követően a diákok elkezdik összegyűjteni az információt a figyelmükre érdemes főiskolákról és egyetemekről, végül pedig eldöntik, melyik intézménybe járnak. Az alábbiakban a továbbtanulás kérdését és döntési mechanizmusának főbb sajátosságait a nemzetközi kutatások eredményeinek összefüggései mentén mutatjuk be.

### **4.1.1. A továbbtanulás motívumai**

A továbbtanulás motivációi kapcsán Houle (1961) egyik korai, a felsőoktatási expanzió kezdeti időszakára vonatkozó tanulmányában három tényező mentén osztályozta a továbbtanulási motívumokat: a tanulmányi orientációt, a célorientációt és a tevékenység-orientációt azonosította. Az

elemzés szerint a tanulmányi orientációval jellemezhető hallgatók azért járnak egyetemre, mert valódi örömet lelnek a tanulásban, és őszinte vágyuk az ismeretek gyarapítása, az intellektuális fejlődés megtapasztalása. A célorientált hallgatók azért jelentkeznek egyetemre, mert szerintük a tanulás konkrét szakmai eredmények elérésére fegyverzi fel őket, például egy adott típusú karrier felé nyithatnak. A tevékenység-orientált kategória olyan hallgatókra vonatkozik, akiknek a motivációi az egyetemre járás döntésében a következőkre irányulnak: új emberekkel kívánnak találkozni, a tanórákon kívüli tevékenységek vonzzák őket, és/vagy más helyzetek – pl. a munkába állás – elkerülése. Hasonló eredményeik közlésén túl Clark és Trow (1966) azt találták, hogy a hallgatók három motivációtípusra hivatkoztak a felsőfokú tanulmányokra jelentkezés kapcsán, amelyek összehangolhatók Houle kategóriáival, viszont a szerzők a tanulmányi (tudásgyarapítás, ismerkedés kiemelkedő értelmiségekkel és kutatókkal), szakmai (foglalkozásra való felkészülés) és kollégiumi (diákélet a kampuszban és kilépés a szülői ellenőrzés alól) motívumok elnevezést használják (Byrne és mtsai, 2012).

A felsőoktatási eltömegesedésének időszakában, a hetvenes évek végén lezajló amerikai kutatások kapcsán Gorman (1976) arról számolt be, hogy a főiskola kiválasztásakor az intézmény elhelyezése és mérete volt a leggyakrabban hivatkozott kritérium (Leister & MacLachlan, 1976; Wright & Kriewall, 1980). A tudományos hírnév jelentősége másodlagosnak bizonyult (Anderson, 1976). Az elhelyezkedés hatásának jelentősége nő, mivel a hallgatóknak gyorsan növekvő költségekkel kell számolniuk a tanulmányaik folytatásakor, így sokan választják az otthonlakást és a napi ingázást. Külső ingerek és belső hatások befolyásolják a vevő tudatosságát, amelyek a vásárlást, de ennek elmaradását egyaránt maga után vonhatja. Chapman (1981) szerint a hallgató főiskolaválasztását a hallgatóra jellemző sajátosságok kombinációja (belső: a hallgató teljesítménye, a képességei és az aspirációi), valamint több külső tényező (család, tanárok, barátok) befolyásolja. A főiskola kiválasztásakor a hallgatók számára a legfontosabb kritérium a rendelkezésre álló képzés kínálat és az ezekkel járó előnyök (Erdmann, 1983; Saunders, Hamilton, & Lancaster, 1978; Sevier, 1987;

Taylor, 1994; P. A. Walker és mtsai, 1979). Szintén fontosnak bizonyultak az adott oktatási intézménybe járás költségei (tandíjak, megélhetési költségek), illetve az, hogy a barátok hova készülnek felvételizni. Ha az osztálytársak nagy százalékban jelentkeznek továbbtanulásra, fokozza annak valószínűségét, hogy a többiek is hasonlóan járjanak el (W. C. Fuller, Manski, & Wise, 1982). Mindemellett több egyesült államokbeli kutató, köztük Campbell (1977); Houston (1981); Kallio (1995) és Hossler és mtsai (1989), azt találták, hogy a hallgatók döntéseire a szülők és a család vannak a legnagyobb hatással. Krone és mtsai (1981), illetve Saunders, Hamilton és Lancaster (1978) szerint a döntéshozatalban alkalmazott legfontosabb kritériumok a karrierlehetőségekkel illetve egy megfelelő munkahely irányába mutató fejlődéssel függnek össze. Welki és Navratil (1987) tanulmánya arra mutatott rá, hogy a szülői preferenciák, a költségek és az elérhető pénzügyi támogatások, a kampusz sajátosságai (közelsége), a hallgatók és a főiskolák aránya, valamint a tudományos programok a leginkább befolyásoló tényezők között szerepelnek. Cain és McClintock (1984) szerint a legelőnyösebb kimenetek abból születtek, ha a hallgatók érdekeit és a főiskolák jellemzőit a lehető legjobban párosítani.

Bogler és Somech (2002) szerint a hallgatókat motívumaik ösztönzik a felsőoktatási intézményekbe való jelentkezésre. A szerzőpáros a skolasztikus (tisztán intellektuális indokok), instrumentális (a társadalmi és foglalkozásbeli mobilitást előmozdító képesítések megszerzése) és kollégiumi (a kampuszon zajló élet utáni vágy) fogalmak mentén ragadja meg a hallgatók elsődleges motivációit. A megfelelés aspektusában a hallgatók feltétel nélküli hozzáállása tükröződik, miszerint az iskola befejezésével természetes a tanulás egyetemen való folytatása. Az egyéni célkitűzés a hallgatók azon személyes vágyával függ össze, hogy tanulmányaikat addig folytassák, ameddig csak ez lehetséges számukra. Az egyetemi életstílus dimenziója pedig olyan hallgatókat foglal magába, akiket azért vonz a felsőfokú képzés, mert így részt vehetnek a különféle szociális és sporttevékenységekben. A valahova tartozás mint a motiváció aspektusa a hallgatók egyetemre jelentkezési döntését érintő szülői, tanári, kortársi befolyásra vonatkozik. A karrier aspektusa szerint a hallgatók

azért akarnak egyetemre járni, hogy konkrét karrierambícióiknak tehessenek eleget. Végül az érdeklődés tényezőjében tükröződő motívum szerint, a hallgató azért jelentkezik egyetemre, mert személyes érdeklődését teljesíti ki egy konkrét tantárgy vagy szakma kapcsán.

Azért fontosak a hallgatók motívumai felsőoktatásba jelentkezéskor, mert ezek gyakran a felsőfokú tanulmányaik során várható tanulási motiváltságot is előrejelzik (Kember és mtsai, 2010). A hallgatók tanulással szembeni motivációját általában belső vagy külső irányultság szerint szokás jellemezni (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993; Stage & Williams, 1990). A belső tanulási motivációt az egyetemi jelentkezés felsőfokú tanulmányi/skolasztikus/érdeklődésbeli motivációival lehet összehangolni, mivel az ilyen jellegű motivációval rendelkező hallgatók jellemzően azért vetik bele magukat a tanulásba, mert érdekli őket, élvezik vagy kíváncsiak, továbbá az intellektuális fejlődésük és személyes céljaik megvalósulására koncentrálnak (Lepper, 1988; Paulsen & Gentry, 1995). A külső tanulási motivációval rendelkező hallgatók egyszerűen külső célok elérésére fókuszálnak, például valamilyen jutalmazás megszerzése vagy valamilyen büntetés elkerülése (Dev, 1997; Donald, 1999). A külső tanulási motiváció sok szempontból megegyezik a felsőfokú tanulmányok folytatásának szakmai/karrierbeli és kollégiumi/életstílusbeli indokaival.

A hallgatók motívumai a harmadik szintre jelentkezés folyamán gyakran szoros kapcsolatban állnak azzal, hogy milyen előnyökre/eredményekre számítanak felsőfokú tanulmányaiktól. Az elvárások mindennemű kontextusban az egyén jövőbeli eseményekkel, körülményekkel szembeni számításait tükrözik (Kuh, 1999). Felsőfokú tanulmányaik elkezdésekor a hallgatók elvárásai a folyamat kimenetét illetően igen sokfélék, illetve ezeket az elvárásokat a hallgatók korábbi tanulási tapasztalatai, személyes tanulmányi énfogalmuk (self-concept), az intézmény promóciós anyagai, illetve az aktuális hallgatókkal és végzősökkal való érintkezések alakítják (Bennett, Kottasz, & Nocciolino, 2007). Továbbá a felsőoktatással szembeni hallgatói elvárások gyakran befolyásolják a választott tudományos területet, mivel jellemzően arra törekszenek, hogy a diplomát nyújtó

program összhangban legyen vélt képességeikkel, érdeklődésükkel és személyiségképükkel (Pike, 2006).

Ahogy a felsőfokú tanulmányokra jelentkezés motívumait érdemes tanulmányoznunk – hiszen a tanulási motívációkra utaló jeleket hordoznak –, ugyanígy érdemes foglalkozni a hallgatói elvárásokkal is, hiszen ezek szintén hatással vannak a tanulási folyamatra, a hallgatók sikerére és elégedettségére felsőfokú tanulmányaik folyamán. A korábbi kutatások valóban világosan jelzik, hogyha a hallgatók elvárásai nem teljesülnek, elégedetlenekké válnak, és módosíthatják tanulmányi programjukat, vagy legvégső esetben kiléphetnek a felsőoktatásból (Baker, McNeil, & Siryk, 1985; Bennett és mtsai, 2007; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995).

Az ezredforduló utáni kutatásokban, Knutsen (2011) azon külső és belső motivációs tényezőket vizsgálta, amelyek az Amerikai Egyesült Államokban a már dolgozókat arra késztették, hogy felsőfokú tanulmányaikat elkezdjék. Az így feltárt adatokból kiderült, hogy általánosságban a legpontosítottabb külső tényező a „munkalehetőségeim bővítése céljából” volt, illetve a legfontosabb belső tényező a „személyes fejlődésem előmozdítása céljából”. A további elemzés nem tárt fel jelentős hatást a nemi hovatartozást illetően, kivéve bizonyos szignifikáns korrelációt a kérdőív tételei és az életkor, valamint a válaszadó etnikai hovatartozása és a pontosított tétel közötti jelentős hatást. Knutsen (2011) kutatásai alapján kikövetkeztethetők a felsőfokú tanulmányok folytatásában legszámottevőbb külső és belső motivátorok, valamint az, hogy a nem, az életkor és az etnikai hovatartozás kihatnak-e ezekre a tényezőkre. Az adatokból meghatározható a felsőfokú tanulmányok folytatásában közrejátszó négy legfontosabb külső tényező: a „munkalehetőségeim bővítése céljából”; „szakmai célkitűzéseim megvalósítása céljából”; „munkahelyem biztosabbá tétele céljából”; „jövedelmem növelése céljából”. A kérdőív említett négy tétele nem tért el jelentősen egymástól, viszont lényegesen eltért a pontosított tételek többségétől. A legfontosabb belső tényezők: a „személyes növekedésem előmozdítása céljából”; „potenciálom fejlesztése céljából”; „személyes célkitűzéseim megvalósítása céljából”; „az életem tartalmasabbá tétele céljából”. Ez a négy tétel nem tért el különösebben egymástól,

azonban lényegesen nagyobb pontszámot ért el a kérdőív összes többi tételéhez képest.

Mehboob, Shah, & A. Bhutto (2012) tanulmánya három jelentkezési döntést befolyásoló tényezőt ismertet, amelyekkel a hallgatók a felsőoktatási intézmény kiválasztása során szembesülnek. A hallgatói döntés és választás egyik aspektusát a hallgatók belső tényezői képezik. Ezek magukba foglalják a hallgatók személyes aspirációit, illetve adottságait és képességeit, meghatározva azt, hogy a hallgató milyen irányba lép, és beiratkozik-e egy adott intézménybe vagy sem. A belső tényező belülről motiválja és indítja a hallgatókat a felsőoktatási intézmények felé – pl. az aspiráció, a hallgató vágya és személyes érdeklődése, az adottságai és képességei arra készítetik, hogy felsőfokú képzettségre tegyen szert. A külső tényezők vonzó stimulusok generálásával befolyásolják a hallgatói döntéseket, amelyekre azok reagálnak. Ezek a külső tényezők főként az intézményekhez kapcsolódnak: a programok/kurzusok kínálata, a helyszín, a felszereltség, a támogatás mértéke, a kommunikációs csatornák – pl. reklám, promóciók és kampuszlátogatások, az intézmény hírneve, valamint a költség- és tandíjstruktúra szerepelnek a meghatározó tényezők sorában. A harmadik fontos elem a társadalmi háttérből fakadó tényezőket jelenti: a háztartás felszereltsége, a fogyasztási cikkek megléte a felsőoktatási intézményekkel kapcsolatos választási döntések markáns előrejelzői (Mehboob, Shah, & A. Bhutto, 2012).

Egy viszonylag friss tanulmányában Kember, Ho és Hong (2010, idézi Byrne és mtsai, 2012), egy motiváció-orientációs keretrendszer alkalmazásával azonosította az egyetemre jelentkezésben érvényesülő hallgatói motiváció hat vetületét. A korábbi kutatásokban kifejtett motívumokkal szoros összhangban álló hat vetület a következő: megfelelés, egyéni cél, egyetemi életstílus, valahova tartozás tudata, karrier és érdeklődés.

Sojkin, Bartkowiak & Skuza (2012) kutatásukban azt feltételezik, hogy a felsőfokú tanulmányokkal összefüggő döntéshozatal sokoldalú és longitudinális dimenzió, mivel a döntéshozatali folyamat minden egyes szakaszában különböző tényezőket kapcsol össze, amelyek összefüggésben állnak demográfiai (életkor, nem) és az egyetem típusára vonatkozó

tényezőkkel. Az egyetemválasztási döntések befolyásoló tényezői között a szakmai előmenetel, az egyetemi hagyomány, a marketing-erőfeszítések, a család véleménye és elvárásai, az egyetem hírneve, a kurzuskínálat és a tanulmányi költségek, valamint a pénzügyi segítség hozzáférhetősége szerepel. Az egyetemi tanulmányok folytatására irányuló döntések befolyásoló tényezői között a család véleménye és elvárásai, a hallgatói életstílus, a pénzügyi támogatás a család részéről, a jobb esélyek munkahelykereséskor és a szakmai előmenetel jelenik meg (Sojkin, Bartkowiak & Skuza, 2012).

A lengyel hallgatók úgy vélik, hogy az egyetemi diploma potenciálja nem növeli a jövőbeli foglalkoztatási esélyeket, ami ellentmondani látszik más országok kutatási eredményeinek (lásd például Brinkworth, McCann, Matthews, & Nordström, 2009; de Dios Jiménez & Salas-Velasco, 2000; Montmarquette, Cannings, & Mahseredjian, 2002; Rochat & Demeulemeester, 2001). A vonatkozó lengyelországi jelentések szerint ez a szemléletmód az egyetemet végzettek magas arányú munkanélküliségéből erdeztethető (l. a Lengyelországi Oktatási Minisztérium Jelentését 2005-ből). Hasonló eredményeket találunk Aldemir és Gülcan (2004) tanulmányában is, az általuk vizsgált hallgatók a szakmai előmenetelt tekintették az egyik legkevésbé fontos tényezőnek a döntéshozatali folyamat első szakaszában.

Vieira & Vieira (2011) szerint a felsőoktatási keresletet befolyásoló változók négy fő kategóriába sorolhatók. Ezek demográfiai, társadalmi, gazdasági és intézmény- vagy közpolitikai jellegűek lehetnek. Az első és leglényegesebb meghatározó tényező a demográfia. A jelentkezők létszáma állandóan nő, a folyamatos demográfiai összeomlás ellenére is (bár a növekvő születési arány pozitív korrelációt mutat az oktatási igénnyel). A többi változó viszont nyomatékosabb magyarázattal szolgál. Portugáliában a társadalmi változók, például az egyre nagyobb arányú női részvétel, a szülők iskolázottsági szintje (ami közvetett módon a fokozottabb genetikai hajlammal, a kedvezőbb otthoni tanulási körülményekkel vagy a költségesebb iskolák finanszírozásának vállalásával állhat összefüggésben) és az oktatási rendszer hatékonysága (oktatási reformok, a kötelező

iskolaévek alsó határának megemlése) pozitív hatással van az aggregált felsőfokú oktatási keresletre. A gazdasági tényezők a felsőfokú tanulmányi költségekre vonatkoznak, illetve a tandíjak átlagos értékére. Mindemellett, habár a további költségek (a szállás, az oktatási anyagok, az utazási és a megélhetési költségek) a szerzők szerint kevésbé relevánsak Portugália esetében, az általunk vizsgált térségben, ahol a hallgatók támogatottsága gyengébb, ezek jelentősége feltehetően nagyobb lehet.

A karriertervezésben fontos elemként jelenik meg a marketingeszközökön át eljuttatott üzenetek sokasága is. Donnellan (2002) ezt a jelenséget az Amerikai Egyesült Államokban vizsgálta, és azt találta, hogy a nem marketing jellegű tényezők nagyobb befolyással bírtak a válaszadók főiskolaválasztási döntéseiben, mint a marketingtényezők. A legerőteljesebb hatású marketing tényezőnek a kampusz látogatása és a konkrét szakra vonatkozó információ bizonyult. A legerőteljesebb hatással bíró nem marketing jellegű tényezők a szülők és a barátok voltak. A tandíj mint a főiskolaválasztásra legerőteljesebben ható intézményi sajátosság került előtérbe. Donnellan (2002) jelentős különbségeket talált a férfi és a nő válaszadók, az állambeli és a más állambeli válaszadók, illetve a fehér és a nem fehér válaszadók között abban, ahogyan az egyes csoportok a marketing és a nem marketing jellegű tényezők főiskolaválasztásukra gyakorolt hatását értékelték. A nők a marketing tényezők befolyását erősebbnek értékelték, mint a férfiak. A televíziós és rádiós reklámok kivételével a más állambeli válaszadók erősebbnek ítélték a marketing tényezők főiskolaválasztási döntésükre gyakorolt befolyását, mint az állambeli hallgatók. A fehér hallgatók a főiskolaválasztásukra gyakorolt szülői befolyást jelentősebben erősebbnek értékelték, mint a nem fehér hallgatók (Donnellan, 2002).

Az eszközök és ezek használata kapcsán fontos megemlíteni a hozzájuk való viszonyulás generációk közötti különbségeit is. Tapscott szerint (2008) az „Y generáció”<sup>1</sup> a technológiai hozzáértéséről ismeretes, olyannyira, hogy „netgenerációként” is emlegetik. Ez a csoport az első, amely az internet

---

<sup>1</sup> Részletesebben a generációk fogalmáról az 5.2.4-es fejezetben írtunk.

által meghatározott környezetbe beépülve nőtt fel, modern médialehetőségekkel körülvéve. Specifikus kommunikációs preferenciákkal és szükségletekkel rendelkezik, ugyanakkor mindemellett, hogy a csoport számára az internet létfontosságú információforrás, ha egy honlap kezelhetősége nehézkes, vagy az információ hosszú szövegegységekben szerepel rajta, nem valószínű, hogy a hallgatók használni fogják.

Menon, Saiti & Socratous (2007) az információkeresésre való hajlandósággal összefüggésben álló jellemzőket azonosítja be, eszerint a magas gazdasági-társadalmi státusszal rendelkező hallgatók, a döntést fontosnak tekintő hallgatók, az egyetemválasztás előtt információkat gyűjtő hallgatók nagyobb valószínűséggel vettek részt az információ-gyűjtésben döntés előtt. Másodlagosnak tekinthető, de érdekes tény, hogy az egyetemek sportcsapatainak sikeressége szintén kimutathatóan növeli az oda jelentkezők számát (Pope & Pope, 2006).

#### **4.1.2. A társadalmi háttér jelentősége a továbbtanulás döntésében**

A továbbtanulás – az ökológiai rendszerelmélet keretrendszerén belül inkább társadalmi-pszichológiai jelenség, mintsem intellektuális megvalósítás. A főiskolára járáshoz hozzájáruló tényezők különböző forrásokból származnak, ilyen az iskola, a szülők, a személyes sajátosságok és az iskolai irányelvek. Bár a család többnyire a legfontosabb rendszer, a környezet átfogó hatása a befolyások különböző szintjeinek dinamikus egyensúlyából bontakozik ki. A szekundér képzéssel ellentétben a posztszekundér képzés bonyolult folyamat, amelyet nemcsak az egyének, hanem az intézmények is befolyásolnak. A családi erőforrások, mint például a szülői elvárások, a szülő-diák iskolai tevékenységekre vonatkozó párbeszéde, a szülői beavatkozás az iskolai tevékenységekbe, illetve a szülő és az iskola közötti tanulmányi kapcsolat – mind hozzájárulnak a továbbtanulás sikerességéhez (Eccles és mtsai, 2004; Hossler & Stage, 1992; Martinez & Klopott, 2005; Sandefur, Meier, & Campbell, 2006).

Coleman (1998) szerint a családi háttér három összetevőre bontható: pénzügyi, emberi és társadalmi tőkére. A pénzügyi tőkét a család anyagi helyzete jellemzi, az emberi tőkét a szülők iskolázottsága, a társadalmi tőke

pedig a családtagok kapcsolatrendszerében mutatkozik meg. Ebből kifolyólag a társadalmi tőkét csökkenti a szülők vagy egyik szülő hiánya, illetve a testvérek nagy száma. A különböző tőkefajták közül Bourdieu (1998) szerint a következő nemzedék emberi tőkéjének termelésében a társadalmi tőke szerepe a legjelentősebb.

A felsőoktatás tömegessé válásától sokan az esélyek kiegyenlítődését is remélték, ellenben Róbert Péter (2000) a felsőoktatás alakulását vizsgáló tanulmányában hangsúlyozza, hogy az oktatás bővülése és az esélyegyenlőtlenségek csökkenése között nincs olyan közvetlen kapcsolat, mint amelyet az ezredforduló környéki szakirodalom feltételez. Az oktatás expanziója tulajdonképpen – Lipset és Zetterberg hetvenes évekbeli fogalmával – az „üres státusok” elérhetőségének növekedése. Ugyanakkor, a bolognai reform hatásainak kutatása során olaszországi szerzők (Cappellari & Lucifora, 2009) bizonyították, hogy bevezetésétől a főiskolára jelentkezés valószínűsége megnőtt. Ez különösen a „marginalizált” hallgatók helyzetét befolyásolta, például a jó tanulási képességekkel rendelkező, de kedvezőtlen családi háttérű hallgatókét, akiknek így megnőttek a felsőfokú oktatásban való részvételi esélyei.

A tehetősebb szülők a felsőfokú képzést nyújtó intézmény választási folyamatában fontosnak, a családi státus mutatójának tekintik azt, hogy a gyermekük egy nagytekintélyű intézménybe kerüljön. Egy ezredfordulós németországi tanulmány (Lauer, 2000) arra mutat rá, hogy a társadalmi gyökerek (főként a szülők képzettsége és foglalkozási pozíciója) hatással vannak a felsőoktatásban való részvételre. Így a kékgallérosok leszármarozottainak van a legkevesebb esélyük a magasabb szintű oktatásba bekapcsolódni. A vizsgálat azt is kiemeli, hogy további meghatározó tényezők, mint például a gazdasági és politikai tényezők sem zárhatók ki ebből a folyamatból. A pénzügyi korlátok akadályozzák a felsőfokú oktatásban való részvételt, ahogyan a munkaerőpiacra jellemző megtérülési elvárások is (a munkanélküliség kockázata jelentősen ösztönzi a jelentkezést a felsőfokú tanulmányokra). A lehetséges diákokat (ezek pénzügyi támogatását) célzó közpolitikák szintén hatékonyan befolyásolják a felsőfokú oktatásra való jelentkezést.

Más kutatók (Connor & Britain, 2004) szerint a felsőoktatással kapcsolatos döntések nem elszigetelten születnek meg. A döntéshozás dinamikáját összetett tényezők közjátéka határozza meg (beleértve a társadalmi-gazdasági osztályt, az etnikai és különösen a nemi hovatartozást). Ezek magukba foglalnak „strukturális” befolyásokat, amelyek a korai tanulmányi tapasztalatokat és a felsőoktatásba lépés útvonalaira vonatkozó döntéseket alakíthatják. A második típust a külső befolyások képezik, mint például a tankötelezettség felső korhatárának elérésekor és az azt követően fennálló munkaerőpiaci lehetőségek, a pályatanácsadás az iskolában és a főiskolán, a tanárok és a szülők/közösség befolyása, a földrajzi tényezők (az otthonmaradás vagy az elköltözés szükségessége/igénye), illetve a hallgató pénzügyi helyzetének, támogatottságának változásai (kihat arra, hogy megengedhetőnek látják-e a tanulmányok folytatását, vagy arra, hogy milyenek látják a felsőfokú tanulmányokba fektetés gazdasági hasznát). A társadalmi egyenlőtlenség fennáll a felsőfokú képzéshez való hozzáférésben, pl. a kevésbé előnyös háttérű fiatalok kisebb valószínűséggel nyernek felvételt a felsőfokú képzési szintekre, és így kisebb valószínűséggel csökken a köztük és az előnyösebb helyzetűek közötti társadalmi szakadék. A szerzők szerint a felsőoktatás lehetséges hallgatóit felsőfokú tanulmányi jelentkezésükben befolyásoló tényezők a karrierépítő képzettség megszerzése, a jövőbeli jövedelem-szerző potenciál növelése, az érdeklődés a szakterület iránt, az a tény, hogy nehéz jó munkahelyet találni magasabb képzettség nélkül, a személyes fejlődés lehetősége, a család részéről jövő bátorítás, a felsőfokú tanulmányokat elvégzésére irányuló korábbi célkitűzés, a karrierlehetőségek előmozdítása, a bizonytalanság a szükséges képzettség megszerzésével kapcsolatban, a költségek felőli bizonytalanság, a körülmény, hogy kevés családtag járt egyetemre, az adóssággal kapcsolatos aggodalmak, a lehetőség az egyetemek látogatására, a bizonytalanság afelől, amire a hallgató számíthat, és végül a belépési tevékenységben való részvétel.

Kanadai és amerikai egyesült államokbeli kutatók a családi környezet és a felsőfokú tanulmányokra jelentkezés közötti kapcsolat feltárását célozták meg. Finnie, Lascelles és Sweetman (2005a) kapcsolatot fedeztek

fel a középfokú tanulmányok utáni képzés és a családi háttér dimenziói között – pl. szülők iskolázottsági szintje, családtípus stb. A családi háttér erőteljesen meghatározza a középfokú tanulmányok utáni részvételt, annak ellenére, hogy a hallgatók érzékelhetően ugyanolyan képzésben részesültek, vagy ugyanolyan motivációval rendelkeznek. A szülők képzettségének pedig van néhány elgondolkodtató sajátossága: az édesapák képzettsége nagyobb hatással van a férfi leszármazottakra, mint a nőkre, és ez fordítva is érvényes, az édesanyák képzettsége nagyobb befolyást gyakorol a nőnemű hallgatók részvételére, mint a férfiakéra; ugyanígy a részvétel valószínűsége a szülők tanulmányi éveitől is függ – a statisztikák szerint azok a hallgatók, akiknek a szülei rendelkeznek valamilyen felsőfokú képzettséggel, nagyobb arányban vesznek részt felsőfokú oktatásban (a nők 65%-a, a férfiak 53%-a), mint azok a hallgatók, akiknek a szülei csupán a középiskolát végezték el (a nők 37%-a és a férfiak 29%-a). A családi háttér további dimenziója, amely szintén kihatással van a középfokú képzés utáni tanulmányok folytatására, az egyedülálló édesanyákkal nevelkedett hallgatók helyzete, akik kisebb valószínűséggel kapcsolódnak be a felsőfokú képzésbe, mint a kétszülős családokból származó társaik. A kutatás szerzői azt is bizonyították, hogy a középiskolai tanulási részvétel és teljesítmény (tanulmányi átlag, órákon és iskolai tevékenységeken való részvétel) erőteljesen összefüggnek a felsőfokú tanulmányok folytatásával, míg a tanulás mellett túl sok órát dolgozó középiskolai végzősök esetében lecsökken a felsőfokú oktatásban való részvétel valószínűsége (főként a férfiak esetében) (Finnie, Lascelles, & Sweetman, 2005b).

Flannery és O'Donoghue (2009) kutatásai arra mutatnak rá, hogy az alacsonyabb költségű lehetőségekkel és várhatóan magasabb felsőfokú tanulmányi megtérüléssel számoló hallgatók nagyobb valószínűséggel vesznek részt a felsőfokú oktatásban. Ugyanakkor a szülők magasabb fokú iskolázottsága szintén korrelálható az egyetemre jelentkezéssel. Ahogyan az várható volt, a felsőfokú tanulmányok folytatása szempontjából a családi háttér fontosabb az anyagi helyzetnél. Mindemellett Írországban a tandíjak és a megélhetési támogatásra való jogosultság, valamint a háztartási jövedelem nem határozzák meg jelentősen ezt. Ezen a ponton a

fiatalok foglalkoztatottsági rátájának előre nem látott hatására derült fény, ugyanis a gazdasági visszaesések idején a felsőfokú tanulmányok iránti kereslet fokozódni látszik (mintegy kompenzálva a hozzáférhető munkahelyek hiányát).

Chowdry és társai (2013) megállapításaikkal megerősítik a témában folytatott európai kutatások eredményeit, illetve rámutatnak, hogy a fennálló társadalmi-gazdasági szakadék korlátozza a felsőfokú oktatásban való részvételt, mivel a gazdagabb háttérből érkező hallgatók nagyobb valószínűséggel folytatnak felsőfokú tanulmányokat, mint a szegényebb háttérű társaik. Egyik figyelemreméltó észrevételük pedig az, hogy a tandíjak nem jelentenek komoly elrettentő tényezőt az egyetemre jelentkezéskor, a szegényebb hallgatók egyébként is hajlamosabbak arra, hogy ne jelentkezzenek egyetemre, feltehetően számítanak azokra a felsőoktatásban való részvételüket korlátozó akadályokra, amelyek ezt a hátrányos helyzetű csoportot érintik, ezért a társadalmi-gazdasági szakadék sokkal relevánsabb ebben az esetben. Sőt, a társadalmi-gazdasági szakadék kihat a kiemelkedőbb státusszal rendelkező intézményekbe való jelentkezésre is, mivel a magas társadalmi-gazdasági státusszal rendelkező hallgatók nagyobb valószínűséggel választanak színvonalasabb egyetemeket.

A hallgatók a döntéshozatal folyamatát bonyolultnak és kockázatosnak élik meg, mindamelllett, hogy hosszú időt szánnak az összes bizonyíték felkutatására és vizsgálatára. Annak kiderítése, hogy a lehetséges hallgatók közül némelyek miért mondanak le a jelentkezésről, legalább annyira fontos, mint kielemezni a jelentkezés mellett döntők motivációit (Moogan, Baron, & Harris, 1999).

Moodie és Swift (1996) az alacsony társadalmi-gazdasági háttérű személyek felsőoktatásban való részvételével foglalkoznak Dél-Ausztráliában. Történeti vonatkozásban kiemelik, hogy az 1950-es évekig visszamenően számos kutatás rámutatott, hogy a magas társadalmi-gazdasági háttérből érkező hallgatók túlréprezentáltak az egyetemeken, míg az alacsony társadalmi-gazdasági háttérből érkezők alulréprezentáltak.

Az alacsony társadalmi-gazdasági háttérű személyek felsőoktatáshoz való hozzáférése történelmileg rendkívül alacsony, mindamelllett, hogy

különböző oktatáspolitikákkal igyekeztek orvosolni az egyenlőtlenséget. Young (2004) szerint különböző korlátok szabályozzák a hozzáférést. A belső korlátok között szerepel az egyetem létezésére vagy az egyén számára képviselt értékre vonatkozó információk hiánya, kulturális meggyőződések az elfogadható aspirációk vonatkozásában, példaképek hiánya a közösségen belül, illetve az összehasonlítás lehetőségének hiánya az egyetemi képzés életstílusra, lehetőségekre és opciókra gyakorolt hatásának tekintetében. A beazonosított motivátorokat a következő kategóriákba sorolták: „a munka természete”, „érdeklődés”, „peldaképek/összehasonlítások”, „verseny/bizonyítás”, illetve „bátorítás” a szülők és a partnerek, a tanárok és az iskolák részéről.

Korábbi kutatások azt jelzik, hogy a tanulmányi eredmények és az elvégzett középiskola típusa a legerőteljesebb befolyásoló tényezők a hallgatók posztszekundér preferenciái tekintetében. Az első nagyrészt meghatározza azoknak az intézményeknek a szelektivitását, amelyeket a hallgatók hajlanak figyelembe venni az opciósorukban (l. Lipman Hearne Inc., 2006 jelentését), míg az utóbbi befolyásolja a főiskolai opciókra vonatkozó ismereteiket és a beiratkozási kilátásokkal szembeni elvárásaikat a családi költségvetés korlátain belül (Bowen és mtsai, 2005). Az, hogy a hallgatók aspirációi között szerepel a főiskolára járás, és ezen belül egy adott hely, részben attól függ, hogy milyen posztszekundér lehetőségekkel kapcsolatos elgondolásokkal szembesültek. A pályatanácsadók fontos információforrást jelentenek a főiskolai opciók tekintetében, és létfontosságú információkat biztosítanak a jelentkezési követelményekkel és a pénzügyi támogatás hozzáférhetőségével kapcsolatban, azonban nem minden pályatanácsadási osztály hangsúlyozza a főiskolára járást egyenlő mértékben (Frost, 2006). Az eredmények azt igazolják, hogy az elvégzett középiskola típusa meghatározza, milyen széles körben és milyen magas szinten célozzák meg a hallgatók a főiskolákat, és végül, hogyan mérlegelik a sokféle főiskolai sajátosságot a személyes preferenciáik rangsorolásakor. Különösen az előkészítő (ún. „feeder”) középiskolák végzősei keresik azt, hogy szelektív intézményekbe járhassanak, esetükben ez jóval nagyobb mértékben áll fenn, mint az erőforrás-hiányos középiskolák végzőseinél.

Habár az elvégzett középiskolák gazdasági státusa közvetlenül kapcsolódik a főiskolai aspirációkhoz, a posztszekundér intézmények kitartó tájékoztatása módosíthatja a főiskolára jelentkezésben tapasztalható viselkedést (Niu & Tienda, 2008).

Christofides és társai (2006) vizsgálatai is arra mutatnak rá, hogy a családi körülmények meghatározzák az egyetemre járást. A magasabb jövedelemmel rendelkező családok gyermekei esetében gyakoribb a posztszekundér oktatási rendszerbe való bekapcsolódásra való hajlandóság. A magasabban képzett szülők (főleg családfők) nagyobb valószínűséggel küldik gyermekeiket egyetemre.

Niu & Tienda (2008) a főiskolaválasztást befolyásoló tényezők vizsgálatában explicit módon foglalkozik azzal, hogyan a lehetséges hallgatók opciói korlátozódnak. A szerzők négy főiskolaválasztási opciósort dolgoztak ki – egy megkötésektől mentest, és hármat, amelynél az osztályrangsor, az elvégzett középiskola vagy a kettő együtt megkötésként szerepelt.

A továbbtanulási tanácsadás hiánya nagyon sok diák életpályájának félresiklásához vezet a középiskola és a főiskola közötti átmenet folyamán. Simmons szerint (2011) hasonló tanulmányi minősítéssel rendelkező, kiváltságosabb társaikkal szemben az alacsony jövedelmű, kisebbségi, első generációs és egyéb téren sebezhetőbb diákok kisebb valószínűséggel járnak főiskolára. Amennyiben ezek a sebezhető diákok felsőfokú tanulmányokra jelentkeznek, nagyobb valószínűséggel választanak szakképző jellegű oktatási intézményeket, közösségi főiskolákat (l. *community college*), fizetős (*for-profit*) és kevésbé szelektív egyetemeket. Ez a jelenség láthatóvá teszi a felsőoktatási lehetőségek kiválasztásakor zajló szelektációs folyamatokat, amelyek még inkább állandósítják a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenséget. A társadalmi tőke tükrözi azt, hogy az egyén képes-e előnyökre szert tenni családi és családon kívüli hálózatainak köszönhetően. A kiszolgáltatott diákok nagy többsége nem rendelkezik hozzáféréssel olyan kapcsolati hálózatokhoz, amelyek értékes információt nyújthatnának a bonyolult felvételi és pénzügyi támogatási folyamatokról. A leginkább szükségben levő diákok esetében a kapcsolati tőke hiányosságait a megfelelő továbbtanulási tanácsadás kompenzálhatná (Simmons, 2011).

Frempong, Ma, & Mensah (2012) a nemzetközi hallgatókat felmérő program (Program for International Student Assessment) és az Átmeneti helyzetű fiatalok c. felmérés (Youth in Transition Survey) adataiból kiindulva felmérték, milyen hatással voltak az iskolák a kanadai hallgatók posztszekundér oktatáshoz való hozzáféréseire, különösen az alacsony jövedelmű háttérrel rendelkezőkre. Az eredmények szerint jelentős az eltérés az iskolák között a diákok posztszekundér képzéshez való hozzáféréseinek képességét illetően, ami a hallgatói szintű változók ellenőrzésekor is fennmaradt. A hallgatók, akik pozitív tanár-diák kapcsolattal és kiemelkedő tanulmányi eredményekkel jellemezhető iskolákba jártak, nagyobb valószínűséggel kerültek be posztszekundér tanintézményekbe. Azok az alacsony jövedelmű hallgatók, akik olyan iskolákba jártak, ahol nagyon magas volt az alacsony jövedelmű diákok létszáma, kisebb valószínűséggel jártak később főiskolára vagy egyetemre (Frempong, Ma, & Mensah, 2012).

A családszerkezet hatását az egyetemi jelentkezésre és a tanulmányok elvégzésére egy másik kutatás is vizsgálta. Zheng Wu és mtsai (2012) elemzése megerősítette azt az általános nézetet, hogy a törékeny családokból származó hallgatók kisebb valószínűséggel kapcsolódnak be a felsőoktatásba, mivel ezek a családtípusok nem tudják sikeresen előmozdítani a gyermekek tanulmányi pályafutását. Ez különösen igaz az élettársi viszonyban élő vérszerinti szülő és a mostohaszülő családok esetében, ami azt sugallja, hogy valójában annak van súlya, ha házasságban élő vérszerinti szülővel nevelkednek a hallgatók. Úgy tűnik, hogy hosszú távon még az egyszülő háztartások is megfelelőbb környezetet biztosítanak a tanulmányi előmenetelhez, mint a „hiányos intézmények” (együttélés és újrarászódás). A kutatás eredményeként arra is fény derült, hogy ez a hatás nemenként eltér. Attól függetlenül, hogy milyen család-típusban nőttek fel, a nők gyakrabban folytatnak egyetemi tanulmányokat, mint a férfiak; azonban a törékeny családokból származó nőkre jobban kihat ez a helyzet a felsőfokú tanulmányokra jelentkezéskor, mint a férfiakra. További erős prediktorok a felsőfokú tanulmányok folytatását tekintve a háztartás társadalmi-gazdasági jellemzői, a szülők részvétele és a hallgató magatartása (iskolai részvétel és tanulmányi törekvések).

A pályaválasztással és egyetemre készüléssel szembeni attitűdök összehasonlító elemzése az Egyesült Királyságban, Dél-Afrikában és Oroszországban (Andrew, Bamford, & Pfeiffer, 2005) arra mutatott rá, hogy az orosz hallgatók 90%-a vesz igénybe kiegészítésként fizetett magánórákat, hogy az egyetemre való felkészülését biztosítsa, szemben az Egyesült Királyságban élő hallgatók alig 20%-ával, ami a felkészülést övező kulturális különbségekre is rámutat. Ugyanakkor az orosz családok számára a tanulás a közösségen belüli előmenetel fontos eszköze (mintegy ellensúlyozza a „társadalmi tőke” hiányát). Egy másik felismerés szerint a dél-afrikai és az orosz hallgatók pályaválasztási terveiknek megfelelően választják meg tanulmányaikat is. Nem találtak azonban jelentős különbségeket az országok között abban a tekintetben, hogy mindhárom országban jó beruházásnak tartják és pozitívan értékelik az egyetemre járás költségeit.

A vidéken élő családoknak többet kell költeniük gyermekeik egyetemre járatására a városok távolsága miatt, hiszen az egyetemek széles választéka itt található meg és ezzel összefügg az a tény is, hogy a városi családok inkább küldik gyermekeiket egyetemre, mint a vidékiek (Christofides és mtsai, 2006).

Tanulmányok sora (Todd and Wolpin 2007; Cunha, 2007; Cunha and Heckman, 2007; Cunha és mtsai, 2006; Heckman, 2007; Ermisch and Francesconi, 2001, in Lefebvre & Merrigan, 2008) igazolja azt, hogy a készségek formálása és a diákok oktatás során elsajátított tudása közvetlen kapcsolatban áll a családi környezettel (befektetések, források, átadott készségek, értékek, motiváció stb.). Ugyanakkor, a családtagoktól és/vagy más gondoskodó felnőttektől kapott támogatás védő tényezőként működik a tanulmányi és karrierbeli célok alakulásában (Blustein, 2006, Kenny és mtsai, 2007). Kenny és munkatársai (2003) úgy látták, hogy azon hallgatók, akik kevesebb akadályt érzekeltek a megvalósítás folyamán, pozitívabb attitűdökről számoltak be karrierjük jövőjét illetően is.

A főiskolaválasztással foglalkozó szakirodalom tetemes része az anyagi megtérülésre fókuszál a szelektív és kevésbé szelektív felsőfokú intézményekbe való járás vizsgálatok (Brewer, Eide, & Ehrenberg, 1999; Loury

& Garman, 1995). Mindemellett arra is van bizonyíték, hogy a főiskola szelektivitásán és színvonalán túl a kiválasztásban sok más tényező is közrejátszik, mint például a hallgató és a kortársak képességei közötti „összeillés” (W. C. Fuller és mtsai, 1982; Light & Strayer, 2000). Továbbá a hallgatók döntésében számítanak a főiskolára járás költségei, a földrajzi távolság (Fletcher, 2008; Turley, 2009) és a pénzügyi támogatások is (Avery & Hoxby, 2004; W. C. Fuller és mtsai, 1982). Ugyanakkor jó okunk van azt hinni, hogy a nem anyagi tényezők a főiskolaválasztás fontos vetületét képezik sok hallgató számára. Ezek közül kiemelkednek a főiskolák elvégzésével kapcsolatos családi hagyományok (örökségek), melyek nagy valószínűséggel motiváló tényezők lehetnek a tanulmányok megválasztásában.

#### **4.1.3. A kapcsolati tőke szerepe a továbbtanulásra vonatkozó döntésekben**

A továbbtanulás motívumai között fontos tényezőkként jelennek meg az egyént körülvevő közvetlen társadalmi környezet szereplői, közöttük kiemelten a szülők, a barátok és a tanárok. A hallgatók továbbtanulására irányuló döntésének meghatározásában kiemelten fontos a kapcsolati tőke, hiszen az abból származó minták nagy hatással lehetnek a hallgatók döntésére. Az alábbiakban láthatjuk, hogy a fontos szereplőkön és eszközökön kívül, az erre vonatkozó elméletekkel összhangban, a döntésben az objektív tényezők is jelentősek. A szülők magasabb képzettsége, a nagyobb családi jövedelem és a jobb jegyek növelik annak a valószínűségét, hogy a középiskolát befejező végzősök drágább, szelektívebb és az otthonuktól távolabbi főiskolára vagy egyetemre járnak majd. A kutatások eredményei megerősítik azt a tényt, hogy a családon belüli társadalmi reprodukció hatással van az egyetemi hallgatók tanulmányi/karriertervezési döntéseire.

A társadalmi tőke hiányának hatását a szakirodalom leginkább az iskolából való kimaradásban éri tetten. 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).

Pekkarinen (2008) szerint az oktatási kereslet szabványos modelljei a tanulást befektetésként tartják számon. Amikor a hallgató a különböző képzettségi szintek közül választ, az elszalasztott jövedelmeket és a képzés közvetlen ráfordításait (pénzbeli és pszichés) veti össze a befejezett tanulmányokból származó jövőbeli nyereségekkel. Ezekben a modellekben az a közös, hogy a tanulmányi befektetéseket többnyire egyszeri döntésként kezelik, melyek kapcsán nem merül fel a bizonytalanság, hogy a hallgató befejezi-e a tanulmányi programot vagy sem. A képzést homogénnek tekintik, így az egyes tanulmányi területek közötti különbségekkel nem foglalkoznak. Azonban a gyakorlatban a tanulás szekvenciális választások sorából áll a tanulmányok mennyiségére és típusára vonatkozóan. Különböző szakaszokban az egyén azzal szembesül, hogy kilép a képzési folyamatból, vagy egy bizonyos tanulmányi vonalat választ. A fejlett országokban ezeket a döntéseket jellemzően a középiskolai tanulmányok folyamán hozzák meg, valamint a középiskolai tanulmányok és a felsőfokú tanulmányok közötti átmenet folyamán (Pekkarinen, 2008).

A posztszekundér képzés fokozottan alakítja a felnőttkorban elérhető siker lehetőségeit és alkalmait. Azonban a legtöbb fiatal számára a főiskolára járás lehetősége a korai életkorban kezdődő tervezéssel és felkészüléssel jár. Eccles, Vida, & Barber (2004) szerint feltételezhető, hogy a korai kamaszkori és a családi sajátosságok egyaránt befolyásolják a fiatalok főiskola felé vezető útját. Atanda (1999) arra következtetett, hogy a nyolcadik osztály a főiskolai tervezés egyik fontos időszaka. Emellett a gyermekek már sokféle foglalkozási szerepet is megfontolnak, illetve kialakítanak bizonyos karrier-preferenciákat a korai kamaszkorra (Vondracek és mtsai, 1999), ezek pedig befolyással vannak a főiskolai tanulmányi terveikre. Végül a korai kamaszkor időszakában sok fiatal elkezd megválasztani a középiskolai tanulmányi szakot meghatározó kurzusokat, s ez utóbbi pedig a főiskolai tanulmányi és karrier-választási opcióikra lesz hatással (Parsons, Adler, & Meece, 1984).

Hossler (1990) szerint számos tényező és tapasztalat befolyásolja a főiskolaválasztás hajlandósági szakaszát. A legtöbb középiskolás már a nyolcadik, kilencedik osztályban megfogalmazza a középiskolát követő

formális tanulmányok folytatására vonatkozó terveit. A hallgatók döntéseit befolyásoló legfontosabb tényező az, hogy a szülők mennyire bátorítják következetesen gyermekeiket a középiskola utáni formális tanulmányok folytatására. Ezen felül a főiskolát végzett szülők gyermekei esetében nagyobb annak a valószínűsége, hogy a középiskola befejezését követően főiskolára vagy egyetemre járnak majd. Azok a középiskolások, akik jobb jegyeket szereznek, és olyan barátai vannak, akik főiskolára vagy egyetemre terveznek járni, szintén nagyobb valószínűséggel törekednek arra, hogy az érettségi után folytassák tanulmányaikat. Végző soron pedig a közösségi normák és értékek is befolyásolják a posztsekundér tanulmányi törekvéseket. Bizonyos közösségek jobban értékelik a tanulást, mint mások, és ezeket az értékeket rejtett és összetett módon adják át a fiatal generációnak. Nem meglepő, hogy a hallgatók, akik több időt szánnak a főiskolai lehetőségek megvizsgálására, biztosabbak és magabiztosabbak a keresési szakasz mérlegelése során. A tehetősebb családokból származó, jobb jegyekkel rendelkező hallgatók több időt szánnak a főiskolai alternatívák felkutatására. Mindemellett az is igaz, hogy a jobb jegyekkel rendelkező hallgatók, akiknek a szülei jártak főiskolára, kevésbé biztosak abban, hogy milyen főiskolára vagy egyetemre járnak végül – a számos választási lehetőség több bizonytalanságot is generálhat (Hossler & mtsai, 1990).

A szülői bátorítás szoros összefüggésben áll a főiskolaválasztással (Hossler és mtsai, 1989). A pályatanácsadók, coach-ok, tanárok és más felnőttek szintén rendelkeznek valamilyen befolyással a hallgatói választásra nézve, ahogyan a barátok, az osztálytársak, a kortársak is (D. W. Chapman, 1981; Galotti & Mark, 1994; Stewart & Post, 1990). Kellaris és Kellaris (1988) kutatása arra mutat rá, hogy a köztisztviselőben állók személyes ajánlásai fontos tényezők a jelentkezés eldöntésében. Beswick tanulmányának legfontosabb felfedezése, hogy a beszámolók szerint a folyamatra gyakorolt hatásukat tekintve a szülők, különösen az édesanyák a legbefolyásosabb személyek. Az összes vizsgált intézmény hallgatói arról számoltak be, hogy az édesanyák voltak a leglényegesebb információk és befolyás forrásai. Ez az értékelés talán annak a meggyőződésnek is

betudható, hogy az édesanyák hatékonyabban kommunikálnak gyermekükkel, és aktívabb szerepet töltenek be gyermekük erkölcsi és szekuláris nevelésében, mint az apák (Beswick, 1989).

Mivel a szülőknek jelentős szerep jut gyermekük életének fordulópontjain egészen a gyermek korai felnőttkoráig, ők azok, akiktől a fiatalok tanácsot kérnek, és akikre számítanak. Vizsgálatok arra mutattak rá, hogy az autonómia támogatása a szülők részéről különféle tanulmányi következményekkel áll szignifikáns és pozitív korrelációban, mint például az alkalmazkodás, kitartás és eredményesség a tanulásban (Duchesne és mtsai, 2007, Ratelle, Simard, & Guay, 2013, Guay, Ratelle, & Chanal, 2008), valamint a hallgatói szubjektív jólét (Chirkov & Ryan, 2001; Downie és mtsai, 2007; Niemiec és mtsai, 2006). Érdekes módon ezek a tanulmányok arra mutatnak rá, hogy a hallgatók felnőttként is élvezik a gyümölcsét annak, ha a szüleik támogatták őket a tanulmányi döntéseiket és magatartásukat érintő autonómiájukban. Bár a hallgatók szubjektív jólétét illetően (Chirkov & Ryan, 2001; Downie és mtsai, 2007) számos tanulmány összpontosított a tanároktól és a szülőktől származó támogatásokra, kevesebb figyelmet fordítottak a más forrásokból érkező támogatások szerepére, l. a barátokat és a szerelmi partnert (Ratelle és mtsai, 2013). Kutatások igazolták, hogy a felnőtté válással együtt a barátok jelentősége egyre nagyobb, mivel rájuk többek között több szabadidőt szánnak, mint a családtagokra (Collins & Madsen, 2006; Osgood & Lee, 1993). A kortársak befolyása nagy jelentőséggel bír nemcsak a középiskolai tanulmányi kimenet kapcsán, hanem a továbbtanulásra vonatkozó döntésben (Fletcher, 2008) és a szakválasztás során is (Lyle, 2007).

Patricia McDonough (1997) arra is rámutat, hogy a kortársak mellett az egyes középiskolák normái és értékei is hatással vannak arra, hogy végzőseik továbbtanulnak-e majd. A főiskolán és az egyes középiskolák diákjaiban fellelhető attitűdök és értékek számottevőek annak meghatározásában, hogy milyen típusú főiskolák, egyetemek figyelembe vételére bátorítják a diákokat. Jelentős ugyanakkor a középiskolai tanárok és tanácsadók szerepe is abban, hogy milyen intézményeket tekintenek jó választásnak a diákok, annak a tágabb informális és formális kommuni-

kációs hálózatnak a részeként, amelybe beletartoznak a kortársak, a tanárok, valamint a tanácsadókon kívül a helyi közösség tagjai is.

Tekintettel arra, hogy a család véleménye és elvárásai a hajlandóság szakaszában voltak fontosabbak, mint a választási szakaszban, feltételezhetjük, hogy Lengyelországban a család szerepe az általánosabb döntésekben fontos. A szülők segítenek eldönteni a gyermekek jövőjét, és gyakran mint a karrier-elvárások meghatározói és követendő példaképek is szerepet kapnak (García-Aracil és mtsai, 2007), amit több kutató is bizonyít (Pimpa, 2005; Stage & Hossler, 1989; Sullivan, 2006).

Az, ahogyan a szülők gyermekeik tanulmányait befolyásolják, a generációközi mobilitás létfontosságú vetületét képezi. Az Egyesült Királyságban vagy az Amerikai Egyesült Államokban jellemző gyakorlattal ellentétben Németországban a tanulmányi pálya egyik fontos döntését viszonylag korán kell meghozni, már az elemi iskolát követően, tíz éves korban (Dustmann, 2004). Tanulmányában Dustmann (2004) amellest érvel, hogy a jövedelmi státus és a képzettség generációközi mobilitásának magyarázatában az egyik létfontosságú tényező az lehet, ahogyan a szülők befolyást gyakorolnak a gyermekük korai iskolai tanulmányi pályaválasztására, azaz, ahogyan az oktatási intézmények lehetőséget adnak a szülőknek gyermekeik oktatásának befolyásolására. Ez az oktatási rendszer intézményi sajátosságaihoz kapcsolódik, különösen abban az életkorban, amikor a szekundér tanulmányi pálya választásáról kell dönteni. A nevelés szakaszosan előrehaladó folyamat, és a tanulmányi pályafutás korai döntései erőteljes hatással vannak a későbbi szakaszokban meghozható döntésekre. Az életkor, amikor ezeket a döntéseket meghozzák, és az, hogy ezek milyen számottevően befolyásolják a jövőbeli lehetőségeket, nagyon változó az egyes országokban és kulcsfontosságú tényező lehet a generációközi mobilitás országokon átnyúló variációinak magyarázatában.

Egy másik németországi kutatás szerint a magasabb szintű képzésre jelentkező végzősöket általában foglalkozásukat és társadalmi pozíciójukat tekintve magasabb státust, illetve több tanulmányi évet felmutató szülők befolyásolják. De a vizsgált térséggel ellentétben, a német hallgatók esetében az életkor növekedésével (16–19 év körül) és a környezettel

szembeni magabiztosságuk megerősödésével párhuzamosan a szülői befolyás egyre inkább háttérbe szorul, illetve elkezdik önállóan meghozni a döntéseiket. Ebben az esetben a haladási irány, valamint ennek közvetlensége nagyobb hatással van választásuk eredményére. A tanulmány következtetése az, hogy a német oktatásrendszer változatlanul, generációról generációra ugyanazon a jövedelem, foglalkozási státusz és képzettségi szint szerinti egyenlőtlen megoszláson alapszik (Engel, 2008).

A terciér oktatásban való továbbtanulás egyre inkább gazdasági szükségletté válik, így egy diploma megszerzése jelentős különbséget jelenthet az életben, jövedelem és lehetőségek tekintetében. Eccles, Vida, & Barber (2004) adatai azt jelzik, hogy a felsőfokú tanulmányi tervek és elképzelések kialakulásának rendkívül fontos időszakát képezik a korai kamaszkori évek. Nagyon nehezen változtatható a családi jövedelem vagy az édesanyák képzettségi szintje. Ezzel szemben a fiatalok tanulmányi elvárásainak és eredményeinek növelése, valamint a kedvezőbb szülői attitűd ösztönzése gyermekeik posztszekundér tanulmányaival szemben egy megvalósításra váró oktatáspolitikai cél lehet. Mi több, a jelek szerint a kiskamaszok általában magas tanulmányi aspirációkat táplálnak magukban, viszont a kutatások szerint sokan közülük nem választanak a céljaikkal megegyező középiskolai programokat. Atanda (1999) szerint a nyolcadik osztályban megválasztott kurzusok átmenetet képeznek a főiskolai jelentkezéshez, mivel a nyolcadik osztály ad alkalmat azoknak a kurzusoknak a megválasztására, amelyek a főiskolai felvételt befolyásoló középiskolai kurzusok előfeltételét teremtik meg.

Sojkin, Bartkowiak & Skuza (2012) fókuszcsoportos interjúkra épülő eredményei a szakirodalom új elemeként azt a következtetést emelik ki, hogy míg az általános döntések jelentős családi hozzájárulással születnek, a specifikus döntéseket az egyén hozza meg. Ezek a választások elsősorban az egyetem szakmai képességfejlesztő potenciálján alapulnak. A hallgatók válaszait meghatározó első kontroll-változó az életkor. A jóval nagyobb munkatapasztalattal rendelkező idősebb hallgatók sokkal gyakrabban tekintettek úgy az egyetemi diplomára, mint egy új munkahelyre vagy a képességfejlesztés eszközére (ez egybecseng más kutatásokkal is, pl.

Osborne, Marks, & Turner, 2004). A további elemzés során kiderült, hogy a 30 év feletti hallgatók nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a hallgatói életstílusnak és a család véleményének, elvárásainak. Az első tényező kapcsán felmerülő különbség abból is fakadhat, hogy a hallgatóknak ki kell vonniuk magukat a különböző munkával és családdal kapcsolatos felelősségek alól. A második tényezőhöz kapcsolódó különbségek azzal függhetnek össze, hogy az idősebb hallgatóknak fokozottabban kell konzultálniuk a családjukkal, de emögött a generációs változások hatásai is megnyilvánulhatnak. A fiatalok (az ún. Y-generáció) sokkal inkább ki vannak téve a globalizált mentális modellek hatásainak, mint a 30 fölöttiek. Szociális értelemben sokkal tudatosabb generáció (mivel számos hálózat tagjai és különféle közösségi médiumokat vesznek igénybe), elsősorban az internet segítségével tájékozódnak a lehetséges választási lehetőségekről, illetve sokféle forrásból tájékozódnak az információk felkutatására (Macky és mtsai, 2008; Neuborne & Kerwin, 1999), ami gyakran háttérbe szorítja a család szerepét a döntéseikben. A nőnemű hallgatók gyakrabban vették figyelembe a család véleményét és a hallgatói életstílust a döntéseik folyamán, míg a férfiak gyakorlatiasabbak és karrier-orientáltabbak voltak. A kutatás másik eredménye, hogy az állami és a nem állami egyetemekre iratkozott hallgatók közötti különbségek tekintetében megfigyelhető, hogy a nem állami egyetemeket választó hallgatók jobban összpontosítanak a szakmai előmenetelre és az egyetem hírnevére (Sojkin, Bartkowiak & Skuza, 2012).

Egy magyarországi középiskolában tanuló, érettségire készülő diákok körében készült kutatás rámutat arra, hogy a diákok továbbtanulási terveinek motívumai közül legerősebb a munkanélküliség elkerülése, emellett ugyanakkor megjelenik a karrier felépítésének célja is, mely komoly tudatosságot is feltételez (Jancsák & Polgár, 2010).

Egy romániai kutatás (Rarița, Dinică, & Rusu, 2009) eredményei szerint a legtöbb középiskolai végzős felsőfokú tanulmányokat kíván folytatni. Azt is fontos figyelembe venni azonban, hogy a humán tudományokat, művészeteket és teológiát tanulók esetében ez nem csupán választás kérdése, hiszen ha az elkezdett úton kívánnak karriert építeni, a munkaerőpiac igen

korlátozott lehetőségeket biztosít. A legtöbb diák már olyan főiskolákat választ, amelyek a jelenleg folytatott tanulmányi irányaiktól eltérnek. Ugyanakkor a kisvárosokból származó diákok, ahol csökkenőben vannak a munkalehetőségek, hajlamosak pozitívan viszonyulni az egyetemre jelentkezéshez, mivel azt hiszik, ez növelheti esélyüket a munkahelykeresés folyamán. A tanulmány szerint a diákok hajlanak arra, hogy jelentős társadalmi és pénzügyi értékkel felruházott munkaterületeket válasszanak (például szolgáltatások), vagy azokat a területeket, amelyek több lehetőséget kínálnak a munkahelykeresésre. Ezzel együtt ezekben a választásokban nem a szakmáról szerzett információkra építenek, hanem a döntésüket inkább befolyásolják a szülők, a család és a tanárok – akik „jobban tudják”, milyen karrier illik hozzájuk –, vagy egy-egy régió illetve város iránti személyes vonzalmuk. Ezt megerősíti egy másik romániai felmérés (Junc, 2010) is, mely szerint a végzősök azért becsülnek nagyra egy adott szakmát, mert a szüleik pozitívan értékelték, és nem ezek újszerűségéért vagy munkaerőpiaci értékéért. Ezen felül a felmérés arra is rámutat, hogy a diákok tanulással kapcsolatos elvárásai a szülők képzettségi szintjével asszociálhatók. Ezzel szemben, a szülők pénzügyi helyzete nem befolyásolja tanulmányi és szakmai választásukat, jelentős társadalmi pozíciók megszerzésére irányuló vágyaikat, mivel a hallgatók ezt ideiglenes munkából tervezik ellensúlyozni tanulmányaik folyamán. Egy hasonló, de frissebb felmérés (Cristea, Cuțin, & Havrincea, 2013) arra mutat rá, hogy bár a család és az iskola fontos szerephez jut a végzősök tanulmányokat/karrierutat érintő döntéseinek befolyásolásában, mégsem ők képezik a fő kritériumot, vagy pedig szubtilisebben avatkoznak be. A hallgatók ugyanis hajlamosak arra alapozni döntéseiket, hogy milyen előnyökkel jár a felsőfokú tanulmányok folytatása: egy (kompetenciákat tanúsító) oklevél, nagyobb foglalkoztathatósági esélyek, az egyetemet végzettek társadalmi értéke a munkaerőpiacon. Az egyetem megválasztásában látszólag a személyes törekvések képezik a fő kritériumot, ezt követi a lakóhely közelsége és a szülők jövedelme.

Az eredményeket további két romániai felmérés erősíti meg. Az egyik (Datu, Nazare, Vasile, & Zgardan, 2012) rámutat, hogy a diákok több mint

80%-a folytatná tanulmányait a középiskola elvégzése után. A válaszadó végzősök 48,56%-a olyan belső indokokkal magyarázza döntését, mint a személyes érdeklődés és képességek, míg 35,87%-uk pénzügyi előnyökre hivatkozik. A diákok tanulmányi és szakmai döntéseiben ismét a szülők befolyása képezi a legmagasabb százalékot (több mint 50%-kal), amelyet harmadik helyen a barátok és az iskola döntéshozatalra gyakorolt befolyása követ. A család anyagi forrásaira való rászorultság vélhetően kapcsolatban áll a szülői befolyás döntéshozatalban betöltött szerepével.

A továbbtanulással kapcsolatos döntés idődimenziója szempontjából fontos, hogy ez nem egyszeri alkalomról szól, hanem annak komplexitása folytán a döntési szakasz már a középiskolát megelőző életszakaszban megkezdődik, és beiratkozással/felvétellel zárul le. A legtöbb hagyományos életkorú hallgató a középiskola utolsó évében zárja le a választási szakaszt, a végső döntés meghozatala pedig többnyire jelentősen növeli a döntéshozatali folyamat realizmusát is: a hallgatók gyakran lemondanak a listájukra került költségesebb, távolibb vagy szelektívebb iskolákról. A választási szakaszban viszont nem a szülők, hanem a kortársak és a tanárok gyakorolnak nagyobb befolyást a hallgatók döntéseire. Azon középiskolások, akik hosszú időn át következetesen foglalkoztak a főiskolai tanulmányaik tervezésével, nagyobb valószínűséggel viszik végig a terveiket. Mindezek azt támasztják alá, hogy a hallgatók továbbtanulásra vonatkozó döntéseiben meghatározó a társadalmi kapcsolatok szerepe.

#### **4.1.4. A szakválasztás folyamata**

A továbbtanulási döntésen és az intézményválasztáson túl a szak megválasztása is fontos döntés, hiszen ez jelentősen meghatározza az egyén későbbi pályafutását. Fontos tehát megvizsgálni, hogy a hallgatók miért választanak bizonyos típusú szakokat és vannak-e ennek a döntésnek társadalmi mintázatai. Az elemzés alapját képező adatbázisok nem teszik lehetővé a szakválasztási motívumok széleskörű értelmezését, azonban a tudományterület megválasztásának összefüggéseit igyekszünk feltárni.

Berger (1988) rámutat arra, hogy a szak megválasztásában a hallgatókat kevésbé befolyásolják az adott területtel asszociált foglalkozásokra jellemző

kezdeti jövedelmi szintek, viszont jobban hat rájuk a foglalkozások által nyújtott várható jövedelem. Azonban, ha egy természettudományos szak választásakor nagyobb a valószínűsége annak, hogy a hallgató rosszul teljesít, akkor az illető, akit a jövőbeli jövedelmi lehetőségek motiválnak, könnyen választhat olyan szakot, amely nagyobb valószínűséggel hordozza a sikeres teljesítés lehetőségét, még ha kevesebb jövedelemre is számíthat annak elvégzése után.

García-Aracil és társai (2007) úgy tapasztalták, hogy minden egyes tanulmányi szakterülethez (humán tudományok, társadalomtudományok, természettudományok, műszaki tudományok, orvostudományok) különböző minták kapcsolódnak, amelyek alapvetően hasonlóak mind a hét tanulmányozott országban (Olaszország, Spanyolország, Ausztria, Németország, Hollandia, Egyesült Királyság és Svédország), a kulturális és munkaerőpiaci különbségek ellenére is. A különböző országokból származó, egy adott területet tanulmányozó végzősök esetében jelentős hasonlóságok mutatkoztak a nemi, tanulmányi és társadalmi háttér, illetve az életcél tekintetében. A humán tudományok végzőseit a következők jellemezték: a szakterületre nemcsak a nők preferenciája jellemző, hanem az is, hogy erőteljesen befolyásolja ezt az édesanyák képzettsége (nagyobb valószínűséggel választották ezt akkor, ha az édesanya diplomás). Az elméleti szekundér képzettséggel, de gyengébb minősítésekkel rendelkező hallgatók is nagyobb valószínűséggel választották ezt a szakterületet. Nem érdeklődtek különösebben a társadalmi presztízis, a pénzkeresés vagy a munkahely iránt önmagában. Másrészt, jobban érdekelte őket a sokoldalú társadalmi élet, a személyes fejlődés és a tudományos kutatás. A humán tudományok végzősei a megszerzett tudás alkalmazását, a saját elképzeléseik megvalósításának gondolatát, illetve a társadalom számára hasznos tevékenységet mind fontosnak ítélték. A politikai befolyás, a karrierlehetőségek, a csapatmunka vagy a jó munkakörnyezet nem motiválta őket különösebben. Ennek ellenére a munkahelyi biztonság fontos volt számukra (mint a legtöbb végzős számára). Ezek az eredmények a hallgatók és a humán tudományok végzőseinek legjellemzőbb arculatát erősítik meg: individualista munkaszemlélettel rendelkező emberek, akiket jobban

foglalkoztatnak az élet értékei, és akik a nemi arányok tekintetében többségüket tekintve nők.

A természettudományok olyan területnek bizonyult, amellyel túlnyomórészt férfiak foglalkoznak, és szintén jelentős tényező volt a szakterület kiválasztásában, ha az édesapa diplomás. Az elméleti szekundér képzésben magas minősítéseket elérő hallgatók nagyobb valószínűséggel választották ezt a szakterületet. Erőteljesen érdeklődtek a tudományos kutatás iránt, viszont más életcél nem igazán tudtak felmutatni. A kihívásban gazdag, világos és jól rendszerezett feladatok, a csapatmunka, a társadalom számára hasznos tevékenységek, illetve személyes elképzeléseik megvalósítása iránt érdeklődtek. Vonakodtak a politikai befolyás megszerzésétől, illetve a vezetői feladatoktól. A jó karrierlehetőségek sem szerepeltek első helyen az értékrendjükben. Az eredmények megerősítik a természettudományi végzősök tipikus profilját: jó tudományos háttérrel rendelkező férfiak, akiket a tudományos karrier, illetve a hasznos és kihívásban gazdag feladatok elvégzése érdekel.

A műszaki tudományok végzősei túlnyomórészt férfiak, akik szakképzési háttérrel és a szekundér képzésben megszerzett magas minősítésekkel rendelkeznek. Nem érdeklődtek különösebben a társadalmi presztízzsel, a személyes fejlődéssel, a változatos szociális élettel és az otthoni/családi élettel összefüggő célok iránt. Nagyon gyakorlatias megközelítést tanúsítottak, érdeklődtek a tudományos kutatással járó szakmai fejlődés, illetve a pénzkeresés iránt. Érdekeltek voltak személyes elképzeléseik kidolgozásában, a kihívásban gazdag és jól rendszerezett feladatokban, valamint a csapatmunkában. A társadalmi hasznú tevékenységeket és a megszerzett tudás felhasználásának lehetőségét nem tartották fontosnak. Következésképpen a fiatal mérnökök általános profilja a következő: szakképzési háttérrel rendelkező férfiak, akiket a saját elképzeléseik kidolgozása érdekel, illetve gyakorlatias hozzáállás jellemez.

Az orvostudományok területe nemi szempontból aránylag semleges. Mindemellett a két szülő tanulmányi háttere ezt befolyásolta a legerőteljesebben. Az elméleti szekundér iskolai képzettséggel és magas minősítésekkel rendelkező hallgatók nagy valószínűséggel tanultak tovább

ezen a területen. A munkát önmagában és a szakmai fejlődést tekintették fő életcéljuknak. A személyes fejlődést és a pénzszerzés célját nem tekintették annyira fontosnak. Különösképpen érdeklődtek megszerzett tudásuk és készségeik társadalmi hasznossága iránt. A karrierlehetőségek, a politikai befolyás, illetve a független feladatok a fiatal orvostudományi végzősök szemében nem különösebben értékes sajátosságok. Röviden, a fiatal orvostudományi végzősök összefoglaló profilja a következő: magasan képzett családdal rendelkező személy, aki többnyire a személyes fejlődésben és a társadalom számára hasznos tevékenységben érdekelt. Az orvostudományok fiatal végzőseinek profilja nyilvánvalóan felidéz valamilyen filantróp mintát.

García-Aracil és társai (2007) említett kutatásában a társadalomtudományok végzősei képezték a legnagyobb és a legheterogénebb csoportot, amelyet referenciának választottak a szerzők, mivel a kezdeti elemzés ebben mutatott rá a legátlagosabb viselkedésre, tehát a profil semlegesebben alakult. Mindemellett bizonyos jellemző sajátosságok kimutathatóak. Egyrészt, a humán tudományokkal együtt ezt a szekundér képzésben alacsonyabb minősítéseket szerző diákok választották. A társadalomtudományok végzősei érdekeltőbbek voltak a társadalmi presztízsből, az otthoni és a családi életben, illetve a pénzkeresésben. Kevésbé érdekelte őket a személyes fejlődés és a tudományos kutatás. Másrészt, a társadalomtudományok végzősei voltak a leginkább érdekeltek a politikai befolyás megszerzésében, a jó karrierlehetőségekben, illetve a feladatok kidolgozásában, koordinálásában és a vezetői tevékenységekben. Legkevésbé érdekelte őket a foglalkozásuk biztonsága, illetve a társadalom számára hasznos tevékenység (García-Aracil mtsai, 2007).

A szakválasztás kapcsán az egyéni preferenciák, a rendelkezésre álló információk és a család társadalmi-gazdasági háttere mind fontos szerepet játszhatnak. Bizonyos esetekben akár az egyenlőtlenség elemei is fellelhetők a tanulmányi választások szintjén, a hallgató nemi, faji hovatartozása vagy vagyoni helyzete alapján. Ugyanakkor fontos tényező, hogy a szaktárgyak megválasztása bizonytalansággal járó döntés, mely az adott területen várható jövedelemmel függ össze. A várható jövedelem

kapcsán egy kutatásban (Montmarquette és mtsai, 2002) három területet különböztettek meg: a siker vélt valószínűsége vagy a szaktárgyi koncentráció sikeres teljesítéséhez szükséges vélt képességek és erőfeszítés, a tanulmányok befejezése utáni (várható) jövedelem, illetve a jövedelmi alternatíva, amennyiben a hallgatónak nem sikerül befejeznie a főiskolai programot. Az eredmények szerint a főiskolai szakirány megválasztása döntően az adott szak kapcsán várható jövedelmen múlik. Mindemellett nemi és faji hovatartozástól függően különbségek észlelhetők a várható jövedelmi változó hatásában. A nőket a férfiakkal szemben kevésbé befolyásolja ez a változó, illetve a nem fehéreket a fehérekkel szemben.

A legtöbb ipari országban a lányok és a fiúk eltérő döntéseket hoznak, ezzel erőteljes szegregációt idézve elő, amely gyakran a rosszabb munkaerőpiaci pozíciókban tükröződik. Egy másik kutatás szerint a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei közül a lányok hajlamosabbak a műszaki egyetemre jelentkezni, ennek valószínűsége 4%-os műszaki tanulmányokra való jelentkezéskor, míg a fiúk eredményeiben nem tapasztalhatók jelentős különbségek a családi háttér függvényében (Noè & Galeazzi, 2012). De Dios Jiménez & Salas-Velasco (2000) modellje a tanulási képességeket, a társadalmi háttér, a családi jövedelmet, a foglalkoztatási kilátásokat is számításba veszi szakválasztáskor. Eredményeik azt mutatják, hogy a társadalmi háttér, a családi jövedelem és a skolasztikus képességek nagyrészt megmagyarázzák a hallgatók tanulmányválasztását. A magasabb társadalmi-gazdasági státusszal rendelkező hallgatók, illetve a legjobb középiskolai tantervek szerint tanulók (students with the best High School curricula), nagyobb valószínűséggel folytatnak hosszabb ideig egyetemi tanulmányokat. Tanulmányukban a binomiális logit modell a hallgatók tanulmányi választásait mint a szülők tanulmányi sikereinek funkcióját magyarázza, ugyanis a magasabb szintű képzettséggel rendelkező családokból származó hallgatók nagyobb valószínűséggel folytatnak hosszabb ideig tartó, egyetemi diplomát nyújtó képzést. Ugyanakkor, mivel a magasabb családi jövedelemmel rendelkezők könnyebbnek találják az említett magasabb tanulmányi költségek finanszírozását, annak a valószínűsége, hogy ezek a

hallgatók egy hosszabb egyetemi képzéssel megszerezhető diplomát igényelnek, szintén magasabb arányú. Végül pedig, mivel a szekundér tanulmányaikat befejezők választását a tanulmányi sikerek nyújtotta lehetőségekre vonatkozó várakozásaik határozzák meg, a legjobb középiskolai tantervek szerint tanulók keresik nagyobb valószínűséggel a hosszú távú egyetemi diplomát nyújtó képzéseket a három évesek helyett. Egy további tanév a tanulmányi kudarcok terén többlet kockázatot jelent, amelyre a korábbi tanulmányai során gyengébben teljesítő hallgató feltehetően nincs felkészülve (de Dios Jiménez & Salas-Velasco, 2000).

Beggs, Bantham & Taylor (2008) hat szignifikáns tényezőt azonosított, amelyet a hallgatók fontosként minősítettek, ezek: az érdeklődésükkel való kompatibilitás, a munkahelyi jellemzők, a szak fő sajátosságai. Kevésbé fontosaknak bizonyultak: a rendelkezésre álló információk, pszichoszociális előnyök (a jövőbeli pszichológiai előnyök jelentősége) és végül a pénzügyi megfontolások.

Epstein és társai (2013) tanulmánya rámutat, hogy amikor a hallgatók belépnek egy programba, elsősorban külső tényezők motiválják őket, a program végére azonban a belső motiváció (pl. a társulás, a teljesítmény és az önmegvalósítás szükségletei stb.) erősödik fel. Azt feltételezhetjük tehát, hogy egy szak megválasztása életre szóló döntés, amely hosszabb ideig tartó, átfogó döntéshozatalt igényel, különösen, ha az erre szánt időt és erőforrásokat vesszük figyelembe. Mindemellett vannak hallgatók, akik elismerik, hogy ők maguk vagy az általuk ismert hallgatók kevésbé racionális indokokkal választanak tanulmányi szakot (Beggs et al., 2008). A szakválasztást befolyásoló specifikus tényezőket számos tanulmány rendszerezi (lásd pl. Pappu, 2004; DeMarie & Aloise-Young, 2003; Francisco, Noland, & Kelly, 2003; Kimweli és társai, 1999; LaBarbera & Simonoff, 1999). Egyes tanulmányok a sajátosan egyéni demográfiai jellemzőket és a szakválasztás közötti kapcsolatot helyezik középpontba (DelVecchio & Honeycutt, 2002; Galotti, 1999; Lackland & De Lisi, 2001; Malgwi, Howe, & Burnaby, 2005). Mások az információ és a befolyás leggyakoribb forrásait hangsúlyozzák: a személyek, az események és a nyomtatott média szerepét. Egyesek szerint (Adams, Pryor, & Adams,

1994) a szülői befolyás hatással van a szakválasztásra, de arra is rámutatnak, hogy a téma iránti valódi érdeklődés határozta meg a leginkább a szakválasztást, majd ezt követte a szülők foglalkozása, a barátok és rokonok, illetve a tanácsadók ajánlásai. Úgy tűnik, hogy az üzleti szak esetében a szülők foglalkozása és a társadalmi-gazdasági státus hatása erősebb, mint a nem üzletiek esetében. A szakválasztást a tervezett munkahelyi jellemzők függvényében is értelmezik: egyesek szerint a pénzügyi aspektusok (S. J. Adams és mtsai., 1994) fontosak, mások pedig az autonómia, a foglalkozási presztízs, az életminőség szempontjait tartják meghatározónak (Collins & Giordani, 2003).

A hallgatók az oklevéltől azt várják el, hogy jól fizetett és érdekes munkahelyet találnak, ahol megbecsülik őket, és a képzésük hozzájárul majd a szakmai teljesítményükhöz. Stockfors (2014) szerint éppen ezért hallgatói nézőpontból a foglalkoztathatóság a felsőfokú képzettség egyik alapvető következménye. A gazdasági globalizáció diskurzusa szinte hegemónikus Svédországban (Unemar Öst, 2009); a diskurzuson belül pedig a foglalkoztathatóság, a költség-haszon arány, illetve az oktatás gazdasági hatékonysága rendkívül fontosak (Fölster, Kreicbergs, & Sahlén, 2011).

#### **4.1.5. Nemi különbségek a továbbtanulásban**

A felsőoktatás bővülésével egyre több női hallgató jutott be az egyetemekre, és egyre inkább csökken a szakok szegregációja is. Természetesen fontos kérdés marad, hogy a nők magasabb iskolai végzettsége megjelenik-e a foglalkoztatottságban is? A felsőoktatásban tapasztalható mai arányszámok az elmúlt harminc év folyamán alakultak ki, a kötelező iskoláztatás megjelenésével. A nyolcvanas években a családok jellemzően inkább a fiúk taníttatásába fektettek be, őket tipikusan szakmunkásképzőbe vagy érettségit és szakmát is adó technikumba, szakközépiskolába küldték, a lányokat pedig csupán általános műveltséget biztosító gimnáziumokba. Fényes Hajnalka (2009) szerint sokan azt feltételezik, hogy a nők szinte minden területen hátrányban vannak a továbbtanulást illetően. A szerző szerint azonban az oktatásban teljességgel más tendencia figyelhető meg.

Magyarországon, valamint a többi fejlett országban végzett nemzetközi vizsgálatok szerint mára a nők többségben vannak a gimnáziumokban és a felsőoktatási intézményekben is (lásd pl. Forray R. és mtsai, 2009; Róbert, 2000). Az alapfokú képzésben, de a magas presztízsű egyetemi szakok többségén is több a női hallgató. Ugyanakkor, az alacsonyabb presztízsű „nőies” karokon és a főiskolai képzésben a fiúk csak kedvezőbb társadalmi háttérrel próbálták meg a továbbtanulást (Fényes, 2009). Továbbá, Fényes Hajnalka kutatásai megerősítik, hogy a továbbtanulási motivációk (a felsőfokú jelentkezés, az intézmény- és szakválasztás okai) vizsgálata szerint a felsőoktatásban tanuló fiúk és lányok szintén a hagyományos nemi szerepek szerint viselkedtek. A fiúk többek között a jól jövedelmező állás reményében jelentkeztek a felsőoktatásba, míg a lányoknál fontos szempont volt a tudás gyarapítása, a kulturális tőke növelése. Érdekes jelenség tehát, hogy a felsőoktatásba jelentkező lányokra és fiúkra – akik esetében azt feltételezhetjük, hogy a modern nemi szerepek már erősen érvényesülnek – mégis a hagyományos szerepek szerinti viselkedés a jellemző (Fényes, 2009).

A felsőoktatásban tanuló hallgatók nemi arányát illetően néhány tanulmány (Johnson & Rahman, 2005, Christofides és mtsai, 2006) arra mutatott rá, hogy az a tény, hogy a lányok nagyobb aránya jár egyetemre, gazdaságilag azzal magyarázható, hogy az egyetemi prémium (a diplomával rendelkezők várható jutalmazása) lányok esetében magasabb, mint a fiúk esetében. Mások (Petersen, 1988; Leffert and Petersen, 1995, in Pekkarinen, 2008) amellet érvelnek, hogy az általános és a szakmai pálya közötti választás pillanatában a lányok és a fiúk megvalósításai és aspirációi különböznek. A lányok 14–16 évesen megelőzik a fiúkat a biológiai és a pszichológiai fejlődésben, és ez a hosszú távú tanulmányi eredményeikben is reflektálódhat, amennyiben fontos döntések születnek ebben az életkorban, így az oktatási rendszerek, amelyek később rétegekre osztják a diákokat (a 16. életév táján), hajlamosak a lányoknak kedvezni, mivel a pubertás időzítését tekintve eltérések vannak a nemek között. Jacob (2002) szerint a legelterjedtebb magyarázatok arra a kérdésre, hogy amennyiben nincsenek az oktatásban, akkor „hol vannak a fiúk?”, nem magyarázzák a

férfiak és nők között fennálló különbségeket a főiskolai beiratkozás kapcsán. A tanulmány szerint a rés közel 90%-a a főiskolára jelentkező nők magasabb létszámára, illetve számottevőbb nem-kognitív készségeikre vezethető vissza. Érdekes módon, továbbra is megfigyelhető volt a középiskolai teljesítmény ellenőrzött figyelembevétele mellett, a nem-kognitív tényezők hatása a főiskolára való jelentkezésben (Jacob, 2002).

A fiúk és a lányok másképp közelítik meg a főiskolára járás döntését. Jacob (2002) arra is rámutat, hogy a fiúk 37%-a „iskolai ellenszenv”-re hivatkozik, szemben a lányok 26%-ával. Hasonlóan, a fiúk 49%-a inkább dolgozna és pénzt keresne, semhogy főiskolára járjon, szemben a lányok 41%-ával; továbbá a fiúk 23%-a úgy véli, hogy nem lesz szüksége több képzettségre a munkájához, szemben a lányok 16%-ával. Úgy tűnik, hogy a nem-kognitív készségek hasonló hatással vannak a főiskolai jelentkezésre, mint a családi háttér vagy a kognitív képesség hagyományos tényezői. Vannak azonban további érdekes különbségek a férfiak és a nők között. Úgy tűnik, hogy a családi háttér erőteljesebben meghatározza a férfiak jelentkezését, míg a kognitív képesség tényezője (különösen az olvasási készség) erőteljesebb tényező a nők esetében.

Frenette és Zeman (2007) arra a következtetésre jutott, hogy a fiúk és lányok közötti különbségek határozzák meg az egyetemi részvételi rés több mint háromnegyedét (76,8%). Fontossági sorrendben a fő tényezők: a 15 évesek iskolai osztályzatai közötti különbség (31,8%), a 15 évesek standardizált olvasási tesztjeinek eredményei (14,6%), tanulási szokások (11,1%), szülői elvárások (8,5%), illetve az egyetemi jövedelmi prémium a középiskolaihoz képest (5,3%). A szerzők erre vonatkozó eredményei azt mutatják, hogy az osztályzatok nagyobb arányban járulnak hozzá a nemi alapon kialakult egyetemi részvételi réshez, mint az olvasásteszt eredményei.

A karrierlehetőségekre vonatkozó választásokban megjelenő nemi különbségeket Jigău Mihaela (in Balica és mtsai, 2004) szakmai sztereotípiáknak nevezi: a férfiakat inkább a dinamikus, kompetitív, kockázatokban gazdag területek vonzzák (műszaki területek, informatika, katonai szolgálat), míg a nők inkább a kommunikációigényes, interperszonális kapcsolatokra épülő, támogató és szolgáltató jellegű (közgazdaság, pedagógia)

területek felé orientálódnak. A felmérésből az derül ki, a fent említett eredmények messzemenő figyelembevételével, hogy állításuk szerint a válaszadóknak körülbelül a felét senki sem tanácsolta a pályaválasztásban, azonban itt azt is meg kell jegyeznünk, hogy ezek jelentős százaléka bizonytalan volt pályaválasztását illetően. A második karriert befolyásoló tényező pedig, az előrelátottaknak megfelelően, a család lett.

Paulsen (1990) azt vizsgálta, hogy miként döntenek a hallgatók egy adott főiskola mellett, egy másikkal szemben. Osztályozást készített azokról a tényezőkről és folyamatokról, amelyek formálják a főiskolai ambíciókat: társadalmi-gazdasági háttér (családtípus, tanulmányi megvalósítások és foglalkoztatási státus, családi jövedelem), tanulmányi tényezők (képeségek és teljesítmények), kontextuális tényezők (szülői bátorítás, iskolával és sikerrel szembeni attitűdök, kortársak főiskolai tervei stb.) – mindezekre úgy tekintenek, mint a hallgatók főiskolai elképzeléseit többé-kevésbé befolyásoló tényezőkre. A szerző a következő sémára figyelt fel: ahogy a hallgatók tanulási képességei, eredményei, tanulmányi törekvései, családi jövedelme, szüleik képzettségi szintje együttevén magas szintet ér el, a választásuk nagyobb valószínűséggel esik fokozottan szelektív, költséges, távoli, magán jellegű, hosszabb képzési idejű intézményekre.

Láthatjuk tehát, hogy a továbbtanulással kapcsolatos döntés és azon belül a szakválasztás egy hosszú távú folyamat eredménye, amely a személyes, társadalmi, pszichológiai és pénzügyi megfontolások összjátékából bontakozik ki. Ezen objektív társadalmi tényezők mellett azonban megjelennek azok is, amelyek közvetett módon fejtik ki hatásukat.

A következő fejezetben arra vállalkozunk, hogy az előbbi támpontokat felhasználva arendelkezésünkre álló adatok mentén vizsgáljuk a Partiumban élő fiatalok továbbtanulással kapcsolatos terveit.

## 5. A KUTATÁS BEMUTATÁSA ÉS AZ EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

### 5.1. A KUTATÁS CÉLCSOPORTJA, TÉMÁJA ÉS IDŐDIMENZIÓJA

A kötetben bemutatott elemzések empirikus anyagát a HERD<sup>1</sup> kutatás adatai szolgáltatták<sup>2</sup>. A kutatás fókuszpontjában a Románia–Magyarország határmenti térségében található felsőoktatási intézmények álltak. A kutatás összefoglalójában olvashatunk a projekt kontextusáról és főbb céljairól (HERD, 2012). A viszonylag kiterjedt földrajzi térség egységes kutatási témáját a terület hasonló múltja adja; a térség társadalom- gazdaság- és oktatástörténeti szempontból közös múltra tekint vissza, azonban az elmúlt évtizedekben nemcsak hátrányos, perifériális helyzetbe került, hanem a társadalmi egyenlőtlenség, kulturális diverzitás, területi széttagoltság és általános bizalmatlanság olyan mértéke alakult itt ki, amely megnehezíti, hogy a lehetőségekkel és a kihívásokkal élni tudjon. Kutatásunk során a felsőoktatás eredményességének különböző dimenziói mentén vizsgáljuk azt, hogy egy társadalmi-gazdasági hátrányokkal küzdő térségben a felsőoktatás mennyire felel meg ennek az elvárásnak.

Elemzésünkbe a Románia–Magyarország országhatára által elválasztott, de közös történelmi régió, a Partiumot részben lefedő terület – Nagyvárad, Debrecen és Nyíregyháza – felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatókat vontuk be. A három szomszédos megye – Bihar – Hajdú-Bihar – Szabolcs-Szatmár-Bereg – sok tekintetben hasonló: országán belül mindhárom periférikus elhelyezkedésű, emiatt amíg a határ elválasztó jellege dominált, mindhárom hátrányos helyzetű térségnek számított.

---

<sup>1</sup> A HERD kutatás *“Higher Education for Social Cohesion - Cooperative Research and Development in a Cross-border Area”* című, a Magyarország-Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program által finanszírozott pályázat keretében készült (HURO/0901/253/2.2.2.). Az adatfelvételre 2012 tavaszán került sor. A kutatás fő célkitűzése a felsőoktatás társadalmi kohézió erősítésében betöltött szerepének vizsgálata. A teljes minta esetszáma 2728 fő. A kutatás további részletei megtalálhatóak a projekt weboldalán.

<sup>2</sup> Ezúton is szeretném köszönetemet kifejezni a kutatásban való részvétel lehetőségéért.

### 5.1.1. A kutatás célja, célcsoportja

Amint a Bevezetőben is megjelöltük, kutatásunk a HERD projekt keretében végzett empirikus adatgyűjtés során megkérdezett diákokra terjed ki. A teljes adatbázis a felsorolt intézményeken túl továbbiakat is lefedett és magiszter szakos hallgatókra is kiterjedt, azonban az esetszám sajátos megoszlása ezek esetében nem tette volna lehetővé a megfelelő összehasonlítást, így kiszűrtük azokat az intézményeket és válaszadókat, akik nem feleltek meg a vizsgálat általunk megszabott feltételeinek és célkitűzéseinek. Ennek következtében az almintánkban azok szerepelnek, akik a vizsgált öt felsőoktatási intézmény alapszakán tanulnak.

Az így létrehozott mintában szereplő válaszadók döntő többsége a Debreceni Egyetemen tanul (N=886), a Nagyváradai Egyetemen 565-en tanulnak, a Partiumi Keresztény Egyetemen 400-an, 125 válaszadó a Nagyváradai Emanuel Egyetem diákja, 144-en pedig a Nyíregyházi Főiskolán tanulnak. A teljes adatbázisból a felsorolt intézmények alapszakos hallgatói jelentik tehát kutatásunk fő célcsoportját, egy 2120 fős mintában.

A kutatás eredményeként létrejövő tudásanyag, a pályaaorientációs és továbbtanulási motívumok megismerése az intézményi fejlesztés folyamatában alappillérként szolgálhat, ugyanakkor a határmenti felsőoktatási intézmények rekrutációs mechanizmusát, valamint az egyetemista fiatalokat vizsgáló empirikus kutatások eredményeit is bővítik.

Táblázat 1. A válaszadók országok és intézménytípusok szerinti eloszlása

Ország	Intézménytípus:			Összesen
	elsőrangú állami egyetem	állami főiskola	magán- egyetem	
Magyarország	886	144	0	1030
Románia	565	0	525	1090
Összesen	1451	144	525	2120

3

<sup>3</sup> A bemutatott adatok forrása a HERD adatbázis (N=2120) általunk végzett elemzései. Ahol ettől eltérő adatokat ismertetünk, ott külön feltüntetjük az adatok forrását.

A két ország területén három állami felsőoktatási intézményt vontunk be az elemzéseinkbe, ebből két elsőrangú állami egyetemet, a Debreceni és a Nagyváradai Egyetemet (N=1451), egy állami főiskolát, a Nyíregyházi Főiskolát (N=144), és két nagyváradai székhelyű magánegyetemet, a Nagyváradai Emanuel és a Partiumi Keresztény Egyetemet (N=525). A felsorolt intézményekből összesen 2120 alapszakos hallgató válasza szerepel kutatásunk adatbázisában.

### **5.1.2. A kutatás fő kérdései**

A kutatás a következő kérdéseket vizsgálta: a vizsgált térségben is észlelhető oktatási expanzió kontextusában meghatározó-e még a származási háttér vagy a társadalmi egyenlőtlenségek eltűnéséről beszélhetünk? Külső vagy belső motívumok, materiális vagy posztmateriális értékek számítanak inkább a pályaválasztás során? A reprodukciós vagy kontextuális tényezők határozzák meg a fiatalok iskolai életútjának alakulását?

Vizsgálatunkban a fenti kérdések mentén arra keressük a választ, hogy miként tekintenek vissza a hallgatók a választott felsőoktatási intézményben való tanulás melletti döntésükre: a továbbtanulás, az intézményválasztás és szakválasztás mögött milyen társadalmi-gazdasági mechanizmusok és választási motívumok fejtik ki hatásukat.

### **5.1.3. A kutatás hipotézisei**

Az elméleti modellek, a földrajzi és oktatáspolitikai intézményi kontextus ismerete, valamint az előző kutatási eredményeink alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg.

Green (1999) szerint amikor egy iskolafokozat elvégzése tömegessé válik, és már nem jár nagy haszonnal annak elvégzése az egyén számára, akkor megnő annak a jelentősége, hogy hol, milyen intézményben szerezte meg az egyén a bizonyítványát. Nemzetközi kutatások eredményei igazolják, hogy azon fiatalok, akik alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusú családokból származnak, feltehetően otthonukhoz közelebbi vagy alacsonyabb presztízsű intézményt választanak majd. Az első hipotézisünk szerint tehát az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusú családokból

származó hallgatók otthonukhoz közelebbi intézményt választanak, a magasabb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező hallgatók pedig a régió magasabb presztízsű intézményeibe jelentkeznek: a magyarországi hallgatók inkább a Debreceni Egyetemre, mint a Nyíregyházi Főiskolára, a romániai hallgatók pedig inkább a Nagyváradai Egyetemre, mint az Emanuel Egyetemre, a romániai magyar hallgatók közül pedig a Partiumi Keresztény Egyetemre inkább az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusú családokból származó hallgatók jelentkeznek.

A diákok továbbtanulási tervei a szülők képzettségi szintjével és saját megszerzett képességeikkel, valamint az értékrendbeli különbségeikkel asszociálhatók. A státus-kereső felsőoktatási intézményekben (esetünkben: a magyar almintán belül) a bekerülés a társadalmi reprodukció logikája mentén történik, míg a kliens-kereső rendszerekben (amilyenek a román felsőoktatási intézmények is) sokkal inkább az egalitárius toborzás a meghatározó. Feltételezzük tehát, hogy a Nagyváradai Egyetemre és a Debreceni Egyetemre inkább az értelmiségi családból származó diákok felvételiznek, a Nyíregyházi Főiskolára, a Partiumi Keresztény Egyetemre és az Emanuel egyetemre pedig inkább mobilitási céllal jelentkeznek a hallgatók. Továbbá a magas társadalmi-gazdasági státuszúak (jobban felszerelt háztartásokban élők), a materiális értékeket képviselők, a lehetséges férfi hallgatók magas presztízsű intézményekbe és piacképesebb szakokra (elsősorú állami egyetemek, alkalmazott- és természettudomány) jelentkeznek. A rurális környezetből származók, az elsőgenerációs értelmiségiek, a posztmateriális és a privát szféra értékeivel azonosulók, a nők és az idősebb hallgatók (kor), illetve a magán- vagy egyházi középiskolában végzett hallgatók a Nyíregyházi Főiskolára, a Partiumi Keresztény Egyetemre és az Emanuel Egyetemre jelentkeznek.

Hasonlóképpen jelentős különbségek figyelhetők meg a különböző karok és képzési irányok között is. A hallgatók pályafutását a felsőoktatási kontextus rendkívüli módon befolyásolja, így azokon a karokon nehezebb sikert elérni az alacsonyabb státusú hallgatóknak, ahol ők többségben vannak, ami megerősíti a Coleman által a közoktatásban talált szelekciós mechanizmus felsőoktatási érvényességét (Pusztai, 2011). Harmadrészt

tehát feltételezzük, hogy a nemi különbségek és a szakmai sztereotípiák is fontos szempontok a szakválasztásban: a férfiak inkább a dinamikus, kompetitivitást – versenyhelyzeteket, kockázatvállalást – igénylő szakokat választják, míg a nők a kommunikációra, a személyközi kapcsolatok kiépítésére vállalkozó, szolgáltatásokra épülő szakirányok mellett döntenek. A nemi hovatartozás az intézményválasztás egyik fontos előrejelzője, lévén, hogy egyes egyetemek csupán bizonyos szakterületen kínálnak oktatást. Mérnöki és természettudományi képzés a magánintézmények oktatási kínálatában nem szerepel, így arra számítunk, hogy a férfiak nagyobb valószínűséggel iratkoznak be a mintánkban szereplő két nagy állami egyetemre.

A megjelölt hipotéziseink tesztelése céljából egy felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók körében végzett kutatás adatbázisát elemeztük. Az alábbiakban a kutatás körülményeit és eredményeit ismertetjük.

#### **5.1.4. A kutatásban alkalmazott módszerek**

Vizsgálatunk kvantitatív, keresztmetszeti kutatás. A kérdőívek kitöltésének időszaka 2012 tavasza és nyara közé esik, amikor az adatfelvételre sor került a HERD kutatás keretében. A megkérdezetteket arra kértük fel, hogy az önkitöltős kérdőív segítségével válaszoljanak egy több téma mentén összeállított kérdéssorra, amelyek kapcsán a diákstátusukból adódó főbb sajátosságokat igyekeztünk megtudni. A kérdésekből így az iskolai pályafutás, a szocio-demográfiai háttér, a szokások és értékrend mellett a felsőoktatási rendszerbe történő belépés kontextusáról, a tanulással kapcsolatos attitűdökről is tudomást szerezhettünk. Ugyanakkor a válaszokból a hallgatók életútjának változásaira, karrier- és jövőkéjükre is következtethetünk, időben is megragadhatjuk ezeket. Fontos azonban tudatában lennünk annak a korlátnak is, hogy ez a kép nem lehet teljesen pontos, mivel fennáll az emlékezésből adódó torzítás veszélye (Babbie, 2003).

A HERD kutatás általános céljai között melléktémaként szerepelt, ám kutatásunk során fő célunk az, hogy minél pontosabb képet kapjunk a felsőoktatási rendszerbe történő belépés indokairól, a szakválasztás körülményeiről és motivációiról. Ezeket a kérdéseket, a rendelkezésünkre

álló adatok alapján, a téma szakirodalmában alkalmazott dimenziók szerint is megvizsgáljuk. Így a kutatásunk egyrészt feltáró, illetve leíró jellegű, ugyanakkor a továbbtanulás motívumainak magyarázatát is megkísérelti: az egyes konkrét társadalmi helyzetek mögötti tényezőket szeretnénk feltárni, kíváncsiak vagyunk arra, hogy a pályaválasztás főbb mozzanatainak döntéshelyzeteiben mely tényezők befolyásolják az adott felsőoktatási intézmény, valamint a szak kiválasztását, van-e szerepe mindebben a családi származási különbségeknek, a településtípusnak, a középiskolai eredményeknek, az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos attitűdöknek és az értékrendnek. Az adatok elemzése során főként a deduktív kutatási logikát alkalmazzuk, elsősorban a szakirodalom, az elméletek, az eddigi kutatási eredmények alapján megfogalmazott hipotézisek tesztelésére.

#### **5.1.5. A kutatás menete és a minta bemutatása**

A papír alapú kérdőívek kitöltése önkitöltős módon zajlott 2012. márciusa és júniusa között, instruktorok támogatásával, a következő intézmények hallgatói körében: Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Műszaki és Mezőgazdasági Kar és a Pedagógusképző Kar, Debreceni Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad Állami Egyetem és Nagyvárad Emanuel Egyetem, valamint a Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Karának hallgatói, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói, az Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Karának hallgatói, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatának hallgatói között. A teljes mintaelemszám a felsorolt intézményekben 2728 fő. Ebből a magyarországi mintában 1296 fő, a romániai mintában 1323, a kárpátaljai mintában 109 hallgató válasza szerepel. A válaszadás névtelen és önkéntes volt.

A kutatásba bevont intézmények válaszadói közül a teljes mintából 2120 alapszakon tanuló diák válaszait elemezzük, akik az öt, általunk leválasztott felsőoktatási intézményben tanulnak Románia és Magyarország felsőoktatásában: a Nagyvárad Állami Egyetemen, a Partiumi

Keresztény Egyetemen és a Nagyváradai Emanuel Egyetemen, valamint a Debreceni Egyetemen és Nyíregyházi Főiskolán<sup>4</sup>. A kutatás során a rétegzett és a többlépcsős csoportos mintavételi technikák kombinációját alkalmaztuk, országonként eltérő mintavételi logika mentén. Az országok közötti oktatáspolitikai és demográfiai különbségekre való tekintettel a főbb hipotéziseinket intézménytípusok szerinti bontásban elemezzük, ezzel kiküszöbölve a mintavételből adódó esetleges torzulásokat és így a súlyozás is szükségtelenné válik.<sup>5</sup>Természetesen elemzéseink során igyekszünk ezzel párhuzamosan egyéb sajátosságokra is választ találni, a kutatás korlátait figyelembe véve.

#### **5.1.6. A kutatás során alkalmazott statisztikai elemzések**

Az adatokat az SPSS programcsomag segítségével elemeztük. A leíró statisztikák és az egyváltozós elemzések a változók bemutatásában és az átlagértékek összehasonlításában voltak hasznunkra. A kétváltozós elemzések közül a korreláció- és a keresztábra elemzést, valamint a varianciaelemzés módszerét használtuk a változók közötti alapvető különbségek vizsgálatára. A motiváció, az értékrend-sklálák és a tanulási attitűd változói mögötti látens struktúrák feltárására a faktorelemzés módszerét<sup>6</sup> használtuk, a multinomiális logisztikus regressziós elemzést<sup>7</sup> (multinomial logistic regression) pedig a magyarázó modellek felépítésében és értelmezésében használtuk. A továbbtanulási aspirációkra ható tényezőket külön-külön, majd többváltozós elemzési technikával is vizsgáljuk.

---

<sup>4</sup> A Gazdasági és Társadalomtudományi Karon, a Műszaki és Mezőgazdasági Karon, a Pedagógusképző Karon

<sup>5</sup> Lásd erről még Hatos Adrian (2012) tanulmányát is.

<sup>6</sup> A faktorelemzés korrelációs számításra alapuló többváltozós statisztikai módszer, amely a változók számának csökkentésére, valamint adatstruktúra feltárására alkalmas. Az eljárás révén feltárt közös tényezőket faktoroknak nevezzük; ezek a megfigyelt változókból nyert kategóriák, ám közvetlenül nem mérhetőek.

<sup>7</sup> A multinomiális logisztikus regresszió a bináris (kétértékű) logisztikus regresszió kiterjesztése, melynél a kategoriális függő változó kettőnél több értéket is felvehet.

## 5.2. A PARTIUMI FELSOÓKTATÁSI TÉRSÉG FŐBB JELLEMZŐI

### 5.2.1. Az intézmények bemutatása

Az oktatási törvény értelmében az egyetemek három kategóriába sorolhatók: oktatásra, oktatásra és tudományos kutatásra vagy oktatásra és művészi alkotásra fókuszáló, valamint magas szintű kutatásra és oktatásra fókuszáló egyetemekre. A HERD kutatásban a határon átnyúló felsőoktatási térség hasonlóságaira való tekintettel a Hatos (2012) által kidolgozott tipológiát felhasználva, az általunk vizsgált intézményeket ezen három kategóriába soroltuk.

Táblázat 2. A válaszadók megoszlása intézmények és intézménytípusok szerint

Az intézmények/ intézménytípusok	elsőrangú állami egyetem	állami főiskola	magán felsőoktatási intézmény
Debreceni Egyetem	886		
Nagyváradai Egyetem	565		
Nyíregyházi Főiskola		144	
Partiumi Keresztény Egyetem			400
Emanuel Egyetem			125
Összesen	1451	144	525

A fenti csoportosítás szerint a Debreceni Egyetem és a Nagyváradai Egyetem az elsőrangú állami egyetem kategóriába tartozik. Ebből a két felsőoktatási intézményből összesen 1451 hallgató válaszolt a kérdőívünkre. A Nyíregyházi Főiskola állami főiskolai rangú felsőoktatási intézmény, ahonnan 144 hallgató került a mintánkba. A két magán felsőoktatási intézmény Nagyváradon található, az 525 válaszadóból 400 hallgató a Partiumi Keresztény Egyetem diákja, 125-en pedig az Emanuel Egyetem hallgatói. Arányukat tekintve a válaszadók létszáma viszonylag jól tükrözi az öt felsőoktatási intézmény<sup>8</sup> méretét és az ott tanuló hallgatók számát.

<sup>8</sup> A Nyíregyházi Főiskola esetében a mintába bekerült hallgatók száma az intézményben tanuló diákok teljes létszámához képest alulreprezentált.

### 5.2.2. A válaszadók szociodemográfiai háttere

A legtöbb vizsgálat szerint eltérő pályorientációs aspiráció figyelhető meg a fiatalok társadalmi helyzete függvényében. Fontos ezért megvizsgálni a diákok felsőoktatási rendszerbe való belépésekor regisztrált társadalmi státusát. Míg az alacsony társadalmi rétegekből származó diákok esetében a szülők kisebb hányada rendelkezik valamilyen felsőfokú végzettséggel, az alacsonyabb iskolai végzettséghez pedig valószínűleg alacsonyabb társadalmi-gazdasági státus is kapcsolódik, ezen diákok számára az alacsony presztízsű képzésekre való jelentkezés lehetőséget ad az intergenerációs mobilitás megvalósítására. A szakirodalom egybecsengő eredménye szerint az alacsonyabb társadalmi státusú fiatalok másfajta karrierhabitussal rendelkeznek mint azok a fiatalok, akiknek a szülei is diplomások (lásd pl. Csata, Dániel, Kiss, Sólyom, & Ruszuly, 2009).

A költségek és a pénzügyi segítség befolyásolják a hallgatókat a választás folyamán; mindemellett az alulreprezentált populációból származó, alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusszal rendelkező hallgatóknak vannak nyomasztóbb problémái (Stewart & Post, 1990). A tudományos színvonal – pl. az intézmények programjai – a tanulmányok befejezését követő sikerről alkotott hallgatói észleléssel áll összefüggésben, és gyakran a választási szakaszra gyakorolja a legnagyobb hatást (D. W. Chapman, 1981; Hossler és mtsai, 1989); de más választást meghatározó tényezőre is hatással lehet. Az elhelyezés (lakhey közelsége) szintén mérsékelt hatással van az intézmény kiválasztására (D. W. Chapman, 1981; Kellaris & Kellaris Jr, 1988), és többnyire egyéb intézményi sajátosságokkal kapcsolódik össze.

Ugyanakkor, mint láttuk, a pályaválasztásra ható szereplők közül a szülők, a tanárok és a barátok hatása meghatározó, ami kapcsolati hálóként funkcionál az egyén számára. A szakirodalomban nincs konszenzus annak a megítélésében, hogy kié a legnagyobb szerep a döntésben. Az iskolának mint intézménynek csökkenni látszik a befolyása, legalábbis azokban az esetekben, amikor az iskola nem része a családok társadalmi tőkéjének, és nem gyakorol ezáltal jelentős hatást a diákokra és azok szüleire. A szerzők egy része a hatást a társadalmi státusszal magyarázza és az anyák hatását a továbbtanulási döntésekre főként a lányok esetében és az alacsonyabb státusú családoknál tartja meghatározónak (Coleman, 1998; Pusztai, 2004).

A felsőoktatás térnyerése ellenére a kiváltságos csoportok megőrizték előnyüket a posztszekundér oktatásba jelentkezéskor, ami egybecseng azokkal a kutatási eredményekkel, melyek szerint a felsőoktatási expanzió nem tünteti el az esélykülönbségeket. Addi-Racah és Ayalon (2008) például rámutatott, hogy Izraelben a hallgatók tanulási tapasztalata átmenetet képezett a szociális-demográfiai jellemzők és a posztszekundér oktatásba jelentkezés között, azaz a társadalmi értelemben kiváltságos iskolák végzősei jobban tudták érvényesíteni a tanulmányi bizonyítványaikat, ezáltal csökkentve a társadalmi háttér hatását a középszintű oktatásban elért teljesítményeik terén. Másrészt, a kutatások arra is rámutatnak, hogy az előkelőbb társadalmi összetételű iskolák sikerkultúrája arra készíti a végzősöket, hogy posztszekundér képzést szerezzenek, még akkor is, ha a középiskolai eredményeik szerények (Rumberger & Palardy, 2005). Az iskola jellege mellett további fontos tényező a felsőfokú képzésben való részvétel szempontjából a tanulmányi irány (az elméleti és szakoktatásban résztvevő diákok nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább, mint a műszaki iskolák végzősei, akik inkább munkát keresnek), másrészt, a lakóhely típusa (a városban lakók nagyobb valószínűséggel folytatják a tanulmányaikat, mint a vidéken élők), harmadrészt, fontos szerepet játszik ebben a nemi hovatartozás is (a nemek közötti különbség az egyetemre jelentkezés szándéka kapcsán érzékelhető: a nőnemű végzősök nagyobb arányban jelentkeznek, mint férfi társaik, mivel az utóbbiak inkább munkát vállalnának a középiskola elvégzését követően).

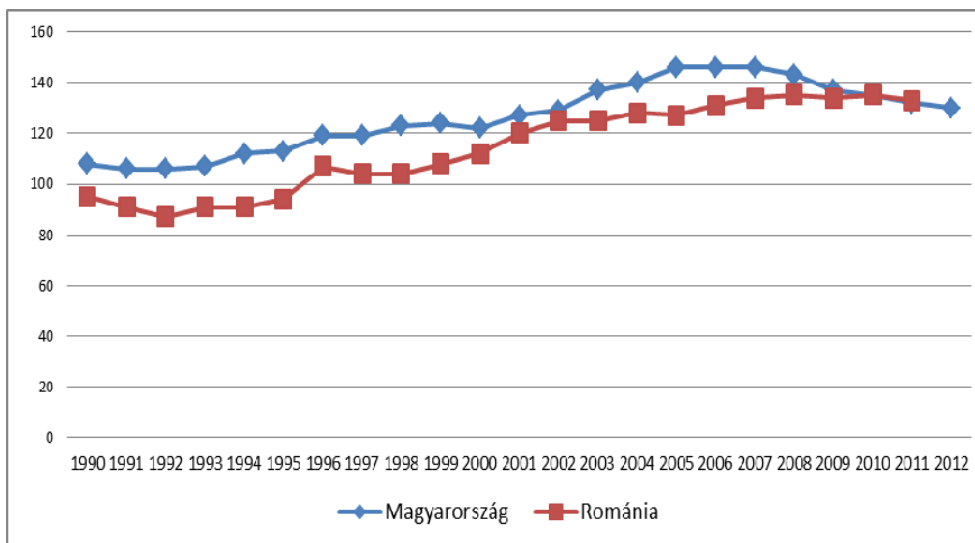
### **5.2.3. Nemek szerinti megoszlás intézmények szerint**

Bár arányukat tekintve a felsőoktatásban tanuló nők száma meghaladja a férfiakét, a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők számának további növelése az európai országok kiemelt célja. Jól jelzi ezt a tendenciát az is, hogy az intézmények rangsorolásában a nemzetközi felsőoktatási rangsorok némelyike a nemek arányát kiemelt szempontként kezeli.

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók között az elmúlt évtizedekben radikálisan megváltozott a nők aránya. A nők ma már minden tagozaton nagyobb arányban vesznek részt a felsőoktatásban, a felsőoktatás elnöiese-

désének folyamatát mindkét általunk vizsgált országban is megfigyelhetjük. Romániában a kilencvenes évek közepétől változott meg a nők férfiakéhoz viszonyított aránya, azóta pedig folyamatosan több nő tanul a felsőoktatásban, mint ahány férfi. Magyarországon ez a tendencia a nyolcvanas évek végén jelentkezett először és azóta is 54% fölötti a nők aránya a felsőoktatásban. Az alábbi ábra a felsőfokú oktatásban részesülő nők férfiakéhoz viszonyított arányát szemlélteti.

Ábra 6. A felsőfokú oktatásban részesülő nők férfiakéhoz viszonyított aránya (1990-2012, %)

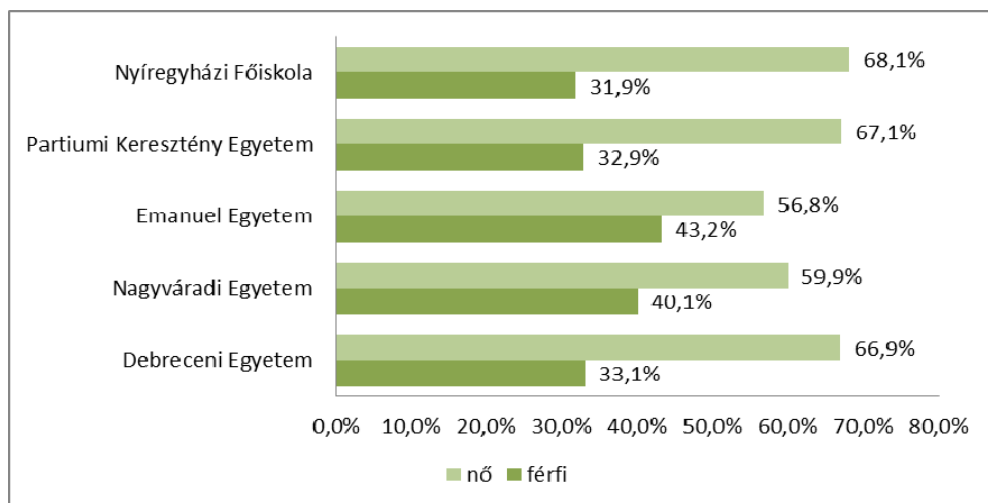


Forrás: Világbank 2015, saját szerkesztés

Fontos megjegyezni azonban azt is, hogy a nemek arányát vizsgálva az egyes képzési területeken jelentős különbségeket észlelhetünk. Bár a szakok szegregációs tendenciái csökkenőben vannak, tudományterületenként vizsgálva a nemek szerinti arányt jelentős különbségeket figyelhetünk meg: miközben a műszaki és az informatika területeken továbbra is nagyon alacsony a nők aránya, addig a bölcsészettudományi, a pedagógusképzés, az orvos- és egészségtudományi, valamint a társadalomtudományi képzési területeken sokkal magasabb. Ez a tendencia a tipikusan női és férfi pályák közötti választóvonalat is jelzi.

A HERD kutatás Magyarország–Románia határmenti térségében általunk vizsgált öt felsőoktatási intézmény almintájában 2120 válaszadó szerepel, közülük 35,5 százalék férfi, 64,5 százalékuk pedig nő. A válaszadók többsége a Debreceni Egyetemen tanul (N=886, 33,1% férfi, 66,9% nő), a Nagyváradai Egyetemen 565-en tanulnak (40,1-59,9%), a Partiumi Keresztény Egyetemen 400-an (32,9-67,1%), 125 válaszadó a Nagyváradai Emanuel Egyetem diákja (közülük 43,2% férfi és 56,8% nő), 144-en pedig a Nyíregyházi Főiskolán tanulnak (31,9% férfi, 68,1% nő).

Ábra 7. A válaszadók nemek szerinti megoszlása intézményenként<sup>9</sup>



A nők aránya mind az öt felsőoktatási intézményben felülreprezentált a teljes egyetemista populáció arányához képest. A magyar tannyelvű intézményekben (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem) a nők kétharmados többségben vannak, a két román tannyelvű egyetemen (Nagyváradai Egyetem és Emanuel Egyetem) ez az arány valamivel kiegyensúlyozottabb, a nők aránya itt csupán 57-60 százalékos.

<sup>9</sup> Amennyiben külön nem jelöljük, az ábrákban és a táblázatokban szereplő adatok forrása a HERD adatbázis, 2012.

Összehasonlításként a MOZAIK 2001 adatai alapján 2001-ben a Belső-Erdélyben egyetemre járó vagy egyetemet végzett népesség 50,13 százaléka nő, a székelyföldi minta esetében pedig 43,06 százalék a nők aránya. Ezzel szemben a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen lezajlott kutatások nemek tekintetében a mienkhez hasonló arányokat találtak, ugyanis mind az 1997-es, mind a 2002-es, mind pedig a 2005-ös kutatás a nők körülbelül kétharmados arányát mutatta ki (Dániel, 2013a). A magyarországi adatok is azt bizonyítják, hogy a kétezres évek közepén a felsőoktatásban nappali tagozaton tanuló összes diák között kismértékű a nőtöbblet. A magyar kutatások mindegyikében körülbelül négyötöd volt a nők és egyötöd a férfiak aránya. Mányai Judit és Bass László nagymintás vizsgálatában, a 2004–2005-ös adatoknak megfelelően a megkérdezettek 84%-a volt nő, a férfiak aránya 1991–2005 között folyamatosan csökkent, 21,1%-ról 16,6%-ra (Mányai & Bass, 2006 id. Dániel, 2013a).

#### **5.2.4. A válaszadók életkora**

A válaszadók életkorával kapcsolatos elemzések bemutatása előtt fontosnak tartjuk kitérni az ifjúsággal kapcsolatos szakirodalomban nemrég megjelenő fogalomra, a generációk fogalmára.

A szociálpszichológiában és a szociológiában a generációk jelölésére az X, Y és a Z betűk szolgálnak, akik azonos életkor és életszakasz, létfeltételek és technológia, események és tapasztalatok által összekapcsolt csoportot képeznek. A hajdani nagygeneráció (vagy veteránok) után 1946-tól 1964-ig tartott a baby-boom korszak, az 1965 és 1979 közöttiek az X, az 1980(82?)–1995-ösök az Y, az 1996 után születettek pedig már a Z generáció tagjai.

Az X nemzedék a legképzettebb nemzedék az eddigiek közül. Képzettségüknek és növekvő érettségüknek köszönhetően nagyobb körültekintéssel és gyakorlatiassággal kezdtek családot alapítani a szüleikhez képest (Schroer, 2004). Az X generáció nem rendelkezik az őket megelőző baby-boom generáció nagy létszámával vagy a nyomukban járó technológiai-mádó millenáris nemzedék energikus naprakészségével, de rendelkezik diszkrecionális jövedelemmel és magas szocializációs igénnyel, ami miatt fogyasztóként is emlegetik az X nemzedék tagjait (Jennings, 2012).

A mintánk egy kisebbik csoportját az Y generáció tagjainak nevezett fiatalok alkotják. Howe & Strauss (2007) szerint az Y-ok, vagy más megnevezés szerint a millenáris nemzedék, az 198(0)2–1995 között születettek, a baby boom nemzedékhez tartozó szüleiktől, valamint a közvetlen elődjüktől, az X generációtól, eltérő nemzedéki kohorszot képviselnek, akiket általában optimista, csapatorientált, kimagaslóan teljesítő, szabálykövető nemzedékként jellemez a szakirodalom. A képességfelmérő tesztek eredményei ebben a csoportban minden osztály szintjén javultak, ezzel párhuzamosan pedig a sikerorientáltság nyomása is magasabb. A fizetett foglalkoztatottság csökken a millenárisok körében, szemben az X nemzedékkel, mégis a millenáris nemzedék nagyon elfoglalt csoport. A strukturálatlan szabadidő 1981–1997 között 37%-kal csökkent a 3–12 éves gyermekek körében. A legnagyobb növekedés az iskolában eltöltött időt érintette, ezt követi a házimunkával, testápolással, utazással és társas kapcsolatokkal töltött idő növekedése. Azon túl, hogy bízik az intézmények megfelelő működéseiben, ez a nemzedék más nemzedékekhez képest nagyobb hajlandóságot mutat a személyes választás és cselekvés önálló megítélésére. A hallgatók idejük, energiájuk és erőforrásaik tetemes részét egy felsőfokú tanulmányi oklevél megszerzésére fordítják, ezért magas elvárásokat támasztanak a jövőbeli pályafutásukkal és foglalkoztatási státusukkal kapcsolatban (Wood, 2004). Az Y generáció a gazdasági terjeszkedés és virágzás idején nevelkedett, illetve egy gazdasági bizonytalansággal és fokozott erőszakkal jellemezhető időszakban válik éretté – körülbelül 16%-uk szegénységben nőtt vagy nő fel (Raines, 2002). Mivel a korábbi generációkhoz képest az Y generáció több nehézséggel és tragédiával szembesült a korai életszakaszban, szemléletében a „legnagyobb nemzedék” (születési dátum tartománya: 1925–1945) értékei tükröződnek. Ahogyan a „legnagyobb nemzedéknek”, úgy az Y generációnak is erős a moralitásérzéke, hajlamos a hazafias érzésekre, hajlandó harcba szállni a szabadságért, társaságkedvelő, illetve megbecsüli az otthont és a családot. Az Y generáció hajlik az intellektuális kihívásra, igényli a sikert, küzd a változásért, illetve olyan munkaadókat keres, akik előmozdítják szakmai fejlődését (Brown, 2004). A személyes célok kitűzése

és elérése nagyon fontos az Y generációs kohorszoknak, ahogyan az értelmes munka is, amelyben ott rejlik a hozzájárulás egy jobb világ létrejöttéhez. Az anyagi javak megszerzése, úgy tűnik, kevésbé motiválja ezt a generációt, míg a hozzáadott érték, a gyermekneveléssel kapcsolatos értékek, és a teljes, kiegyensúlyozott élet öröme erőteljesebb motivációként jelenik meg (Allen, 2004). Az Y generációs kohorsz számára megszokott a családi döntésekben való aktív részvétel, ezért nagyobb valószínűséggel várnak hasonló horderejű döntési lehetőségeket a foglalkoztató szervezeteken belüli döntéshozatalban (Johns, 2003). A munkahelyen az Y generációsok előnyben részesítik az inkluzív jellegű vezetést; hajlamosak ellenszenvvel kezelni a lassúságot, illetve azonnali visszajelzésre vágnak a teljesítményükkel kapcsolatban (Francis-Smith, 2004). Ez a globális tisztánlátással, társadalmi öntudattal és önkéntességre való hajlammal rendelkező generáció akkor teljesít nagy valószínűséggel a legjobban, ha a képességeiket felismerik és azt kihívást jelentő munkával társítják, amely ösztönzően hat a potenciáljuk teljes kiaknázására (Martin & Tulgan, 2002). Azok a fiatalok, akik ilyenfajta középiskolai és felsőfokú oktatási környezetben szocializálódtak, a munkahelyi személyreszabott odafigyelés és mentorálás hiányával szembesülve problémásnak találják a teljes idős hallgatói státusból a teljes idős munkavállalói szerepbe való átmenetet. A munkaerőpiacra frissen érkezők fokozottabb személyes odafigyelést keresnek, magas szintű felügyeletet és komolyabb strukturáltságot várnak el, mint X generációs elődeik (Zemke és mtsai, 2000).

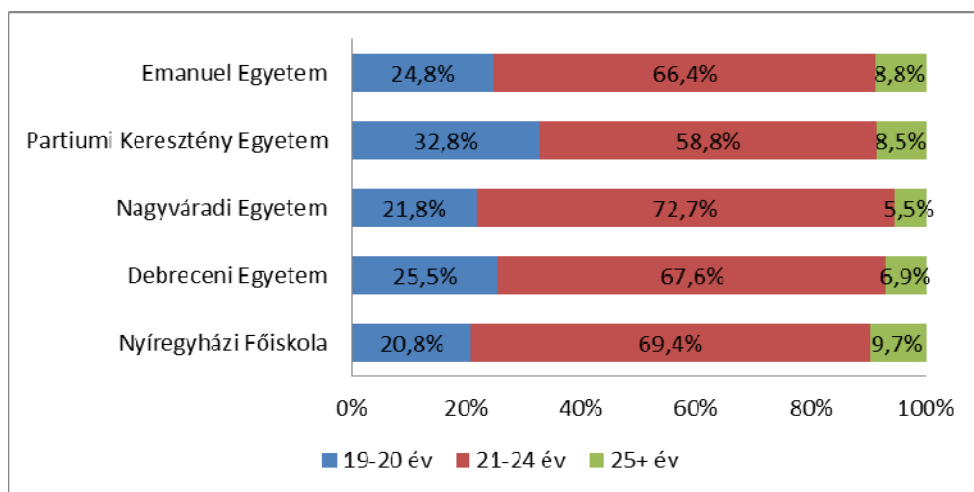
A felsőoktatásba belépők körében ezekben az években zajlik a generációváltás. Az Y-okat a Z generációhoz tartozó fiatalok váltják fel. A korábbi generációkhoz képest a Z tagjainak több egyedi sajátosságuk is van: legjellemzőbb, hogy a technológiában igen jártasak (világuk szerves részei a mobiltelefonok, vagy éppen okostelefonok, iPodok, smszés, Facebook, a publikus nagykorúvá válás, több feladat egyidejű végzése, szélesebb hozzáférésük van az énpublikációs eszközökhöz, mint például a Tumblr, Twitter, Blogger stb.); jobban befolyásolja őket a barátaik és a családjuk támogatása, mint a reklámok; bizonytalan jövő elé néznek, mivel a nagy gazdasági világválság óta legrosszabbnak számító gazdasági

környezetben nőttek fel, illetve olyan pályákat céloztak meg, amelyek napjainkban már nem léteznek; a kilátások szerint alacsonyabb életszínvonalra és rövidebb várható élettartamra számíthatnak, mint szüleik; magas a fizikai inaktivitás mértéke, több időt töltenek a TV és a számítógép előtt vagy videojátékokkal, hajlamosabbak házon belül maradni, illetve a face-to-face kapcsolatok helyett virtuális kapcsolatot teremteni másokkal (Gibson és mtsai, 2013). A kutatások (Blakely, 2014) vállalkozó szelleműeknek, szociálisan öntudatosoknak, meglepően puritánoknak és optimistáknak ábrázolják a Z generációt. Az X generáció munkakerülő cinikusaival ellentétben a legtöbb Z generációs olyan munkahelyet akar, amely hatással van a világ menetére. A Z generációsok többsége fiatalabb, mint a Google, ők az „első valódi digitális bennszülött törzs”. A Z generáció az internetre úgy számít, mint valami állandóan jelenlévő kiegészítő agyra. A Z generációt káosszal, bizonytalansággal, volatilitással és bonyolultsággal fémjelzett társadalmi-gazdasági környezetben nevelték fel. Úgy tűnik, hogy erre adott reakciójuk nyomán radikálisan pragmatikussá váltak, s ez a vonás láthatóan a tanulmányokkal kapcsolatos attitűdöket is átformálja. Blakely (2014) szerint a Z generáció rendkívül érzékeny az adósságra, és gyanakvással kezeli azt, hogy az egyetem egyáltalán felér-e a költségeivel. Nem találnak a jövőben hagyományos munkahelyeket, ezért újabbakat kell kitalálniuk. További jellemzőjük Stilwell (2012) szerint, aki a Z generáció munkaetikáját és munkához való viszonyát elemzi, az, hogy ez a generáció igényli, hogy már a legelső naptól hozzájárulhasson ötleteivel a szervezeti élethez, másrészt teljesen idegen számukra az a szemlélet, hogy meg kellene várniuk, amíg sor kerül rájuk, felvértezve érzik magukat a kihívásokkal való szembenézésre, mert nagyon sok eszköz könnyedén a rendelkezésükre áll; több választási lehetőségük van abban, hogy mihez kezdenek az életükkel a nehéz gazdasági helyzet ellenére is; sokkal inkább úgy tekintenek magukra, mint a globális világ polgáira. Ez a generáció sokkalta érdekeltbb abban, hogy számára megbízható készségekkel fegyverkezzen fel, mint abban, hogy egy vagy két évtizedig ugyanabba a vállalatba fektesse az energiáját. Ennek a generációnak az esetében egyre inkább összerosódik a munka és

a szabadidős tevékenységek időstruktúrája, számukra szinte teljesen idegen az, hogy vannak bizonyos időszakok, amikor az ember dolgozik, és vannak bizonyos időszakok, amikor pihen. A szakirodalom szerint a generáció fokozottabban szociális, rugalmasabb munkaidőbeosztást igényel majd (Stilwell, 2012). Az új generációk jelenléte a felsőoktatási intézményekben olyan folyamat, amelyhez az intézményi struktúra kevésbé dolgozott ki tudatos adaptációt, ám ahhoz, hogy a két szereplő megérthesse egymást, fontos lesz a közös kommunikációs felületek kialakítása.

Az egyetemi közösségeket alkotó fiatalok generációs megközelítésű bemutatása után az alábbiakban megvizsgáljuk a mintánkban szereplő válaszadók életkori sajátosságait. Az általunk vizsgált mintában a válaszadók döntő többsége alapképzésben tanul (N=1959, 92,4%), osztatlan képzésben pedig 161 válaszadó (7,6%) vesz részt. Életkori sajátosságok tekintetében a válaszadók között nincs különösebb eltérés az öt vizsgált intézményben: a válaszadók átlagéletkora lekérdezéskor 21,93 év (medián, módusz=22 év), a szórás pedig 2,5 év. A vizsgált intézményekben a legfiatalabb válaszadó 19 éves, míg a legidősebb 57 éves, legtöbben az Y és az X generáció tagjai. Az intézmények szerinti korcsoportos megoszlást az alábbi ábra szemlélteti.

Ábra 8. A válaszadók korcsoportok szerinti megoszlása intézményenként



Azt tapasztaltuk, hogy a két magánegyetemen és a Debreceni Egyetemen a válaszadók nagyobb aránya tartozik az első korcsoportba, azaz több 19–20 éves fiatal tanul ezekben az intézményekben. Am ha ezt a 19–24 éves korcsoportra osztva együttesen vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy mind az öt egyetemen a hallgatók több mint 90%-a, illetve a két nagyobb egyetem esetében 93–95% tartozik a 19–24 éves korcsoportba, míg a három kisebb egyetemen a válaszadók valamivel nagyobb aránya tartozik az idősebb kohorszokhoz (8,5–9,7%). Az elemzések alapján arra következtethetünk, hogy sem évfolyamok szerint, sem intézménytípusok szerint nincs szignifikáns különbség a válaszadók életkorának tekintetében. A Nyíregyházi Főiskolán tanuló hallgatók átlagéletkora a legmagasabb az összes vizsgált intézmény közül (22,21 év), statisztikailag szignifikáns különbség azonban csak a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen tanuló hallgatókkal való összehasonlításban mutatható ki, ahol a hallgatók átlagéletkora a legalacsonyabb az öt intézmény viszonylatában (21,83–21,86 év). Az életkorok főbb leíró statisztikáit intézmények szerinti bontásban a következő táblázat szemlélteti.

Táblázat 3. A válaszadók életkorának főbb mutatói intézmények szerint

Intézmény	Átlag	Szórás	Medián	N
Debreceni Egyetem	21,83	1,929	22	886
Nagyváradai Egyetem	22,02	2,51	22	564
Partiumi Keresztény Egyetem	21,86	3,143	21	400
Emanuel Egyetem	22,14	4,059	21	125
Nyíregyházi Főiskola	22,21	1,824	22	144
Összesen/átlag	21,93	2,509	22	2119

Az állami felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók átlagéletkorát kétmintás t-próbával vizsgálva megállapíthatjuk, hogy sem a Debreceni Egyetemen, sem a Nagyváradai Egyetemen tanuló csoport átlaga között ( $t(1448)=-1,573$ ,  $p=0,116$ ,  $F=0,100$ ;  $p=0,752$ ), sem a két magyarországi almintán vizsgált átlagok között nincs szignifikáns különbség ( $t(1028)=-2,188$ ,  $p=0,029$ ,  $F=0,002$ ;  $p=0,967$ ). A két romániai magán felsőoktatási intézményben tanuló hallgatók átlagéletkora esetében is hasonlóképpen, kétmintás t-próba eredményeként megállapítható, hogy a két csoportban

megegyezik a szórás, a két csoport átlagéletkora nem különbözik szignifikánsan egymástól ( $t(523)=-0,782$ ,  $p=0,435$ ,  $F=0,198$ ;  $p=0,656$ ).

Ugyanezeket nemek szerint vizsgálva azt találjuk, hogy a szórások különböznek, a férfiak átlagéletkora szignifikánsan magasabb, mint a nők átlagéletkora. A Welch-féle d-próba szerint a férfiak átlagéletkora 22,19 év ( $n=735$ , szórás=2,81), a nők átlagéletkora 21,77 év ( $n=1334$ , szórás=2,33), ( $F=6,192$ ,  $p=0,013$ ).

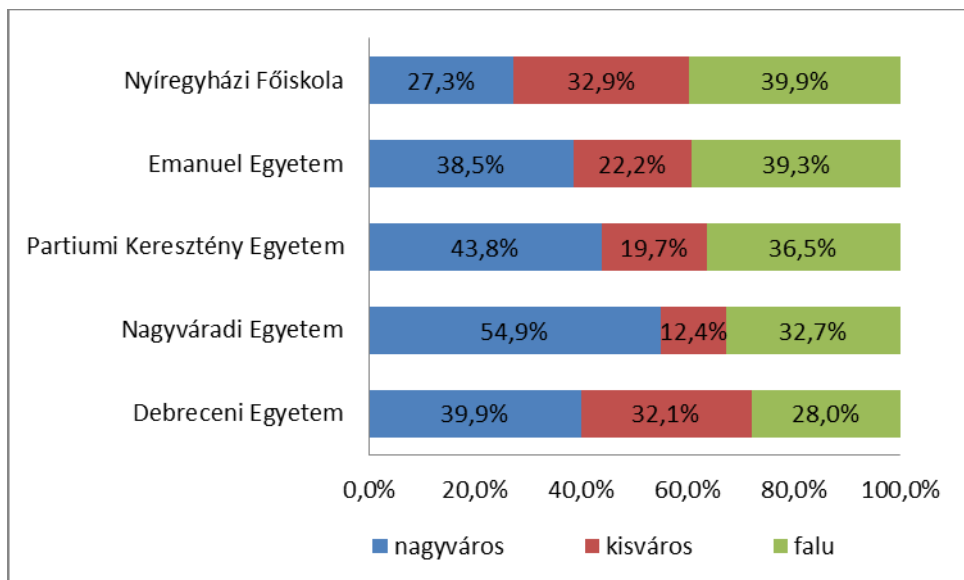
Évfolyamok szerinti bontásban megvizsgálva az életkorokat szórássegélyezést találunk, azaz nincs szignifikáns életkorbeli különbség az első- és másodéven tanuló hallgatók átlagéletkorában ( $F=0,261$ ,  $p=0,609$ ).

A fentiek arra engednek következtetni, hogy bár nemek szerint vizsgálva a mintánkat alkotó egyetemista populációt a férfiak átlagéletkora szignifikánsan magasabb, mint a nőké, sem évfolyamok, sem intézménytípusok szerint nincs jelentős különbség a válaszadók életkorának tekintetében.

### 5.2.5. A válaszadók származási helye

A mintánkban szereplő válaszadók többségére, azaz 44%-ára jellemző az, hogy 14 éves koráig falun, egyharmada megyeszékhelyen (32%), közel egynegyede pedig (23,8%) kisebb városban élte le életének első 14 évét.

Ábra 9. A válaszadók állandó lakóhelye 14 éves kor előtt intézmények szerint



Az arányok intézmények szerinti bontása a következő: a Debreceni Egyetemen tanuló hallgatók 28%-a nőtt fel falun, 32,1%-a kisvárosban, 40%-a pedig nagyvárosban. A Nagyváradai Egyetem hallgatóinak döntő többsége nagyvárosban (55%), egyharmada falun, 12,4%-a pedig kisvárosban nőtt fel. A Nyíregyházi Főiskolán és a Partiumi Keresztény Egyetemen tanuló hallgatók esetében az arányok nagyon hasonlóak a vidéken felnövő hallgatók arányával, akik a válaszadók 37%-át teszik ki, ám míg a Nyíregyházi Főiskolán tanulók 33%-a kisvárosban, 27%-a pedig nagyvárosban nőtt fel, a Partiumi Keresztény Egyetemen tanuló hallgatók között többen vannak a nagyvárosban felnőttek (44%). Az Emanuel Egyetem diákjai között hasonló arányban vannak azok, akik 14 éves korukig nagyvárosban vagy falun nőttek fel (39%), 22%-uk pedig kisvárosban töltötte élete első 14 évét.

Az általunk elemzett hallgatói közösség tehát főként nőkből (65%), illetve a 21–24 éves korosztályhoz tartozó réteg kisvárosban vagy falun felnőtt fiatalokból áll.

#### **5.2.6. A középiskolai tanulmányok helyszíne**

A válaszadóknak csupán 48%-a végezte középiskolai tanulmányait a lakóhelyén lévő tanintézményben, míg 52%-a a lakóhelyétől távol eső településen tanult középiskolás évei alatt. A Nagyváradai Egyetem diákjai közül legtöbben (58,5%) lakóhelyükön végezték középiskolai tanulmányaikat, míg a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai között azok vannak többségben, akik a lakóhelyüktől távol eső településre jártak középiskolába (60%). Az Emanuel és a Debreceni Egyetem, valamint a Nyíregyházi Főiskola diákjai esetében ez az arány a Partiumi Keresztény Egyeteméhez hasonló, ugyanis a diákok 56%-a nem a lakóhelyén végezte középszintű tanulmányait.

#### **5.2.7. A válaszadók társadalmi háttere**

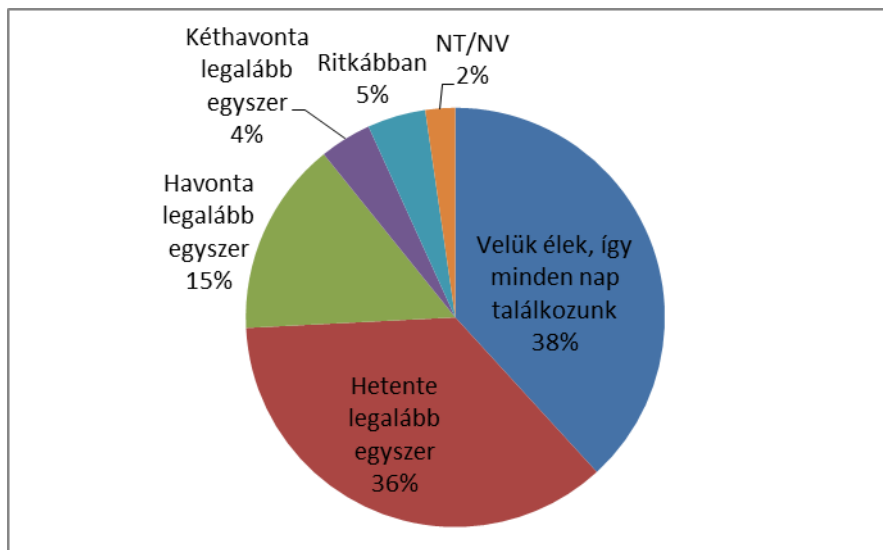
Az alábbiakban az általunk vizsgált öt intézménybe jelentkezett fiatalokra vonatkoztatva vesszük szemügyre a társadalmi háttér különböző aspektusait: a származási család összetételét, a szülők iskolai végzettségét és munkaerőpiaci helyzetét, a válaszadók anyagi helyzetének szubjektív és objektív mutatóit.

### 5.2.7.1. *A származási család összetétele*

A válaszadók életkörülményeire vonatkozóan több változó elemzése kapcsán igyekeztünk következtetéseket levonni. Ennek céljából elemeztük azokat a változókat is, amelyek a hátrányos helyzet valamely aspektusára derítenek fényt. A kérdőívben az alábbi kérdés ragadta ezt meg: „Előfordultak-e veled az alábbi helyzetek 18 éves korodig (vagy a középiskola befejezéséig) 6 hónapnál hosszabb ideig?”. A kérdésre az alábbi válaszlehetőségek voltak megjelölve, amelyekre igen-nel vagy nem-mel lehetett válaszolni: *egyszülős családban éltem, csak édesapámmal; egyszülős családban éltem, csak édesanyámmal; édesapámmal és nevelőanyámmal éltem; édesanyámmal és nevelőapámmal éltem; más rokonom nevelt; kiskorúak intézetében laktam; nevelőszülőkkel éltem; szociális szülőkkel laktam.* A válaszok aggregált változóba összesítéséből kiderült, hogy a válaszadóknak több mint a felére a felsorolt hátrányok egyike sem jellemző (53,1%), 13,6%-ára egy, közel egyharmadára pedig kettő volt igaz, a válaszadók mintegy 5%-ára pedig három vagy ennél több helyzet (utóbbi 1%) illet. Ez arra enged következtetni, hogy a válaszadóknak mintegy a fele élt a származási családjában, a többiek pedig változatos családszerkezeti formákban. Részletesebben megvizsgálva az eloszlásokat, az alábbiakat találjuk: édesanyjukkal és nevelőapjukkal (5,5%, legtöbben a Debreceni Egyetemről), édesapjukkal és nevelőanyjukkal (1,7%) éltek, más rokon nevelte őket (2%), kiskorúak intézetében (5%, legtöbben a Nagyváradai Egyetemről), szociális szülőkkel vagy nevelőszülőkkel (3%) nevelkedtek, a válaszadók mintegy egyharmada pedig egyszülős háztartásban élt, csak apjukkal vagy anyjukkal.

Az alábbi ábra azt szemlélteti, hogy milyen gyakran találkoznak a válaszadók családtagjaikkal.

Ábra 10. Milyen gyakran látogatod meg szüleidet tanítási időszakban?



Az eredmények alapján megtudjuk, hogy a válaszadók 38%-a a szüleivel együtt lakik, 36%-a pedig heti rendszerességgel találkozik a szüleivel. A válaszadók mintegy egynegyede ennél ritkábban, havonta (15%) vagy kéthavonta (4%) találkozik szüleivel, 5%-a pedig ennél is ritkábban. Az adatok elsősorban nem a hallgatók szüleikkel való kapcsolatára, hanem inkább arra mutatnak rá, hogy mekkora a távolság a felsőoktatási képzést nyújtó intézmény helyszíne és a hallgatók lakóhelye között.

#### 5.2.7.2. A szülők iskolai végzettsége

A társadalmi háttér egy igen fontos dimenzióját képezik a válaszadók szüleinek iskolai végzettségére és foglalkozási státusára vonatkozó adatok. A szülők iskolai végzettségének a szerepe összhangban van a szakirodalom azon eredményeivel is, miszerint a felsőoktatásba való bekerülésnél a szülők iskolai végzettségén keresztül érvényesülő társadalmi státusnak csökkenő hatása van (Boudon, 1981; Mare, 1981; Róbert, 2000). A különbségek ugyanakkor, a felsőoktatási intézményeken belül a tudományterületek között jelentkeznek, ami együtt jár a szakok státusának és presztízsének különbségeivel.

A szülők iskolai végzettségének a hatását az egyén életútjának alakulására, a továbbtanulásra, a pályaválasztásra és a társadalmi státus átörökítésére a szakirodalomban leginkább az apák iskolai végzettségével mérik. Az iskolai végzettséget rögzítő változó az iskolai végzettségek klasszikus skáláját alkalmazta az apák és anyák iskolai végzettségére vonatkozóan. A skála a klasszikus Blau-Duncan iskolai végzettséget mérő skála adaptált változata (Blau & Duncan, 1998), amelynek fokozatai a következők voltak: kevesebb, mint 8 osztály, 8 osztály, szakmunkásképző/szakiskola érettségi nélkül, gimnázium, líceum érettségivel, szakközépiskolai érettségi, technikum, főiskolai diploma, egyetemi diploma, tudományos fokozat (magiszteri, PhD). A családi háttér hatását a státuszreprodukciós és mobilitási vizsgálatokban Róbert Péter (2000) a szülők összevont iskolai végzettségének indexével mérte, ezt a módszert később sokan alkalmazták (például Fényes & Pusztai, 2004; Pusztai, 2011).

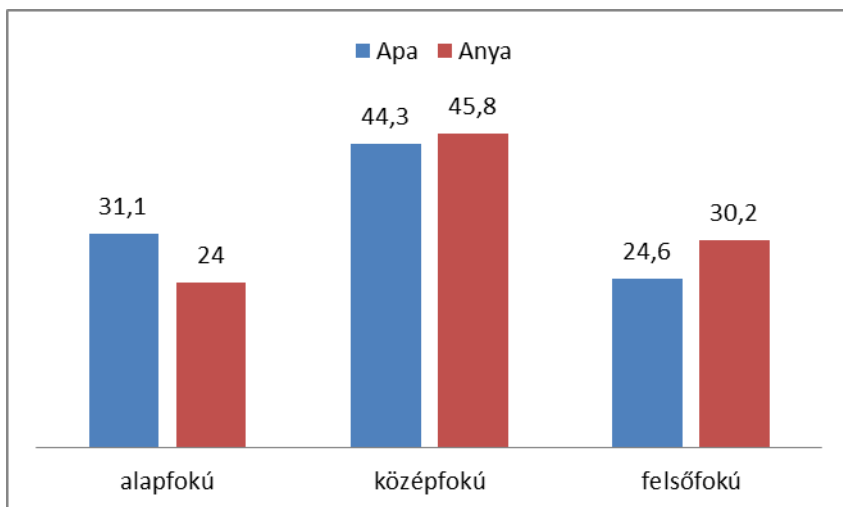
A szülők foglalkozását a kérdőívben egy zárt és egy nyílt kérdés célozta meg. A zárt kérdések válaszlehetőségei: magas beosztású szakember vagy hivatalnok, nagy cég vezetője, vagyonából élő; beosztott diplomás, kisebb vállalat vezetője; magas beosztású nem diplomás szellemi; alacsony beosztású nem diplomás szellemi; alkalmazottal rendelkező kistulajdonos, kisvállalkozó, iparos; alkalmazottal nem rendelkező kistulajdonos, kisvállalkozó, iparos; gazdálkodó kisbirtokos, egyéb önfoglalkoztató mezőgazdasági munkás; technikus, fizikai munkások közvetlen vezetője; szakképzett szakmunkás; betanított és segédmunkás iparban (nem mezőgazdaságban); mezőgazdasági munkavállaló. A nyílt kérdés felhívása pedig így hangzott: Kérjük, nevezd meg, mi a szüleid vagy nevelőszüleid jelenlegi foglalkozása? Amennyiben nem dolgoznak, mi volt a legutolsó foglalkozásuk? A kérdésre adott válaszokat később csoportosítottuk és kódoltuk.

A fentiekén kívül a munkaviszony meglétéről vagy hiányáról, a foglalkozás néhány további aspektusáról gyűjtöttünk információkat: dolgozik-e jelenleg a szülő, amennyiben vállalkozása van, rendelkezik-e alkalmazottakkal.

Az elemzés során ezeket a változókat vesszük figyelembe, ám nem célunk átfogó mobilitásvizsgálatot végezni. A használt adatok célja

elsősorban az összehasonlíthatóság, amelyek eredményeként kiderül, hogy a különböző intézményekbe és szakokra jelentkezők milyen társadalmi-gazdasági státusú családokból származnak. Ennek érdekében a foglalkozási státus megállapításához összehasonlítható rétegződési modellt használtunk fel az egyetemista népesség családi és társadalmi háttérének elemzésekor.

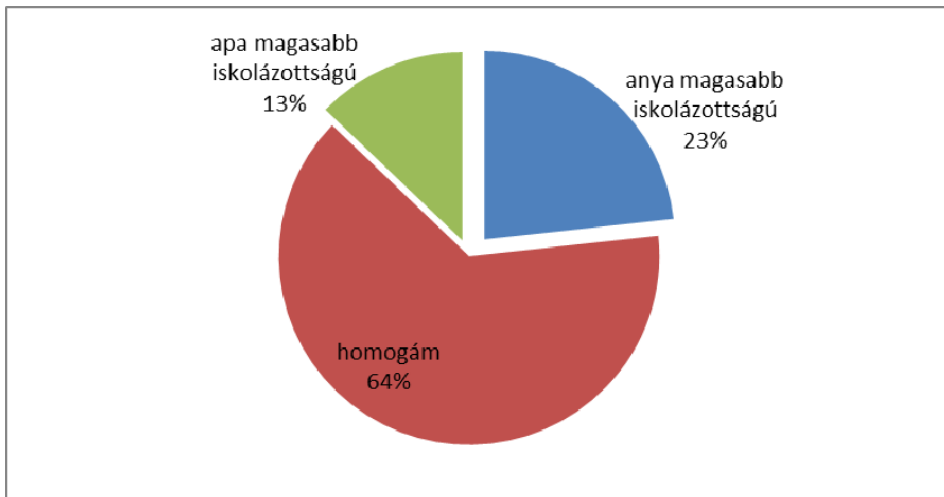
Ábra 11. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége a HERD mintában



A HERD adatbázis vizsgált almintáiban a válaszadók egyharmada esetében az apák alapfokú végzettséggel rendelkeznek, 44%-uk középfokú végzettséggel, míg egynegyedük felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Az anyák egynegyede rendelkezik alapfokú végzettséggel, 46%-a középiskolai tanulmányokkal, míg egyharmaduk felsőfokú végzettséggel rendelkezik.

Összehasonlítva a válaszadók szüleinek iskolai végzettségét azt láthatjuk, hogy a válaszadók 64%-a esetében homogám, 23%-uk esetében az anya rendelkezik magasabb iskolai végzettséggel, illetve közel 13%-uk esetében az apa magasabb iskolázottságú. A nők magasabb iskolai végzettsége nem csupán a HERD kutatás sajátossága, hanem a felnőtt populációban mért tendenciákat tükrözi.

Ábra 12. A szülők iskolai végzettségének összehasonlítása a válaszadók körében



Az öt almintán megvizsgálva, megfigyelhető, hogy a Debreceni Egyetem diákjai esetében iskolai végzettség tekintetében a szülők mintegy fele (55,5%) homogám, 33,4%-uk esetében az anya magasabb iskolázottságú, 11,2%-uknál pedig az apa végzettsége magasabb.

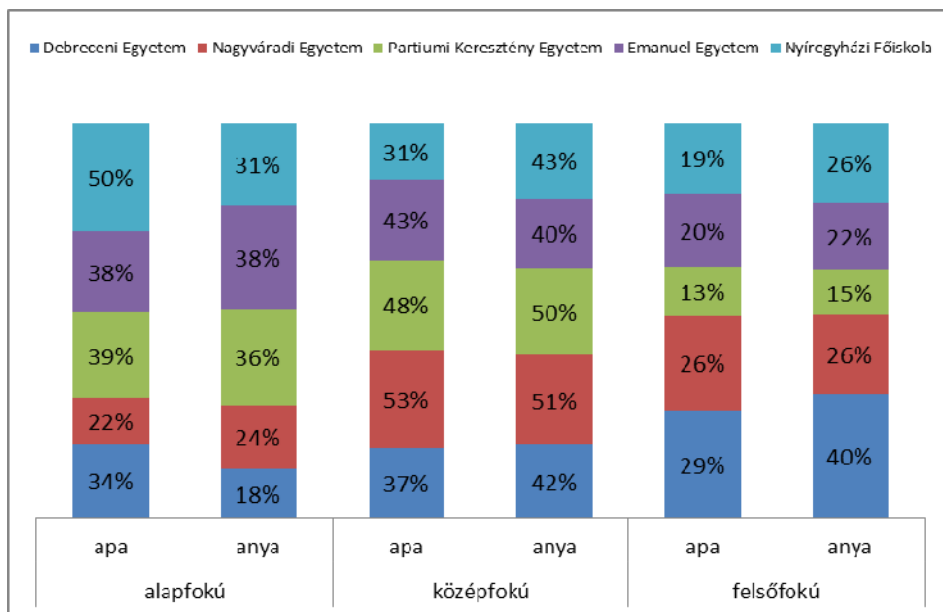
A Nagyváradai Egyetem diákjai esetében figyelhettük meg a legmagasabb homogámiát a szülők iskolai végzettségét tekintve, illetve 13%-uk esetében az apa, 11%-uknál az anya végzettsége magasabb.

A Partiumi Keresztény Egyetem diákjainál is a minta átlagához közeli értéket mutat a homogámia index (64,9%), továbbá közel 20%-uk esetében az anya, 15,3%-uk esetében pedig az apa iskolai végzettsége magasabb. Hasonló tendenciák mutatkoznak e tekintetben az Emanuel Egyetemen is, és egyenlő arányban vannak olyan diákok, akiknél az anya, illetve az apa iskolai végzettsége magasabb (17,6%).

A Nyíregyházi Főiskolán tanuló diákok esetében az anyák 23%-a magasabb iskolai végzettségű, az apák 13%-a, illetve a szülők többsége homogám iskolázottságú (64%).

A fentieket iskolai szintek szerinti megoszlásban a következő ábra szemlélteti.

Ábra 13. A válaszadók szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlása intézményenként



A válaszadók rekrutációja kapcsán mutatkozó különbségekre a szülők iskolai végzettsége szolgálhat magyarázattal. A szülők iskolai végzettségét hagyományosan a társadalmi státus kijelölésére és a társadalmi egyenlőtlenségek mérésére használják. A szakirodalomban leginkább az apák végzettségét használják magyarázó változóként, az adataink alapján azonban jól látszik, hogy az anyák végzettsége is meghatározó, főként a lányok továbbtanulására, vagy akkor, ha az apa végzettsége alacsony.

Szakok szerinti megoszlás tekintetében a magas végzettségű apák és anyák aránya az építészeti, a környezetvédelmi, a jogi és közigazgatási, valamint a bölcsészettudományi és a közgazdaságtudományi karokon a legmagasabb: a válaszadók 44–34%-a esetében az apák felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, 58–38% esetében pedig az anyák rendelkeznek érettségénél magasabb iskolai végzettséggel. Bár az anyák esetében nagyobb arányú a felsőfokú iskolai végzettség, ezeken a karokon figyelhető meg a legnagyobb homogenitás a szülők iskolai végzettségét illetően. Ezek az eredmények összecsengnek más kutatások adataival is (például Róbert, 2000; Hatos, 2009; Pusztai, 2011).

A szülők iskolai végzettsége számos tényezővel áll összefüggésben a válaszadók egyetemi habitusával kapcsolatosan is. Megfigyelhetjük például, hogy minél közelebb áll a két szülő iskolai végzettsége (ami homogénebb családi normarendszert is jelölhet), valamint minél zártabb maga a család, annál inkább vélik úgy a válaszadók, hogy nehezebb volt felvételt nyerni arra a szakra, amelyiken tanulnak. A szülők homogám iskolai végzettsége együtt jár a szubjektív anyagi háttérre vonatkozó állításokkal is. Mindez azt jelenti, hogy a szülők iskolai végzettségének a kapcsolata a párkapcsolati homogámia alapján a társadalmi kapcsolatok zártságát fejezi ki, amivel támogatni tudják gyermekeik iskolai karrierjét. Az eredmények a státusreprodukciónal foglalkozó elméletek egy másik összefüggésére is utalnak: a társadalmi státus közvetett módon, a kulturális tőkén keresztül fejezi ki hatását a gyerekek társadalmi státusára. A kulturális és társadalmi tőke közvetítő hatása a tudományterületek és azon belül a szakok eltérő státusával kapcsolatosan is szignifikáns különbséget mutat.

### 5.2.7.3. *A szülők munkaerőpiaci helyzete*

A válaszadók mintegy háromnegyede esetében a szülők aktívak a munkaerőpiacon, az apák 75%-a, az anyák 73,6%-a dolgozik a megkérdezés pillanatában. A szülők legnagyobb csoportja, mintegy egyharmada – a Debreceni Egyetemen tanuló diákok szüleinek kivételével – szakképzett szakmunkás, egyötöde pedig diplomás vezető beosztású.

Táblázat 4. *A szülők foglalkozása intézmények szerint*

A szülők foglalkozása	Debreceni Egyetem		Nagyváradai Egyetem		Partiumi Keresztény Egyetem		Emanuel Egyetem		Nyíregyházi Főiskola	
	apa	anya	apa	anya	apa	anya	Apa	anya	apa	anya
Magas beosztású szakember vagy hivatalnok, nagy cég...	7%	9,2%	9%	6,9%	2%	4,1%	4%	1,0%	4%	6,8%
Beosztott diplomás, kisebb vállalat vezetője	15%	21,4%	11%	10,5%	7%	5,8%	7%	8,3%	8%	13,5%
Magas beosztású nem diplomás szellemi	2%	6,4%	1%	3,3%	1%	3,8%	5%	3,1%	1%	5,3%

A szülők foglalkozása	Debreceni Egyetem		Nagyváradai Egyetem		Partiumi Keresztény Egyetem		Emanuel Egyetem		Nyíregyházi Főiskola	
	apa	anya	apa	anya	apa	anya	Apa	anya	apa	anya
Technikus, fizikai munkások közvetlen vezetője	5%	2,3%	4%	1,1%	2%	1,2%	5%	1,0%	4%	1,5%
Alkalmazottal rendelkező kistulajdonos, kisvállalkozó	12%	6,0%	3%	3,6%	5%	2,0%	9%	7,3%	10%	1,5%
Alkalmazottal nem rendelkező kistulajdonos, kisvállalkozó	11%	3,6%	7%	1,1%	18%	3,2%	13%	3,1%	16%	1,5%
Gazdálkodó kisbirtokos, egyéb önfoglalkoztató mezőgazdasági	4%	1,9%	0,4%	0,6%	3%	2,6%	3%	3,1%	2%	0,8%
Szakképzett szakmunkás	29%	22,6%	45%	54,6%	47%	50,0%	38%	39,6%	39%	39,8%
Alacsony beosztású nem diplomás szellemi	7%	18,4%	8%	6,5%	4%	9,9%	3%	8,3%	5%	13,5%
Betanított és segédmunkás iparban (nem mezőgazdasági)	6%	7,2%	10%	7,3%	10%	16,0%	14%	15,7%	9%	13,5%
Mezőgazdasági munkavállaló	2%	1,0%	2%	4,5%	2%	1,5%	1%	9,5%	3%	2,3%

A Debreceni Egyetemen tanuló diákok szülei a legnagyobb arányban magas beosztású vezetők, az apák 29%-a, az anyák 39%-a. Az apák egyharmada, az anyák 12%-a vállalkozó, 29- illetve 23%-a szakképzett szakmunkás. Míg az apák 14%-a alacsony beosztású munkás, az anyák között ez az arány 27%.

A Nagyváradai Egyetem diákjai esetében a legnagyobb arányban a szakképzett szakmunkás szülők vannak (az apák 45-, az anyák 55%-a). A szülők mintegy egynegyede vezető beosztású (apák 24-, anyák 22%-a), az apák 11%-a, az anyák 5%-a vállalkozó, 20-, illetve 18%-uk pedig alacsony beosztású munkás.

A Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóinak döntő többsége esetében a szülők szakképzett szakmunkások (az apák 47%-a, az anyák fele), az apák 12%-a vezető beosztású, az anyák esetében ez az arány 15%, saját vállalkozással pedig az apák egynegyede, az anyák 8%-a rendelkezik.

Alacsony beosztású szellemi vagy fizikai munkát az apák 16-, az anyák 27%-a végez.

A vállalkozással rendelkező szülők tekintetében az Emanuel Egyetem áll a második helyen, ahol az apák 25-, az anyák 14%-a végez önálló gazdasági tevékenységet. Az apák 20-, az anyák 14%-a magas beosztású vezető, 38-, ill. 40%-uk szakképzett szakmunkás. Az alacsony presztízsű munkát végző szülők aránya 17% az apák, 34% az anyák esetében.

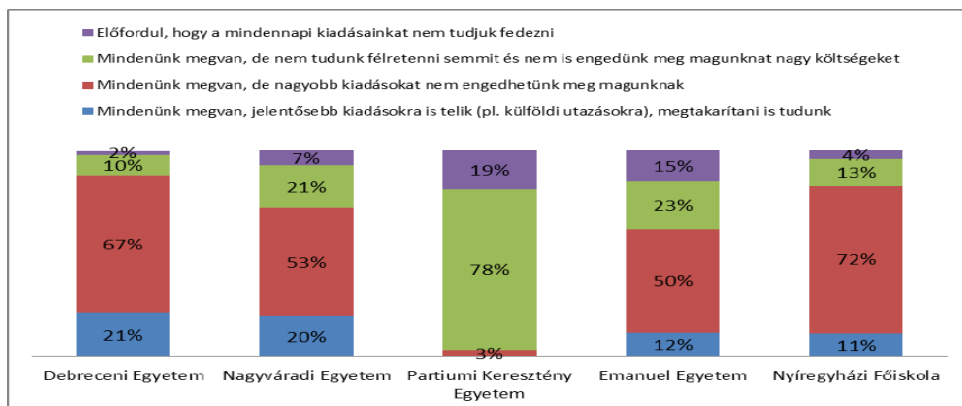
A Nyíregyházi Főiskola hallgatói esetében a szülők egyharmada vállalkozó (apák 28-, anyák 4%-a), 44%-uk magas beosztású vezető (apák 17-, anyák 27%-a) és 46%-uk alacsony beosztású szellemi vagy fizikai munkát végez (apák 17-, anyák 29%-a). A szülők mintegy egyharmada inaktív, különböző okokból nem vesz részt a munkaerőpiacon.

Az inaktív szülők közül legtöbben betegség vagy nyugdíj okán maradnak ki a munkaerőpiacon, ám a válaszadók jelentős aránya esetében áll fenn a foglalkoztatottság hiánya, a munkanélküliség: az anyák 18-, az apák 15,3%-a esetében áll fenn ez a helyzet. A Debreceni Egyetemen tanulók esetében az anyák inaktivitásának legnagyobb oka a munkanélküliség (a munkával nem rendelkezők közel 30%-ának esete), valamint a nyugdíjas állapot (23,4%), a válaszadók mintegy egyötödének anyja pedig háztartásbeli. A munkanélküli apák legnagyobb aránya nyugdíjas (38,7%), munkanélküli (22,2%) vagy elhunyt (27,4%). A Nagyváradai Egyetemen a két vezető ok szintén a nyugdíjas állapot és a betegség mindkét szülő esetében (összesen mintegy 40%-uk esetében), és 10% alatti a munkanélküliség aránya. A Partiumi Keresztény Egyetem diákjainak szülei esetében a munkanélküli anyák közül legtöbben háztartásbeliek (30,8%), 20%-uk munkanélküli, 16%-uk pedig betegség vagy nyugdíj miatt került ki a munkaerőpiacon. Az apák esetében ez az arány nyugdíjas állapot (24,3%), munkanélküliség vagy betegség (20,6%) miatt áll fenn. Az Emanuel Egyetemen igen magas a GYeS miatt inaktív anyák aránya (25,4%), betegség és nyugdíj miatt a szülők 18%-a, és mindkét szülő esetében itt a legalacsonyabb a munkanélküliek aránya.

### 5.2.7.4. A válaszadók anyagi helyzete

A család anyagi helyzetét több kérdéssel, objektív és szubjektív mutatók elemzésével közelítettük meg. A szubjektív megközelítés négy válaszmentén volt lehetséges, melynek egyik végén a gondtalan és megtakarításra is lehetőséget teremtő anyagi helyzet kategóriája szerepelt, másik végén pedig azt a helyzetet találták, amelyikben a mindennapi kiadások is problémát jelentenek. A válaszadók 16%-a esetében a nagyobb kiadások sem jelentenek terhet a család részére, továbbá megtakarításokra és külföldi utazásokra is telik. A diákok mintegy fele úgy értékeli családjának anyagi helyzetét, hogy mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak, 22%-uk esetében a napi kiadások nem jelentenek gondot, ám megtakarításokra nincs lehetőségük. A válaszadók egytizede esetében előfordul, hogy a mindennapi kiadások fedezésére sincs lehetőség. A teljes minta átlagosan mintegy 9%-a esetében a mindennapi szükségletek fedezése is gondot jelent.

Ábra 14. A szubjektív anyagi helyzet megítélése a vizsgált intézményekben



A vizsgált intézmények diákjaira vonatkozóan megfigyelhető, hogy míg a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatói közül senki nem jelölte meg a „Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik” válaszlehetőséget, addig a Debreceni Egyetem és a Nagyváradai Egyetem diákjainak mintegy egyötöde, az Emanuel Egyetemen tanulók közel 12%-a, a Nyíregyházi Főiskola diákjainak pedig 11%-a értékelté így módon a család anyagi helyzetét.

A szubjektív anyagi jólét egy másik dimenziója annak megítélése, hogy a válaszadók másokhoz viszonyítva – a család az országban élő átlagos családdal képest; a család a közeli ismerősökhöz/ barátokhoz képest; a válaszadó a csoporttársaihoz képest – miként tekintenek személyes helyzetükre.

A válaszadók egy 1–10-ig terjedő skálán jelölték meg az erre adott választ, melynek átlagpontjait az alábbi táblázatban foglaltuk össze, intézmények szerint.

*Táblázat 5. A válaszadók szubjektív anyagi helyzetének megítélése intézmények szerint*

Intézmény		Mit gondolsz, milyen anyagi helyzetben van...		
		A. ...a családdal az országban élő átlagos családdal képest	B. ...a családdal a közeli ismerősökhöz / barátokhoz képest	C. ...Te a csoporttársaidhoz képest
Debreceni Egyetem	Átlag	5,52	5,53	5,28
	Szórás	1,32	1,41	1,49
	N	825	824	821
Nagyváradai Egyetem	Átlag	5,84	5,9	5,75
	Szórás	1,22	1,36	1,57
	N	553	551	551
Partiumi Keresztény Egyetem	Átlag	5,45	5,56	5,41
	Szórás	1,3	1,39	1,46
	N	381	382	382
Emanuel Egyetem	Átlag	5,91	5,86	5,95
	Szórás	1,39	1,5	1,57
	N	113	112	112
Nyíregyházi Főiskola	Átlag	5,25	5,37	5,17
	Szórás	1,37	1,36	1,47
	N	142	141	142
Összesen	Átlag	5,6	5,64	5,46
	Szórás	1,31	1,40	1,53
	N	2014	2010	2008

Az átlagok a középértékek köré csoportosulnak mind az öt vizsgált intézmény esetében és az anyagi helyzet objektív mutatói által jelölt értékeket tükrözik. A válaszok alapján láthatjuk, hogy a legmagasabb átlag a két román tannyelvű intézményben figyelhető meg, ahol 5,8–5,9

átlagpont körüli értékeket jelöltek mindhárom helyzetre vonatkozóan, a Nyíregyházi Főiskola esetében pedig a legalacsonyabbak az értékek. Ezek a különbségek a t-próba szerint is szignifikánsak más családokhoz és a csoporttársakhoz képest. A két magánegyetem esetében szórás egyezést találunk, a Welch-féle d-próba pedig az átlagok szignifikáns különbségét jelöli mindhárom esetben ( $t(507/508)$ ,  $p < 0.05$ ).

A Debreceni Egyetem diákjai úgy vélik, hogy az országban élő családokhoz és az ismerősökhöz képest jobban élnek, ám csoporttársaikhoz viszonyítva valamivel rosszabbul. A Nagyváradai és a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai hasonlóképpen látják, ám itt kicsivel magasabbak az átlagértékek. Az Emanuel Egyetem diákjai mindhárom szempont alapján jobbnak ítélik meg saját helyzetüket a referenciacsoporthoz képest. A Nyíregyházi Főiskolán tanulók saját helyzetüket a csoporttársaikénál rosszabbnak, de az országban élő családokhoz és az ismerőseikéhez képest jobbnak látják.

Nemenként megvizsgálva mindezeket az összefüggéseket, szórás egyezést találtunk, tehát a férfiak és a nők átlagpontjai között nem mutatható ki szignifikáns különbség a szubjektív anyagi helyzet megítélésében.<sup>10</sup>

#### **5.2.7.5. A jólét mutatói**

A tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság mentén értelmezve a válaszadók anyagi helyzetét, azt láthatjuk, hogy míg a szülők 96%-ának van saját háza vagy lakása és 76%-ának saját számítógépe, illetve 73%-ának van személyi autója, plazmatévével és mobil internet hozzáféréssel a szülők fele, okostelefonnal egynegyede, nyaralóval egyötöde, táblagéppel pedig a szülők alig 6%-a rendelkezik. A válaszadók közel 4%-a esetében a szülők a felsorolt javak egyikével sem rendelkeznek, egyharmaduk maximum hármat birtokol a felsoroltak közül, 13%-uk pedig nyolcat vagy ennél többet tudhat magáénak a fentebbi tartós fogyasztási cikkek közül.

---

<sup>10</sup> A.  $t(2216)=1,558$ ,  $p < 0,113$ ,  $F=5,562$ ;  $p < 0,018$

B.  $t(2213)=-0,818$ ,  $p < 0,413$ ,  $F=3,203$ ;  $p < 0,074$

C.  $t(2210)=0,725$ ,  $p < 0,469$ ,  $F=1,477$ ;  $p < 0,224$

Továbbá a válaszadókra vonatkoztatott vizsgálat szerint láthatjuk, hogy 6,5%-uk egyet sem birtokol a megjelölt javakból és alig 1%-uk rendelkezik minimum kilenccel a felsorolt tizenegy elemből, kétharmaduk pedig maximum hármat birtokol ezek közül. Legtöbbjüknek (88,3%) a felsoroltak közül asztali számítógépe vagy laptopja van otthoni internet hozzáféréssel, 83%-uk számára adott egy csendes hely, ahol felkészülhetnek az órákra, okostelefonnal és internet-hozzáféréssel a válaszadók mintegy 45%-a rendelkezik, saját lakást pedig a válaszadók 13%-a birtokol.

A szülők és a válaszadók anyagi jólétével kapcsolatos kérdéseket vizsgálva egy új változót hoztunk létre, melyben a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságot összesítettük. Az intézményekre lebontott megoszlásokat és átlagokat a következő táblázat szemlélteti:

*Táblázat 6. A tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság megoszlása az öt almintán*

Intézmény	Átlag/esetszám	szülők	válaszadók
Debreceni Egyetem	Átlag	5,10	3,15
	N	886	886
Nagyváradai Egyetem	Átlag	4,33	3,72
	N	565	565
Partiumi Keresztény Egyetem	Átlag	4,49	3,50
	N	400	400
Emanuel Egyetem	Átlag	3,43	2,47
	N	125	125
Nyíregyházi Főiskola	Átlag	4,67	3,00
	N	144	144
Összesen	Átlag	4,65	3,32
	N	2120	2120

A szülők háztartásának felszereltségét elemezve a legmagasabb átlagpontokat a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola diákjainak esetében találjuk. A romániai felsőoktatási intézmények közül a Partiumi Keresztény Egyetemen és a Nagyváradai Egyetemen tanuló diákok és szüleik élnek a tartós fogyasztási cikkekkel leginkább ellátott háztartásokban. Az Emanuel Egyetem diákjai esetében a legalacsonyabbak az átlagok mind a szülőkre,

mina a válaszadókra vonatkozóan. A két magyarországi felsőoktatási intézményben tanuló válaszadók esetében mértük a legmagasabb pontszámokat.

Kétmintás t-próbával megvizsgáltuk, hogy az átlagértékek különböznek-e az intézmények, illetve országok között. A két nagyobb, állami finanszírozású intézmény esetében vizsgálva a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottságot, azt láthatjuk, hogy a két csoport átlaga szignifikánsan különbözik egymástól:  $t(1830)=-7,479$ ,  $p<0.01$ ). A Debreceni Egyetemen tanuló diákok szülei esetében a jóléti mutató átlagos pontszáma 5,1 (szórás=2,41), a Nagyváradai Egyetemen tanulóké pedig 4,3 (szórás=2,27). A három kisebb felsőoktatási intézményben, hasonlóképpen, a csoportátlagok szignifikánsan különböznek egymástól a két romániai magánegyetemen:  $t(541)=4,63$ ,  $p<0.01$ ), a két magyar tannyelvű intézményben szórás egyezést találunk. Az Emanuel Egyetemen tanuló diákok szülei esetében a jóléti mutató átlagos pontszáma 3,4 (szórás=2,32), a Partiumi Keresztény Egyetemen tanulóké pedig 4,5 (szórás=2,11). A Nyíregyházi Főiskolán tanulók átlaga 4,7 pont (szórás=2,1).

#### 5.2.7.6. A válaszadók jövedelmi helyzete

A kiugró értékek kiszűrését követően megvizsgáltuk azt az anyagi keretet, amiből a válaszadók bevallásuk szerint egy átlagos hónapban gazdálkodnak.

Táblázat 7. A válaszadók havi gazdálkodási keretének főbb leíró statisztikái

Leíró statisztikák	Debreceni Egyetem	Nagyváradai Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	RO átlag	HU átlag
Átlag	918	737,1	631,8	512,7	664,5	660,2	883,4
Medián	765	500	600	475	510	550	750
Minimum	30	50	30	50	120	30	30
Maximum	4500	2850	4100	1000	2850	4100	4500
Szórás	736,6	563,5	426,9	245,7	585,4	472,6	722,4
Esetszám	310	128	233	22	49	383	359

A romániai válaszadók esetében az átlagos keret 690 lej havonta, a medián 600 lej, a leggyakoribb érték 500 lej, a szórás pedig 485,58 lej, ami a jövedelmek igen egyenlőtlen eloszlására mutat rá. A magyar almintán a havi keret jóval magasabb, átlagosan 1000 lejnek megfelelő forint, a medián 825, míg a módusz 750 lej, a szórás pedig 784 lej. Mindkét esetben a kimagaslóan magas értékeket kiszűrtük, lévén, hogy torzították az eredményeinket. Fontos megjegyeznünk, hogy ezekre a kérdésekre a megkérdezettek mintegy kétharmada nem adott érvényes választ. A romániai intézmények hallgatói közül a Nagyvárad Egeyeten tanuló diákok havi kerete a legmagasabb (765,9 lej), az Emanuel Egeyeten tanulóké pedig a legalacsonyabb (475 lej), utóbbi esetében viszont kiegyenlítettebbek a jövedelmek, a szórás esetükben 250,2 lej.

T-próbával megvizsgáltuk, hogy a diákok havi gazdálkodási keretének átlagértékei különböznek-e az intézmények, illetve országok között. A két állami finanszírozású intézmény esetében vizsgálva a diákok havi keretét, láthatjuk, hogy a két csoport átlaga szignifikánsan különbözik egymástól:  $t(378)=-3,86$ ,  $p<0.01$ ). A Debreceni Egeyeten tanuló diákok havi átlaga 918 lej (szórás=736,6), a Nagyvárad Egeyeten tanulóké pedig 737,1 (szórás=563,5). A Welch-féle d-próba eredménye alapján a két magánintézményben a két csoport átlaga szignifikánsan különbözik egymástól:  $t(33,91)=2,30$ ,  $p<0.27$ ). Az Emanuel Egeyeten tanuló havi átlaga 512,7 lej (szórás=245,7), a Partiumi Keresztény Egeyeten tanulóké pedig 631,8 lej (szórás=426,9).

#### **5.2.8. A válaszadók tanulmányi háttere és iskolai teljesítménye**

Számos kutatásból az derül ki, hogy a középiskola típusa jelentős a továbbtanulás szempontjából. Az intézményi hatás tekintetében a különböző iskolatípusok közül a gimnáziumi érettségi a legfontosabb prediktora a felsőfokon való tanulásnak. A középiskola típusa tehát jelentősen meghatározza a továbbtanulási esélyeket, így kiemelten fontos megvizsgálni ezt a kérdést a válaszadóinkra vonatkozóan.

Horyna & Bonds-Raacke (2012) tanulmánya azt vizsgálja, hogy a főiskolai hallgatók posztszekundér oktatási intézménybe jelentkezésére hatással volt-e a középiskolájuk mérete (azaz: <500 létszámú beiratkozott 9–

12. osztályban szemben az 500+ létszámú beiratkozottal 9–12. osztályban), valamint a motivációs tendenciák jellege (a tudásra irányuló belső motiváció, a megvalósításra irányuló belső motiváció, az ösztönző megtapasztalásra irányuló belső motiváció, a beazonosított külső motiváció, a bevetített külső motiváció, a külső szabályozás mint külső motiváció és a motiváció teljes hiánya). A nagyobb középiskolákban végzett hallgatók esetében az volt az elképzelés, hogy fokozottabb külső motivációt tanúsítanak, míg a kisebb középiskolákban végzettek esetében nagyobb mértékű belső motivációra számítottak. A tanulmány eredményei arra mutattak rá, hogy jelentős kapcsolat áll fenn a középiskolák hallgatók által észlelt méretei és a megvalósításra irányuló belső motiváció, a középiskolák hallgatók által észlelt méretei és az azonosított külső motiváció, a középiskolák hallgatók által észlelt méretei és a bevetített külső motiváció között, valamint a hallgatók középiskoláinak tényleges mérete és a megvalósításra irányuló belső motiváció között. Ezen felül a szerzők egy marginálisan szignifikáns kapcsolatot találtak a középiskolák hallgatók által észlelt méretei és a külső szabályozás mint külső motiváció között. Mindegyik kapcsolat esetében a motivációs alskála magasabb pontszámaival a nagyobbak észlelt vagy a tényleges iskolaméret asszociálható. A tanulmány eredményei általában azt mutatták, hogy minél nagyobbak észlelték a résztvevők a végzős osztályaik méretét, annál inkább akörül forgott a főiskolára való jelentkezésük, hogy valamiféle célravezető eszközhöz jutnak ezáltal. A diákok által hivatkozott konkrét példák olyan tényezőket foglaltak magukba mint például: nem találnak jól fizetett állást főiskolai diploma nélkül; szükségük van a főiskola nyújtotta szakmai felkészítésre ahhoz, hogy a kiválasztott karrierúton haladjanak; az intelligenciájukat tudják bizonyítani a posztszekundér tanulmányaik elvégzésével. Ezen felül az eredmények arra is utaltak, hogy azok a résztvevők, akik a végzős osztályukat nagynak észlelték, inkább motiváltak voltak egy adott teljesítmény elérésére és/vagy létrehozására. Például ezek a résztvevők tudomásul vették, hogy a főiskolára járás döntése személyes elégtételt hozott számukra, mivel képesek voltak önmagukat meghaladni a tanulmányi kiválóságra való törekvésükben.

Ezen kívül a nők jelentősen motiváltabbnak bizonyultak a férfiakhoz képest a megszorítások vagy valamilyen típusú jutalom alkalmazása esetén, továbbá azért is, ha egy viselkedés átvételét személyes értéként ítélték meg. A válaszadók számára fontos motivációs tényezők között előfordult az is, hogy szeretnének „jól élni” a későbbiekben, vagy igényük van azokra a lehetőségekre, amelyeket a főiskolai képzés nyújt a munka- piacra lépés pillanatában egy általuk preferált területen. Ezzel szemben a férfiaknál jelentősen gyakrabban fordultak elő a motiváció teljes hiányára utaló tendenciák, mint a nőknél. Más szóval ezek a résztvevők elsősorban nem belső és külső motivációs sajátosságokat fejeznek ki, hanem hajlamosak úgy észlelni, hogy a viselkedésüket az ellenőrzésükön kívül eső erők eredményezik, illetve nem fogják fel a saját tetteik és a belőlük következő eredmények közötti kapcsolatot (Horyna & Bonds-Raacke, 2012).

A középiskolai háttér adatainak elemzése során megtudjuk, hogy a válaszadóink változatos intézménytípusokban szereztek meg az érettségi oklevelet az egyetemre való felvételi előtt. A kérdőívben az alábbi lehetőségek közül lehetett választani: a csupán magyarországi intézményekre jellemző 4 osztályos gimnáziumi osztály és 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi osztály, két tannyelvű gimnázium Magyarországon (pl. angol, német, spanyol), két tannyelvű romániai líceumi osztály, reál profilú líceumi osztály, humán profilú líceumi osztály, vokacionális líceumi osztály (sport, művészeti, pedagógiai), szakközépiskolai osztály (technológiai líceum, szaklíceum) és szakiskolai osztály.

A következő táblázat a vizsgált intézményekre lebontva szemlélteti a válaszadók középiskolai háttérét, továbbá az érettségi megszerzésének iskolatípusok szerinti megoszlását.

*Táblázat 8. A válaszadók középiskolai háttére*

Az érettségit nyújtó osztály típusa	Debreceni Egyetem	Nagyvárad Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Összesen (N)
4, 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi osztály	539	-	-	-	-	539
két tannyelvű líceumi osztály	54	-	-	-	-	54

Az érettségít nyújtó osztály típusa	Debreceni Egyetem	Nagyváradai Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Összesen (N)
reál profilú líceumi osztály	15	234	154	42	1	446
humán profilú líceumi osztály	13	145	174	47	-	379
vokacionális líceumi osztály	3	47	23	9	-	82
technológiai líceum/szaklíceum	182	131	61	24	51	449
szakiskolai osztály / ipari iskola	1	2	7	4	1	15
Összesen (N)	807	559	419	126	53	1964

Az elemzéskor összevontuk a csupán Magyarországra jellemző 4, 6 vagy 8 osztályos gimnáziumi osztály és a két tannyelvű líceumi osztály szerinti változókra adott válaszokat. A válaszokból kiderül, hogy mind az öt felsőoktatási intézmény hallgatóinak többsége gimnáziumi vagy líceumi osztályban szerzett érettségít, alig 5%-uk vokacionális líceumi osztályba járt, egynegyedük technológiai líceum vagy szaklíceum diákja volt és közel kétezer válaszadóból 15-en jártak szakiskolába.

Dániel Botond eredményei szerint (Dániel, 2013a) a vokacionális iskolákban érettségizettek elsősorban teológiai osztályokból kerültek ki (a vokacionális típusú oktatásban résztvevők háromnegyede), a teljes népesség közel egyötöde. Szintén jelentős továbbá azok aránya, akik pedagógiai líceumot végeztek. A műszaki szakközépiskolákban végzetek összesen a népesség 14,53%-át teszik ki, közülük a legtöbben pedig műszaki jellegű szakokon érettségiztek, a többiek szolgáltatások, kereskedelem, mezőgazdaság, gazdasági szakokon. Fónai és munkatársai azt találták, hogy a magyar szociális munkások, illetve a szociális munkát hallgatók humán érdeklődésűek (Fónai, Pattyán, & Szoboszlai, 2001 idézi Dániel, 2013a), amit egy nemzetközi kutatás is megerősített. A kutatás ugyanis rámutatott arra, hogy a pályaválasztási motívumok egyik lehetséges összetevője a humán beállítódás, ami a vizsgálatban részt vevő diákokat jellemezte, hiszen a középiskolában valamennyien vonzódtak a „humánorák” iránt (Fónai & Fábíán, 1999 idézi Dániel, 2013a). Továbbá, a

különböző generációk középiskolai háttérét összehasonlítva Dániel (2013a) azt találta, hogy az elméleti líceumban érettségizők aránya az oktatási expanzió előtti időszakban volt a legmagasabb.

A középiskolai tanulmányok finanszírozási formájára vonatkozóan az alábbi táblázatból egyértelműen kiderül, hogy minden almintán a válaszadók döntő többsége állami finanszírozású középiskolában érettségizett. A Partiumi Keresztény Egyetemen tanulók közel egyötöde, az Emanuel Egyetemen tanulók 17%-a, a Debreceni Egyetem diákjainak pedig 13%-a egyházi, alapítványi vagy magániskolában szerezte meg az érettségi oklevelet.

*Táblázat 9. A válaszadók középiskolai háttére – az érettségit nyújtó iskola finanszírozási formája*

A középiskola típusa	N/%	Debreceni Egyetem	Nagyváradai Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Összesen
Állami iskola	N	756	548	302	98	127	1831
	%	87%	97%	78%	83%	91%	88%
Egyházi, alapítványi vagy magán iskola	N	117	16	85	20	12	250
	%	13%	3%	22%	17%	9%	100%
Összesen	N	873	564	387	118	139	2081
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Míg a Nagyváradai Egyetem diákjainak csupán 3%-a, a Nyíregyházi Főiskola hallgatóinak 9%-a, a Debreceni Egyetemen tanulók 13%-a járt középiskolai tanulmányai során egyházi, alapítványi vagy magániskolába, az Emanuel és a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai közül jelentősen többen, ami a Nagyváradon működő egyházi háttérű középiskolák nagyobb jelenlétével és a két felsőoktatási intézmény rekrutációs stratégiájával is magyarázható. A különbség a  $\chi^2$  próba szerint statisztikailag szignifikáns (Pearson  $\chi^2=86,97$ ,  $p<0.01$ ), a hozzá tartozó Phi érték azonban gyenge, de szignifikáns kapcsolatot jelöl ( $\Phi=0,204$ ).

A felsőoktatási képzés finanszírozására vonatkozó adatok azt mutatják, hogy a válaszadók többsége támogatott helyen folytatja egyetemi tanulmányait. Kivételt képez ez alól az Emanuel Egyetem, ahol szinte minden hallgató tandíjat fizet. A következő táblázatban ezeket az adatokat láthatjuk.

Táblázat 10. A felsőoktatási képzés finanszírozási formája intézményenként

Finanszírozási forma	N/%	Debreceni Egyetem	Nagyváradai Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Összesen
(Államilag) támogatott	N %	724 86%	289 51%	318 83%	2 2%	100 71%	1433 70%
Költségtérítéses	N %	123 15%	276 49%	67 17%	120 98%	41 29%	627 100%
Összesen	N %	847 100%	565 100%	385 100%	122 100%	141 100%	2060 100%

A képzés finanszírozási formája tekintetében a fenti táblázatból látható, hogy az Emanuel Egyetemen tanuló válaszadók döntő többsége (közel 98%-a) költségtérítéses formában végzi tanulmányait, csupán 2%-a tanul államilag vagy egyéb módon támogatott helyen, addig a Nagyváradai Egyetem diákjainak kicsivel több mint fele (51%), a Nyíregyházi Főiskola diákjainak 71%-a, a Partiumi Keresztény Egyetemen tanulók közel 83%-a, a Debreceni Egyetem diákjainak pedig 86%-a tanul államilag támogatott helyen. A különbség a  $\chi^2$  próba szerint statisztikailag szignifikáns (Pearson  $\chi^2=488,53$ ,  $p<0.01$ ), a hozzá tartozó Phi érték pedig közepesen erős és szignifikáns kapcsolatot jelöl ( $\Phi=0,487$ ).

Az érettségi megszerzésének évére vonatkozóan azt láthatjuk, hogy a válaszadók között alig 4,4% azok aránya, akik nem középiskolai tanulmányaik befejezésének évében szerezték meg az érettségi oklevelet. A 2120 válaszadó közül közel százan – jellemzően a férfiak – halasztották más évre az érettségi oklevél megszerzését, közülük legtöbben a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi főiskola diákjai, húszan pedig a két román tannyelvű intézményben tanulnak.

Az általunk vizsgált három romániai felsőoktatási intézményben tanuló válaszadók közül 4,6% azok aránya, akik magyarul végezték középiskolai tanulmányaikat, ám román tannyelvű intézményben tanulnak, míg azok, akik román tannyelvű középiskolába jártak, de magyar felsőoktatási intézménybe jelentkeztek, a válaszadók 6,2%-át teszik ki.

Az egyetemi képzés előtti iskolai eredményességre vonatkozóan a HERD adatbázisban csak közvetett adatokkal rendelkezünk. Az egyik dimenzió, melynek mentén a felvételi előtti tanulmányi teljesítményt mértük, a Hatos (2012) által akadémiai képességeknek nevezett aggregált változó, amelyet az általános (1–8. osztály) és a középiskolai (9–12. osztály) tanulmányok ideje alatt megszerzett díjak számából hoztunk létre. Az alábbi változókat lehetett megjelölni: *félévi vagy év végi tanulmányi teljesítmény, versenyeredmény, művészeti vagy sportteljesítmény, egyéb díj (a változó szöveges leírásából kiderül, hogy ezek főként a közösségi életben való részvételre, szociális vagy természetvédelmi tevékenységre adott díjakat jelentenek)*. Az így nyert változók jól korrelálnak egymással ( $\text{Alpha} > 0.7$ ). Megfigyelhetjük, hogy a két ország közoktatási intézményeiben eltér a megszerzett oklevelek száma, ami alapján feltételezhetjük, hogy Románia oktatási rendszere jutalmazóbb, mint Magyarországé.

Táblázat 11. Az oktatási tanulmányok során szerzett oklevelek átlaga intézményenként és országonként, nemek szerint

Ország	Intézmény	Átlag/ esetszám	Férfiak		Nők	
			1–8. osztály	9–12. osztály	1–8. osztály	9–12. osztály
Magyar- ország	Debreceni Egyetem	Átlag	0,8	0,6	0,9	0,7
		N	279	279	564	564
	Nyíregyházi Főiskola	Átlag	0,6	0,4	0,8	0,6
		N	45	45	96	96
Románia	Nagyváradai Egyetem	Átlag	1,2	1,1	1,4	1,3
		N	226	226	337	337
	Partiumi Keresztény Egyetem	Átlag	1,1	0,9	1,2	1,0
		N	131	131	267	267
	Emanuel Egyetem	Átlag	1,5	1,1	1,9	1,7
		N	54	54	71	71
Összesen	Átlag	1,0	0,8	1,1	1,0	
	N	735	735	1335	1335	

A fenti táblázatból egyértelműen látszik, hogy az Emanuel Egyetemen és a Nagyváradai Egyetemen tanuló diákok körében a legnagyobb az érettségi előtti tanulmányok ideje alatt megszerzett oklevelek átlaga, és mind az öt vizsgált intézményben a középiskolai tanulmányok során szerzett oklevelek aránya magasabb. Nemek szerinti szignifikáns különbség csak az Emanuel Egyetemen tanulók esetében van, ahol a nők és a férfiak is szignifikánsan több oklevelet szereztek középiskolai tanulmányaik során, mint a többi intézményben ( $p < 0.001$ ).

### **5.2.9. A válaszadók társadalmi háttérével kapcsolatos eredmények összegzése**

A Magyarország–Románia határmenti térségében általunk vizsgált öt felsőoktatási intézmény almintájában 2120 válaszadó szerepelt, közülük 35,5% férfi, 64,5% pedig nő. A válaszadók többsége a Debreceni Egyetemen tanul ( $N=886$ , 33,1% férfi, 66,9% nő), a Nagyváradai Egyetemen 565-en tanulnak (40,1% férfi, 59,9% nő), a Partiumi Keresztény Egyetemen 400-an (32,9% férfi, 67,1% nő), 125 válaszadó a Nagyváradai Emanuel Egyetem diákja (közülük 43,2% férfi és 56,8% nő), 144-en pedig a Nyíregyházi Főiskolán tanulnak (31,9% férfi, 68,1% nő).

A válaszadók többsége a felsőoktatási intézményekben leginkább képviseltetett Y generáció tagja. Életkorok szerinti bontásban nem találtunk szignifikáns különbségeket sem intézmények, sem évfolyamok szerint.

A válaszadók többségére a vidéki vagy kisvárosi származás jellemző, 44%-uk esetében jellemző az, hogy falun, egyharmaduk megyeszékhelyen (32%-uk), közel egynegyedük pedig (23,8%) kisebb városban élte le élete első 14 évét. Ebből adódóan nem meglepő, hogy a válaszadók csupán 48%-a végezte középiskolai tanulmányait lakóhelyén lévő intézményben, míg 52%-a a lakóhelyétől távol eső településen tanult középiskolai tanulmányai ideje alatt.

A családszerkezetet illetően az derül ki adatainkból, hogy a válaszadók mintegy fele a származási családban élt, a többiek pedig változatos családszerkezeti formákban: édesanyjukkal és nevelőapjukkal (5,5%, legtöbben a Debreceni Egyetemről), édesapjukkal és nevelőanyjukkal (1,7%), más rokon

nevelte őket (2%), kiskorúak intézetében éltek (5%, legtöbben a Nagyváradai Egyetemről), szociális szülőkkel vagy nevelőszülőkkel (3%) és mintegy egyharmaduk egyszülős háztartásokban csak apjukkal vagy anyjukkal.

A válaszadók szüleinek iskolai végzettsége kapcsán az elemzésekből az derül ki, hogy a válaszadók egyharmadának esetében az apák alapfokú végzettséggel rendelkeznek, 44%-uk középfokú végzettséggel, míg egynegyedük felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Az anyák egynegyede rendelkezik alapfokú végzettséggel, 46%-uk középiskolai tanulmányokat végzett, egyharmaduk pedig felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A válaszadók kétharmada esetében homogám az arány a szülők iskolázottságát tekintve, 23%-uk esetében az anya rendelkezik magasabb iskolai végzettséggel, közel 13%-uk esetében pedig az apa magasabb iskolázottságú.

A válaszadók mintegy háromnegyede esetében a szülők aktívak a munkaerőpiacon, az apák 75%-a, az anyák 73,6%-a dolgozik a megkérdezés pillanatában.

A család anyagi helyzetét objektív és szubjektív mutatók elemzésével közelítettük meg. A válaszadók 16%-a esetében a nagyobb kiadások sem jelentenek terhet a család részére, megtakarításokra és külföldi utazásokra is telik nekik. A diákok mintegy fele úgy értékeli családjá anyagi helyzetét, hogy mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg magunknak, 22%-uk esetében pedig a napi kiadások nem jelentenek gondot, ám megtakarításokra nincs lehetőségük. A válaszadók egytizede esetében előfordul, hogy a mindennapi kiadások fedezésére sincs lehetőség. A teljes minta átlagosan mintegy 9%-a esetében a mindennapi szükségletek fedezése is gondot jelent. A szülők háztartásának felszereltségét elemezve legmagasabb átlagpontokat a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola diákjainak esetében találunk. A romániai felsőoktatási intézmények közül a Partiumi Keresztény Egyetemen és a Nagyváradai Egyetemen tanulók és szüleik élnek a tartós fogyasztási cikkekkel leginkább ellátott háztartásokban. Az Emanuel Egyetem diákjai esetében a legalacsonyabbak az átlagok mind a szülőkre, mind a válaszadókra vonatkozóan. A két magyarországi felsőoktatási intézményben tanuló válaszadók rendelkeznek a legkevesbé a felsorolt tartós fogyasztási cikkekkel.

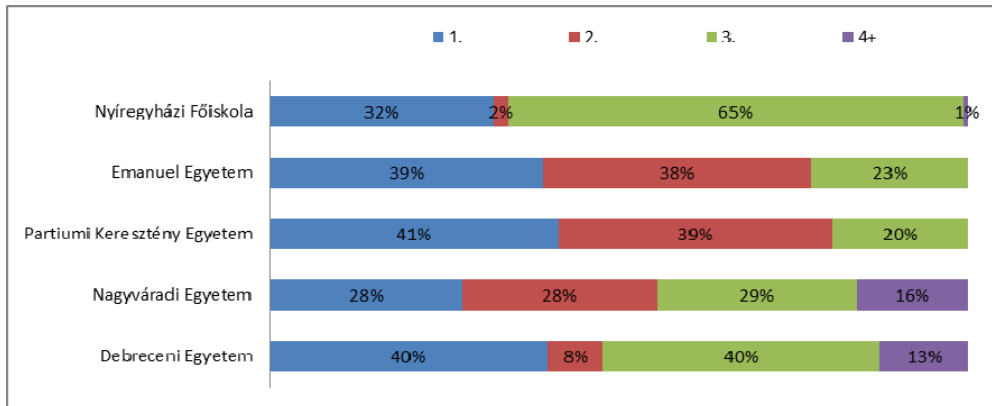
A középiskolai háttér adatainak elemzése során megtudjuk, hogy a válaszadóink változatos intézménytípusokban szerezték meg az érettségi oklevelet az egyetemre való felvételi előtt. A válaszokból kiderül, hogy mind az öt felsőoktatási intézmény hallgatóinak többsége gimnáziumi vagy líceumi osztályban szerzett érettségit, alig 5%-uk járt vokacionális líceumi osztályba, egynegyedük volt technológiai líceum vagy szaklíceum diákja, és közel kétezer válaszadóból 15-en jártak szakiskolába.

Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a vizsgált felsőoktatási intézményekben való továbbtanulást a társadalmi háttér mentén azonosítható szelekciós mechanizmusok érvényesülésén túl további tényezők bevonásával magyarázhatjuk meg.

### **5.3. A FELSŐOKTATÁSI RENDSZERBE LÉPŐK TOVÁBBTANULÁSI MOTIVÁCIÓI**

A továbbiakban a válaszadók továbbtanulásáról, a felvételi körülményeiről, az intézmény- és szakválasztásról gyűjtött adatokat fogjuk elemezni és értelmezni. A korábbi eredményekből megtudtuk, hogy a vizsgált intézményben 2120 válaszadó járt alapképzésre, akik közül 36% férfi, 64% pedig nő. A minta évfolyamok szerinti megoszlását tekintve a Debreceni Egyetemen és a Nagyváradai Egyetemen tanulók mintegy fele az első és a második évfolyamon tanul, 40- illetve 30%-uk harmadéves, 12–16%-uk negyedéves és alig 2%-uk tanul 5. vagy 6. évfolyamon. Megfigyelhető, hogy a férfi válaszadók mintán belüli aránya a felsőbb évfolyamokon egyre alacsonyabb. Míg a két román tanítási nyelvű intézményben a férfiak aránya magasabb (42%), a Debreceni Egyetemen, a Nyíregyházi Főiskolán és a Partiumi Keresztény Egyetemen a nőké (67%). Az évfolyamokra bontott megoszlást az alábbi ábra szemlélteti.

Ábra 15. A válaszadók évfolyamok és intézmények szerinti megoszlása



A válaszadók döntő többsége közvetlenül a középiskolai tanulmányok befejezése és az érettségi megszerzése után jelentkezett felsőoktatási intézménybe. A Nagyváradi Egyetemen tanulók közel 90%-a, a Partiumi Keresztény Egyetemen tanulók mintegy 87%-a folytatta tanulmányait közvetlenül az érettségi megszerzése után, a Debreceni és az Emanuel Egyetem 16%, valamint a Nyíregyházi Főiskola diákjainak mintegy 27%-ával ellentétben.

A felsőfokú tanulmányok megkezdése előtt a válaszadók egy része más képzésben vett részt (8,6%), dolgozott az országban (6,1%) vagy külföldön (2%), egy részük pedig munkanélküli volt. A válaszadók 4%-a rendelkezik már egy befejezett BA/BSc képzéssel, mintegy 3%-uk pedig félbehagyott egy megkezdett egyetemi/főiskolai képzést.

A tudományterületek elhatárolása jelentette az egyik legnagyobb nehézséget kutatásunk során. Az egyik felosztás szerint természettudományokra, társadalomtudomány- és bölcsészettudományokra, valamint alkalmazott tudományokra oszthatjuk fel a tudományokat. Ezen felosztás nemek és intézmények szerinti megoszlását a HERD kutatás általunk vizsgált adatbázisában az alábbi táblázat szemlélteti.

Táblázat 12. A válaszadók intézmények és tudományágak szerinti megoszlása

Tudományágak	A válaszadó neme	N/%	Intézmény					N - összesen/ Átlag
			Debreceni Egyetem	Nagyvárad Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem	
Társadalom- és bölcsészettu- dományok	Férfi	N	83	51	16	131	54	335
		%	30%	23%	36%	100%	100%	46%
	Nő	N	197	145	88	267	71	768
		%	35%	43%	92%	100%	100%	58%
Alkalmazott tudományok	Férfi	N	147	163	28	-	-	338
		%	53%	72%	62%	-	-	46%
	Nő	N	300	163	2	-	-	465
		%	53%	48%	2%	-	-	35%
Természettu- dományok	Férfi	N	49	12	1	-	-	62
		%	18%	5%	2%	-	-	8%
	Nő	N	67	29	6	-	-	102
		%	12%	9%	6%	-	-	8%
Összesen		N	843	563	141	398	125	2070

A két magánegyetem csupán társadalom- és bölcsészettudományi képzést nyújt, míg a három államilag finanszírozott felsőoktatási intézményben mindhárom képzéstípus megtalálható.

A mintánkban átlagosan a férfiak 46%-a és a nők 58%-a tanul társadalom- és bölcsészettudományokat, alkalmazott tudományokat a férfiak átlagosan 46%-a, a nők 35%-a, természettudományokat pedig mindkét nem esetében a minta alig 8%-a választott.

Tudományterületek szerinti felosztásban azt láthatjuk, hogy a férfiak között az alkalmazott tudományok képzés a legnépszerűbb: a Nagyvárad Egyetemre járó férfiak 78%-a, a Nyíregyházi Főiskolások 62%-a és a Debreceni Egyetem férfi válaszadói közül 53% tanul alkalmazott tudományokat.

A nők körében a három kisebb felsőoktatási intézményben a társadalom- és bölcsészettudományi képzés a legnépszerűbb, míg a két nagyobb egyetemen a nők aránya a férfiakhoz hasonlóan az alkalmazott tudományok képzésben a nagyobb.

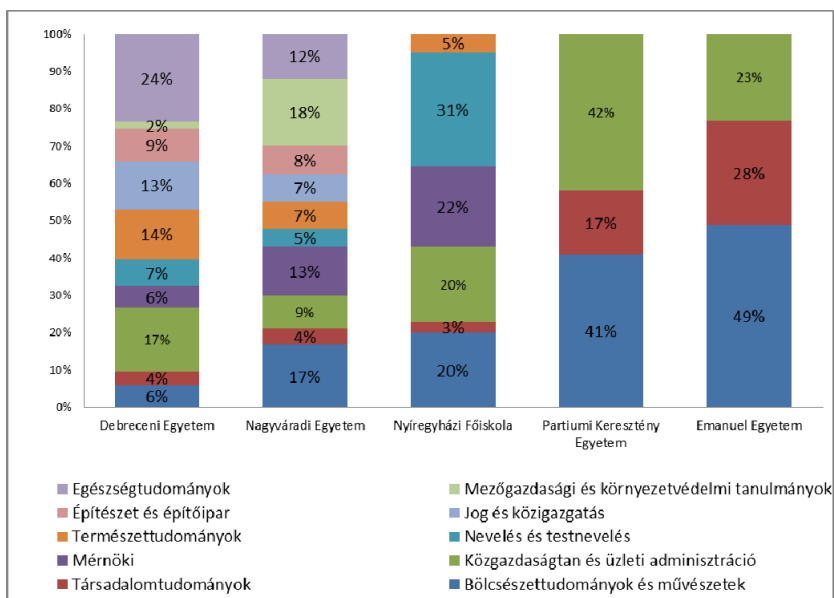
Egy másik felosztás, melyet a felsőoktatási törvény is alkalmaz, az alábbi tudományterületek szerint teszi rendszerezhetővé a válaszadók által megjelölt szakterületeket: mérnöki tudományok, mezőgazdasági és környezetvédelmi tanulmányok, egészség tudományok (orvosi, gyógyszerészeti), neveléstudományok, építészet és építőipar, természettudományok (biológia, kémia, matematika, informatika, fizika, földrajz), jogtudományok és közigazgatás, közgazdaságtan és üzleti adminisztráció, társadalomtudományok (szociológia, politikatudomány, szociális munka, pszichológia, andragógia), bölcsészettudományok (nyelvek, történelem, filozófia, teológia), művészetek.

Eszerint a felosztás szerint vizsgálva a megoszlásokat láthatjuk, hogy a legtöbben a közgazdaságtudományi, a bölcsészettudományi és az egészség tudományi szakon tanulnak, a válaszadók mintegy 20%-a közgazdaságtudományi szakterületen, 19%-a bölcsészettudományi szakterületen, 13%-a pedig egészség tudományi szakon. Társadalomtudományokat a válaszadók 8%-a hallgat, jog- és közigazgatás, valamint természettudomány szakot a válaszadók 8%-a, mérnöki, építészeti és mezőgazdasági tanulmányokat illetve neveléstudományokat a válaszadók 6%-a folytat. A szakterületek nemek szerinti eloszlása azt mutatja, hogy a legnépesebb szakok választásakor hasonló tendenciák érvényesülnek mind a nők, mind a férfiak körében.

A nők esetében a három legnépszerűbb szak a közgazdaságtudományi (17,5%), az egészség tudományi (17,4%) és a bölcsészettudományi (16%) képzés, míg a férfiak közül legtöbben a közgazdaságtudományi szakot (23,4%), a mérnököt (14,1%), valamint a bölcsészettudományokat (10,6%) választották.

A vizsgált felsőoktatási intézmények által felkínált képzési területeket az alábbi ábra szemlélteti.

Ábra 16. A válaszadók által megjelölt szakok intézmények szerint



Mintánkban a hallgatók karok szerinti megoszlása a következő arányokat mutatja: a Debreceni Egyetemen a legnagyobb arányt az egészség tudományokat tanuló hallgatók teszik ki (24%), ezt követi a közgazdaságtani és üzleti adminisztrációs képzésre jelentkezett hallgatók aránya (17%), természettudományokat és jogot/közigazgatást a válaszadók 13- illetve 14%-a tanul, építészetet 9%, neveléstudományokat 7%, mérnöki, valamint bölcsészettudományi képzést 6% választott. A társadalomtudományok és a mezőgazdasági-környezetvédelmi tanulmányokat végző hallgatók a minta 4- illetve 2%-át teszik ki. A Nagyváradi Egyetemen tanuló hallgatók közül legtöbben a mezőgazdasági-környezetvédelmi tanulmányokra járnak (18%), továbbá bölcsészettudományokat (17%), mérnököt (13%) és egészség tudományokat (12%), valamint közgazdaságtant és üzleti adminisztrációt tanulnak. A Nyíregyházi Főiskola almintáján a válaszadók egyharmada nevelést, egyötödük pedig jogot, közgazdaságtant vagy bölcsészettudományokat tanul. Természettudományokat a megkérdezettek 5%-a, társadalomtudományokat pedig 3%-a választott. A két magán felsőoktatási intézményben hasonlóan oszlanak meg a választott képzések szerint a hallgatók. Többségük bölcsészettudományokat és közgazda-

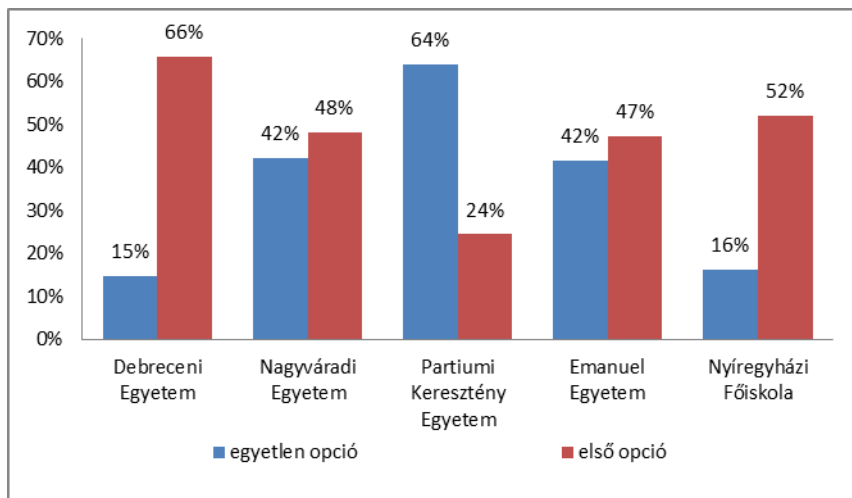
ságtant tanul, továbbá a Partiumi Keresztény Egyetemen tanulók egyötöde, az Emanuel Egyetem hallgatóinak pedig közel egyharmada társadalomtudományokat tanul.

### 5.3.1. A felsőfokú tanulmányok elkezdésének motivációi és a jövőtervek

A 3. fejezetben bemutatott Knutsen (2011) a felsőfokú tanulmányok elkezdésében közrejátszó négy legfontosabb külső tényezőjét, amelyet a következőképpen fogalmaztak meg a kutatás alanyai: a „munkalehetőségeim bővítése céljából”; „szakmai célkitűzéseim megvalósítása céljából”; „munkahelyem biztosabbá tétele céljából”; „jövedelmem növelése céljából”. A legfontosabb belső tényezők közé a következőket sorolták: a „személyes növekedésem előmozdítása céljából”; „potenciálom fejlesztése céljából”; „személyes célkitűzéseim megvalósítása céljából”; „az életem tartalmasabbá tétele céljából”. Ez az utóbbi négy tétel nem tért el különösebben egymástól, azonban lényegesen nagyobb pontszámot ért el a kérdőív összes többi tételéhez képest.

A HERD kutatásban az intézményválasztás kapcsán megfigyelhető, hogy a legtöbb válaszadó abban a felsőoktatási intézményben tanul, amelyet elsőként vagy egyetlenként választott, tehát ahol elképzelte felsőoktatási tanulmányainak megvalósulását.

Ábra 17. A válaszadók intézményválasztási preferenciái

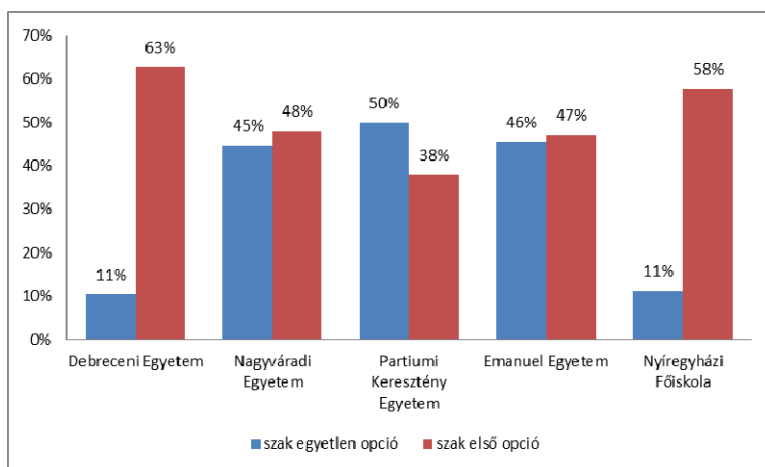


Az öt intézményben (N=2120) átlagosan a hallgatók 84%-ára igaz, hogy abban az intézményben végzik felsőfokú tanulmányaikat, amelyet egyetlenként vagy elsőként választottak ki, illetve a két magánegyetemen tanulók mintegy 90%-a jelölte be ezeket a lehetőségeket. A válaszadók átlagosan 15%-a más egyetemen szeretett volna tanulni, ezek között a Nyíregyházi Főiskolán tanulók egyharmada szeretett volna más intézményben tanulni, a Debreceni Egyetemen tanulók közel egyötöde, a két magánintézményben pedig a válaszadók egytizedére jellemző ez a válasz, a Nagyváradai Egyetemen tanulók pedig csupán 8,4%-ára. A válaszadók elenyésző aránya, a minta 1%-a jelölte meg a „nem tudom, nem emlékszem” válaszlehetőséget.

Míg a Debreceni, a Nagyváradai és az Emanuel Egyetem, valamint a Nyíregyházi Főiskola hallgatóinak több mint fele első opcióként jelölte meg azt a felsőoktatási intézményt, amelyben tanul, a Partiumi Keresztény Egyetemen tanuló diákok 64%-a egyetlen opcióként jelölte azt meg. Ezek az adatok a válaszadók intézményválasztási mintázatainak tendenciáit vetítik előre és a felsőoktatási intézmények presztízsére is utalnak.

A szakválasztás tekintetében a két román tannyelvű intézményben 90% fölötti azok aránya, akik az általuk leginkább preferált szakon tanulnak (N=871), ebből a válaszadók fele első helyen, illetve egyetlen lehetőségként jelölte meg a szakirányt, és 6% körüli azoké, akik inkább más szakon szerettek volna tanulni.

Ábra 18. A válaszadók szakválasztási preferenciái



A Partiumi Keresztény Egyetem diákjai között nagyobb arányban vannak azok, akik egyetlen lehetőségként jelölték meg a választott szakot (50%), 38%-uk első opcióként választotta, illetve 10,6% azok aránya, akik inkább más szakot választottak volna.

A Debreceni Egyetemen tanulók döntő többsége (63%) első helyen jelölte meg azt a szakot, amelyen tanul, egytizedük egyetlenként jelölte ezt meg, közel 26%-uk pedig inkább más szakon szeretett volna továbbtanulni. A válaszadók 1,3%-a a „nem tudom, nem emlékszem” válaszlehetőséget jelölte meg.

A Nyíregyházi Főiskolán tanulók közel 70%-a tanul azon a szakon, amelyet elsőként vagy egyetlenként jelölt meg, egyharmaduk pedig inkább más szakon szeretett volna tanulni.

Az intézménybe való bekerülést a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradai Egyetem hallgatói ítélik meg legnagyobb arányban problémamentesnek (60-, ill. 49%), a másik három vizsgált intézmény diákjai hasonló arányban, mintegy egyharmadukat tekintve könnyűnek ítélték meg az oda való bejutást. Valamivel nagyobb azon válaszadók aránya, akik egyetlenként jelölték meg a választott intézményt azok között, akik könnyűnek vélték az oda való bejutást (38%). Az Emanuel Egyetemen tanulók mintegy egyharmada, a Debreceni Egyetemen tanulók egyötöde véli úgy, hogy nehéz volt bejutni az intézménybe. Ezek az arányok a szakválasztás esetében is hasonlóak a válaszadók körében és mindkét választásra vonatkozóan nemenként is homogén válaszokat regisztráltunk.

Szignifikáns és erős kapcsolat figyelhető meg nemek szerint is arra vonatkozóan, hogy akik egyetlenként vagy elsőként jelölték meg azt az intézményt, ahol tanulmányaikat végzik, nagyobb arányban jelölték meg hasonlóképpen a szakot is ( $\text{Khi}^2_{\text{nők}}=327,2$ ,  $\text{Khi}^2_{\text{férf}}=240,7$ ;  $p<0,01$ ,  $\text{Phi}>0,588$ ).

Továbbá a szak, intézmény és tudományterület kiválasztására vonatkozóan is megvizsgáltuk azt, hogy van-e összefüggés aközött, hogy elsőként vagy egyetlenként jelölték meg opciójukat a válaszadók, és azt találtuk, hogy míg a társadalom- és bölcsészettudományokat jellemzően egyetlenként választották (66,5%), az alkalmazott tudományokat elsőként jelölték meg (49,5%) nagyobb arányban. A kapcsolat a két változó között szignifikáns, de gyenge erősségű ( $\text{Khi}^2 =111,86$ ;  $p<0,01$ ,  $\text{Phi}>0,256$ ).

A három tudományterületre vonatkozóan legtöbben a természettudományokat (53%) valamint a társadalom- és bölcsészettudományokat (45%) ítélték meg úgy, hogy arra a szakra könnyebb volt felvételt nyerni más intézményekhez képest. Az alkalmazott tudományokat választók közül többen voltak azok, akik úgy gondolták, hogy nehezebb volt oda bejutni más intézményekhez viszonyítva.

Az, hogy miként tekintenek a hallgatók az egyetemre való bekerülésükre, fontos tényező, hiszen ez erősíti az intézményi, valamint a diszciplináris habitust és szocializációt is, ami összefüggésben áll az intézményi hatásról szóló elméletekkel, melyek szerint azok érzik jól magukat az intézményi struktúrában, akiknek a társadalmi státusa magasabb és akik jobban átlátják az egyetem működését.

### **5.3.2. A továbbtanulás, az intézményválasztás és a szakválasztás motivációi**

A különböző rangsorokban a felsőoktatási intézményeket rendszerint egységesen értékelik, ám ezeken belül egyes karok/szakok meritési bázisa sajátosan strukturálódhat, és a szakok presztízse, piacképessége is eltérő lehet. A kutatás során egyik fő célunk a továbbtanulási, az intézményválasztási és a szakválasztási motivációk összefüggéseinek feltárása, ám ezt a rendelkezésünkre álló adatok csupán korlátozott módon teszik lehetővé.<sup>11</sup> Az alábbiakban a HERD adatbázis motivációkra vonatkozó kérdéseit elemezzük ki és értelmezzük a társadalmi háttérre vonatkozó változók összefüggésében.

A kutatás során a továbbtanulási motivációk feltárásakor egy olyan kérdéssor adaptált változatát használtuk, amelyet sikerrel használtak más kutatásokban is, lásd például Fónai Mihály és Fábíán Gergely (1999), Kispálné Horváth Mária és Vincze Szilvia (2009), vagy Jancsák Csaba és Polgár Zsuzsanna (2010) tíz itemben operacionalizált modelljét. A vizsgálat adatai alapján a kutatók a végzős középiskolások felsőfokú képzésben való továbbtanulásra vonatkozó döntéseit, intézmény- és szakválasztását vizsgálták. A motivációk kapcsán három fő tényezőt, az egzisztenciális, az érdeklődésre alapozott és a presztízsmotivációkat különítették el (Kispálné Horváth & Vincze, 2009).

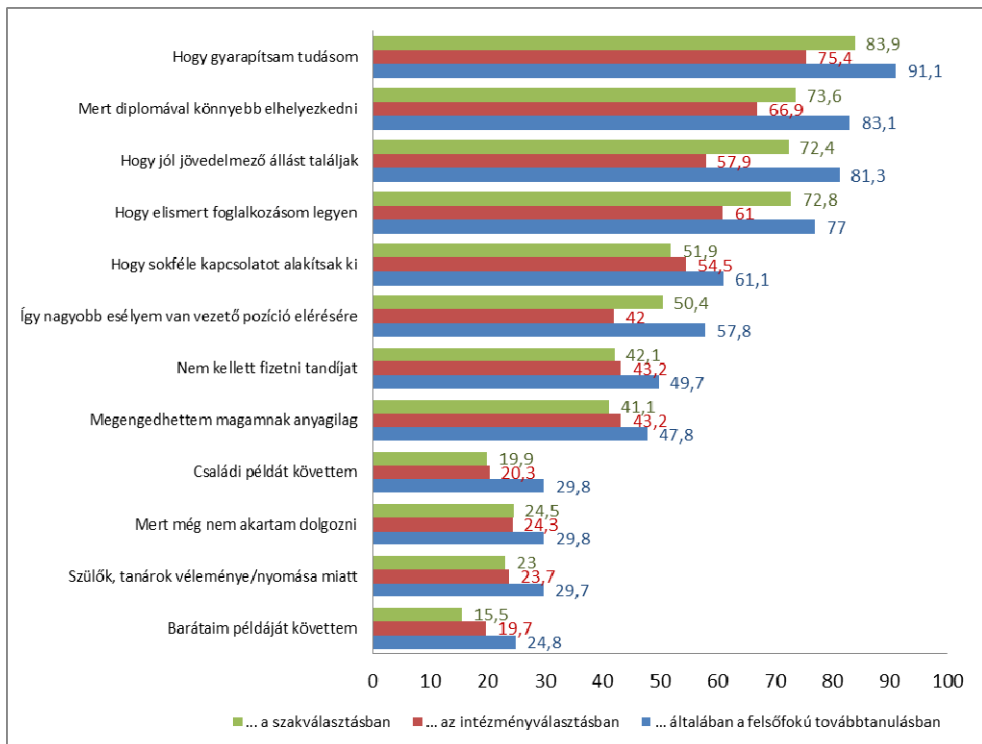
---

<sup>11</sup> Az adataink korlátairól a Bevezetőben részletesebben írtunk.

Az általunk használt motivációs kérdéseket a HERD kutatás során 12 itemben operacionalizáltuk. A kérdésekre igennel és nemmel lehetett válaszolni, ezért a válaszokat a további elemzések elkészítéséhez dichotomizáltuk.

A kérdőívben a motívumokat a továbbtanulásra, az intézményválasztásra és a szakválasztásra vonatkozóan is megvizsgáltuk. Arra a kérdésre, hogy szerepet játszottak-e a válaszadó felsőfokú továbbtanulásában az alábbi tényezők, a következő ábrán szemléltetjük az „igen” válaszokat. Első rápillantásra is jól látható, hogy az intézmény- és szakválasztás kapcsán igen hasonlóan oszlanak meg a válaszok a vizsgált almintákon, némely érv azonban nagyobb mértékben meghatározta a döntést az intézményválasztást (a barátok mintája, az anyagi helyzet, a kapcsolatépítés), illetve a szakválasztást (vezető pozíció, jól jövedelmező állás, tudásvágy, jobb esélyek a munkahelyszerzésben).

Ábra 19. A továbbtanulás, az intézmény-, és a szakválasztás motivációi  
(A választás motívumait jelölő „igen” válaszok aránya, N=1897)



A válaszadók közül legtöbben mindhárom indíték megjelölésekor a tudás fontosságát és a diploma munkaerőpiaci értékét emelték ki. A megnevezett motívumok a továbbtanulási döntés meghozatalakor érvényesülnek leginkább. Az intézmények és kapcsolathálóik szereplői részéről jövő minták kevésbé jelennek meg a továbbtanulási, intézményválasztási vagy a szakválasztási motívumok között.

A további elemzésekhez a HERD kérdőívben megjelenő itemeket előzetesen a vonatkozó szakirodalom alapján (Bogler & Somech, 2002; Dániel, 2013a; Knutsen, 2011) három modell szerinti motívumcsoportra osztottuk fel, az alábbiak szerint:

Motívumok	Knutsen modell szerinti kategória	Bogler és Somech modellje szerinti kategória	Dániel eredményei szerinti kategória
Hogy jól jövedelmező állást találjak	Külső	instrumentális	egzisztenciális
Hogy elismert foglalkozásom legyen	Külső	instrumentális	egzisztenciális
Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére	Külső	instrumentális	egzisztenciális
Hogy gyarapítsam tudásom	Belső	skolasztikus	érdeklődés
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	Külső	instrumentális	egzisztenciális
Mert még nem akartam dolgozni	Belső	kollégiumi életmód	korszakváltás
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	Belső	kollégiumi életmód	korszakváltás
Családi példát követtem	Külső	kollégiumi életmód	presztízs
Barátaim példáját követtem	Külső	kollégiumi életmód	presztízs
Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt	Külső	kollégiumi életmód	presztízs
Megengedhettem magamnak anyagilag	Külső	kollégiumi életmód	korszakváltás
Nem kellett tandíjat fizetni	Külső	kollégiumi életmód	korszakváltás

Knutsen a külső-belső motívumok csoportjára osztja a változókat, Bogler és Somech azt feltételezi, hogy a motívumok mögött skolasztikus, instrumentális és kollégiumi életmódra utaló attitűdök jelennek meg, Dániel pedig egzisztenciális, korszakváltásos és presztízs alapú faktorokat azonosít.

Az elemzés során általunk használt változókat a fentiekben bemutatott modell szerint csoportosítottuk, ezek ötvözéséből kialakítottunk egy saját nézőpontot is érvényesítő értelmezést, majd megvizsgáltuk, hogy milyen tendenciák figyelhetők meg a motívumokkal kapcsolatos kérdések átlagértékeire vonatkozóan az öt felsőoktatási intézményben. A válaszadók mindhárom döntéshelyzet kapcsán megjelölhették azt, hogy a felsorolt kijelentések mennyire voltak meghatározóak számukra. Az alábbi táblázatok a három motívumcsoport átlagait összesítik intézmények szerinti eloszlásban.

Az elsőként elemzett motívumsor azokra a tényezőkre terjed ki, amelyek a továbbtanulási döntés szempontjából meghatározóak voltak.

*Táblázat 13. A továbbtanulást motiváló tényezők átlaga intézményenként*

Szerepet játszott ...	Debreceni Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Nagyvárad Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem
	... általában a felsőfokú továbbtanulásban				
Hogy jól jövedelmező állást találjak	<b>0,84</b>	<b>0,77</b>	<b>0,85</b>	<b>0,78</b>	0,58
Hogy elismert foglalkozásom legyen	0,78	0,71	0,80	0,75	<b>0,61</b>
Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére	0,56	0,57	0,64	0,59	0,39
Hogy gyarapítsam tudásom	<b>0,92</b>	<b>0,89</b>	<b>0,90</b>	<b>0,91</b>	<b>0,96</b>
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	<b>0,83</b>	<b>0,83</b>	<b>0,85</b>	<b>0,84</b>	<b>0,79</b>
Mert még nem akartam dolgozni	0,29	0,32	0,36	0,27	0,17
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	0,62	0,68	0,56	0,72	0,50
Családi példát követtem	0,35	0,29	0,30	0,21	0,16
Barátaim példáját követtem	0,25	0,23	0,25	0,23	0,26
Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt	0,35	0,34	0,25	0,27	0,20
Megengedhettem magamnak anyagilag	0,46	0,42	0,49	0,54	0,37
Nem kellett tandíjat fizetni	0,60	0,53	0,36	0,61	0,09

A továbbtanulás három legfontosabb motívumának átlagértéke hasonlóképpen alakul a vizsgált intézményekben. Az első helyen, igen magas pontszámmal a „Hogy gyarapítsam tudásom” motívum áll, ezt követi a „Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni” motívum és a „Hogy jól jövedelmező állást találjak” állítás. Az Emanuel Egyetem diákjai harmadik legfontosabbként a jól jövedelmező állás helyett a „Hogy elismert foglalkozásom legyen” motívumot választották nagyobb arányban és ennek összpontszáma a tudásszerzés motívumának a felét teszik ki.

A legalacsonyabb pontszámokat az ifjúsági korszakváltásra utaló „még nem akartam dolgozni” kijelentés esetében találjuk, de a mintakövetés is a leggyengébb motiváló tényezőként jelenik meg (családi példát követtem, barátaim példáját követtem, szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt).

Természetesen, csupán ezekből az információkból nem lehet általános érvényű következtetéseket levonni a továbbtanulási szándékokra vonatkozóan, mivel a pontszámok közötti különbségek igen kicsik ehhez, mégis ezek összefüggésben lehetnek az intézmények által közvetített értékrend tendenciáival.

A következő táblázat az intézményválasztást motiváló tényezőket szemlélteti, a választás főbb motívumai az előbbihez hasonló sorrendben szerepelnek.

Táblázat 14. Az intézményválasztást motiváló tényezők átlaga intézményenként

Szerepet játszott ...	... az intézményválasztásban				Emanuel Egyetem
	Debreceni Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Nagyváradai Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	
Hogy jól jövedelmező állást találjak	<b>0,78</b>	0,71	<b>0,71</b>	<b>0,73</b>	0,43
Hogy elismert foglalkozásom legyen	0,74	<b>0,81</b>	0,69	<b>0,77</b>	<b>0,54</b>
Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére	0,56	0,50	0,52	0,49	0,36
Hogy gyarapítsam tudásom	<b>0,83</b>	<b>0,82</b>	<b>0,85</b>	<b>0,83</b>	<b>0,92</b>
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	<b>0,77</b>	<b>0,76</b>	<b>0,76</b>	0,72	<b>0,70</b>
Mert még nem akartam dolgozni	0,31	0,25	0,27	0,20	0,22
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	0,47	0,54	0,63	0,52	0,51
Családi példát követtem	0,24	0,15	0,13	0,21	0,11

Szerepet játszott ...	Debreceni Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Nagyvárad Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem
	... az intézményválasztásban				
Barátaim példáját követtem	0,19	0,12	0,16	0,13	0,17
Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt	0,24	0,25	0,21	0,24	0,20
Megengedhettem magamnak anyagilag	0,40	0,39	0,52	0,39	0,37
Nem kellett tandíjat fizetni	0,32	0,46	0,55	0,48	0,07

A legmagasabb átlagok itt is a tudásgyarapítás motívumánál jelennek meg mind az öt intézmény esetében, a két állami egyetem diákjai azonban másodikként nagyobb arányban jelölték meg a jól jövedelmező állást, a három kisebb felsőoktatási intézmény diákjai pedig az elismert foglalkozást és a „diplomával könnyebb elhelyezkedni” motívumát. Legalacsonyabb pontszámot a mintakövetést jelölő változók esetében találunk.

Táblázat 15. A szakválasztást motiváló tényezők átlaga intézményenként

Szerepet játszott ...	Debreceni Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Nagyvárad Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem
	... a szakválasztásban				
Hogy jól jövedelmező állást találjak	0,55	0,49	<b>0,71</b>	0,49	0,42
Hogy elismert foglalkozásom legyen	<b>0,65</b>	0,51	0,65	0,47	0,53
Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére	0,40	0,31	0,51	0,36	0,32
Hogy gyarapítsam tudásom	<b>0,73</b>	<b>0,67</b>	<b>0,77</b>	<b>0,75</b>	<b>0,95</b>
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	<b>0,66</b>	<b>0,66</b>	<b>0,71</b>	<b>0,65</b>	<b>0,68</b>
Mert még nem akartam dolgozni	0,21	0,25	0,30	0,25	0,22
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	0,56	<b>0,53</b>	0,46	<b>0,66</b>	<b>0,59</b>
Családi példát követtem	0,21	0,21	0,23	0,14	0,19
Barátaim példáját követtem	0,20	0,16	0,20	0,17	0,25
Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt	0,27	0,25	0,22	0,21	0,20
Megengedhettem magamnak anyagilag	0,41	0,39	0,40	0,56	0,40
Nem kellett tandíjat fizetni	0,48	0,49	0,32	0,61	0,09

A szakválasztás legfőbb indoka esetében is ugyanazok a motívumok a legkiemelkedőbbek, mint a fenti két választási helyzetben, azonban itt a három kisebb intézmény esetében harmadikként a kapcsolatépítés motívuma jelenik meg („*hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki*”) alátámasztva a korábbi kutatások eredményeit, miszerint a kisebb közösségekben a társas kapcsolatok nagyobb szerepet játszanak.

### 5.3.2.1. A továbbtanulás faktorai

Az előbbi elemzéseket követően a 12 változóval mért választások mögötti látens motívumokat faktorelemzéssel vizsgáltuk meg, arra keresve a választ, hogy az elméleti modellek által felkínált kategóriák miként kapcsolódnak egymáshoz a faktorok szintjén. Először egy háromfaktoros hipotézis mentén próbálkoztunk, ám többféle elemzési eljárás és a megfelelő KMO érték ellenére sem találtunk kielégítő megoldást a magyarázott varianciához a teljes mintán és az öt almintán lefolytatott elemzések nyomán sem. A magyarázott varianciához minden esetben négynél több faktor esetében érte el a megfelelő arányt, ezért végül hat fő komponens beazonosítása mellett döntöttünk, ami célravezetőnek bizonyult az elemzésünk során. Ezt a kereszttervényességi vizsgálat is megerősítette, ugyanis almintánként is megfelelő maradt a magyarázott varianciához (intézményi és nemenkénti almintákon minden esetben 62% fölötti a magyarázott teljes variancia).

Táblázat 16. A felsőfokú továbbtanulás faktorsúlymátrixa (csak 0,1 feletti faktorsúlyok)

Faktorok (magyarázott variancia)	Faktorszakórok			
<b>1. A mobilitás faktora (14,6%)</b>				
Hogy jól jövedelmező állást találok	0,756	0,156		
Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére	0,741		0,135	
Hogy elismert foglalkozásom legyen	0,711	0,251		
<b>2. A mintakövetés faktora (13,5%)</b>				
Barátaim példáját követtem		0,742	0,143	0,189
Családi példát követtem	0,144	0,696	0,207	
Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt		0,665	0,209	-0,298 0,142

Faktorok (magyarázott variancia)	Faktorszokok					
<b>3. Intellektuális motívumok faktora (10,7%)</b>						
Hogy gyarapítsam tudásom			0,791			0,31
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	0,251		0,704	0,108		-0,143
<b>4. Kontextuális motívumok faktora (9,9%)</b>						
Nem kellett fizetni tandíjat			0,187	0,754		0,355
Megengedhettem magamnak anyagilag	0,128	0,279		0,725	0,239	-0,208
<b>5. A kapcsolatépítés faktora (8,6%)</b>						
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	0,133	0,132	0,122	0,134	0,820	0,144
<b>6. A korszakváltás faktora (8,5%)</b>						
Mert még nem akartam dolgozni			0,172		0,123	0,870

Főkomponens-elemzés Varimax rotációval (KMO=0,762; Teljes magyarázott variancia: 66,31%)

A továbbtanulási motívumok esetében a főkomponens-elemzés KMO értéke 0,762, ami megfelelő értéknek számít faktoranalízis szempontjából. A Bartlett teszt 0 valószínűséget ad a változók függetlenségére vonatkozóan. A faktorsúlyok 0,66 és 0,87 közötti értéket jelölnek, ami a minta elemszámára való tekintettel is szoros kapcsolatot jelent a faktorok és az eredeti változók között. A sajátértékek vizsgálata alapján hat faktort választottunk, ami az esetek varianciájának kétharmadát (66,31%) magyarázza.

Az első komponenst így a mobilitás faktorának neveztük el, és olyan motívumokat tömörít, amelyeket Bogler és Somech (2002) instrumentális, avagy mobilitással kapcsolatos indítékoknak nevez: „Hogy jól jövedelmező állást találjak”, „Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére” és „Hogy elismert foglalkozásom legyen”. További motívumokként a szerzők az alábbiakat említik: szakmai felkészülés, intellektuális látókör szélesítése, vonzó szociális élet és a szülői felügyelet alóli kilépés. Aittola (1995) szerint napjainkban a hallgatók hajlamosabbak az instrumentális orientáltságra, mivel külső ösztönzők motiválják őket, illetve az, hogy diplomájukat minimális erőfeszítés árán szerezzék meg.

A második faktort a mintakövetés faktorának neveztük el, és az indítékok között a barátok, szülők példájának követése, valamint a szülők és tanárok véleménye/nyomása miatti választás dimenziói jelennek meg.

A harmadik faktor a Bogler és Somech (2002) által skolasztikus vagy intellektuális okoknak nevezett motívumokat gyűjti össze, ezek: „Hogy gyarapítsam tudásom” és „Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni”.

A negyedik a kontextuális motívumok faktora, az itt szereplő két item azzal az indokkal kapcsolatos, hogy „nem kellett tandíjat fizetni” és „megengedhettem magamnak *anya*gilag”. A két motívum egymással igen jól korrelál, mindkettő az anyagi tényezőkkel kapcsolatos, ám az egyik inkább arra utal, hogy a válaszadóknak nem jelentett gondot a tanulással járó költségek előteremtése, míg a másik változó a tandíjmentesség lehetőségével élve jelentkezett továbbtanulásra. Ez utóbbi változó az ifjúsági korszakváltás faktorával is korrelál, bár egyértelműen a fenti faktorhoz tartozik.

Az utolsó két faktor egy-egy változóval ragadja meg a kapcsolatépítés („Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki”) és a korszakváltás („Mert még nem akartam dolgozni”) dimenzióját. Ez utóbbi az ifjúsági korszakváltás fogalmával áll összhangban, melyet Gábor Kálmán az ifjúsági életszakasz meghosszabbodásával és a munkába állás idejének elhalasztásával jellemez (Gábor, 2009).

A továbbtanulás faktorainak azonosítása után az intézmény- és a szakválasztás motívumait is hasonló eljárással vizsgáltuk meg. Az így nyert faktorokat magyarázó változókként vontuk be a további elemzésekbe.

### 5.3.3. Az intézményválasztás faktorai

Az intézményválasztási motívumok eredeti 12 változóját 5 faktor tömörítette, ezek együttesen a teljes variancia 63,16%-át magyarázzák meg.

Táblázat 17. Az intézményválasztás motívumainak faktorsúlymátrixa  
(csak 0,1 feletti faktorsúlyok)

Az intézményválasztás motívumai	Faktorok (magyarázott variancia)				
	A mobilitás faktora (18,1)	A mintaköve-tés faktora (12,9)	Egyetemi életmód faktora (12,5)	Kontextuális motívumok faktora (11,1)	Az ifjúsági korszakváltás faktora (8,5)
Hogy elismert foglalkozásom legyen	0,787		0,185		
Hogy jól jövedelmező állást találjak	0,780		0,143	0,107	
Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére	0,749	0,169	0,119		
Barátaim példáját követtem		0,742	0,246		-0,104
Családi példát követtem	0,169	0,689		-0,135	0,302

	<b>Faktorok</b> (magyarázott variancia)				
	A mobilitás faktora (18,1)	A mintaköve- tés faktora (12,9)	Egyetemi életmód faktora (12,5)	Kontextuális motívumok faktora (11,1)	Az ifjúsági korszakváltás faktora (8,5)
Az intézményválasztás motívumai					
Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt	0,131	0,595		0,301	
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki		0,267	0,705	0,159	0,108
Hogy gyarapítsam tudásom	0,337		0,698		
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	0,438		0,579	0,102	0,115
Nem kellett fizetni tandíjat			0,163	0,816	
Megengedhettem magamnak anyagilag	0,144	0,222		0,692	
Mert még nem akartam dolgozni		0,128	0,129	0,137	0,930

*Főkomponens-elemzés Varimax rotációval (KMO=0,826; Teljes magyarázott variancia: 63,16%)*

Az eredeti változóknak megfogalmazott dimenziók közül kettő egybe tömörült és így ezt az „egyetemi életmód” faktorának neveztük el, mivel egyaránt megjelenik benne a kapcsolatépítés, a tudásvágy és a diploma munkaerőpiaci értékéről vallott koncepció is.

#### 5.3.4. A szakválasztás faktorai

A harmadikként vizsgált motívumrendszer a szakválasztással kapcsolatos indítékokra vonatkozik.

*Táblázat 18. A szakválasztás motívumainak faktorsúlymátrixa  
(csak 0,1 feletti faktorsúlyok)*

	<b>Faktorok</b> (magyarázott variancia)				
	A mobilitás faktora (15,6)	A mintakövetés faktora (13,6)	Kontextuális motívumok faktora (11,6)	Egyetemi életmód faktora (10,6)	Az ifjúsági korszakváltás faktora (9,8)
A szakválasztás motívumai					
Hogy elismert foglalkozásom legyen	0,75			0,215	
Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére	0,68				0,333

	Faktorok (magyarázott variancia)				
	A mobilitás faktora (15,6)	A mintakövetés faktora (13,6)	Kontextuális motívumok faktora (11,6)	Egyetemi életmód faktora (10,6)	Az ifjúsági korszakváltás faktora (9,8)
A szakválasztás motívumai					
Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt	0,125	0,718	0,308		-0,293
Családi példát követtem		0,716	-0,102		0,257
Barátaim példáját követtem		0,691	0,118		0,248
Nem kellett fizetni tandíjat			0,825		
Megengedhettem magamnak anyagilag		0,196	0,655	0,134	0,163
Hogy gyarapítsam tudásom				0,885	
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	0,374			0,587	0,132
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	0,152	0,133	0,131	0,25	0,743
Mert még nem akartam dolgozni	0,106	0,227	0,341	-0,102	0,494

Főkomponens-elemzés Varimax rotációval (KMO=0,800; Teljes magyarázott variancia: 61,29%)

A motívumok eredeti 12 változóját 5 faktor tömörítette, ezek együttesen a teljes variancia 63,16%-át magyarázzák meg. Az így nyert öt faktor elnevezése: a mobilitás faktora (*Hogy elismert foglalkozásom legyen, Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére*), a mintakövetés faktora (*Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt választottam, családom, barátaim példáját követtem*), a kontextuális motívumok faktora (*Nem kellett fizetni tandíjat, Megengedhettem magamnak anyagilag*), az egyetemi életmód faktora (*Hogy gyarapítsam tudásom, Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni*) és az ifjúsági korszakváltás faktora (*Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki, Mert még nem akartam dolgozni*).

### 5.3.5. A motivációs faktorok átlagértékeinek összehasonlítása

A főkomponens-elemzés során nyert faktorok regressziós faktorsúlyát külön változóba mentettük el, ezeket pedig további összefüggések feltárására használtuk fel: független mintás t-próbával intézmények, tudományterületek, nemek, szülők iskolázottsága, településtípus és értékrend szerinti különbségek azonosítására vállalkoztunk.

Az eredmények azt mutatják, hogy a szakválasztás faktorai közül mindhárom tudományterület esetében a mobilitási tényezők voltak a legerősebb motívumok. A társadalom- és bölcsészettudományi képzésben résztvevők esetében ezt követték az ifjúsági életszakasz meghosszabbítását célzó érvek, az egyetemi élet tényezői, majd a kontextus és a mintakövetés motívumai.

Az alkalmazott tudományok esetében a kontextuális tényezők és a korszakváltás tényezői jelentek meg második és harmadik legmagasabb pontszámmal, majd az egyetemi élet és a mintakövetés faktorai.

A természettudományok képzésben résztvevők esetében második legfontosabb a kontextus, ezt követi a korszakváltás, a mintakövetés és végül az egyetemi élet faktora.

A társadalom- és bölcsészettudományok és az alkalmazott tudományok képzésre járó hallgatók motivációs mintái között három szignifikáns különbséget találtunk, a mobilitási, az egyetemi életet érintő és a korszakváltási faktorok esetében.

A természettudományok és az alkalmazott tudományok almintáin a mobilitási és a mintakövetési faktorok átlagértékei közötti különbségek szignifikánsak.

*Táblázat 19. A szakválasztási faktorok átlagértékeinek összehasonlítása tudományterületek szerint független mintás t-próbával*

A szakválasztás faktorai	társadalom- és bölcsészettudományok		alkalmazott tudományok		F	p	természettudományok - alkalmazott tudományok			
	átlag	Szórás	átlag	szórás			átlag	szórás	F	p
mobilitás	-0,13	1,06	0,25	0,83	89,66	0,00	-0,34	1,04	28,88	0,00
mintakövetés	0,01	1,00	0,01	1,02	0,37	0,54	-0,11	0,89	5,81	0,02
kontextus	0,02	1,01	-0,08	0,99	0,12	0,73	0,22	0,96	0,25	0,62
egyetemi élet	-0,03	1,03	0,04	0,97	4,13	0,04	-0,03	0,96	0,06	0,81
korszakváltás	0,08	0,98	-0,07	1,00	1,80	0,18	-0,19	1,05	0,09	0,77

Nemek szerint megvizsgálva a szakválasztás átlagértékeinek faktorát, szignifikáns különbséget a mintakövetés faktora esetében találunk ( $p < 0,01$ ), a férfiak esetében az átlagérték 0,07, nőknél pedig -0,04.

Településtípusonként nem találtunk szignifikáns eltérést a szakválasztás faktorai között. Intézmények szerint<sup>12</sup> megvizsgálva mindezeket, azt találtuk, hogy a mobilitás és a mintakövetés faktora tekintetében szignifikáns eltérések vannak az Debreceni Egyetem és a Nagyváradai Egyetem diákjai esetében, utóbbiaknál magasabb átlagértékeket figyelhetünk meg. A Partiumi Keresztény Egyetem diákjai esetében a kontextuális tényezők átlagértékei szignifikánsan magasabbak az Emanuel Egyetem diákjaiéhoz képest, utóbbiaknál pedig az egyetemi életmód faktora jelentősebb. A Nyíregyházi Főiskolán és az Emanuel Egyetemen a mobilitási faktor átlagértékei térnek el szignifikánsan a Partiumi Keresztény Egyetem diákjaiéhoz képest.

Az elsőgenerációs értelmiségi válaszadók esetében szignifikáns különbség mutatkozik a szakválasztás faktorai közül az egyetemi életmód és a mintakövetés faktorainak tekintetében, mindkettő a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei esetében jelent magasabb átlagértéket.

Az érettségivel nem rendelkező apák esetében a válaszadók egyetemi életmód faktorának átlagértéke magasabb, míg azon válaszadók esetében, akiknek anyja érettségénél magasabb végzettségű, szignifikánsan magasabb átlagértéket jelöltek a mintakövetés faktoránál.

A szülők években mért legmagasabb iskolai végzettsége a szakválasztás faktorai közül a mintakövetés faktorával korrelál szignifikánsan, az apa és az anya esetében is ( $r=0,062^*$  és  $r=0,079^{**}$ ).

Mindezeket a továbbtanulási motivációk faktorai esetében is megvizsgáltuk, és azt találtuk, hogy szignifikáns különbségek a mintakövetés faktora átlagértékeinél találhatóak a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei esetében.

### **5.3.6. A hallgatók értékrendje és a motiváció összefüggései**

Az oktatásszociológiai elméletek és kutatások szerint a felsőoktatási rendszer elsősorban azon hallgatók számára hozzáférhető, akik a közé-

---

<sup>12</sup> Az átlagértékeket bemutató részletes táblázatot helyhiány miatt csak a Mellékletben tüntettük fel.

posztályra jellemző életmód- és attitűdbeli jegyekkel és életcélokkal jellemezhetőek. Ezek mindegyike összefügg az értékpreferenciák jelenségkörével. Az értékrend és a felsőoktatás kapcsolata abból az elképzelésből indul ki, miszerint az értékpreferenciák bizonyos sajátosságai, amelyek leginkább otthonról hozott tényezőkkel magyarázhatók, indukálhatják a felsőoktatásba, annak különböző presztízzsel bíró szegmenseibe való bekerülést (Bocsi, 2012).

Bourdieu (1998) szerint a felsőoktatásban elsősorban a közép- és felsőosztálybeliek tudnak sikeresen beilleszkedni, ami összefüggésbe hozható a motivációikkal, a célokhoz rendelt eszközeikkel és életfel-fogásukkal. Bourdieu habitus-elmélete értelmében a fogyasztási és az életmódhoz kapcsolódó szokások, valamint az azokhoz tapadó attitűdök internalizáltak, és jelentős társadalmi meghatározottsággal bírnak. Ezek a felsőoktatásban is jól kamatoztatható tudásanyag összeállítását eredményezik, és egyenlőtlenségeket generáló tényezőkké válnak.

A felsőoktatás eltömegesedése következtében azonban mindez – Pusztai Gabriella (2011) szavaival élve – az egységes hallgatói kultúra összeomlását eredményezi, lévén, hogy egyre több olyan diák kerül be a felsőoktatás intézményeibe, aki nem az ún. klasszikus hallgatói életvilágokból érkezik. A szociálisan hátrányos helyzetű, magaskultúrától távol elhelyezkedő, nem a Bourdieu-i értelemben vett középosztálybeli életmóddal rendelkező csoportok értékvilága, gondolkodási struktúrái értelemszerűen eltérnek a felsőoktatás világában működő rendszerektől (Bocsi, 2012).

A korábban elitista, zárt rendszer szerint működő felsőoktatásnak megváltozott hallgatói rétegek beáramlásával kellett szembenéznie: a tömegessé vált felsőoktatás hallgatói tudásukat, társadalmi helyzetüket, motivációjukat, igényeiket tekintve jóval heterogénebb csoportot alkotnak, mint a hajdani elitoktatásba bekerült hallgatók (Veroszta, 2010).

Veroszta (2010) szerint a klasszikus hallgatói értékek között a tudás keresése, a tudományos érdeklődés és a kutatótanulás szerepelt, ezek tartalmát azonban a felsőoktatás piacosodása, valamint az ifjúságszociológia tendenciái (lásd: élménytársadalmak, korszakváltás, destandardizált

biográfiák, stb.) átszabták. Miközben ezt a folyamatot egyesek fenyegetőnek tartják, Scott (1998) szerint az egyetemi értékek átalakulása jelentheti az intézmény adaptációs sikerét is, valamint egy új típusú egyenlőségeszmény, újraértelmezett társadalmi felelősség felé nyithat utat.

A különböző képzési területek hallgatóinak értékpreferenciáiról végzett kutatások egyik tanulsága, hogy a tanulmányok szakterülete erősebb hatással van a hallgatói értékprioritások alakulására, mint az országok közti eltérések. Verkasalo, Daun & Niit (1994) vizsgálata a gazdasági, bölcsészettudományi és műszaki képzési területek hallgatóinak értékpreferenciáit elemezve azt találta, hogy a gazdasági képzések hallgatói a hatalmat és a teljesítményt magasabbra értékelték a műszaki és bölcsész hallgatóknál. A bölcsészek körében az univerzalizmus és spiritualizmus mutatkozott felülértékeltnek, míg a műszaki hallgatók nem tűntek ki az előbbi értékek vonatkozásában (Veroszta, 2010).

A HERD kutatásban résztvevő fiatalok értékrendjét és ezek motivációval kapcsolatos összefüggéseit az alábbiakban vizsgáljuk meg.

Az értékekre vonatkozó kérdéseket a kérdőívben egy 16 itemes csoportban soroltuk fel, a válaszadók felé intézett felszólításban arra kértük őket, hogy osztályozzák az értékeket egy 1–4-ig terjedő pontszám alapján (egyáltalán nem fontos – rendkívül fontos skálán), annak függvényében, hogy mennyire fontosak a felsoroltak az életükben.

Az elemzés első lépéseként az értékrendskála átlagpontjait vizsgáltuk meg. Azt találtuk, hogy az intézmények között viszonylag kevés eltérés van az átlagok tekintetében: a lemagasabb átlagot a család biztonsága, a szerelem/boldogság és az igaz barátság érte el. Az Emanuel Egyetem diákjai számára kiemelkedő értéknek a család biztonsága, a szerelem, boldogság, a vallásos hit, valamint az igaz barátság, az eredetiség és az érdekes élet jelenik meg. A Debreceni Egyetemen – a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola diákjaival együtt – a hallgatók átlagpontjai két érték kapcsán kiemelkedőek a többiekhez viszonyítva: a műveltség és a tiszteletre méltó szokások megőrzése. A Nagyváradai Egyetem diákjai pedig a politika és közélet értékét, valamint a hatalom és a mások feletti ellenőrzést tartják fontosabbnak, mint a másik négy intézmény hallgatói.

Nemek szerint megvizsgálva nem találtunk szignifikáns különbséget az értékekre adott átlagpontok tekintetben.

Az életkori csoportok függvényében sem találtunk jelentős különbségeket, ám talán jelzésértékű lehet az a tény, hogy az átlagpontok 2-3 tizedponttal magasabbak a 19–20 éves korcsoport esetében a műveltség, az igaz barátság, az érdekes élet és az anyagi javak értékeinek esetében, míg a 25 év fölöttiek a társadalmi rend és stabilitás értékét pontozták inkább.

Schwartz (2011) az értéktípusokat szembeállítja aszerint, hogy inkább egyéni érdekekhez (individuális szint) kapcsolódnak vagy valamilyen társadalmi csoporthoz, közösséghez fűződő viszonyt jelenítenek meg. E felosztás szerint, melyet a nemzetközi hallgatói értékvizsgálatok is gyakorta alkalmaznak, a posztmateriális és a törekvő értéktípus az egyéni, míg a privátszféra (kiscsoportok) és a tradicionális értéktípus (tágabb csoport, közösség) a közösségi értékfajtaéhoz tartozik.

Korábbi ifjúsági értékrendvizsgálatok (Bocsi, 2012; I. Csata, 2006; Szabó, Bauer, & Pillók, 2013; Veroszta, 2010) eredményeinek főbb megállapítása szerint a család biztonsága életkortól függetlenül a leginkább preferált értékek közé tartozik. A Fél-sziget-kutatásokban résztvevő erdélyi fiatalok értékpreferenciáit vizsgálva Kiss Zita, Plugor Réka és Szabó Júlia arra a következtetésre jutottak, hogy az egyéni versus közösségi felosztásban vizsgálva azon értéktípusok, amelyek inkább az egyén érdekeit szolgálják, nem állíthatók szembe a köz érdekeit szolgáló értéktípusokkal, vagyis nem lehet egyértelmű preferenciát meghatározni esetükben (Kiss, Plugor, & Szabó, 2006). Az eredmények szerint, melyek a Mozaik 2001-es vizsgálat adataival összhangban vannak, egyik értékfajtaéhoz sorolt érték preferenciája sem dominál a másik felett; egyaránt azonosíthatóak erős és relatív gyenge preferenciájú egyéni és közösségi értékek is (I. Csata, 2006).

A HERD kérdőívben szereplő értékrend skála belső konzisztenciáját a Cronbach Alfa megbízhatósági teszttel vizsgáltuk meg. A hiányzó adatok kiszűrését követően, 1886 válaszadóval és 16 változóval számolva, az eredmény Alfa értéke 0,806, ami a megbízhatóság szempontjából elfogadható skálát<sup>13</sup> jelöl. Ezt követően faktorelemzéssel tártuk fel az értékrendre vonatkozó kijelentések látens struktúráját.

---

<sup>13</sup> A szakirodalom szerint a Cronbach Alfa értékét 0,70-0,85 között tartjuk elfogadhatónak: alatta nem elég konzisztens a skála, fölötte viszont már redundáns, azaz fölösleges többletet tartalmaz.

Több faktortípológiát rendre megvizsgálva, végül egy három csoportból álló struktúrát fogadtunk el. A három faktor csupán többedik szelekcióra, néhány bizonytalankodó változó kiszűrése után tisztult le és érte el a magyarázott varianciahányad elfogadható mértékét. Az elemzésből kiszűrt öt változó a következő értékeket jelölte: a társadalmi rend és stabilitás, belső harmónia, a tiszteletreméltó szokások megőrzése, az eredetiség és fantázia, valamint a politika és közélet. A főkomponens-elemzés így nyert eredményeként három fő értékcsoporthoz azonosítottunk és neveztünk el. Az alábbi táblázat szemlélteti az értékeket faktorok és faktorsúlyok szerint.

Táblázat 20. Az értékrend faktorsúlymátrixa (csak 0,1 feletti faktorsúlyok)

A megjelölt értékek	Faktorok (magyarázott variancia)		
	A privát szféra értékeinek faktora (31,2)	A posztmaterális értékek faktora (12,9)	A materiális értékek faktora (11,9)
A család biztonsága	0,758	0,129	
Igaz barátság	0,744	0,147	
A szerelem/boldogság	0,713	0,124	
Érdekes élet, élmények	0,693		0,218
Szabadság	0,666		0,234
A békés világ	0,628	0,354	
Műveltség	0,565	0,116	0,292
A vallásos hit		0,855	
A haza, a nemzet védelme	0,312	0,648	0,147
Hatalom, ellenőrzés mások felett	-0,105	0,267	0,749
Az anyagi javak, pénz	0,222		0,729

Főkomponens-elemzés Varimax rotációval (KMO=0,850; Teljes magyarázott variancia: 56,07%)

A privátszféra értékeinek faktora, mely a varianciahányad egyharmadát magyarázza, a következő értékeket foglalja magába: a család biztonsága, igaz barátság, a szerelem/boldogság, érdekes élet, élmények, szabadság, a békés világ és a műveltség.

A posztmateriális értékek faktora – jellegzetesen ifjúsági értéktípusnak tekintett faktor – a teljes varianciahányad 13%-át magyarázza és két értéket, a vallásos hitet, valamint a haza és a nemzet védelmét foglalja magában.

A materiális értékek faktora a varianciahányad 12%-át magyarázza és szintén két értéket tömörít, ezek: a mások felett való ellenőrzés és hatalom, valamint az anyagi javak és a pénz.

Elemzésünk fókuszpontjában a továbbtanulással kapcsolatos motívumok azonosítása áll. Ennek érdekében az értékpreferenciák szerint kialakított faktorok és a továbbtanulás, az intézményválasztás és a szakválasztás faktorai közötti kapcsolatot korrelációs számítással vizsgáltuk meg.

Elsőként megállapítható, hogy egyik faktor esetében sem találunk nagyon erős korrelációt, ám néhány esetben azonosíthatunk szignifikáns együttjárást.

A továbbtanulás faktorai közül a privát szféra faktora csupán az intellektuális faktoralal korrelál szignifikánsan ( $r=0,105^{**}$ ). A posztmateriális értékek faktora a mintakövetés faktorával pozitívan ( $r=0,082^{**}$ ), a kontextuális motívumok és a korszakváltás faktorával pedig negatívan korrelál ( $r=-0,082^{**}$ ,  $r=-0,053^{**}$ ). A materiális értékek faktora három továbbtanulással kapcsolatos faktoralal, a mobilitás, a korszakváltás és a kapcsolatépítés faktorával korrelál pozitívan ( $r=0,224^{**}$ ,  $r=0,087^{**}$ ,  $r=0,080^{**}$ ).

Az intézményválasztás faktorai esetében szignifikáns korrelációt találunk a privát szféra értékeinek faktora és a korszakváltás faktora között ( $r=-0,085^{**}$ ), a posztmateriális értékek faktora a mobilitás és a mintakövetés faktorával reagál pozitívan ( $r=0,084^{**}$ ,  $r=0,064^{*}$ ), a kontextuális motívumok faktorával pedig negatívan korrelál ( $r=-0,075^{**}$ ). A materiális értékek faktora három intézményválasztással kapcsolatos faktoralal, a mobilitás, a korszakváltás és a kontextuális motívumok faktorával korrelál pozitívan ( $r=0,158^{**}$ ,  $r=0,086^{**}$ ,  $r=0,058^{*}$ ).

A szakválasztás esetében hasonló szignifikáns kapcsolatok állnak fenn, a materiális értékek a mobilitás faktorával korrelálnak ( $r=0,175^{**}$ ), valamint a mintakövetés és a korszakváltás faktorával ( $r=0,068^{**}$ ,  $r=0,120^{**}$ ). A mintakövetés faktora és a posztmateriális értékek között pozitív ( $r=0,120^{**}$ ), a privát szféra értékei között pedig negatív korreláció ( $r=-0,078^{**}$ ) áll fenn.

A posztmateriális értékek gyenge, de szignifikáns korrelációt mutatnak az általános, illetve a középiskola idején megszerzett díjak számával ( $r=0,107^{**}$ ,  $r=0,133^{**}$ ).

A materiális értékek faktora és az életkor között negatív korreláció mutatható ki ( $r=-0,064^*$ ), ugyanakkor a szülők években mért iskolai végzettségével pozitívan korrelál ez az értékfaktor ( $r=0,057^*$ ,  $r=0,047^*$ ).

Intézmények szerint diszkriminancia-analízissel megvizsgálva a faktorelemzés eredményeként létrehozott értékcsoportokat azt láthatjuk, hogy intézménytípusonként nem jelezhető előre egyértelműen<sup>14</sup> a diákok által képviselt értékrend. Ez azt jelenti, hogy az öt egyetemen viszonylag heterogén értékrendet képviselnek a diákok.

Leghomogénebb ebből a szempontból az Emanuel Egyetem (66%-os találati arány), ahol a diákok értékrendje leginkább a Partiumi Keresztény Egyetemre járó diákokéhoz hasonló (32,6%). A Debreceni Egyetem (38,2%) diákjai is leginkább a Nyíregyházi Főiskolán (35,1%) és a Partiumi Keresztény Egyetemen tanuló hallgatókkal (25,9%) mutatnak hasonlóságot ebben a vonatkozásban. A Nagyváradai Egyetem (42,6%) diákjai a Partiumi Keresztény Egyetemre (22,7%) és a Debreceni Egyetemre (20,4%) járókkal osztoznak közös értékrenden.

Az értékrend egy másik vonatkozását a tanulással, az akadémiai közösségben való boldogulással szembeni attitűdök jelentik. A következő fejezetben ezt a témakört vizsgáljuk meg a HERD adatbázis tanulási attitűdre vonatkozó kérdésblokkján.

### **5.3.7. A tanulási attitűd és a motivációk**

Mint az egyéni életpálya fontos állomása a diákévek a jövőre való felkészülésben jelentős szocializációs terepet és közeget nyújtanak. Az egyetemista közösséget alkotó kortárs csoport sajátos kultúrával rendelkező társadalmi alrendszerre formálódik, mely mintaadó szerepénél fogva társadalomformáló tényezővé válik.

---

<sup>14</sup> A diszkriminancia elemzés célja az egyes esetek az intézményekhez való tartozás kritériuma szerinti csoportosítása. Az elemzéssel az volt a célunk, hogy megvizsgáljuk, mennyire képviselnek hasonló értékrendet az egy intézménybe járó hallgatók. A klasszifikációs eredmények viszonylag gyenge találati arányt jelöltek (33%), így ezt az elemzést csupán az előbbieik összefüggésében, az eredmények többirányú vizsgálata céljából értelmezzük.

Coleman (1998) elmélete szerint az iskolaközösségek kapcsolathálózati struktúrája és a kapcsolathálóban közvetített információk, értékek és normák tartalma, valamint a szervezeti célokhoz való viszonya jelentősen befolyásolja az egyén magatartását (Pusztai, 2011). A hasonló értékeket valló tanulói közösségek – zárt rendszert alkotva – eredményesebbek a felsőoktatásban is.

A HERD kutatásban a tanulással és az akadémiai közösségben való boldogulásra vonatkozó attitűddel kapcsolatosan egy 23 állítást összesítő kérdéssort állítottunk össze. A kérdések kapcsán a válaszadók egy 4 fokozatú skálán jelölték meg véleményüket, ahol az 1-es jelentette az *egyáltalán nem ért egyet*, a 4-es pedig a *teljesen egyetért* kategóriát. A saját attitűd kifejezésén túl arra kértük a válaszadókat, hogy azt is ítélik meg, hogy véleményük szerint csoporttársaik hogyan vélekednek ezekről a kérdésekről.

A kérdésekre adott válaszokból feltételezhetően kirajzolódik a hallgatók attitűdje az egyetemi élet néhány fontos normájával kapcsolatosan, melyekben a válaszadók értékrendje materializálódik.

A kérdésblokkban a következő 23 állítás szerepelt: természetes a kötelező irodalmakat elolvasni, természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett; szakdolgozatot pénzért venni elfogadható; a rendszeres puskázás az egyetemen elfogadható; elfogadható, ha csak a magasabb ösztöndíj miatt tanul az ember; jegyzetet kölcsönadni természetes; elfogadható az órát rendszeresen ellőgni; elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra; más szerzők szövegeit, gondolatait hivatkozás nélkül átvenni elfogadható; fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy; elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át; természetes minden beadandót magunk elkészíteni; elfogadható hazudni, ha nem készülünk el a beadandóval vagy nem készülünk fel vizsgára; kerülni kell azokat az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak vagy sokat követelnek; elfogadható teszt vagy vizsga esetén lesni; elfogadható teszt vagy vizsga esetén sűgni; elfogadható bibliográfiában kitalált forrásokat, el nem olvasott irodalmat vagy nem odavonatkozó cikkeket szerepeltetni;

elfogadható beadandót készíteni kizárólag jegyzetek alapján; elfogadható szándékosan manipulálni kutatási eredményeket; elfogadható mással megíratni a saját beadandónkat; elfogadható más diák helyett vizsgázni; elfogadható kitépni a lapot könyvtári könyvekből; ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech.

A fenti változókat, főkomponens-elemzést használva három különálló faktorba tömörítettük, melyeknek a normaszegő, célorientált és normakövető tanulási attitűd neveket adtuk. A faktorok összetétele többszöri kísérletezés eredményeként tisztult le, ehhez néhány változót ki kellett iktatnunk az elemzésből.

A faktorok mögötti változókat a következő oldalon található táblázat (21.) tartalmazza.

Táblázat 21. A tanulási attitűd faktorai és faktorszórójai

A tanulási attitűd faktorai	normaszegő tanulási attitűd	célorientált tanulási attitűd	normakövető tanulási Attitude
Elfogadható más diák helyett vizsgázni	0,818		
Elfogadható mással megíratni a saját beadandónkat	0,811		
Elfogadható kitépni a lapot könyvtári könyvekből	0,782		
Elfogadható szándékosan manipulálni kutatási eredményeket	0,761		
Elfogadható bibliográfiában kitalált forrásokat, el nem olvasott irodalmat vagy nem odavonatkozó cikkeket szerepeltetni	0,704		
Szakedolgozatot pénzért venni elfogadható	0,684		
Elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át	0,650		
Más szerzők szövegeit, gondolatait hivatkozás nélkül átvenni elfogadható	0,646		
Természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett		0,895	
Természetes a kötelező irodalmakat elolvasni		0,872	
Fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy			0,728
Ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech			0,710
Természetes minden beadandót magunk elkészíteni	-0,313		0,597

Főkomponens-elemzés, Varimax rotálás, KMO=0,868, Magyarózott variancia =58,64%

A normakövető attitűd faktora azokat a kijelentéseket tartalmazza, amelyek az etikus tanulással szembeni viszonyulásra utalnak, míg a normaszegő jelzőt az ezzel ellentétes attitűdök tükrözik. A célorientált attitűd faktora két proaktív tanulási magatartásra utaló változót tartalmaz: a kötelező tanulmányi feladatok teljesítése mellett az ajánlott vagy kiegészítő feladatokat (szakirodalom elolvasása) természetesnek tekintő attitűdöt.

Nemenként megvizsgálva a kérdésekkel szembeni attitűdöt, azt találjuk, hogy mindkét nem képviselői igen hasonló magatartást mutatnak a felsorolt kérdések kapcsán. A férfiak esetében néhány tizedponttal magasabb átlagokat találunk a normaszegő attitűdök elfogadását jelző válaszok esetében, míg a nőknél a normakövető és tanulási kooperációra utaló válaszoknál magasabban az átlagok. A nők öt kijelentésre jelöltek be 3-as fölötti átlagot: ők leginkább azzal értenek egyet, hogy fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy; ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech; természetes a kötelező irodalmakat elolvasni; természetes minden beadandót magunk elkészíteni és jegyzetet kölcsönadni természetes. Utóbbi három kijelentés a férfiak esetében is a legnépszerűbb. A három legkevésbé népszerű állítás a 23 közül: „elfogadható kitépni a lapot könyvtári könyvekből”, „elfogadható más diák helyett vizsgázni” és a „szakdolgozatot pénzért venni elfogadható”. Férfiak közül néhányan ugyan egyetértenek ezekkel az állításokkal (átlag 1,4–1,52), a nők között viszont alig akadnak olyanok, akik azonosulni tudnak ezekkel a kijelentésekkel (átlag 1,15–1,26).

Országokénti összehasonlításban sem találunk szignifikáns eltéréseket az átlagpontok között: mindkét ország diákjainál hasonló módon kiemelkedő fontosságú a tanulás értéke, a jegyzetmegosztás, a szakirodalom elolvasása, és az, hogy a csalást szégyennek tekintik.

A kérdéssorra adott válaszok átlagát az öt intézményre vonatkozó megoszlásban megvizsgálva azonban szignifikáns eltéréseket találunk egyes tanulói magatartással szembeni attitűd vonatkozásában.

Az Emanuel Egyetem hallgatói körében legnépszerűtlenebbek a normaszegő magatartásra utaló kijelentések illetve legmagasabb pontszámúak a normakövető vagy célorientált tanulói viselkedésre utaló változók.

A legmencedőbb tanulói attitűdöt a Nagyváradai és a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai tanúsítják („szakdolgozatot pénzért venni elfogadható”), a puskázást pedig a Nagyváradai Egyetemen, Debrecenben és a Nyíregyházán tanuló hallgatók tekintik inkább természetesnek.

A saját és a többiek tanulási attitűdje közötti kapcsolatot korrelációszámítással megvizsgálva azt találjuk, hogy szignifikáns és erős ( $r=0.600^{**}$ ) kapcsolat mutatható ki a válaszadók és a hallgatótársakról feltételezett attitűd között.

A válaszadók hasonló módon fogják fel a körülöttük lévő magatartását mindhárom tanulási attitűd faktora esetében, ami arra is utalhat, hogy értékrend szempontjából homogén közösségeket alkotnak.

A normaszegők esetében a sajáthoz hasonló tanulási attitűd másokról való feltételezése a legerősebb ( $r=0.690^{**}$ ), de szignifikáns és pozitív kapcsolat áll fenn a másokról alkotott képzet illetően a másik két tanulási attitűdre vonatkozóan is, azaz minél inkább látja magát valaki normaszegőnek, annál inkább tekint úgy a társaira, mint akik célorientált vagy normakövető attitűddel rendelkeznek ( $r=0.091^{**}$ ,  $0.054^{*}$ ).

A fentiekén túl korrelációszámítással megvizsgáltuk a tanulási attitűd és az értékrend közötti kapcsolat erősségét is.

Táblázat 22. A tanulási attitűd és az értékrend faktorai közötti kapcsolat korrelációs együtthatói

Tanulási attitűdök	Pearson korreláció / p/N	normaszegő tanulási attitűd	célorientált tanulási attitűd	normakövető tanulási attitűd	privát szféra értékei	posztmaterális értékek	materiális értékek
normaszegő tanulási attitűd	R P N	1  1919	0 1 1919	0 1 1919	-274** 0 1787	,051* 0,031 1787	,222** 0 1787
célorientált tanulási attitűd	R P N	0 1 1919	1  1919	0 1 1919	0,003 0,905 1787	,203** 0 1787	-0,023 0,327 1787
normakövető tanulási attitűd	R P N	0 1 1919	0 1 1919	1 1 1919	,152** 0 1787	-0,005 0,841 1787	-,091** 0 1787

Az elemzés alapján szignifikáns pozitív kapcsolatot találunk a normaszegő tanulási attitűd és a materiális értékek között, és negatív kapcsolatot a privát szféra értékeinek faktora között. A posztmateriális értékekkel való kapcsolat, bár szignifikáns, de gyenge erősségű. Mindez arra utal, hogy minél inkább ért egyet valaki a normaszegő attitűdre utaló változókkal, annál inkább azonosul a materiális és a posztmateriális értékekkel és annál kevésbé a privát szféra értékeivel. A célorientált tanulási attitűd a posztmateriális értékekkel való azonosulásra utal, a normakövető tanulási attitűd pedig pozitív kapcsolatot mutat a privát szféra értékeivel és negatív kapcsolatot a materiális értékekkel, azaz minél inkább azonosul valaki a privát szféra értékeivel és minél kevésbé a materiális értékekkel, annál proaktívabb magaviseletet tanúsít tanulmányai során.

Továbbá, az eredmények elemzése közben megfogalmazódott az a feltevés, hogy a továbbtanulási motivációk nemcsak az értékrenddel, hanem a tanulási attitűddel is összefüggésben állnak, ezért megvizsgáltuk a két változócsoport alapján azonosított faktorok közötti kapcsolatot is.

Azt találjuk, hogy normaszegő tanulási attitűd a továbbtanulási motívumok közül a mobilitás, a mintakövetés és a korszakváltás faktorával áll pozitív szignifikáns kapcsolatban, az intellektuális továbbtanulási motívumok faktorával pedig negatív kapcsolatban áll. A célorientált tanulási attitűd esetében szignifikáns és negatív kapcsolat áll fenn a kontextuális és a korszakváltás faktorával, a normakövető tanulási attitűd pedig az intellektuális motívumok faktorával mutat szignifikáns pozitív kapcsolatot.

A szakválasztási motívumok közül a mintakövetés, a mobilitás és a korszakváltás áll pozitív kapcsolatban a normaszegő tanulási attitűddel, és negatív kapcsolatban az egyetemi életmód faktorával. A célorientált attitűd a mintakövetéssel és az egyetemi életmód faktorával van pozitív, a mobilitás és a kontextuális tanulási attitűd faktorával pedig negatív kapcsolatban. A normakövetők esetében pozitív kapcsolat az egyetemi életmód faktorával mutatható ki, negatív kapcsolat pedig a mintakövetés és a kontextuális szakválasztási motívumok faktora között áll fenn.

A tanulási attitűd egy másik megközelítést annak a kérdésnek vizsgálata adta, hogy a válaszadó saját megítélése szerint mennyire valószínű tanulmányainak abbahagyása. A válaszokat egy ötfokú skálán lehetett bejelölni az egyessel jelölt „*egyáltalán nem valószínű*”-től az ötössel jelölt „*nagyon valószínű*” fokozatig. Konkrétan arra kérdeztünk rá, hogy véleménye szerint mennyire valószínű az alábbi helyzetek bekövetkezése: *abbahagyja a mostani tanulmányait anélkül, hogy diplomát szerez; átiratkozik más egyetemre/főiskolára ugyanebben az országban; átiratkozik más egyetemre/főiskolára egy másik országban; legalább egy évet halaszt; szakot vált (anélkül, hogy befejezné a mostanit); néhány tantárgyat nem teljesít; illetve egy félévet nem teljesít.* Ezek a kérdések a tanulmányi előmenetel kockázati tényezőit jelölik és úgy ítéljük, hogy a válaszok összefüggésben állhatnak a motivációs faktorokkal, valamint a tanulási attitűd faktoraival. Az öt felsőoktatási intézményben összesen 694 olyan válaszadó van, aki a felsorolt, tanulmányi előmenetelt veszélyeztető kockázati tényezők esetében a *valószínű* vagy a *nagyon valószínű* lehetőséget jelölte meg, azaz fontolgatja az intézményből vagy a szakról való távozást.

Táblázat 23. A választott szak abbahagyását fontolgató válaszadók száma intézményenként

Mennyire valószínű, hogy mostani tanulmányaid során	Debreceni Egyetem	Nagyváradai Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	Összesen
Néhány tantárgyat nem teljesítesz	90	34	45	5	11	185
Legalább egy évet halasztasz	69	8	27	0	13	117
Átiratkozol más egyetemre/főiskolára ugyanebben az országban	40	19	23	3	10	95
Szakot váltasz (anélkül, hogy befejeznéd a mostanit)	38	10	21	1	6	76
Egy félévet nem teljesítesz	38	11	21	1	6	77
Abbahagyod a mostani tanulmányaidat anélkül, hogy diplomát szereznél	35	6	20	2	5	68
Átiratkozol egyetemre/ főiskolára egy másik országban	33	7	23	5	8	76
Összesen	343	95	180	17	59	694

A válaszadók többsége esetében szinte minden intézményben néhány tárgy teljesítésének elmulasztása rizikótényező, átlagosan a hallgatók mintegy 9%-a jelölte be ezt a válaszlehetőséget: a Debreceni Egyetemen tanulók közül 90-en, a Nagyváradai Egyetemen tanulók közül 34-en, a Partiumi Keresztény Egyetemen tanulók közül 45-en, a Nagyváradai Egyetemről 5-en, a Nyíregyházi Főiskoláról pedig 11-en jelölték meg igen határozottan ezt a válaszlehetőséget. Szintén magas azok száma, akik egy évet vagy félévet halasztanak, az öt felsőoktatási intézményből ez összesen 194 válaszadót jelent, a teljes minta egytizedét. A tanulmányi előmenetel szempontjából azonban nagyobb kockázati tényező a szakváltás, az intézményváltás vagy a tanulmányok abbahagyása. Utóbbit, a tanulmányok diplomaszerezés nélküli abbahagyását összesen 68 válaszadó tervezi, legtöbbször a Partiumi Keresztény Egyetem és a Debreceni Egyetem hallgatói közül.

### **5.3.8. Az alapképzésen túl: a jövőtervek és a motiváció**

Az egyetem megválasztása fontos és egyben nehéz döntés, ami ugyanakkor a felsőfokú tanulmányok útvonalának csupán első lépcsőjét jelenti. Az egyetem utáni életről való gondolkodás nem mindig élvez prioritást az egyetemi lehetőségek mérlegelésekor. Amikor a hallgatók a szakválasztásra összpontosítanak, ritkán van konkrét elképzelésük a továbbtanulás teljes útvonaláról. Megfigyelések szerint (Argentin, 2011) megnőtt a felsőfokú szinten túli képzésekre iratkozók aránya, a legutóbbi kohorsz kivételével; a trend azonban nem a különböző kohorszok végzős populációjának összetételében bekövetkezett változások következménye, hanem úgy tűnik, hogy mindez a felsőfokú szinten túli képzési kínálat bővülésének köszönhető. A folyamat elválaszthatatlan a Bolognai rendszer következtében elterjedő mesteri programoktól (MA), ugyanis ez a képzési típus a fő mozgatója az inkább intézményesített formájú, felsőfokú szinten túli képzések intézményesülésének. Ez az eredmény összhangban áll a kredencializmussal (R. Collins, 1979); a magasabb képzettséggel rendelkező családokból származó végzősök nagyobb gyakorisággal iratkoztak be a felsőfokú szinten túli képzésekre, különösen ezek intézményesítettebb, oklevelet nyújtó formáira. Ezért a felsőfokú képzésen túli szinten is a

befektetés a hosszú távú képzésbe kitartóan gyakoribb a képzetlenebb családokból származó fiatalok esetében. Ez a folyamat hasonlít a múltban a középiskola utáni képzés és a felsőfokú képzés közötti összefüggést bizonyító folyamatokhoz (lásd például Ballarino & Schadee, 2006; Barone, Luijckx, & Schizzerotto, 2010). Az előkelőbb társadalmi gyökereket a felsőfokú szinten túli tanulmányokra, képzésre való fokozottabb jelentkezési hajlandósággal társítják. Tekintettel a felsőfokú képzésen túli szintre való jelentkezés intézményesített formáira, megfigyelhető, hogy a magasabban képzett családokból származó végzősök előnye nem magyarázható teljes mértékben az azt megelőző, az iskola és az egyetemi tanulmányok folyamán fennálló horizontális rétegződéssel, vagy a korábbi tanulmányi teljesítménnyel. Ez alapján kimutatható egy másodlagos hatás az előkelőbb társadalmi gyökerekkel rendelkező végzősök esetében, akik inkább éreztek késztetést arra, hogy a diplomázást követően további tanulmányokba fektessenek. Sőt, a képzetlenebb családokból származó végzősök gyakrabban vettek részt a felsőfokú képzésen túli szintek intézményesítettebb formáiban, amelyek valamilyen szakmai képzettséget biztosítottak. Ezzel ellentétben a nemi hovatartozás nem tűnik jelentősen befolyásoló tényezőnek ebben a tekintetben: a nők előnye gyenge és a felsőfokú képzésen túli szintek kevésbé intézményesített tanulmányi/képzési formáira korlátozódik; sőt, szinte teljesen eltűnik a tanulmányi teljesítmény, illetve a középiskola utáni képzés és az egyetem horizontális rétegződésének figyelembe vételekor (Argentin, 2011).

Olson (1992) megállapította, hogy a lehetséges végzős hallgatók egyféle tényezősort alkalmaztak az elvégzendő graduális program választására vonatkozó előzetes megfontolásaik folyamán (földrajzi elhelyezés, költségek), illetve egy másik tényezősort, amikor eldöntötték, hogy melyik programra iratkoznának be (pozitív interakciók az egyetemi személyzettel a döntéshozatali folyamat során, az érdeklődési körükbe tartozó program hírneve). Belcher (1996) azonosította azon szolgáltatásokat és erőforrásokat, amelyekről a hallgatók úgy gondolták, hogy leglényegesebbek abban, hogy bevonzzák és megtartsák őket a hallgatók sorában, ezek: a nyári tanfolyamok, tanárasszisztensi gyakorlat végzősöknek, pénzügyi támogatás és a kurzusok hozzáférhetősége (Stone, 2002).

A HERD kutatásban a hallgatók továbbtanulási szándékait úgy vizsgáltuk, hogy megkérdeztük válaszadóinkat arról, hogy milyen képzéseken szeretnének részt venni a jövőben. A válaszlehetőségek között az alábbiak szerepeltek: (újabb) BA/BSc képzés, (újabb) MA/MSc képzés, PhD képzés és diploma utáni (posztgraduális) képzés. Ezekre vonatkozóan azt is megkérdeztük, hogy milyen intézményben és szakterületen szeretnének továbbtanulni. A válaszadóink továbbtanulási szándékait a következő táblázat rögzíti.

Táblázat 24. *A válaszadók továbbtanulási tervei intézményenként (igen válaszok)*

Intézmény	Esetszám/ százalék	BA/BSc képzés	Ugyanebben az intézmé- nyben, ahol most tanulok	MA/MSc képzés	Ugyanebben az intézményben, ahol most tanulok	PhD képzés	Ugyanebben az intéz- ményben, ahol most tanulok
Debreceni	N	144	119	452	349	200	349
Egyetem	%	19,80%	36,20%	58,60%	66,20%	27,40%	66,20%
Nagyvárad	N	169	135	321	243	175	243
Egyetem	%	34,10%	45,50%	62,20%	62,00%	36,10%	62,00%
Partiumi	N	121	75	177	117	90	117
Keresztény	%	47,10%	40,80%	64,80%	53,90%	34,60%	53,90%
Egyetem							
Emanuel	N	34	14	76	32	35	32
Egyetem	%	37,80%	23,30%	77,60%	41,60%	38,50%	41,60%
Nyíregyházi	N	40	29	58	29	16	29
Főiskola	%	31,70%	46,80%	45,70%	40,30%	13,10%	40,30%
Összesen	N	508	372	1084	770	516	770
	%	29,90%	39,90%	60,70%	59,90%	30,60%	59,90%

A táblázatból az derül ki, hogy míg a Debreceni Egyetem hallgatói közül kevesebben terveznek egy újabb BA/BSc képzést megszerezni, addig a Partiumi Keresztény Egyetem diákjainak közel fele, az Emanuel Egyetem diákjainak közel 40%-a, továbbá a Nagyvárad Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán tanulók egyharmada tervezi kiegészíteni tanulmányait egy újabb alapszakkal. Ebből a Debreceni, a Nagyvárad Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán tanulók többsége ugyanabban az intézményben folytatná

tanulmányait, ahol a válaszadás pillanatában is tanul, a Partiumi Keresztény Egyetemen és az Emanuelen tanulók közel fele azonban más intézménybe jelentkezne.

Mesteri képzésre öt vizsgált intézmény közül négy esetében a válaszadók többsége szeretne jelentkezni. A legtöbb pozitív válasz az Emanuel Egyetem hallgatóinak részéről érkezett (78%), a Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyvárad és a Debreceni Egyetem diákjainak 60% körüli az aránya, a Nyíregyházi Főiskolán tanulók közül pedig a válaszadók kevesebb, mint fele (45%).

A továbbtanulás kapcsán megfigyelhető továbbá, hogy a válaszadók döntő többsége rokon szakterületen folytatná tanulmányait. Meglepő a PhD képzésre jelentkezők igen nagy – közel egyharmados – aránya az Emanuel, a Partiumi, a Nagyvárad és a Debreceni Egyetem diákjainak körében, míg a Nyíregyházi Főiskolán tanulók közül a válaszadók 13%-a tervezi ezt a lépést.

A keresztábra-elemzés során szignifikáns különbséget találtunk a továbbtanulási szándék és a tudományterületek között. A társadalom- és bölcsészettudományok hallgatóinak közel 60%-a tervezi a mesteri képzésben való tanulást, az alkalmazott tudományokat tanulók csupán egyharmada, a természettudományokat tanulóknak pedig egytizede.

Korcsoportonként vizsgálva a továbbtanulási szándékokat, viszonylag magasabb hajlandóságot figyelhetünk meg a magiszteri képzési szinten való továbbtanulási szándékokat illetően a 19–20 éves korcsoportban (62%), míg a 25 év felettek esetében ez az arány 54%.

A PhD képzést illetően hasonlóképpen alakulnak az arányok: míg a 19–20 évesek 35%-a tervezi a doktori fokozat megszerzését, a 21–24 évesek egyharmada, a 25 év fölöttiek alig több, mint egyötöde tervezi ennek a tanulmányi szintnek az elérését.

Az elsőgenerációsok – nem elsőgenerációsok között nem találunk különbséget a mesteri fokon való továbbtanulási terveket illetően, ám meglepő módon PhD fokozatot többen terveznek szerezni azok közül, akik nem értelmiségi szülők gyermekei (34%). Származási hely tekintetében sem találtunk lényeges különbségeket, a falun és városban felnövő válaszadók hasonló módon terveznek a továbbtanulást illetően.

Az egyetemi tanulmányok befejezését követő munkahelykereséssel kapcsolatos kérdésre a felsorolt öt változó mindegyikére külön az „egyáltalán nem tervezem”, „nem tervezem, de nem zárom ki” és a „tervezem”, valamint a „nem tudom” válaszlehetőségeket lehetett megjelölni.

A válaszokból az tűnik ki, hogy a diákoknak nincsenek határozott elképzeléseik a munkába állást illetően, több scenáriót is fontolgatnak az egyetem utáni életre vonatkozóan. A válaszadók közel fele az egyetem/főiskola vagy a lakóhely megyéjében tervezi az életét az egyetemi tanulmányok befejezése után. A Partiumi Keresztény Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola diákjainak kicsivel több, mint a fele, a Debreceni Egyetem diákjainak közel fele, az Emanuel és a Nagyváradi Egyetem hallgatóinak kicsivel több, mint 40%-a tervezi, hogy a lakóhelyén kezd el dolgozni.

*Táblázat 25. A munkahelykeresésre vonatkozó, tanulmányok befejezése utáni tervek intézményenként (a "tervezem" válaszok aránya)*

Hol tervezel munkába állni tanulmányaid befejezése után?	Esetszám/ százalék	Debreceni Egyetem	Nagyváradi Egyetem	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem	Nyíregyházi Főiskola
Az egyetem/főiskola megyéjében	N	421	237	152	33	54
	%	48,7	43,3	40,4	28,9	39,1
A lakóhelyem megyéjében	N	418	231	201	49	76
	%	48,7	42,5	53	43,8	54,3
Más megyében az országon belül	N	224	55	50	12	49
	%	26	10,2	13,7	10,8	35,8
EU országban	N	272	137	159	28	38
	%	31,6	25,2	42,3	24,11	27,5
EU-n kívüli országban	N	132	73	62	12	16
	%	15,5	13,7	16,8	10,8	11,9

A Nyíregyházi Főiskola diákjai körében a legmagasabb azok aránya, akik területileg mobilisak, azaz sem a főiskola, sem a lakóhely megyéjében, hanem más településen vállalnának munkát. Ezzel szemben a nagyváradi diákok egytizede jelölte meg ezt a válaszlehetőséget, a debreceni diákoknak pedig mintegy negyede.

Az Európai Unió területén való munkavállalást a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai jelölték meg legnagyobb arányban (42,3%), a Debreceni Egyetem diákjainak egyharmada, a többi intézmény hallgatóinak pedig egynegyede. A EU területén kívüli munkavállalást a válaszadók közül kevesebb, mint 20% jelölte meg.

#### **5.4. AZ INTÉZMÉNY- ÉS A SZAKVÁLASZTÁS MAGYARÁZÓ TÉNYEZŐI**

A felsőoktatási intézmény választásának folyamatát a szociológiai perspektíva a státusmegszerzési folyamat részének tekinti, és a hangsúlyt az egyén társadalmi háttérével kapcsolatos tényezőkre helyezi (Bergerson, 2009). Dolgozatunkban a faji, etnikai hovatartozás, családi jövedelem, szülők képzettsége, kortárs csoportok, iskolai kontextus, szülői elvárások, hallgatói és szülői aspirációk, tanulmányi teljesítmény indikátorain túl az egyéni motivációk, az értékrend faktorai és a tanulási attitűdök dimenziói mentén is megvizsgáltuk a továbbtanulási motivációkat.

Hipotéziseink tesztelése céljából az előbbi fejezetekben található, leíró jellegű elemzéseken túl több magyarázó modellt is felépítettünk. Az intézményválasztás kapcsán két hipotézist állítottunk fel, melyeket a következő két alfejezetben vizsgálunk meg.

Hatos (2012) az intézményválasztás mintázatait az általunk is elemzett adatbázis hét felsőoktatási intézménye adatainak felhasználásával, az EMI modell hipotéziseit tesztelve vizsgálta a két ország (Magyarország és Románia) szerinti különbségek mentén. A vizsgálatba vont függő változók az intézmények típusának Scott szerinti (2011) kategóriái,<sup>15</sup> illetve az alábbi független változók: a megszerzett oklevelek száma, az apa években mért iskolai végzettsége, a házatartás felszereltsége, a településtípus és a nem (referenciakategória: falu, nő). A tanulmány fő következtetése szerint a felsőfokú intézményben való továbbtanulás esélye a társadalmi háttér, a

---

<sup>15</sup> elsőrangú (kutató és oktató) állami felsőoktatási intézmény, másodrangú (oktató) állami felsőoktatási intézmény, magán felsőoktatási intézmény

szülők iskolázottsága és a településtípus függvénye, főként Magyarországon, ahol a felsőoktatás sokkal kevésbé privatizált, mint Romániában. A kisebb egyetemek, illetve a magánegyetemek mindkét országban elsősorban az alacsony társadalmi háttérrel és iskolázottsággal rendelkező csoportból merítenek és ezzel hozzájárulnak a deprivált csoportok továbbtanulását érintő esélyek növekedéséhez. A tanulmány szerzője kiemeli, hogy ezek az esélyek azonban csak az anyagilag és társadalmilag kevésbé elismert és kompenzált tudományterületekre vonatkoznak, ezzel alátámasztva a EMI modell (Lucas, 2001) hipotéziseit. Az elsőrangú állami intézmények (a Nagyváradai Egyetem és a Debreceni Egyetem) monopóliumot gyakorolnak az olyan jövedelmező képzéseket illetően, mint amilyenek az orvosi, jogi, mérnöki vagy az építészeti szakok, ahol a férfiak vagy a magas társadalmi csoportból származó válaszadók jelenléte szignifikánsan kiemelkedő (Hatos, 2012). A tanulmányban használt magyarázó változókat az elméleti szakirodalom alapján továbbgondoltuk és kiegészítettük. Továbbá, a Hatos (2012) által vizsgált intézmények közül kettő esetében az esetszám igen alacsony volt (23, illetve 52), így ezeket kihagytuk az elemzéseinkből. A magyarázó modell függő változójaként az egyetemeket három kategóriába rendezett változóként vontuk be. A továbbtanulással kapcsolatos összefüggéseket az alábbi változók mentén vizsgáltuk multinomiális logisztikus regresszióval.

A független változók sorát az alábbi magyarázó tényezők alkották:

- demográfiai tényezők: a válaszadó neme (dichotomizált változó: nő = 1) és lakóhelyének településtípusa (falu = 1);
- származási háttér: az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége (elvégzett osztályok száma);
- anyagi háttér: a háztartás tartós fogyasztási cikkekkel való felszereltsége;
- kulturális háttér: beszélt idegennyelvek száma;
- tanulmányi eredményesség: megszerzett oklevelek száma általános- és középiskolában;
- társadalmi háttér: szülők hiánya vagy más hátrányos helyzet;
- kapcsolati tőke: barátok száma és a szülők támogatásának mértéke;

- a posztmateriális értékek faktora;
- az intézményválasztás faktorai: a mobilitás és a mintakövetés faktora.

Az alábbiakban a fenti változók eloszlását szemléltetjük a vizsgálatba vont függő változó szerint.

Táblázat 26. A válaszadók száma nemek és településtípusok szerint

A válaszadók neme	Településtípus	Intézménytípus			Összesen
		elsőrangú állami egyetem	állami főiskola	magán-egyetem	
Férfi	város	376	28	134	538
	falu	129	17	51	197
	Összesen	505	45	185	735
Nő	város	628	59	202	889
	falu	273	37	136	446
	Összesen	901	96	338	1335
Összesen	város	1004	87	336	1427
	falu	402	54	187	643
	Összesen	1406	141	523	2070

Demográfiai adataink jól tükrözik azokat a tendenciákat, amelyek jelenleg a felsőoktatásban érvényesülnek: a nők és a városi településekről származó válaszadók nagy arányát. Ezek az arányok viszonylag hasonló eloszlást mutatnak az általunk vizsgált függő változó tekintetében is. A két elsőrangú állami egyetemen összesen 505 férfi hallgató tanul, akik közül 376-an városi, 129-en pedig falusi származásúak, a főiskolán tanuló férfiak közül 28 városról, 17 faluról származik, a magánegyetemen tanuló férfiak közül pedig 134 városról, 51 pedig faluról származik. A nők településtípusok szerinti aránya hasonló, mintegy kétharmaduk városról, egyharmaduk pedig faluról származik.

A magyarázó modell egy másik fontos és számos elmélet által alátámasztott dimenziója a szülők iskolai végzettsége. Ezt a változót az elemzésbe úgy vontuk be, hogy az adatbázisban szereplő legmagasabb iskolai végzettségi szintet megfeleltettük a két országban a tanulási szint eléréséhez szükséges tanulással töltött évek számával.

Táblázat 27. Az iskolai végzettségi szint és a tanulással töltött évek száma<sup>16</sup>

Iskolai végzettség	Tanulással töltött évek száma Magyarországon (tipikusan)	Tanulással töltött évek száma Romániában (tipikusan)
kevesebb, mint 8 osztály	6	6
8 osztály	8	8
szakmunkásképző,/szakiskola érettségi nélkül	11	11
gimnázium, líceum érettségivel	12	12
szakközépiskolai érettségi	12	13
Technikum	12	14
főiskolai diploma	15	15
egyetemi diploma (MA/MSc)	17	17
tudományos fokozat (posztgraduális képzés)	21	19

Forrás: Hatos, 2012

Elemzéseink során mindkét szülő iskolai végzettségére vonatkozó változó bevonásával kísérleteztünk, ám mivel nem találtunk szignifikáns összefüggéseket az anya iskolai végzettségét illetően, végül a szakirodalomban leggyakrabban használt változót, az apa iskolai végzettségével felépített modellt mutatjuk be.

Az alábbi táblázat az iskolai szintek átlagait mutatja be intézménytípusok szerint. Az adatokból kiderül, hogy míg a szülők átlaga az elsőrangú állami egyetemeken a legmagasabb, az állami főiskolán az anyák, a magánegyetemeken pedig az apák végzettsége magasabb.

<sup>16</sup> Az iskolázottsági szinteknek megfelelően tanulással töltött évek forrása: a magyarországi adatok esetében Fényes Hajnalka és Ceglédi Tímea (Debreceni Egyetem) kalkulációi, a romániai adatok pedig Hatos Adrian (Nagyváradai Egyetem) 2012-es tanulmánya.

Táblázat 28. A válaszadók származási háttére: az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége (tanulással töltött évek száma)

Intézménytípus	Esetszám/ Átlag	Apa iskolázottsága	Anya iskolázottsága
elsőrangú állami egyetem	N	1362	1378
	Átlag	12,90	13,09
állami főiskola	N	140	140
	Átlag	11,96	12,34
magánegyetem	N	492	500
	Átlag	12,23	12,16
Összesen	N	1994	2018
	Átlag	12,66	12,80

Az adatok alapján a szülők években mért iskolázottságának átlaga az elsőrangú állami egyetemeken tanulók esetében a legmagasabb: az apáké 12,90 év, az anyáké pedig 13,09 év; ezt követi a magánegyetemeken tanulók szüleinek iskolai végzettsége: az apák átlagosan 12,23 évet, az anyák pedig 12,16 évet tanultak; a főiskolás diákok szülei közül az apák 11,96 évet, az anyák pedig 12,34 évet jártak iskolába. Az állami fenntartású felsőoktatási intézmények mindegyikében az anyák iskolai végzettsége magasabb, a magánegyetemeken tanuló diákoknál pedig az apák végzettsége magasabb.

A társadalmi státus egy másik mutatója a szülők foglalkozása, ám ezt, a többváltozós elemzésekben jelentkező becslési hibája folytán a szülők háztartásának felszereltségét jelző mutatóval (a tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság aggregált indikátorával) helyettesítettük (Hatos, 2012).

Táblázat 29. Anyagi háttér: a háztartás tartós fogyasztási cikkekkel való felszereltsége intézménytípusok szerint

Intézménytípus	N	Átlag
elsőrangú állami egyetem	1451	4,79
állami főiskola	144	4,66
magánegyetem	525	4,23
Összesen	2120	4,65

A legmagasabb átlagpontok az elsőrangú egyetemeken és az állami főiskolán figyelhetők meg. A legtöbb háztartási cikkel átlagosan a két elsőrangú állami egyetemen tanuló diákok szülei rendelkeznek (4,79), ezt követi a főiskolán tanulóké (4,66), majd a magánegyetemen lévő hallgatók átlaga (4,23). Ezeket a mutatókat a válaszadókra nézve is megvizsgáltuk és hasonló eredményeket találtunk.

A kulturális háttér mutatójaként a beszélt idegen nyelvek száma alapján létrehozott aggregált változót használtuk,<sup>17</sup> mivel a klasszikus mutatók (könyvek száma, felkészítő-, illetve magánórák száma) nem álltak megfelelő minőségben rendelkezésünkre. Az alábbi adatok szintén az állami egyetemeken jelölnek e tekintetben magasabb átlagpontokat.

Táblázat 30. *Kulturális háttér: beszélt idegennyelvek száma*

Intézménytípus	N	Átlag
elsőrangú állami egyetem	1451	1,0786
állami főiskola	144	0,8125
magánegyetem	525	0,6781
Összesen	2120	0,9613

A beszélt idegen nyelvek száma a három intézmény közül az állami finanszírozású felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók esetében a legmagasabb, azt jelölve, hogy a válaszadók közül mindenki beszél még legalább egy idegen nyelvet, ezzel szemben a főiskolás diákok közül 10 hallgatóból 8, a magánegyetemen tanuló diákok közül pedig 10-ből 6 beszél még egy idegen nyelvet.

Mivel nem volt lehetőségünk külön megvizsgálni azt, hogy a Partiumi Keresztény Egyetemen tanuló hallgatók közül milyen nyelveket beszélnek, ezért azt is feltételezhetjük, hogy sokan nem tekintették idegen nyelvnek a román nyelvet, ami jelentősen torzíthatja a fenti átlagot.

Az egyetem előtti tanulmányi eredményesség indikátoraként a megszerzett oklevelek számát tekintettük, megvizsgálva így az általános és a középiskolai évek teljesítményét. A következő oldalon megjelenő táblázat ezeket az eloszlásokat szemlélteti.

<sup>17</sup> Róbert Péter hasonlóképpen járt el egy korábbi kutatásban (Róbert, 2000).

Táblázat 31. *Tanulmányi eredményesség:  
megszerzett oklevelek száma általános- és középiskolában*

Intézménytípus	Esetszám/ Átlag	1-8. osztály oklevelei	9-12. osztály oklevelei
elsőrangú állami egyetem	N	1451	1451
	Átlag	1,05	0,88
állami főiskola	N	144	144
	Átlag	0,71	0,57
magánegyetem	N	525	525
	Átlag	1,31	1,06
Összesen	N	2120	2120
	Átlag	1,09	0,90

Az általános iskolában illetve a középiskolában megszerzett díjak és oklevelek száma tekintetében legmagasabb átlagokat mindkét szinten a magánegyetemek válaszadóinál találunk (1,31 az általános iskolai szinten szerzett díjak esetében és 1,06 a középiskolai díjak esetében), valamivel kevesebbet az állami egyetemeken tanuló diákok esetében (1,05 és 0,88) és legkevesebbet a főiskolás hallgatóknál (0,71 és 0,57). Az adatok azért meglepőek, mivel az oklevelek számát az iskolai teljesítmény indikátorként tekintettük, feltételezve, hogy a jobb tanulási képességű és motiváltabb hallgatók szerezték meg a legtöbb oklevelet, ami pedig a szakirodalom szerint a magasabb presztízsű intézmény választását valószínűsíti. Megvizsgáltuk ezért külön is ezeket az eloszlásokat, és azt tapasztaltuk, hogy a romániai intézmények mindegyikében szignifikánsan több oklevelet szereztek tanulmányaik során a hallgatók, mint magyarországi társaik.

A romániai egyetemek közül a tanulmányi eredményességre vonatkozó átlagok az Emanuel Egyetem diákjainál a legmagasabbak (1,7 oklevél alapfokú képzésben, 1,5 középfokú szinten), majd a Nagyváradai Egyetem diákjainál (1,3 és 1,2 oklevél), majd a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóinál (1,2 oklevél alapfokon, 0,94 középfokon). A Debreceni Egyetemen az alapfokú képzésben átlagosan 0,9 oklevelet szereztek meg a

válaszadók, a középfokú képzésben pedig átlagosan 0,7-et, a Nyíregyházi Főiskolán tanulók esetében pedig ez az arány 0,7 és 0,56.

A szakirodalom szerint a testvérek magas száma, valamint a hátrányos helyzet annak esélyét valószínűsíti, hogy valaki alacsonyabb státusú felsőoktatási intézményben tanuljon. A kérdőívben szereplő, testvérek számára vonatkozó numerikus változót módosítások nélkül vontuk be az elemzésbe. A hátrányos helyzet felmérésére egy aggregált változót hoztunk létre a válaszadó 18 éves kora előtti illetve a középiskola befejezése előtti időszakra vonatkozóan, melyben a hat hónapnál hosszabb ideig megélt szituációkat kellett megjelölniük (pl. egyszülős családban éltem, édesapámmal és nevelőanyámmal éltem, rokonom nevelt, kiskorúak intézetében laktam, szociális szülőkkel laktam).

*Táblázat 32. Családi háttér: testvérek száma, szülők hiánya vagy más hátrányos helyzet*

Intézmény	Testvérek száma		Hátrányos helyzetek száma	
	N	Átlag	N	Átlag
elsőrangú állami egyetem	1282	1,19	1451	0,91
állami főiskola	115	1,17	144	0,34
magánegyetem	419	1,84	525	0,66
Összesen	1816	1,34	2120	0,81

Az adatok azt mutatják, hogy a testvérek száma a magánegyetemeken a legmagasabb (1,84), illetve a két állami felsőoktatási intézményben ez az arány hasonló. A családi háttér másik indikátora kapcsán pedig megfigyelhető, hogy a legtöbb hátrányos helyzetet megélt hallgató az elsőrangú állami egyetemeken van (0,91), míg a főiskolán és a magánegyetemeken alacsonyabbak a vizsgált mutatók. Mindezek arra is utalhatnak, hogy a kisebb felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók nagyobb és stabilabb családokból származnak, ami összefüggésben állhat a diákok családi hagyományokban gyökerező értékrendjével is.

A kapcsolati tőke a felsőoktatási térben való sikeresség oka és következménye egyaránt lehet. Elemzésünkben magyarázó változóként

értelmeztük ezeket. A barátok száma egy aggregált változó, amely a válaszadónak az egyetemen kívüli életben őt körülvevő kapcsolati háló nagyságára utal („igen” válaszok, olyan kérdésekre, mint: *Van-e olyan barátod, akivel megbeszéled a tanulmányaiddal kapcsolatos vagy magánéleti problémáidat, akivel rendszeresen együtt töltöd a szabadidődöt, akivel meg tudod beszélni a jövőre vonatkozó terveidet, aki betegség esetén meglátogat vagy telefonon felkeres, akitől könyvet, jegyzetet, füzetet tudsz kölcsönkérni, akivel tudományos problémákról tudsz beszélgetni, akivel olvasmányélményeidről, kultúráról, közéleti kérdésekről tudsz beszélgetni, akivel művészetről tudsz beszélgetni, akivel együtt tanulsz).*

A szülők gyermekeik iránti érdeklődését és támogatását azokból a válaszokból tömörítettük egy változóba, amelyeket a válaszadók a „Milyen gyakran teszik a szüleid a következőket?” kérdésre a „nagyon gyakran” és a „gyakran” lehetőségre jelöltek meg (*beszélgetnek veled, beszélgetnek veled kultúráról, politikai, közéleti témákról, beszélgetnek veled könyvekről, filmekről, tájékoznak arról, hogyan töltöd a szabadidőd, vannak be a házimunkába, érdeklődnek tanulmányaiddal, érdeklődnek barátaidról, támogatnak anyagilag, szerveznek veled közös kulturális programokat, ösztönöznek, bátorítanak a tanulásra, kapcsolatot tartanak a tanáraiddal/ oktatóiddal).*

Táblázat 33. Kapcsolati tőke: barátok száma és a szülők támogatásának mértéke

Intézménytípus	Esetszám/ Átlag	Barátok száma	Szülők érdeklődése, támogatása
elsőrangú állami egyetem	N	1451	1451
	Átlag	7,66	7,24
állami főiskola	N	144	144
	Átlag	7,33	8,08
magánegyetem	N	525	525
	Átlag	7,34	7,13
Összesen	N	2120	2120
	Átlag	7,55	7,26

A válaszok alapján a barátok számának átlaga az elsőrangú állami egyetemen, míg a szülők érdeklődése és támogatása az állami főiskolán a legmagasabb. Az állami főiskola és a két magánegyetem közötti hasonlóságok a barátok számának tekintetében is megmutatkoznak, ám a szülők részéről megtapasztalt támogatás mértékének tekintetében közel egy tizedpontos különbség mutatkozik az állami főiskola javára. Az elsőrangú állami egyetemeken tanuló hallgatóknak több barátjuk van, a főiskolásoknak pedig támogatóbb szülei. Mindkét eredmény kapcsán viszont elmondható, hogy a válaszadók többsége számára adott egy támogató társas kapcsolat, amely – amint az elméleti szakirodalom alapján is láthattuk – a gazdasági tőke hiányosságait is kompenzálhatja.

A társadalmi-gazdasági háttérre vonatkozó eloszlások az 5.2-es fejezetben bemutatott adatokat is tükrözik, ami arra mutat rá, hogy az állami finanszírozású felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók jobb társadalmi-gazdasági mutatókkal rendelkeznek a magánegyetemen tanuló hallgatótársaikhoz képest.

A következő lépésben az értéktényezők és a motivációs skálák átlagpontjainak intézmények szerinti megoszlását vizsgáltuk meg. Ezeket az eredményeket az alábbi két táblázat összesíti:

Táblázat 34. Az értéktényezők intézménytípusok szerint

Intézménytípus	Esetszám/ Átlag	A privát szféra értékei	Posztmaterális értékek	Materális értékek
elsőrangú állami egyetem	N	1318	1318	1318
	Átlag	0,02	-0,05	0,06
állami főiskola	N	131	131	131
	Átlag	0,10	-0,21	-0,15
Magánegyetem	N	483	483	483
	Átlag	-0,08	0,19	-0,11
Összesen	N	1932	1932	1932
	Átlag	0,00	0,00	0,00

A faktorszórok átlagai arra utalnak, hogy az állami egyetemek hallgatóira inkább a materiális értékrend jellemző, a főiskolásokra inkább a privát

szféra értékei, a két magánegyetem esetében pedig a posztmateriális értékek képviselnek prioritást. Ezeket az összefüggéseket a későbbiek során több szempontból is megvizsgáljuk még, és látni fogjuk, hogy intézmények, sőt, szakok szerinti sajátosságokat is azonosíthatunk.

Táblázat 35. Az intézményválasztás faktorai: a mobilitás, a mintakövetés, az intellektuális motívumok, a kontextuális motívumok, a kapcsolatépítés és a korszakváltás faktora

Intézmény-típus	Esetszám/ Átlag	A mobilitás faktora	A mintakövetés faktora	Intellektuális motívumok faktora	Kontextuális motívumok faktora	A kapcsolatépítés faktora	A korszakváltás faktora
elsőrangú állami egyetem	N	1235	1235	1235	1235	1235	1235
	Átlag	0,07	0,06	0,00	-0,01	-0,05	0,01
állami főiskola	N	119	119	119	119	119	119
	Átlag	-0,14	-0,07	-0,01	-0,07	0,00	0,13
magánegyetem	N	416	416	416	416	416	416
	Átlag	-0,17	-0,16	0,01	0,05	0,15	-0,08
Összesen	N	1770	1770	1770	1770	1770	1770
	Átlag	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Az intézményválasztási motívumok közül az állami egyetemeken esetében a mobilitás faktora dominál, a főiskolára a korszakváltás tendenciái, a magánegyetemekre jelentkező diákok indítékai mögött pedig elsődlegesen a kapcsolatépítés faktorával összefüggésbe hozható változók állnak. Az értékrend faktoraihoz hasonlóan, ezeket a motívumokat a továbbiakban szakterületek szerint is megvizsgáljuk, mivel úgy véljük, hogy az intézményi szint túl általános ahhoz, hogy az eredmények alapján következtetéseket vonhassunk le.

#### 5.4.1. Az intézményválasztás magyarázó tényezői Romániában és Magyarországon

Az első két hipotézisünket az alábbi elemzések során teszteljük. Elsőként azt feltételeztük, hogy az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusú családokból származó hallgatók otthonukhoz közelebbi intézményt választanak, a képzetesebb hallgatók pedig a régió magasabb presztízsű

intézményeibe jelentkeznek: a magyarországi hallgatók inkább a Debreceni Egyetemre, mint a Nyíregyházi Főiskolára, a romániai hallgatók pedig inkább a Nagyváradai Egyetemre, mint az Emanuel Egyetemre, a Partiumi Keresztény Egyetemre pedig inkább az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusú családokból származó magyar anyanyelvű hallgatók jelentkeznek. Második hipotézisünkben azt feltételezzük, hogy a Nagyváradai Egyetemre és a Debreceni Egyetemre inkább az értelmiségi családból származó diákok felvételiznek, a Nyíregyházi Főiskolára, a Partiumi Keresztény Egyetemre és az Emanuel egyetemre pedig inkább mobilitási céllal jelentkeznek a hallgatók. Továbbá, a magas társadalmi-gazdasági státusú (jobban felszerelt háztartásokban élő), a materiális értékeket képviselők és a férfiak magasabb presztízsű intézménybe és piacképesebb szakra (elsőrangú állami egyetemek, alkalmazott- és természettudomány) jelentkeznek. A rurális környezetből származók, az elsőgenerációs értelmiségiek, a posztmateriális és a privát szféra értékeivel azonosulók, a nők és az idősebb hallgatók (kor), illetve a magán vagy egyházi középiskolában végzett hallgatók a Nyíregyházi Főiskolára, a Partiumi Keresztény Egyetemre és az Emanuel Egyetemre jelentkeznek.

Hipotéziseink tesztelésére az előbbi fejezetben bemutatott változókat használtuk és ezek intézménytípusok közötti választásra gyakorolt hatását vizsgáltuk multinomiális logisztikus regresszió elemzéssel. A modellt többször átszerkesztettük a legjobb illeszkedés érdekében. Az eredményeket összesítő táblázatokból jól látszik, hogy bár szignifikáns, a modell magyarázó ereje nem teljes, ami arra utal, hogy a független változók sorát továbbiakkal volna érdemes kiegészíteni, olyanokkal, amelyek a bemutatott változók túl nagyobb hatást gyakorolnak az intézménytípus választására. Továbbá, azt is fontos megjegyezni, hogy nagyobb típusonkénti mintaelemszámmal vagy több hasonló típusú intézmény bevonásával egyértelműbb következtetéseket vonhatnánk le és a modell magyarázó értéke is növekedne.

Az alábbiakban elsőként a romániai intézmények kapcsán nyert eredményeket ismertetjük.

Táblázat 36. Az intézményválasztás magyarázó tényezői Romániában – multinomiális logisztikus regresszió

RO – magánegyetem	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Intercept	1,442	0,518	7,752	1	0,005	
<b>oklevelek 9-12. osztályban</b>	<b>0,289</b>	<b>0,062</b>	<b>21,725</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>1,335</b>
barátok támogatása	-0,052	0,028	3,343	1	0,067	0,949
támogató szülők	0	0,031	0	1	0,991	1,000
<b>hátrányos helyzet</b>	<b>-0,352</b>	<b>0,079</b>	<b>19,62</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>0,704</b>
bizalom	0,023	0,022	1,095	1	0,295	1,023
<b>apa iskolázottsága</b>	<b>-0,085</b>	<b>0,033</b>	<b>6,588</b>	<b>1</b>	<b>0,010</b>	<b>0,918</b>
falu	-0,188	0,158	1,415	1	0,234	0,829
nő	-0,159	0,15	1,13	1	0,288	0,853
<b>a mobilitás faktora</b>	<b>-0,161</b>	<b>0,07</b>	<b>5,286</b>	<b>1</b>	<b>0,021</b>	<b>0,852</b>
<b>beszélt idegen nyelvek száma</b>	<b>-0,778</b>	<b>0,112</b>	<b>48,308</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>0,459</b>
<b>fogyasztási cikkekkel való ellátottság</b>	<b>-0,147</b>	<b>0,044</b>	<b>11,231</b>	<b>1</b>	<b>0,001</b>	<b>0,863</b>
<b>posztmateriális értékek faktora</b>	<b>0,282</b>	<b>0,077</b>	<b>13,271</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>1,326</b>
Referenciakategória:						
Nagyvárad Egyetem						
LR=159,78 (df=12) p<0.001						
Nagelkerke R <sup>2</sup> =0.176						
Classification = 78.3%						

A romániai almintán a Nagyvárad Egyetemet jelölve referenciakategóriaként, hét változó hatását jelölte szignifikánsnak a multinomiális logisztikus regressziós modell. Ez alapján kijelenthetjük, hogy míg annak az esélye, hogy egy hallgató a két magánegyetemet válassza 1,33-szor nagyobb a 9–12. osztályban szerzett oklevelek számának egységnyi növekedésével és 1,32-szer nagyobb a posztmateriális értékek faktora esetében, a hátrányos helyzet, az apa iskolázottsága és a mobilitás faktora, valamint a beszélt idegennyelvek száma és a fogyasztási cikkekkel való ellátottság egységnyi növekedése a Nagyvárad Egyetem választását valószínűsíti.

Folytatva a hipotéziseink tesztelését, a magyarországi hallgatók esetében az intézményválasztással kapcsolatos magyarázó tényezőket külön modellben vizsgáljuk meg.

Táblázat 37. Az intézményválasztás magyarázó tényezői Magyarországon – multinomiális logisztikus regresszió

HU - Nyíregyházi Főiskola	B	Std. Error	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
Intercept	-0,194	0,911	0,046	1	0,831	
oklevelek 9-12. osztályban	-0,163	0,126	1,684	1	0,194	0,849
barátok támogatása	-0,066	0,045	2,132	1	0,144	0,936
<b>támogató szülők</b>	<b>0,165</b>	<b>0,058</b>	<b>8,113</b>	<b>1</b>	<b>0,004</b>	<b>1,179</b>
<b>hátrányos helyzet</b>	<b>-0,629</b>	<b>0,164</b>	<b>14,684</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>0,533</b>
Bizalom	-0,068	0,036	3,519	1	0,061	0,934
apa iskolázottsága	-0,096	0,058	2,74	1	0,098	0,908
Falu	0,385	0,247	2,43	1	0,119	1,469
Nő	0,208	0,269	0,597	1	0,440	1,231
a mobilitás faktora	-0,167	0,116	2,091	1	0,148	0,846
<b>beszélt idegen nyelvek száma</b>	<b>-0,451</b>	<b>0,188</b>	<b>5,729</b>	<b>1</b>	<b>0,017</b>	<b>0,637</b>
<b>fogyasztási cikkekkel való ellátottság</b>	<b>-0,156</b>	<b>0,078</b>	<b>3,991</b>	<b>1</b>	<b>0,046</b>	<b>0,856</b>
posztmateriális értékek faktora	-0,208	0,124	2,826	1	0,093	0,812

Referenciakategória: Debreceni Egyetem  
 LR=78,93 (df=12) p<0.001  
 Nagelkerke R<sup>2</sup>=0.162  
 Classification = 91.8%

A magyarországi almintán a Nyíregyházi Főiskola választását a szülők részéről történő támogató helyzetek számának egységnyi növekedése 1,17-szer inkább valószínűsíti, míg a beszélt idegennyelvek száma és a fogyasztási cikkekkel való ellátottság egységnyi növekedése a Debreceni Egyetem választását valószínűsíti. Meglepő módon ebben a magyarázó modellben a szülők (apa) iskolázottsága és a településtípus nem játszik szignifikáns meghatározó szerepet. Hatos Adrian (2012) már említett, hasonló elemzéseiben a kisméretű állami egyetemeken esetében az elsőrangú állami egyetemre való jelentkezést 0,9-szer valószínűsíti az apa iskolázottságának egységnyi növekedése.

Hipotéziseinkre vonatkozóan csak részben találunk magyarázatot a két fenti modellben. Az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusú családokból származó hallgatók feltételezéseinkkel összhangban inkább az Emanuel és

a Partiumi Keresztény Egyetemet választják, ám az általunk mért iskolai teljesítmény mutatója alapján a több oklevéllel rendelkező hallgatók is inkább a három kisebb felsőoktatási intézményt választották. A második hipotézisünkben megfogalmazott feltételezéseink közül az a feltevés igazolódott, hogy a Nagyváradra és a Debreceni Egyetemre inkább az értelmiségi családból származó diákok felvételiznek, a Nyíregyházi Főiskolára, a Partiumi Keresztény Egyetemre és az Emanuel egyetemre pedig az elsőgenerációs értelmiségi hallgatók jelentkeznek.

#### **5.4.2. Az intézményválasztás egy másik magyarázó modellje: nagy és kisebb felsőoktatási intézmények**

Az eredmények árnyaltabb értelmezhetősége érdekében az intézménytípusok közötti választás különbségeinek feltárását egy másik megközelítésből is megvizsgáltuk úgy, hogy a felsőoktatási intézményeket két kategóriára osztottuk: „kisebb felsőoktatási intézmény” és a „nagyobb felsőoktatási intézmény” kategóriát hozva létre. A korábbi eredmények alapján láttuk, hogy az intézmények közötti hasonlóságok és különbségek feltérképezésére sokkal alkalmasabb, ha a két legnagyobb felsőoktatási intézményt, a Nagyváradra és a Debreceni Egyetemet egy kategóriába soroljuk, a három kisebbet pedig egy másik kategóriába. Az intézmények ezen logika mentén létrehozott függő változóba való bevonásával megkíséreltük kiegészíteni a kutatás első két hipotézisének tesztelését.

A függő változóban tehát a Nagyváradra és a Debreceni Egyetemmel szerepel együtt mint nagyobb felsőoktatási intézményként megnevezett kategória (N=1451), míg a másik három felsőoktatási intézményt külön kategóriába soroltuk, és kisebb felsőoktatási intézmény címkével láttuk el (N=669).

A függő változót külön építettük be a regressziós modellbe, először a fenti magyarázó változókkal együtt, majd külön a motivációs és az értékrendbeli faktorokat is felhasználva. Azt vizsgáltuk meg, hogy mely tényezők magyarázzák a nagyobb felsőoktatási intézmények választását, és melyek azok, amelyek a kisebb felsőoktatási intézmény választását valószínűsítik.

A modell értelmezésére használt multinomiális logisztikus regresszió eredményeit az alábbi táblázatban foglaltuk össze. Öt külön regressziós modellt alkalmaztunk: a társadalmi-gazdasági háttér és az iskolai eredményesség mutatóit, a továbbtanulás, az intézményválasztás, valamint a szakválasztás motivációs faktorait és az értékek faktorait. A használt számos magyarázó változó közül csupán azokat tüntettük fel a táblázatban, amelyek szignifikánsnak bizonyultak, és az intézményválasztás magyarázó tényezőit képezik.

Táblázat 38. Az intézményválasztás magyarázó tényezői intézménytípusok szerint - multinomiális logisztikus regresszió

Nagyobb felsőoktatási intézmény választását magyarázó tényezők			Kisebb felsőoktatási intézmény választását magyarázó tényezők		
Magyarázó változók	Sig.	Exp(B)	Magyarázó változók	Sig.	Exp(B)
a háztartás fogyasztási cikkekkel való ellátottsága	0,009	0,932	oklevelek 9-12. osztályban	0,007	1,144
barátok támogatása	0,002	0,936	támogató szülők	0,054	1,046
apa iskolázottsága	0,002	0,927	-		
beszélt idegen nyelvek száma	0,000	0,495			
<b>A továbbtanulás faktora</b>					
mobilitás	0,000	0,798	kontextuális tényezők	0,568	1,030
mintakövetés	0,000	0,808	kapcsolati tényezők	0,001	1,196
<b>Az intézményválasztás motivációs faktora</b>					
mobilitás	0,000	0,678	egyetemi életmód	0,000	1,264
mintakövetés	0,052	0,897	kontextuális tényezők	0,000	1,221
<b>A szakválasztás motivációs faktora</b>					
mobilitás	0,000	0,811	kontextuális tényezők	0,004	1,167
mintakövetés	0,004	0,853	ifjúsági korszakváltás	0,003	1,172
<b>Az értékek faktora</b>					
materiális értékek	0,000	0,816	posztmateriális értékek faktora	0,001	1,180
Referenciakategória: nagy felsőoktatási intézmény LR=162,82 (df=13) p<0.001, Nagelkerke R <sup>2</sup> =0.158, Classification = 70.4%					

A nagyobb felsőoktatási intézmény – esetünkben a Nagyváradai és a Debreceni Egyetem – választását magyarázó tényezők közül a szülői háztartás fogyasztási cikkekkel való ellátottsága, a barátok támogatása, az apa iskolázottsága és a beszélt idegen nyelvek száma jelöl szignifikáns

különbségeket a modellben. Ezek mindegyike tőketípusokkal, a gazdasági és a társadalmi, ezen belül a kulturális és a kapcsolati tőke különböző formáival kapcsolatos.

Az intézménytípusok választása kapcsán tehát megállapítható, hogy a háztartás fogyasztási cikkekkel való ellátottságának és a barátok számának egységnyi növekedése 0,93-szor, az apa iskolázottságának években mért egységnyi növekedése 0,92-szer, a beszélt idegennyelvek száma pedig 0,495-ször növeli meg annak a valószínűségét, hogy egy hallgató a két nagyobb felsőoktatási intézményt válassza. Minél több oklevelet szerzett valaki 9–12. osztályban, illetve minél nagyobb a szülők támogatásának mértéke, annál nagyobb az esélye annak, hogy a hallgató a kisebb felsőoktatási intézménybe jelentkezzen. A szülők részéről jövő támogatás egységnyi növekedése 1,04-szer, az oklevelek számának egységnyi növekedése pedig 1,44-szer növeli meg annak az esélyét, hogy a hallgatók a kisebb felsőoktatási intézményekbe – esetünkben a Partiumi Keresztény Egyetemre, az Emanuel Egyetemre vagy a Nyíregyházi Főiskolára – jelentkezzenek.

A vizsgált motivációs faktorok közül a mobilitás és a mintakövetés faktorai szisztematikusan, mindhárom döntési helyzetet meghatározó motívumként a nagyobb felsőfokú intézményekbe való jelentkezést valószínűsítik. A kisebb intézményekbe való jelentkezés esetében a továbbtanulást a kontextuális és a kapcsolati tényezők határozzák meg, az intézményválasztás motívumai közül az egyetemi életmód és a kontextuális tényezők, a szakválasztási motívumok közül pedig a kontextuális és az ifjúsági korszakváltás dimenzióival kapcsolatos tényezők a döntőek. Az értékpreferenciák tekintetében is markánsan jelentkezik a nagyobb felsőoktatási intézmények esetében a materiális értékek hatása, a kisebb felsőoktatási intézményekbe való jelentkezést pedig a posztmateriális értékek faktora valószínűsíti.

Az intézmények ezen utóbbi – nagy és kisebb felsőoktatási intézményi kategóriába való – újracsoportosítása eredményes vállalkozásnak bizonyult az intézményválasztás magyarázó tényezőinek vizsgálatakor. Az elemzett mintához és az intézmények sajátosságaihoz is jobban illeszkedik ez a felosztás az előbbi modellben használt hármas felosztáshoz képest.

### 5.4.3. A szakválasztás magyarázó modellje

Az első két hipotézis tesztelését és az intézményválasztás magyarázó tényezőinek azonosítását követően megkísérelünk választ találni a szakválasztás mintázataira is. A szakválasztás összefüggéseinek magyarázatakor az előbbiekhöz hasonlóan logisztikus regressziós modell felépítésével tártuk fel a vizsgálatba vont teljes almintát. Tekintettel arra, hogy az általunk vizsgált öt intézményből csupán három kínál fel minden vagy a legtöbb tudományterületen képzési lehetőséget, az előzetesen háromra csoportosított tudományterületet az egyszerűsítés miatt kettőre, humán és reál területre kódoltuk át az első regressziós elemzés során.

A regressziós modellben felhasznált magyarázó változók: nő, bizalom, etikus, apa iskolázottsága, falu, a mobilitás faktora, a posztmateriális értékek, díjak 1–8. osztályban, barátok, támogató szülők, beszélt nyelvek és a hátrányos helyzetek száma. A használt referenciakategória a reál szak, tehát azt néztük meg, hogy a fenti változók mennyire valószínűsítik a reál szak választását az öt felsőoktatási intézmény hallgatói esetében.

Táblázat 39. A szakválasztás magyarázó tényezői – logisztikus regresszió

Humán szak	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
<b>Nő</b>	<b>0,47</b>	<b>0,12</b>	<b>14,39</b>	<b>1</b>	<b>0,00</b>	<b>1,60</b>
<b>Bizalom</b>	<b>0,01</b>	<b>0,02</b>	<b>0,42</b>	<b>1</b>	<b>0,52</b>	<b>1,01</b>
Etikus	0,00	0,01	0,01	1	0,92	1,00
<b>apa iskolázottsága</b>	<b>-0,11</b>	<b>0,02</b>	<b>18,65</b>	<b>1</b>	<b>0,00</b>	<b>0,90</b>
<b>Falu</b>	<b>0,38</b>	<b>0,13</b>	<b>8,64</b>	<b>1</b>	<b>0,00</b>	<b>1,46</b>
<b>mobilitás faktora</b>	<b>-0,15</b>	<b>0,06</b>	<b>6,80</b>	<b>1</b>	<b>0,01</b>	<b>0,86</b>
<b>posztmateriális értékek</b>	<b>0,16</b>	<b>0,06</b>	<b>7,03</b>	<b>1</b>	<b>0,01</b>	<b>1,17</b>
díjak 1–8. osztályban	0,05	0,05	1,05	1	0,31	1,05
Barátok	-0,01	0,02	0,36	1	0,55	0,99
támogató szülők	0,00	0,02	0,00	1	0,95	1,00
<b>beszélt nyelvek</b>	<b>-0,20</b>	<b>0,08</b>	<b>6,17</b>	<b>1</b>	<b>0,01</b>	<b>0,82</b>
hátrányos helyzet	-0,05	0,06	0,79	1	0,38	0,95
Konstans	0,99	0,43	5,22	1	0,02	2,70

Referenciakategória: reál szak

LR=64,18(df=12) p<0.001

Nagelkerke R<sup>2</sup>=0.063

Method: enter, step 1

Az eredmények alapján több szignifikáns összefüggést is találunk: míg a nők, a vidéken élők és a posztmaterális értékekkel azonosuló válaszadók esetében nagyobb a valószínűség a humán szakirányokon való továbbtanulásra, a mobilitás faktora és az apa iskolai végzettségének egységnyi növekedése a reál szakokon való tanulást valószínűsíti.

A továbbiakban ezeket az összefüggéseket intézménytípusok szerint is megvizsgáljuk.

#### 5.4.3.1. Szakválasztás a Debreceni és a Nagyvárad Egeyeten

A fenti, általánosabb összefüggések feltárását követően igény támad bennünk egy részletesebb kép kirajzolására a szakválasztást illetően. Ennek érdekében a rendelkezésünkre álló adatokat két lépésben vontuk be az elemzésbe: először a nagyobb, majd a kisebb felsőoktatási intézmények almintáján vizsgáltuk meg külön-külön, hogy az előbbi modellekben is alkalmazott magyarázó változók, milyen mértékben határozzák meg a szakválasztást.

Tekintettel arra, hogy a két nagyobb felsőoktatási intézmény képzés-kínálata viszonylag hasonló, megvizsgáltuk, hogy azonosíthatóak-e esetükben a szakválasztás mentén differenciáló jellegű sajátosságok. Az alábbi táblázat a két felsőoktatási intézmény képzés-kínálatát mutatja be.

Táblázat 40. A Debreceni Egeyem és a Nagyvárad Egeyem válaszadóinak aránya a HERD mintában szakterületek szerint (N)

Szakterületek	Debreceni Egeyem	Nagyvárad Egeyem	Összesen
Bölcseztudományok és művészetek (történelem, filozófia, teológia, művészetek)	53	95	148
Egészségtudományok (orvosi, gyógyszerészeti)	208	67	275
Társadalomtudományok (szociológia, politikatudomány, szociális munka, pszichológia...)	33	25	58
Közgazdaságtan és üzleti adminisztráció	151	49	200
Jog és közigazgatás	114	41	155
Természettudományok (biológia, kémia, matematika, informatika, fizika, földrajz)	120	41	161
Építészet és építőipar	76	43	119

Szakterületek	Debreceni Egyetem	Nagyváradai Egyetem	Összesen
Nevelés és testnevelés	62	27	89
Mezőgazdasági és környezetvédelmi tanulmányok	17	102	119
Mérnöki	52	75	127
Összesen	886	565	1451

A két intézményben a mintánkba került válaszadók összlétszáma 1451 fő, ebből 886-an a Debreceni Egyetemen, 565-en pedig a Nagyváradai Egyetemen tanulnak. Mindkét intézményben a legnépesebb szak az egészségtudományok (ide soroltuk az orvosi és a gyógyszerészeti képzést is), a közgazdaságtan és üzleti adminisztráció, a jog és közigazgatás, a természettudományok (szakterületek: biológia, kémia, matematika, informatika, fizika, földrajz), valamint a bölcsészettudományok és a művészetek (történelem, filozófia, teológia, művészetek területén nyújtott képzéssel). A Nagyváradai Egyetem hallgatói körében kiemelten magas a mezőgazdasági és környezetvédelmi tanulmányokra, valamint a mérnöki szakra járó hallgatók száma. A szakválasztás magyarázó tényezőit multinomiális logisztikus regresszióelemzéssel vizsgáltuk meg. Referenciakategóriaként a bölcsészettudományi képzésre való jelentkezés valószínűségét jelöltük meg. A következő táblázatban a különböző szakokra való jelentkezés valószínűségének hányadosait külön-külön mutatjuk be a vizsgálatban szereplő tíz szakterület vonatkozásában.<sup>18</sup>

*Táblázat 41. A szakterületekre való jelentkezés magyarázó változói a nagyobb felsőoktatási intézményekben*

Szakterületek	Magyarázó változók	Sig.	Exp(B)
Egészségtudományok (orvosi, gyógyszerészeti)	díjak 9–12. osztályban	0,002	0,719
	a háztartás felszereltsége	0,000	1,235
	szülők támogatása	0,010	1,140
Társadalomtudományok (szociológia, politikatudomány, szociális munka, pszichológia...)	Nő	0,034	2,748
	apa iskolai végzettsége	0,000	0,741
	díjak 9–12. osztályban	0,015	0,630
	a háztartás felszereltsége	0,023	1,222

<sup>18</sup> Helyhiány miatt és az áttekinthetőség érdekében a táblázatban csak a szignifikáns magyarázó változókat tüntettük fel.

Szakterületek	Magyarázó változók	Sig.	Exp(B)
Közgazdaságtan és üzleti adminisztráció	apa iskolai végzettsége	0,002	0,850
	a háztartás felszereltsége	0,001	1,220
Jog és közigazgatás	Falu	0,013	2,167
	a háztartás felszereltsége	0,000	1,286
	szülők támogatása	0,023	1,140
	etikusság hiánya	0,061	0,950
	Bizalom	0,013	0,903
Természettudományok (biológia, kémia, matematika, informatika, fizika, földrajz)	Falu	0,000	3,241
	apa iskolai végzettsége	0,007	0,857
	a háztartás felszereltsége	0,000	1,266
	beszélt idegen nyelvek száma	0,000	0,449
	etikusság hiánya	0,001	0,902
Építészet és építőipar	Bizalom	0,031	0,914
	Nő	0,021	0,515
	a háztartás felszereltsége	0,001	1,236
	etikusság hiánya	0,017	0,934
Nevelés és testnevelés	Bizalom	0,046	1,088
	Nő	0,004	3,228
	apa iskolai végzettsége	0,000	0,753
	díjak 9–12. osztályban	0,001	0,573
	a háztartás felszereltsége	0,003	1,248
Mezőgazdasági és környezetvédelmi tanulmányok	beszélt idegen nyelvek száma	0,047	0,646
	etikusság hiánya	0,004	0,895
	Falu	0,000	5,235
	beszélt idegen nyelvek száma	0,004	0,526
Mérnöki	etikusság hiánya	0,058	1,052
	Bizalom	0,001	0,851
	Nő	0,000	0,165
	apa iskolai végzettsége	0,019	0,874
	Bizalom	0,033	0,913

Referenciakategória: bölcsészettudományi szak  
 LR=447,46(df=90) p<0.001, Nagelkerke R<sup>2</sup>=0.328, Method: enter, step 1

A háztartás felszereltsége a szakválasztást magyarázó modellben szinte minden képzési terület esetében növeli a jelentkezők a bölcsészettudományokra (ide tartozik a történelem, filozófia, teológia szak és a művészetek képzés is) való jelentkezők valószínűségével szemben. Ez arra is utalhat,

hogy a jobb társadalmi-gazdasági mutatókkal rendelkező hallgatói csoport kevésbé jelentkezik bölcsészettudományi szakokra.

Az egészségtudományokra való jelentkezés valószínűsége 1,23-szor nagyobb a háztartás felszereltségének, illetve 1,14-szer nagyobb a szülők támogatásának egységnyi növekedésével a bölcsészettudományi szakot jelölve referencia-kategóriaként. A társadalomtudományok választásának valószínűsége 2,74-szer nagyobb a nők esetében és 1,22-szer nagyobb a háztartás felszereltségének egységnyi növekedésével. A közgazdaságtan és üzleti adminisztráció képzés választásának valószínűsége 1,22-szer nagyobb a háztartás felszereltségének egységnyi növekedésével. A jog- és közigazgatásra való jelentkezés valószínűségét a falusi származás 2,16-szor, a háztartás felszereltségének egységnyi növekedése 1,28-szor, a szülők támogatása pedig 1,14-szer növeli meg. A természettudományok választását a falusi származás 3,24-szer, a háztartás felszereltségének egységnyi növekedése pedig 1,26-szor növeli meg. Az építészet és építőipar képzésre való jelentkezés valószínűségét a háztartás felszereltségének egységnyi növekedése 1,23-szor, a bizalom pedig 1,08-szor növeli meg. Nevelés és testnevelés képzésre a nők 3,22-szer nagyobb valószínűséggel jelentkeznek, a háztartás felszereltségének egységnyi növekedése pedig 1,24-szer nagyobb arányban valószínűsíti a nevelés, testnevelés szakra való jelentkezést. A mezőgazdasági és környezetvédelmi tanulmányok választásának valószínűségét a falusi származás 5,23-szor, az etikusság hiánya pedig 1,05-ször növeli meg. Minden esetben a bölcsészettudományi képzésre való jelentkezés valószínűségét jelöltük meg referencia-kategóriaként.

A motivációs faktorok hatását a megnevezett szakokra való jelentkezésben külön elemeztük, a társadalmi-gazdasági háttér hatásaitól leválasztva. A továbbtanulási motivációs faktorok közül egyet, az intellektuális motívumok szerepét nem jelölte meg szignifikánsként a modell. A többi faktor eltérő mértékű valószínűséget magyaráz a különböző szakterületeken való továbbtanulás motívumai szempontjából.

Táblázat 42. A különböző szakterületek választásának valószínűsége a továbbtanulás faktorainak összefüggésében a Nagyváradai és a Debreceni Egyetemen – multinomiális logisztikus regresszió

Szakterületek	A továbbtanulás faktorai (szignifikáns ExpB)					
	A mobilitás faktora	A mintakövetés faktora	Intellektuális motívumok faktora	Kontextuális motívumok faktora	A kapcsolatépítés faktora	A korszakváltás faktora
Egészségtudományok			1,249			0,655
Közgazdaságtan és üzleti adminisztráció	1,821	1,268				0,734
Jog és közigazgatás	1,858					0,730
Természettudományok		0,940	1,230	1,342	0,760	
Építészet és építőipar	1,428					0,614
Nevelés és testnevelés				0,712		
Mezőgazdaság és környezetvédelem	1,429			0,695		0,726
Mérnöki	1,977			1,522	0,766	

Referenciakategória: bölcsészettudományi szak  
 LR=226,61(df=54) p<0.001  
 Nagelkerke R<sup>2</sup>=0.170  
 Method: enter, step 1

A Nagyváradai és a Debreceni Egyetemen tanuló hallgatók különböző szakterületek közötti választásának valószínűségét a továbbtanulás faktorainak figyelembevételével multinomiális logisztikus regresszió-elemzéssel vizsgáltuk meg. Az áttekinthetőség érdekében a táblázatban csupán a szignifikáns magyarázó tényezőket jelenítettük meg. Ennek alapján azt láthatjuk, hogy a bölcsészettudományi szakot jelölve referenciakategóriaként az intellektuális motívumok faktora 1,24-szer nagyobb valószínűséggel magyarázza az egészségtudományok karra való jelentkezést. A közgazdaságtudományi képzésre való jelentkezést a mobilitás és a mintakövetés faktora magyarázza: 1,82, illetve 1,26-szor nagyobb valószínűséggel preferálják az ide tartozó hallgatók ezt a képzési területet a bölcsészettudománnyal szemben. Jog és közigazgatásra, valamint építészetre, mezőgazdaság- és környezetvédelemre, valamint

mérnökre való jelentkezéskor is szintén a mobilitás faktora az egyik legmarkánsabb magyarázó tényező. A mérnöki szakra való jelentkezésben a kontextuális motívumok faktora jelenik még meg szignifikáns magyarázó tényezőként, 1,52-szer nagyobb valószínűséggel választják ezt a képzést a hallgatók a bölcsészettudományi képzéssel szemben. A természettudományok képzésre való jelentkezést az intellektuális és a kontextuális motívumok faktora valószínűsíti: 1,23, illetve 1,34-szer nagyobb valószínűséggel választják ezt a képzést a hallgatók a bölcsészettudományi képzéssel szemben.

A Nagyvárad és a Debreceni Egyetemen tehát szakválasztáskor a legjelentősebb magyarázó tényezőkként a társadalmi-gazdasági háttér mutatói közül a szülői háztartás felszereltsége, a szülők támogó magatartásának megnyilvánulása, a nem, az apa iskolai végzettsége, valamint a településtípus és a 9–12. osztályban elnyert díjak száma bizonyult. A faktorok közül a mobilitás, a mintakövetés és az intellektuális motívumok faktora inkább az egészségtudományok, a közgazdaságtan, a jog, a természettudományok, az építészet és a mérnöki szakok választását valószínűsíti. A kontextuális motívumok faktora a mérnöki és a természettudományok szakra való jelentkezésben jelentős. A bölcsészettudományi szakokat pedig a kontextuális motívumok, a kapcsolatépítés és a korszakváltás faktora valószínűsíti. Elemzésünkben ezek a tényezők a szakválasztási döntés kapcsán feltártak néhány tendenciát, amelynek okait további kutatásokkal fontos volna részletekbe menően vizsgálni.

#### **5.4.3.2. Szakválasztás a kisebb felsőoktatási intézményekben**

A három kisebb felsőoktatási intézményben mintánk alapján összesen 669 válaszadó tanul. A Partiumi Keresztény Egyetem és az Emanuel Egyetem képzéskínálata három fő tudományterületet fed le: bölcsészet- és társadalomtudományokat, illetve közgazdaságtant. A Nyíregyházi Főiskola a fentiek mellett természettudományokat, neveléssel kapcsolatos szakokat és mérnöki képzést is kínál, ezekre a szakokra ebben az intézményben 82 válaszadó jár. Ahhoz azonban, hogy összehasonlíthassuk a szakválasztás mintázatait, csupán azokat a szakokat hagytuk meg ebben az elemzésben,

amelyek mindhárom intézmény képzési kínálatában megjelennek. A szakválasztás motívumait tehát a bölcsészet- és társadalomtudományok, valamint a közgazdaságtan képzések esetében vizsgáljuk a három kisebb felsőoktatási intézményben, összesen 586 válaszadó magatartását elemezve.

Táblázat 43. Az Emanuel Egyetem, a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola válaszadóinak eloszlása a HERD mintában szakterületek szerint (N)

Képzési területek	Felsőoktatási intézmények			Összesen
	Partiumi Keresztény Egyetem	Emanuel Egyetem	Nyíregyházi Főiskola	
Bölcsészettudományok	164	61	29	254
Társadalomtudományok	67	35	4	106
Közgazdaságtan	168	29	29	226
Összesen	399	125	62	586

A három kisebb felsőoktatási intézményben a kérdőívet kitöltő válaszadók közül legtöbben bölcsészettudományokat (254) és közgazdaságtant (226) tanulnak, 106-an pedig társadalomtudományokat. A szakválasztás magyarázó tényezőit ebben az esetben is multinomiális logisztikus regresszióelemzéssel vizsgáltuk meg. Referenciakategóriaként az előbbiekhöz hasonlóan a bölcsészettudományi képzésre való jelentkezés valószínűségét jelöltük meg, amit a többi szakra való jelentkezés valószínűségének hányadosai mentén mutatunk be az alábbi táblázatban.

Táblázat 44. A különböző szakterületekre való jelentkezés magyarázó változói a kisebb felsőoktatási intézményekben

Szakkiválasztás a kisebb felsőoktatási intézményekben		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
	Intercept	-1,428	1,328	1,156	1	0,282	
	Falu	-0,199	0,341	0,341	1	0,559	0,819
	<b>Nő</b>	<b>2,098</b>	<b>0,467</b>	<b>20,142</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>8,147</b>
	etikusság hiánya	0,047	0,045	1,116	1	0,291	1,048
Társadalomtudományok (szociológia, politika-tudomány, szociális munka, pszichológia...)	Bizalom	0,094	0,052	3,298	1	0,069	1,099
	apa iskolai végzettsége	-0,016	0,071	0,052	1	0,819	0,984
	díjak 9–12. osztályban	-0,051	0,155	0,108	1	0,743	0,950
	barátok száma	-0,103	0,065	2,513	1	0,113	0,902
	szülők támogatása	-0,128	0,070	3,407	1	0,065	0,880
	<b>beszélt idegen nyelvek száma</b>	<b>-1,3</b>	<b>0,288</b>	<b>20,401</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>0,273</b>
	<b>hátrányos helyzet</b>	<b>0,429</b>	<b>0,177</b>	<b>5,885</b>	<b>1</b>	<b>0,015</b>	<b>1,535</b>
	Intercept	-0,447	0,939	0,227	1	0,634	
	falú	-0,262	0,260	1,014	1	0,314	0,769
	nő	0,004	0,258	0	1	0,988	1,004
	<b>etikusság hiánya</b>	<b>0,11</b>	<b>0,028</b>	<b>15,251</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>1,116</b>
	bizalom	-0,02	0,035	0,335	1	0,563	0,980
Közgazdaságtan	apa iskolai végzettsége	-0,061	0,055	1,222	1	0,269	0,941
	díjak 9–12. osztályban	-0,037	0,113	0,108	1	0,743	0,964
	barátok száma	0,077	0,048	2,594	1	0,107	1,080
	szülők támogatása	-0,011	0,053	0,04	1	0,841	0,989
	<b>beszélt idegen nyelvek száma</b>	<b>-0,563</b>	<b>0,191</b>	<b>8,71</b>	<b>1</b>	<b>0,003</b>	<b>0,570</b>
	hátrányos helyzet	-0,088	0,139	0,401	1	0,527	0,916
Referenciakategória: bölcsészettudományi szak;		LR=100,66(df=20) p<0.001					
Nagelkerke R <sup>2</sup> =0.254; Method: enter, step 1							

A fenti modellben a kisebb felsőoktatási intézmények esetében vizsgáltuk meg a szakkiválasztás magyarázó tényezőit a bölcsészettudományi szakot tekintve referenciakategóriának. Az elemzés szignifikáns eredményeként azt találjuk, hogy a társadalomtudományok választásának valószínűsége 1,53-szor nagyobb a származási családból hozott hátrányos helyzetek számának egységnyi növekedésével és 1,09-szer a bizalom mértékének

egységnyi növekedésével, míg a beszélt idegen nyelvek száma, a szülők támogatása, valamint az, hogy valaki nő, a bölcsészettudományok képzésre való jelentkezés valószínűségét növeli. Közgazdaságtan képzésre való jelentkezés valószínűségét az etikusság hiánya 1,11-szer növeli, míg a beszélt idegennyelvek számának egységnyi növekedése a bölcsészettudományokra való jelentkezés valószínűségét növeli.

A szakválasztásra vonatkozó döntési motívumokat a kisebb felsőoktatási intézményekben az értékek és a tanulási attitűd faktorainak bevonásával is megvizsgáltuk. Az alábbi táblázat ezeket az eredményeket összesíti (referenciakategóriaként hasonlóképpen a bölcsészettudományi képzésre való jelentkezés valószínűségét jelöltük meg).

Táblázat 45. A különböző szakterületekre való jelentkezés értékrenddel és tanulási attitűddel kapcsolatos magyarázó változói a kisebb felsőoktatási intézményekben

Szakválasztás a kisebb felsőoktatási intézményekben	B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Intercept	-0,975	0,178	30,118	1	0,000	
<b>privát szféra értékei</b>	<b>-0,379</b>	<b>0,174</b>	<b>4,742</b>	<b>1</b>	<b>0,029</b>	<b>0,684</b>
<b>posztmateriális értékek</b>	<b>0,382</b>	<b>0,158</b>	<b>5,835</b>	<b>1</b>	<b>0,016</b>	<b>1,465</b>
Társadalomtudományok						
materiális értékek	0,044	0,172	0,066	1	0,798	1,045
normaszegő tanulási attitűd	0,053	0,19	0,077	1	0,782	1,054
<b>célorientált tanulási attitűd</b>	<b>0,379</b>	<b>0,153</b>	<b>6,139</b>	<b>1</b>	<b>0,013</b>	<b>1,461</b>
normakövető tanulási attitűd	-0,119	0,138	0,742	1	0,389	0,888
Közgazdaságtan						
Intercept	0,12	0,121	0,982	1	0,322	
privát szféra értékei	-0,267	0,14	3,645	1	0,056	0,766
posztmateriális értékek	0,198	0,118	2,822	1	0,093	1,219
<b>materiális értékek</b>	<b>0,532</b>	<b>0,141</b>	<b>14,309</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>1,703</b>
<b>normaszegő tanulási attitűd</b>	<b>0,346</b>	<b>0,141</b>	<b>5,988</b>	<b>1</b>	<b>0,014</b>	<b>1,414</b>
<b>célorientált tanulási attitűd</b>	<b>-0,446</b>	<b>0,117</b>	<b>14,495</b>	<b>1</b>	<b>0,000</b>	<b>0,640</b>
normakövető tanulási attitűd	-0,161	0,118	1,866	1	0,172	0,852

Referenciakategória: bölcsészettudományi szak; LR=96,03(df=12) p<0.001  
Nagelkerke R<sup>2</sup>=0.229; Method: enter, step 1

A társadalomtudományok szak választását a posztmaterális értékek és a célorientált tanulási attitűd faktora magyarázza szignifikánsan: mindkét faktor esetében 1,46-szor nagyobb a valószínűsége annak, hogy azon hallgatók, akik ezekkel az értékekkel azonosulnak, társadalomtudományokat válasszanak bölcsészettudományok helyett. A közgazdaságtan szak választásának valószínűségét a materiális értékek 1,7-szer, a normaszegő tanulási attitűd pedig 1,41-szer növeli meg, tehát annak a valószínűsége, hogy a bölcsészettudományok helyett valaki közgazdaságtant válasszon, az értékrendre utaló változók közül ennek a két változónak az esetében szignifikáns. A bölcsészettudományi szakokra való jelentkezésben a célorientált tanulási attitűd és a privát szféra értékei bizonyultak szignifikáns magyarázó tényezőknél.

Adataink alapján úgy tűnik, hogy a kisebb felsőoktatási intézményekben a társadalmi háttér objektív tényezői közvetettebb módon fejtik ki hatásukat szakválasztáskor: az anyagi helyzet vagy a szülők iskolázottsága helyett a beszélt idegennyelvek és a hátrányos helyzetek száma a meghatározó, de továbbra is megjelenik a nemi hovatartozás hatása is. Az értékrend és a tanulási attitűd magyarázó modellbe kapcsolása is eredményesnek bizonyult, mivel differenciált szakválasztási mintázatok kirajzolódása vált ezek révén lehetővé.

## 6. A FONTOSABB KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE A VIZSGÁLATI KÉRDÉSEK ÉS A HIPOTÉZISEK MENTÉN

Eredményeink alapján a téma szakirodalmával összhangban álló következtetéseket vonhatunk le a vizsgált célcsoportra vonatkozóan. A továbbtanulással kapcsolatos döntés és azon belül a szakválasztás egy hosszú távú folyamat eredménye, amely a tanulmányi, személyes, szociális, pszichológiai és pénzügyi megfontolások összjátékából bontakozik ki. Ezen objektív társadalmi tényezők mellett megjelennek azok is, amelyek közvetett módon fejtik ki hatásukat.

A Magyarország–Románia határmenti térségében általunk vizsgált öt felsőoktatási intézmény almintájában 2120 válaszadó szerepelt, közülük 35,5% férfi, 64,5% pedig nő. A válaszadók többsége a Debreceni Egyetemen tanul (N=886, 33,1% férfi, 66,9% nő), a Nagyváradai Egyetemen 565-en tanulnak (40,1% férfi, 59,9% nő), a Partiumi Keresztény Egyetemen 400-an (32,9% férfi, 67,1% nő), 125 válaszadó a Nagyváradai Emanuel Egyetem diákja (közülük 43,2% férfi és 56,8% nő), 144-en pedig a Nyíregyházi Főiskolán tanulnak (31,9% férfi, 68,1% nő).

A válaszadók többsége a felsőoktatási intézményekben leginkább képviseltetett Y generáció tagja. Életkorok szerinti bontásban nem találtunk szignifikáns különbségeket sem intézmények, sem évfolyamok szerint.

A válaszadók többségére a vidéki vagy kisvárosi származás jellemző, 44%-uk falun, egyharmaduk megyeszékhelyen (32%-uk), közel egynegyedük pedig (23,8%) kisebb városban élte le élete első 14 évét. Ebből adódóan nem meglepő, hogy a válaszadók csupán 48%-a végezte középiskolai tanulmányait lakóhelyén lévő intézményben, míg 52%-a a lakóhelyétől távol eső településen tanult középiskolai évei alatt.

A családszerkezetet illetően az derül ki adatainkból, hogy a válaszadók mintegy fele a származási családban élt, a többiek pedig változatos család-

szerkezeti formákban: édesanyjukkal és nevelőapjukkal (5,5%, legtöbben a Debreceni Egyetemről), édesapjukkal és nevelőanyjukkal (1,7%), más rokon nevelte őket (2%), kiskorúak intézetében éltek (5%, legtöbben a Nagyváradai Egyetemről), szociális szülőkkel vagy nevelőszülőkkel (3%) és mintegy egyharmaduk egyszülős háztartásokban csak apjukkal vagy anyjukkal.

A válaszadók szüleinek iskolai végzettsége kapcsán az elemzésekből az derül ki, hogy a válaszadók egyharmadának esetében az apák alapfokú végzettséggel rendelkeznek, 44%-uk középfokú végzettséggel, míg egynegyedük felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Az anyák egynegyede rendelkezik alapfokú végzettséggel, 46%-uk középiskolai tanulmányokat végzett, egyharmaduk pedig felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A válaszadók kétharmada esetében homogám az arány a szülők iskolázottságát tekintve, 23%-uk esetében az anya rendelkezik magasabb iskolai végzettséggel, közel 13%-uk esetében pedig az apa magasabb iskolázottságú.

A válaszadók mintegy háromnegyede esetében a szülők aktívak a munkaerőpiacon, az apák 75%-a, az anyák 73,6%-a dolgozik a megkérdezés pillanatában.

A család anyagi helyzetét objektív és szubjektív mutatók elemzésével közelítettük meg. A válaszadók 16%-a esetében a nagyobb kiadások sem jelentenek terhet a család részére, megtakarításokra és külföldi utazásokra is telik nekik. A diákok mintegy fele úgy értékeli családjá anyagi helyzetét, hogy mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg magunknak, 22%-uk esetében pedig a napi kiadások nem jelentenek gondot, ám megtakarításokra nincs lehetőségük. A válaszadók egytizede esetében előfordul, hogy a mindennapi kiadások fedezésére sincs lehetőség. A teljes minta átlagosan mintegy 9%-a esetében a mindennapi szükségletek fedezése is gondot jelent. A szülők háztartásának felszereltségét elemezve legmagasabb átlagpontokat a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola diákjainak esetében találunk. A romániai felsőoktatási intézmények közül a Partiumi Keresztény Egyetemen és a Nagyváradai Egyetemen tanulók és szülei élnek a tartós fogyasztási cikkekkel leginkább ellátott háztartásokban. Az Emanuel Egyetem diákjai esetében a legalacsonyabbak az átlagok mind a szülőkre, mind a válaszadókra

vonatkozóan. A két magyarországi felsőoktatási intézményben tanuló válaszadók rendelkeznek a legkevésbé a felsorolt tartós fogyasztási cikkekkel.

A középiskolai háttér adatainak elemzése során megtudjuk, hogy a válaszadóink változatos intézménytípusokban szereztek meg az érettségi oklevelet az egyetemre való felvételi előtt. A válaszokból kiderül, hogy mind az öt felsőoktatási intézmény hallgatóinak többsége gimnáziumi vagy líceumi osztályban szerzett érettségét, alig 5%-uk járt vokacionális líceumi osztályba, egynegyedük volt technológiai líceum vagy szaklíceum diákja, és közel kétezer válaszadóból 15-en jártak szakiskolába.

A tanulási attitűd vizsgálata alapján szignifikáns pozitív kapcsolatot találunk a normaszegő tanulási attitűd és a materiális értékek között, és negatív kapcsolatot a privát szféra értékeinek faktora között, azaz minél inkább ért egyet valaki a normaszegő attitűdre utaló változókkal, annál inkább azonosul a materiális és a posztmateriális értékekkel és annál kevésbé a privát szféra értékeivel. A célorientált tanulási attitűd a posztmateriális értékekkel való azonosulásra utal, a normakövető tanulási attitűd pedig pozitív kapcsolatot mutat a privát szféra értékeivel és negatív kapcsolatot a materiális értékekkel, azaz minél inkább azonosul valaki a privát szféra értékeivel és minél kevésbé a materiális értékekkel, annál proaktívabb magaviseletet tanúsít tanulmányai során. Továbbá, a normaszegő tanulási attitűd a továbbtanulási motívumok közül a mobilitás, a mintakövetés és a korszakváltás faktorával áll pozitív szignifikáns kapcsolatban, az intellektuális továbbtanulási motívumok faktorával pedig negatív kapcsolatban áll. A célorientált tanulási attitűd esetében szignifikáns és negatív kapcsolat áll fenn a kontextuális és a korszakváltás faktorával, a normakövető tanulási attitűd pedig az intellektuális motívumok faktorával mutat szignifikáns pozitív kapcsolatot.

A szakválasztási motívumok közül a mintakövetés, a mobilitás és a korszakváltás áll pozitív kapcsolatban a normaszegő tanulási attitűddel, és negatív kapcsolatban az egyetemi életmód faktorával. A célorientált attitűd a mintakövetéssel és az egyetemi életmód faktorával van pozitív, a mobilitás és a kontextuális tanulási attitűd faktorával pedig negatív kapcsol-

latban. A normakövetők esetében pozitív kapcsolat az egyetemi életmód faktorával mutatható ki, negatív kapcsolat pedig a mintakövetés és a kontextuális szakválasztási motívumok faktora között áll fenn.

A jövőtervekre vonatkozó változók elemzése kapcsán azt tapasztaltuk, hogy a diákoknak nincsenek határozott elképzeléseik a munkába állást illetően, több forgatókönyvet is fontolgatnak az egyetem utáni életre vonatkozóan. A válaszadók közel fele az egyetem/főiskola vagy a lakóhely megyéjében tervezi az életét az egyetemi tanulmányok befejezése után. A Nyíregyházi Főiskola diákjai körében a legmagasabb azok aránya, akik területileg mobilisak, azaz sem a főiskola, sem a lakóhely megyéjében, hanem más településen vállalnának munkát. Ezzel szemben a nagyváradi diákok egytizede jelölte meg ezt a válaszlehetőséget, a debreceni diákoknak pedig mintegy negyede. Az Európai Unió területén való munkavállalást a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai jelölték meg legnagyobb arányban (42,3%), a Debreceni Egyetem diákjainak egyharmada, a többi intézmény hallgatóinak pedig egynegyede. A EU területén kívüli munkavállalást a válaszadók közül kevesebb, mint 20% jelölte meg. A Partiumi Keresztény Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola diákjainak kicsivel több, mint a fele, a Debreceni Egyetem diákjainak közel fele, az Emanuel és a Nagyváradi Egyetem hallgatóinak kicsivel több, mint 40%-a tervezi, hogy lakóhelyén kezd el dolgozni. Mesteri képzésre az öt vizsgált intézmény közül négy esetében a válaszadók többsége szeretne jelentkezni. A legtöbb pozitív válasz az Emanuel Egyetem hallgatóinak részéről érkezett (78%), a Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyváradi és a Debreceni Egyetem diákjainak 60% körüli az aránya, a Nyíregyházi Főiskolán tanulók közül pedig a válaszadók kevesebb, mint fele (45%).

A fenti eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a vizsgált felsőoktatási intézményekben való továbbtanulást a társadalmi háttér mentén azonosítható szelekciós mechanizmusok érvényesülésén túl további tényezők bevonásával szükséges megmagyaráznunk. Ennek érdekében a kérdőívünkben szereplő skálákból faktorelemzéssel nyert változókat egy sor multinomiális logisztikus regresszió elemzésbe vontuk be annak érdekében, hogy kutatásunk fő kérdéseit és hipotéziseinket

megválaszolhassuk. A felhasznált skálák közül három a motivációkkal kapcsolatos, a továbbtanulásra, intézményválasztásra és a szakválasztásra vonatkozó motívumokat tartalmazta; egy másik skála az értékrendre vonatkozott; a harmadik pedig a tanulási attitűdöket összesítette. A magyarázó modellek függő változóit az intézménytípusok, majd a szakválasztás többféle logika mentén létrehozott kategóriái képezték. A nem hatása, a háztartás tartós fogyasztási cikkekkel való felszereltsége, valamint az apa iskolai végzettsége a legtöbb magyarázó modellben továbbra is jelentős magyarázóerővel bíró tényezőként jelenik meg.

Az első hipotézisünk az intézményválasztással kapcsolatos tényezőkre vonatkozott. Az elemzésekből azt látjuk, hogy hipotéziseinkkel összhangban az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusú családokból származó, de támogató szülőkkel rendelkező hallgatók a kisebb felsőoktatási intézményeket választják inkább, a rurális környezetből származók, az elsőgenerációs értelmiségiek, a posztmaterális és a privát szféra értékeivel azonosulók, a nők és az idősebb hallgatók (kor), illetve a magán vagy egyházi középiskolában végzett hallgatók a Nyíregyházi Főiskolára, a Partiumi Keresztény Egyetemre és az Emanuel Egyetemre jelentkeznek. A továbbtanulás faktorai közül a kontextuális és a kapcsolati tényezők valószínűsítik a kisebb felsőoktatási intézményekben való továbbtanulást, az intézményválasztás motivációs faktorai közül az egyetemi életmód és a kontextuális tényezők jelentősek, a szakválasztás motivációs faktorai közül pedig a kontextuális tényezők és az ifjúsági korszakváltás motívumai számottevőek. A nagyobb felsőoktatási intézményekbe (Nagyvárad és Debreceni Egyetem) inkább azok a hallgatók jelentkeznek, akik értelmiségi családból származnak (apa magasabb iskolai végzettségű), magas társadalmi-gazdasági státusú (jobban felszerelt háztartásokban) élnek, több barátal rendelkeznek, több idegen nyelvet beszélnek, továbbtanulásukat, intézményválasztásukat a mobilitás és a mintakövetés faktora jellemzi és materiális értékeket képviselnek.

A hipotézisünkéből nem igazolódott az a feltételezés, hogy a jobb teljesítményű hallgatók és a férfiak inkább a régió magasabb presztízsű intézményeibe jelentkeznek. Az általunk mért iskolai teljesítmény mutatója

alapján a több oklevéllel rendelkező hallgatók is inkább a három kisebb felsőoktatási intézményt választották, nemek szerint pedig nem találtunk szignifikáns összefüggéseket etekintetben.

Harmadik hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a szakválasztás során nemi különbségek és szakmai sztereotípiák érvényesülnek: a férfiak inkább a dinamikus – kompetitivitást, versenyhelyzeteket, kockázatvállalást igénylő – szakokat választják, míg a nők a kommunikációt, a személyközi kapcsolatokat igénylő, szolgáltatásokra épülő szakirányokat. Továbbá, azt gondoltuk, hogy a nemi hovatartozás az intézményválasztás egyik fontos előrejelzője is lehet, mivel a kisebb egyetemek csupán bizonyos szakterületen kínálnak oktatást, így arra számítottunk, hogy a férfiak nagyobb valószínűséggel iratkoznak be a mintánkban szereplő két nagy állami egyetemre.

Az eredmények alapján több szignifikáns összefüggést is találunk a szakválasztásra vonatkozóan, melyek összhangban vannak a harmadik hipotézis első állításával: míg a nők, a vidéken élők és a posztmaterális értékekkel azonosuló válaszadók esetében nagyobb a valószínűség a humán szakirányokon való továbbtanulásra, a mobilitás faktora és az apa iskolai végzettségének egységnyi növekedése pedig a reál szakokon való tanulást valószínűsíti. A háztartás felszereltsége a szakválasztást magyarázó modellben szinte minden képzési terület esetében növeli a jelentkezést a bölcsészettudományokra (ide tartozik a történelem, filozófia, teológia szak és a művészetek képzés is) való jelentkezés valószínűségével szemben. Ez arra is utalhat, hogy a jobb társadalmi-gazdasági mutatókkal rendelkező hallgatói csoport kevésbé jelentkezik bölcsészettudományi szakokra.

A Nagyváradai és a Debreceni Egyetemen szakválasztáskor legjelentősebb magyarázó tényezőkként a társadalmi-gazdasági háttér mutatói közül a szülői háztartás felszereltsége, a szülők támogó magatartásának megnyilvánulása, a nem, az apa iskolai végzettsége, valamint a településtípus és a 9–12. osztályban elnyert díjak száma bizonyult. A faktorok közül a mobilitás, a mintakövetés és az intellektuális motívumok faktora inkább az egészségtudományok, a közgazdaságtan, a jog, a természettudományok, az építészet és a mérnöki szakok választását valószínűsíti. A kontextuális

motívumok faktora a mérnöki és a természettudományok szakra való jelentkezésben jelentős. A bölcsészettudományi szakokat pedig a kontextuális motívumok, a kapcsolatépítés és a korszakváltás faktora valószínűsíti.

A kisebb felsőoktatási intézmények esetében a szakválasztás magyarázó tényezőinek keresésekor a bölcsészettudományi szakot tekintettük referencia-kategóriának. Az elemzés szignifikáns eredményeként azt találjuk, hogy a társadalomtudományok választásának valószínűsége 1,53-szor nagyobb a származási családból hozott hátrányos helyzetek számának egységnyi növekedésével és 1,09-szer a bizalom mértékének egységnyi növekedésével, míg a beszélt idegen nyelvek száma, a szülők támogatása, valamint az, hogy valaki nő, a bölcsészettudományok képzésre való jelentkezés valószínűségét növeli. Közgazdaságtan képzésre való jelentkezés valószínűségét az etikusság hiánya 1,11-szer növeli, míg a beszélt idegennyelvek számának egységnyi növekedése a bölcsészettudományokra való jelentkezés valószínűségét növeli.

A kisebb felsőoktatási intézményekben az adataink alapján azt tapasztaljuk, hogy szakválasztáskor a társadalmi háttér objektív tényezői közvetettebb módon fejtik ki hatásukat: az anyagi helyzet vagy a szülők iskolázottsága helyett a beszélt idegennyelvek és a hátrányos helyzetek száma a meghatározó, de továbbra is megjelenik a nemi hovatartozás hatása is. Az értékrend és a tanulási attitűd bevonása a magyarázó modellbe is eredményesnek bizonyult, mivel differenciált szakválasztási mintázatok kirajzolódása vált ezek révén lehetővé.

Harmadik hipotézisünk második állítása, mely szerint a nemi hovatartozás az intézményválasztás egyik fontos előrejelzője is lehet, nem nyert visszaigazolást. A férfiak és a nők között nem található szignifikáns különbség a kisebb és a nagyobb felsőoktatási intézményre való jelentkezésben.

## 7. ÖSSZEGZÉS ÉS OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI VONATKOZÁSOK

A 20. század második felében a szociológiai kutatások egyik alapkérdésévé vált az oktatásban megnyilvánuló társadalmi egyenlőtlenségek problémája, és ezzel kapcsolatban az oktatási rendszerben végbemenő folyamatok vizsgálata is. Az oktatás és a felsőoktatás tömegessé válásával a fiatalok körében világszerte megnőtt a felsőfokú tanulmányok iránti igény, valamint ezek hozzáférhetőbbé is váltak. A folyamat természetesen maga után vonta az oktatási kínálat átalakulását és a képzési lehetőségek diverzifikációját. A felsőfokú képzés expanziója kiemelt kutatási témává tette azt, hogy a különböző társadalmi rétegekhez tartozó egyének milyen mértékben tudják elérni az egyetemi végzettséget. Míg számos erre vonatkozó kutatási eredményt olvashatunk a nyugat-európai és az angolszász szakirodalomban, az általunk vizsgált Partium területén ez a kevésbé vizsgált témák közé tartozik.

Az előbbi oldalakon a felsőoktatásban való továbbtanulással összefüggésbe hozható kérdésekre a szociológiai perspektíva eszköztárán keresztül reflektáltunk. A továbbtanulásra, mint a státusszerzési folyamat egyik állomására és a felsőoktatásban tapasztalható expanziós folyamat egyik következményére tekintünk, amelyet az egyén társadalmi háttérének magyarázó változói mellett a személyes motivációk, az értékrend és a tanulási attitűd dimenziói is meghatároznak. A továbbtanulási döntés óhatatlanul is összekapcsolódik a fiatalok karriervágyával, a társadalmi mobilitás jövőbe vetített útvonalával. A felfelé irányuló társadalmi mobilitás, a státusszerzés egyik lehetséges megoldásaként az értelmiségivé válás jelenik meg, a felsőfokú végzettség megszerzése sokak számára a jövő egyfajta garanciájaként képződik meg. Dolgozatunkban azonban nem a társadalmi mobilitás és az oktatási intézményrendszer közötti kapcsolatot szándékozunk vizsgálni, hanem magát a továbbtanulási-pályaválasztási döntést, illetve ezek egyéni és társadalmi motivációs háttérét. A bemutatott

oktatásszociológiai kutatás előkészítésében, megtervezésében és az eredmények értelmezésében természetesen támaszkodtunk a motivációról, társadalmi egyenlőtlenségről és a felsőoktatásról szóló szakirodalomra. A tematikailag rendkívül változatos és nagyszámú forrás közül azokat használtuk, amelyek véleményünk szerint leginkább összefüggésben álltak témánkkal és a vizsgált térség problematikájával.

Az általunk vizsgált adatok forrása a HERD projekt keretében megvalósult keresztmetszeti kutatás, mely során öt felsőoktatási intézmény alapszakán tanuló válaszadók almintáját elemeztük. A Magyarország–Románia határmenti térségének általunk vizsgált öt felsőoktatási intézménye almintájában 2120 válaszadó szerepelt, közülük 35,55% férfi, 64,5% pedig nő. A válaszadók döntő többsége a Debreceni Egyetemen tanul (N=886), a Nagyváradai Egyetemen 565-en tanulnak, a Partiumi Keresztény Egyetemen 400-an, 125 válaszadó a Nagyváradai Emanuel Egyetem diákja, 144-en pedig a Nyíregyházi Főiskolán tanulnak.

Vizsgálatunk fő célját a továbbtanulási, intézményválasztási és szakválasztási motivációikra vonatkozó kérdések elemzése képezte, melyeket a jövőtervek, az értékrend faktorai, valamint a tanulási attitűdök kontextusában is megvizsgáltunk az intézmények közötti főbb hasonlóságok és különbségek azonosításának szándékával. Adataink elemzésekor Lucas (2001) hatékonyan fenntartott egyenlőtlenség modelljét használtuk értelmezési támpontként. Az elsőgenerációsok esetében, adataink is megerősítik, a társadalmi háttér közvetett módon érvényesülő hatása nyilvánul meg. A Chapman (1981) által elképzelt főiskolaválasztási modell szintén visszaigazolódik az eredmények alapján: a hallgatók főiskolaválasztását társadalmi háttérük és néhány hallgatói sajátosság befolyásolja, több külső befolyással összefüggésben, mint például a fontos személyek befolyása, a felsőoktatási intézmények jellemzői (elhelyezés), valamint a képzési programok hozzáférhetősége.

Empirikus adataink elemzése következtében azt tapasztaljuk, hogy hipotéziseinkkel összhangban az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusú családokból származó, de támogató szülőkkel rendelkező hallgatók a kisebb felsőoktatási intézményeket választják inkább, a rurális környe-

zetből származók, az elsőgenerációs értelmiségiek, a posztmaterális és a privát szféra értékeivel azonosulók, az idősebb hallgatók (kor), illetve a magán vagy egyházi középiskolában végzett hallgatók a Nyíregyházi Főiskolára, a Partiumi Keresztény Egyetemre és az Emanuel Egyetemre jelentkeznek. A továbbtanulás faktorai közül a kontextuális és a kapcsolati tényezők valószínűsítik a kisebb felsőoktatási intézményekben való továbbtanulást, az intézményválasztás motivációs faktorai közül az egyetemi életmód és a kontextuális tényezők jelentősek, a szakválasztás motivációs faktorai közül pedig a kontextuális tényezők és az ifjúsági korszakváltás motívumai számottevőek. A nagyobb felsőoktatási intézményekbe (Nagyvárad és Debreceni Egyetem) inkább azok a hallgatók jelentkeznek, akik értelmiségi családból származnak (apa magasabb iskolai végzettségű), magas társadalmi-gazdasági státusú (jobb felszerelt háztartásokban) élnek, több barátal rendelkeznek, több idegen nyelvet beszélnek, továbbtanulásukat, intézményválasztásukat a mobilitás és a mintakövetés faktora jellemzi és materiális értékeket képviselnek.

Azt feltételeztük továbbá, hogy a szakválasztás során nemi különbségek és szakmai sztereotípiák érvényesülnek: a férfiak inkább a dinamikus – kompetitivitást, versenyhelyzeteket, kockázatvállalást igénylő – szakokat választják, míg a nők a kommunikációt, a személyközi kapcsolatokat igénylő, szolgáltatásokra épülő szakirányokat; valamint azt is feltételeztük, hogy a nemi hovatartozás az intézményválasztás egyik fontos előrejelzője is lehet.

A szakválasztásra vonatkozó eredmények alapján azt találjuk, hogy míg a nők, a vidéken élők és a posztmaterális értékekkel azonosuló válaszadók esetében nagyobb a valószínűség a humán szakirányokon való továbbtanulásra, a mobilitás faktora és az apa iskolai végzettségének egységnyi növekedése pedig a reál szakokon való tanulást valószínűsíti. A háztartás felszereltsége a szakválasztást magyarázó modellben szinte minden képzési terület esetében növeli a jelentkezést a bölcsészettudományokra (ide tartozik a történelem, filozófia, teológia szak és a művészetek képzés is) való jelentkezés valószínűségével szemben. Az elemzés szignifikáns eredményeként azt találjuk, hogy a társadalomtudományok

választásának valószínűsége 1,53-szor nagyobb a származási családból hozott hátrányos helyzetek számának egységnyi növekedésével és 1,09-szer a bizalom mértékének egységnyi növekedésével, míg a beszélt idegen nyelvek száma, a szülők támogatása, valamint az, hogy valaki nő, a bölcsészettudományok képzésre való jelentkezés valószínűségét növeli. A közgazdaságtan képzésre való jelentkezés valószínűségét az etikusság hiánya 1,11-szer növeli, míg a beszélt idegennyelvek számának egységnyi növekedése a bölcsészettudományokra való jelentkezés valószínűségét növeli.

A Nagyváradi és a Debreceni Egyetemen szakválasztáskor legjelentősebb magyarázó tényezőkként a társadalmi-gazdasági háttér mutatói közül a szülői háztartás felszereltsége, a szülők támogó magatartásának megnyilvánulása, a nem, az apa iskolai végzettsége, valamint a településtípus és a 9–12. osztályban elnyert díjak száma bizonyult. A faktorok közül a mobilitás, a mintakövetés és az intellektuális motívumok faktora inkább az egészségtudományok, a közgazdaságtan, a jog, a természettudományok, az építészet és a mérnöki szakok választását valószínűsíti. A kontextuális motívumok faktora a mérnöki és a természettudományok szakra való jelentkezésben jelentős. A bölcsészettudományi szakokat pedig a kontextuális motívumok, a kapcsolatépítés és a korszakváltás faktora valószínűsíti.

A kisebb felsőoktatási intézményekben az adataink alapján azt tapasztaljuk, hogy szakválasztáskor a társadalmi háttér objektív tényezői közvetettebb módon fejtik ki hatásukat: az anyagi helyzet vagy a szülők iskolázottsága helyett a beszélt idegennyelvek és a hátrányos helyzetek száma a meghatározó, de továbbra is megjelenik a nemi hovatartozás hatása is. Az értékrend és a tanulási attitűd bevonása a magyarázó modellbe szintén eredményesnek bizonyult, mivel differenciált szakválasztási mintázatok kirajzolódása vált lehetővé ezek révén.

Az elemzés újszerűségét elsősorban az adja, hogy a továbbtanulási döntések mögött meghúzódó hatásmechanizmusokat a társadalmi háttérből fakadó kulturális hatás és a racionális mérlegelés szerepétől különválasztva vizsgáljuk a Partiumi térség tipikus felsőoktatási intézményeiben.

A kutatás eredményeként létrejövő tudásanyag, a pályaaorientációs és továbbtanulási motívumok megismerése az intézményi fejlesztés folyamatában támpontként szolgálhat, ugyanakkor a határmenti felsőoktatási intézmények rekrutációs mechanizmusát, valamint az egyetemista fiatalokat vizsgáló empirikus kutatási eredmények sorát is bővítheti.

A pályaválasztási motívumok megértése fontos lehet az intézmények rekrutációs gyakorlatára, a felsőoktatáspolitikákra és az oktatásszociológiai kutatásokra nézve is. A felsőoktatási intézmények hallgatókért folytatott versenyének fokozódása szükségessé teszi a hallgatók preferenciáinak és döntésmechanizmusainak megértését, amelyeket nemcsak az intézmények kiválasztásában, hanem a továbbtanulás eldöntésében is alkalmaznak. Bemutatott eredményeink alapján az egyetemek szakszerű ismereteket szerezhetnek a hozzájuk jelentkező fiatalokról, a beiratkozók jellegzetes „profiljáról”, a választás előtt álló fiatalok pedig körültekintőbben tekinthetnek át továbbtanulási lehetőségeiket, az egyes felsőoktatási intézmények és szakok kínálatát. Úgy gondoljuk, hogy felmérésünk eredményeit és következtetéseit pedagógusaink a középiskolai pályaválasztási tanácsadásban is alkalmazhatják.

## 8. KITEKINTÉS, TOVÁBBI KUTATÁSI IRÁNYOK

Jelen kötetben egy speciális csoport (egyetemisták) egyik speciális tevékenységének (továbbtanulás eldöntése) és magatartásának (motiváció, értékek, attitűdök) vizsgálatára vállalkoztunk. Az eredményeket elsősorban a vizsgálatba vont intézmények döntéshozói, valamint a földrajzi és oktatási térség kutatói hasznosíthatják, de azon felvételi előtt álló vagy már felvételt nyert diákok és szülei is, akik meg szeretnék érteni a továbbtanulási döntések oktatásszociológiai vonatkozásait. A felsőoktatáspolitikai szereplői számára is újdonsággal szolgálhatnak eredményeink, hiszen a térségben tudomásunk szerint nem készült a témában összehasonlító kutatás. Nem elhanyagolandó szempont azon empirikus adatokkal alátámasztott tény sem, miszerint az egyetemi oktatás hozzáférhetővé válásával nő a beiratkozás valószínűsége, a felsőfokú képzés hozzáférhetősege pedig jelentősen visszaszorítja az iskoláztatás előidézte elvándorlást.

A szakok választásával kapcsolatos motívumok azonosításakor fontos volna ismernünk ezek piacképességére vonatkozó háttéradatokat is. Míg Magyarországon több éves hagyománya van a Diplomás Pályakövető Rendszer működtetésének, a romániai felsőoktatási intézményekben ennek kutatása nem elterjedt gyakorlat. Ebből kifolyólag a kutatás pillanatában nem álltak rendelkezésünkre objektív összehasonlításra lehetőséget nyújtó adatok a szakok aktuális piaci értékére vonatkozóan. Ezeket a hiányosságokat további kutatásokkal lehetne pótolni.

A felsőoktatási térség intézmény- és szakválasztással kapcsolatos dinamikájának oktatásszociológiai szempontú megértését megcélözva egy rendkívül izgalmas kutatási területet fedeztünk fel. Számos – részben már ismert, ezért csupán újra azonosított – összefüggés kibontakozása mellett sok új kérdés bukkant elő. Az átalakuló felsőoktatási intézményrendszert és szereplőit érintő, sokrétű tendencia megismerése közben nem meglepő, hogy megfogalmazódott bennünk az az igény, hogy a kutatásunk

fókuszpontjában lévő kérdéseket új kutatási eszközök és hipotézisek mentén is szemügyre vegyük, mindezt anélkül, hogy a megtett úton felfedezett élményekre elégtétellel rá ne csodálkoznánk. Az új kutatási kérdések egyik lehetséges irányvonala a felsőoktatási intézmények befogadó és kibocsátó vetületének vizsgálata lehetne. Keveset tudunk például arról, hogy miként alkalmazkodik a felsőoktatás az intézményrendszeri feltételek átalakítása vagy funkciójának újradefiniálása szempontjából a keresleti oldal felől érkező változásokhoz; és alig tudunk valamit a karok és a szakok olyan finom mutatóiról, amelyek a magyarázó modelljeink által fel nem tárt jelenségeit sejtetik (a képzés minőségéről, a tanulói közösség sajátosságairól, a szak piacképességéről gyűjtött adatok révén).

Nyitott kérdés maradt és érdekesítő távlatokat nyit a pályaválasztási motívumok kvalitatív módszerekkel történő feltárása és élettörténeti szempontú vizsgálata is. Az egyént körülvevő kapcsolati háló szerepe egyre hangsúlyosabb, a választás motívumainak élettörténetbe ágyazott megértése jelentősen kiegészíthetné a témánk kapcsán felvetődött kérdéseket, fontos volna közvetlenebb adatokat azonosítani ezen a téren is. A hallgatók értékpreferenciáit és motívumait vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy hasznos volna a felsőoktatási tér további szereplőinek értékrendjét is megérteni, mivel azt feltételezzük, hogy a felsőoktatási intézmények hatással vannak az egyéni és közösségi értékpreferenciákra. Továbbá sejtjük, hogy a hallgatói közösségek átalakulásának megértése mögött sok válasz rejlik, melyek a rendszerben való eligazodás és a sikeresség számos más dimenziójára is hatással lehetnek. Mindezen kérdések további kutatások kiindulópontjaiként szolgálhatnak.

## 9. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Meghatározó az a sok szeretet, amiben az emberi kapcsolatok révén életutam során részesülhettem. A doktori értekezésem megírása során is nagyon sok támogatást kaptam. Ezúton szeretném kifejezni hálámat mindazoknak, akik valamilyen módon mellettem voltak és segítettek abban, hogy disszertációm elkészülhessen.

Köszönöm doktori témavezetőmnek, dr.Albert-Lőrincz Enikőnek, hogy tanulmányaim során mindvégig figyelemmel kísérte haladásom és számos lehetőséget teremtett számomra ahhoz, hogy szakmailag fejlődjek, kutatási kérdéseim letisztulhassanak és dolgozatom összeállításában is nagy segítségemre volt.

Köszönöm dr.habil.Pusztai Gabriellának, a CHERD kutatóközpontnak és dr.habil.Hatos Adriannak, hogy lehetőséget nyújtottak számomra a HERD kutatásban való részvételre és az adatok felhasználására.

Szakmai fejlődésem elsődleges gyakorlóterepe, a Partiumi Keresztény Egyetem szűkebb munkaközössége és diákjai lépten-nyomon bátorítottak, de különösen a dolgozat finisében – nekik külön köszönöm.

Köszönöm a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szociológia Doktori Iskola közösségének a hasznos észrevételeket és tanácsokat a dolgozatom véglegesítésében.

Köszönettel tartozom, továbbá, a BBTE vezetőinek és munkatársainak, akik nyertes projektjük által lehetővé tették, hogy a doktori képzés utolsó évében ösztöndíjban részesülhessek. A dolgozat megírásában anyagi támogatást a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2007–2013 nyújtott az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a POSDRU/159/1.5/S/132400 – *„Sikerés fiatal kutatók – a nemzetközi és interdiszciplináris szakmai fejlődés kontextusában”* c. projekt keretéből.

Köszönöm mindazoknak az „óriásoknak”, akik a témában előttem jártak, és akiknek vállán állva és szemlélve a felsőoktatásba való jelentkezés folyamatát, új távlatok nyílhattak meg előttem.

Családom és barátaim támogatásának (m)értéke szavakkal kifejezhetetlen.

Köszönöm.

Ha e sok segítség és támogatás ellenére mégis előfordulnak hiányosságok vagy pontatlanságok e disszertációban, akkor az csakis rajtam múlott.

# Táblázatok és ábrák jegyzéke

## Táblázatok jegyzéke

Táblázat 1. A válaszadók országok és intézmény-típusok szerinti eloszlása.....	103
Táblázat 2. A válaszadók megoszlása intézmények és intézménytípusok szerint	109
Táblázat 3. A válaszadók életkorának főbb mutatói intézmények szerint .....	119
Táblázat 4. A szülők foglalkozása intézmények szerint.....	128
Táblázat 5. A válaszadók szubjektív anyagi helyzetének megítélése intézmények szerint.....	132
Táblázat 6. A tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottság megoszlása az öt almintán.....	134
Táblázat 7. A válaszadók havi gazdálkodási keretének főbb leíró statisztikái .....	135
Táblázat 8. A válaszadók középiskolai háttere.....	138
Táblázat 9. A válaszadók középiskolai háttere – az érettségit nyújtó iskola finanszírozási formája .....	140
Táblázat 10. A felsőoktatási képzés finanszírozási formája intézményenként.....	141
Táblázat 11. Az közoktatási tanulmányok során szerzett oklevelek átlaga intézményenként és országonként, nemek szerint.....	142
Táblázat 12. A válaszadók intézmények és tudományágak szerinti megoszlása ..	147
Táblázat 13. A továbbtanulást motiváló tényezők átlaga intézményenként .....	156
Táblázat 14. Az intézményválasztást motiváló tényezők átlaga intézményenként	157
Táblázat 15. A szakválasztást motiváló tényezők átlaga intézményenként .....	158
Táblázat 16. A felsőfokú továbbtanulás faktorsúlymátrixa (csak 0,1 feletti faktorsúlyok) .....	159
Táblázat 17. Az intézményválasztás motívumainak faktorsúlymátrixa (csak 0,1 feletti faktorsúlyok) .....	161
Táblázat 18. A szakválasztás motívumainak faktorsúlymátrixa (csak 0,1 feletti faktorsúlyok) .....	162
Táblázat 19. A szakválasztási faktorok átlagértékeinek összehasonlítása tudományterületek szerint független mintás t-próbával .....	164
Táblázat 20. Az értékrend faktorsúlymátrixa (csak 0,1 feletti faktorsúlyok).....	169
Táblázat 21. A tanulási attitűd faktorai és faktorszokásai.....	173

Táblázat 22. A tanulási attitűd és az értékrend faktorai közötti kapcsolat korrelációs együtthatói.....	175
Táblázat 23. A választott szak abbagyását fontolgató válaszadók száma intézményenként.....	177
Táblázat 24. A válaszadók továbbtanulási tervei intézményenként (igen válaszok)	180
Táblázat 25. A munkahelykeresésre vonatkozó, tanulmányok befejezése utáni tervek intézményenként (a "tervezem" válaszok aránya) .....	182
Táblázat 26. A válaszadók száma nemek és településtípusok szerint.....	185
Táblázat 27. Az iskolai végzettségi szint és a tanulással töltött évek száma .....	186
Táblázat 28. A válaszadók származási háttére: az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége (tanulással töltött évek száma).....	187
Táblázat 29. Anyagi háttér: a háztartás tartós fogyasztási cikkekkel való felszereltsége intézménytípusok szerint.....	187
Táblázat 30. Kulturális háttér: beszélt idegennyelvek száma .....	188
Táblázat 31. Tanulmányi eredményesség: megszerzett oklevelek száma általános- és középiskolában .....	189
Táblázat 32. Családi háttér: testvérek száma, szülők hiánya vagy más hátrányos helyzet .....	190
Táblázat 33. Kapcsolati tőke: barátok száma és a szülők támogatásának mértéke	191
Táblázat 34. Az értékfaktorok intézménytípusok szerint .....	192
Táblázat 35. Az intézményválasztás faktorai: a mobilitás, a mintakövetés, az intellektuális motívumok, a kontextuális motívumok, a kapcsolatépítés és a korszakváltás faktora .....	193
Táblázat 36. Az intézményválasztás magyarázó tényezői Romániában – multinomiális logisztikus regresszió.....	195
Táblázat 37. Az intézményválasztás magyarázó tényezői Magyarországon – multinomiális logisztikus regresszió.....	196
Táblázat 38. Az intézményválasztás magyarázó tényezői intézménytípusok szerint - multinomiális logisztikus regresszió .....	198
Táblázat 39. A szakválasztás magyarázó tényezői – logisztikus regresszió.....	200
Táblázat 40. A Debreceni Egyetem és a Nagyváradai Egyetem válaszadóinak aránya a HERD mintában szakterületek szerint (N).....	201
Táblázat 41. A szakterületekre való jelentkezés magyarázó változói a nagyobb felsőoktatási intézményekben .....	202
Táblázat 42. A különböző szakterületek választásának valószínűsége a továbbtanulás faktorainak összefüggésében a Nagyváradai és a Debreceni Egyetemen – multinomiális logisztikus regresszió....	205

Táblázat 43. Az Emanuel Egyetem, a Partiumi Keresztény Egyetem és Nyíregyházi Főiskola válaszadóinak eloszlása a HERD mintában szakterületek szerint (N).....	207
Táblázat 44. A különböző szakterületekre való jelentkezés magyarázó változói a kisebb felsőoktatási intézményekben.....	208
Táblázat 45. A különböző szakterületekre való jelentkezés értékrenddel és tanulási attitűddel kapcsolatos magyarázó változói a kisebb felsőoktatási intézményekben.....	209
Táblázat 46. A továbbtanulási motivációk intézményenként - az „igen” válaszok százalékos aránya .....	250
Táblázat 47. A szakválasztás faktorainak főbb leíró statisztikái a HERD almintán.....	251
Táblázat 48. A faktorelemzésbe vont motivációs itemek főbb leíró statisztikái.....	252
Táblázat 49. A tanulási attitűd átlagpontjai a vizsgált felsőoktatási intézményekben .....	254

## Ábrák jegyzéke

Ábra 1. Foglalkoztatottak aránya az aktív népesség körében az EU27-ben, Romániában és Magyarországon 2010-ben.....	28
Ábra 2. A felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 éves korcsoport aránya Magyarországon és az EU-ban 2000-ben és 2007–2014 között .....	41
Ábra 3. A felsőfokú végzettséggel rendelkező 30–34 éves korcsoport aránya Romániában és az EU-ban 2000-ben és 2007–2014 között.....	42
Ábra 4. A hallgatók főiskolaválasztását érintő befolyások. Chapman modellje (1981).....	60
Ábra 5. Az egyetemválasztás egy másik modellje (Raposo & Alves, 2007).....	64
Ábra 6. A felsőfokú oktatásban részesülő nők férfiakéhoz viszonyított aránya (1990-2012, %)......	112
Ábra 7. A válaszadók nemek szerinti megoszlása intézményenként.....	113
Ábra 8. A válaszadók korcsoportok szerinti megoszlása intézményenként .....	118
Ábra 9. A válaszadók állandó lakóhelye 14 éves kor előtt intézmények szerint .	120
Ábra 10. Milyen gyakran látogatod meg szüleidet tanítási időszakban? .....	123
Ábra 11. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége a HERD mintában .....	125

Ábra 12. A szülők iskolai végzettségének összehasonlítása a válaszadók körében .....	126
Ábra 13. A válaszadók szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlása intézményenként.....	127
Ábra 15. A szubjektív anyagi helyzet megítélése a vizsgált intézményekben .....	131
Ábra 16. A válaszadók évfolyamok és intézmények szerinti megoszlása .....	146
Ábra 17. A válaszadók által megjelölt szakok intézmények szerint.....	149
Ábra 18. A válaszadók intézményválasztási preferenciái.....	150
Ábra 19. A válaszadók szakválasztási preferenciái .....	151
Ábra 20. A továbbtanulás, az intézmény-, és a szakválasztás motivációi .....	154
Ábra 21. Az értékek átlagpontjai intézmények szerint.....	253

## 10. FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

1. Adams, S. J., Pryor, L. J., & Adams, S. L. (1994). Attraction and retention of high-aptitude students in accounting: An exploratory longitudinal study. *Issues in Accounting Education*, 9(1), 45–58.
2. Addi-Racah, A., & Ayalon, H. (2008). From high school to higher education: Curricular policy and postsecondary enrollment in Israel. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(1), 31–50.
3. Aittola, T. (1995). Recent Changes in Student Life and Study Processes ABSTRACT. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 37–49.
4. Aldemir, C., & Gülcan, Y. (2004). Student satisfaction in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 16(2), 109–122.
5. Alexander, K. L., & Eckland, B. K. (1975). Basic attainment processes: A replication and extension. *Sociology of Education*, 48, 457–495.
6. Allen, P. (2004). Welcoming Y. *Benefits Canada*, 28(9), 51–56.
7. Analoui, F. (2000). What motivates senior managers? The case of Romania. *Journal of Managerial Psychology*, 15(4), 324–340.
8. Anderson, R. E. (1976). Determinants of institutional attractiveness to bright, prospective college students. *Research in Higher Education*, 4(4), 361–371.
9. Andorka, R., & Simkus, A. (1983). Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statistikai Szemle*, (6).
10. Andrew, D., Bamford, J., & Pfeiffer, G. (2005). Student Motivation for Entry to Higher Education: a comparative analysis of students' views in three different countries [A felsőfokú tanulmányokra jelentkezés hallgatói motivációi. Hallgatói szemléletmódok összehasonlító elemzése három országban]. *Investigations in University Teaching and Learning*, 3(1), 12–17.
11. Argentin, G. (2011). Studying after the degree: new pathways shaped by old inequalities. Evidence from Italy, 1995-2007. Forrás: <http://ideas.repec.org/p/laa/wpaper/45.html>
12. Armstrong, M. (2007). *A handbook of employee reward management and practice*. Philadelphia: Kogan Page Publishers.
13. Atanda, R. (1999). Do gatekeeper courses expand education options? *National Center for Education Statistics*, 1(1), 33.
14. Avery, C., & Hoxby, C. M. (2004). Do and should financial aid packages affect students' college choices? In *College choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it* (pp. 239–302). University of Chicago Press.
15. Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.

16. Bădulescu, A. (2006). Șomajul în România. O analiză retrospectivă (1991-2005). *Revista Economie Teoretică Și Aplicată*, (2), 71.
17. Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94.
18. Balica, M., Fartușnic, C., Horga, I., Jigău, M., & Voinea, L. (2004). *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație [Nézőpontok a nemi hovatartozás dimenzióiról az oktatásban]*. București: Institutul de Științe ale Educației, UNICEF - Ed. Marlink.
19. Ballarino, G., & Schadee, H. (2006). Espansione dell'istruzione e diseguaglianza delle opportunità educative nell'Italia contemporanea. *Polis*, 20(2), 207–232.
20. Barone, C., Luijckx, R., & Schizzerotto, A. (2010). Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia.
21. Bassy, M. (2002). Motivation and work-Investigation and analysis of motivation factors at work. Forrás: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:17451>
22. Becker, G. S. (1970). Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. Columbia University Press.
23. Beggs, J. M., Bantham, J. H., & Taylor, S. (2008). Distinguishing the Factors Influencing College Students' Choice of Major. *College Student Journal*, 42(2), 381–394.
24. Belcher, M. J. (1996). A Survey of Current & Potential Graduate Students. Research Report 96-04. Forrás: <http://eric.ed.gov/?id=ED400773>
25. Bennett, R., Kottasz, R., & Nocciolino, J. (2007). Catching the early walker: An examination of potential antecedents of rapid student exit from business-related undergraduate degree programmes in a post-1992 university. *Journal of Further and Higher Education*, 31(2), 109–132.
26. Berger, M. C. (1988). Predicted future earnings and choice of college major. *Industrial & Labor Relations Review*, 41(3), 418–429.
27. Bergerson, A. A. (2009). Special Issue: College Choice and Access to College: Moving Policy, Research, and Practice to the 21st Century. *ASHE Higher Education Report*, 35(4), 1–141.
28. Bernath, K., & Hatos, A. (2009). The access to education of the Hungarian minority in Romania. A multivariate analysis. *Review of Sociology of Hungarian Academy of Sciences*, 15(1), 40–60.
29. Beswick, R. L. K. (1989). *A study of factors associated with student choice in the university selection process*. Lethbridge, AB: University of Lethbridge, Faculty of Education, 1989. Forrás: <https://www.uleth.ca/dspace/handle/10133/17>
30. Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756.
31. Blakely, R. (2014). Watch out, we're Generation Z. *The Times*. London (UK).

32. Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1998). A rétegződés folyamata In Péter Róbert (szerk) (1998): A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
33. Blustein, D. L. (2006). The psychology of working: A new perspective for counseling, career development, and public policy. *Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
34. Bocsi, V. (2012). Hallgatói értékvilágok és kari struktúrák. *Educatio, 3*, 480 – 488.
35. Bogler, R., & Somech, A. (2002). Motives to study and socialization tactics among university students. *The Journal of Social Psychology, 142*(2), 233–248.
36. Bolognini, R., & Makowiczky, K. (2014). *United States - Country Note - Education at a Glance 2014: OECD Indicators.* Forrás: <http://www.oecd.org/unitedstates/United%20States-EAG2014-Country-Note.pdf>
37. Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban In. Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.). In *Az oktatási rendszerek elmélete* (pp. 406–417). Budapest: Okker Kiadó.
38. Bourdieu, P. (1998). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Budapest: Gondolat Kiadó.
39. Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
40. Bowen, W. G., Kurzweil, M. A., Tobin, E. M., & Pichler, S. C. (2005). *Equity and excellence in American higher education.* University of Virginia Press Charlottesville.
41. Braxton, J. M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education, 36*(5), 595–611.
42. Brewer, D. J., Eide, E. R., & Ehrenberg, R. G. (1999). Does it pay to attend an elite private college? Cross-cohort evidence on the effects of college type on earnings. *Journal of Human Resources, 104*–123.
43. Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordström, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education, 58*(2), 157–173.
44. Brown, S. C. (2004). Where this path may lead: Understanding career decision-making for postcollege life. *Journal of College Student Development, 45*(4), 375–390.
45. Buford Jr, J. A., Bedeian, A. G., & Lindner, J. R. (1995). Management in extension (3rd). *Columbus, OH: Ohio State University Extension.*
46. Bukodi, E. (1998). Nőtt-e az iskolázottsági esélyegyenlőségek? *Századvég, 2.*
47. Bukodi, E. (2000). Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek In. Elekes Zsuzsanna és Spéder Zsolt. (szerk.). In *Törések és kötések a magyar társadalomban* (pp. 13–27). Budapest: ART T- Századvég.
48. Byrne, M., Flood, B., Hassall, T., Joyce, J., Arquero Montaña, J. L., González González, J. M., & Tourna-Germanou, E. (2012). Motivations, expectations and

- preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. In *Accounting Forum* (Vol. 36, pp. 134–144).
49. Cabrera, A. F., & La Nasa, S. M. (2000). Understanding the College-Choice Process. *New Directions for Institutional Research*, 2000(107), 5–22.
  50. Cain, P. P., & McClintock, J. (1984). The ABC's of Choice. *Journal of College Admissions*, 105, 15–21.
  51. Campbell, R. (1977). Marketing matching the student to the college. *College and University*, 52(4), 591–604.
  52. Cappellari, L., & Lucifora, C. (2009). The “Bologna Process” and college enrollment decisions [A „bolognai folyamat” és a főiskolára jelentkezés döntéshozatala]. *Labour Economics*, 16(6), 638–647.
  53. Carbonaro, W. J. (1997). Opening the debate on closure and schooling outcomes. *American Sociological Review*, (64), 682–686.
  54. CEDEFOP. (2010). *Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020* (No. European Centre for the Development of Vocational Training). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Forrás: [cedefop.europa.eu](http://cedefop.europa.eu)
  55. Chapman, D. W. (1981). A model of student college choice. *The Journal of Higher Education*, 490–505.
  56. Chapman, R. G. (1986). Toward a theory of college selection: A model of college search and choice behavior. *Advances in Consumer Research*, 13(1), 246–250.
  57. Chapman, R. G. (1993). Non-simultaneous relative importance-performance analysis: Meta-results from 80 college choice surveys with 55,276 respondents. *Journal of Marketing for HIGHER EDUCATION*, 4(1-2), 405–422.
  58. CHERD. (2008). *Felsőoktatási együttműködések a „Partium” térségében*. Debrecen. Forrás: [http://www.researchgate.net/profile/Tamas\\_Kozma/publication/242783647\\_Fels\\_ioktatsi\\_egyuttm\\_kdsek\\_a\\_Partium\\_trsgben/links/0c96053c7d16574113000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Tamas_Kozma/publication/242783647_Fels_ioktatsi_egyuttm_kdsek_a_Partium_trsgben/links/0c96053c7d16574113000000.pdf)
  59. Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635.
  60. Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A. (2013). Widening participation in higher education: analysis using linked administrative data [A felsőfokú tanulmányi részvétel bővülése – kapcsolt adminisztratív adatok elemzése]. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176(2), 431–457.
  61. Christofides, L. N., Hoy, M., & Yang, L. (2006). *The Determinants of University Participation*. Forrás: <http://ideas.repec.org/p/gue/guelph/2006-8.html>
  62. Clark, B. R., & Trow, M. (1966). The organizational context. *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research*, 17–70.

63. Coccari, R. L., & Javalgi, R. G. (1995). Analysis of students' needs in selecting a college or university in a changing environment. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6(2), 27–40.
64. Coleman, S. J. (1998). Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében In: Lengyel György– Szántó Zoltán (szerk.). In *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula.
65. Collins, M., & Giordani, P. (2003). The Class of 2003: Opinions and Expectations. Results of the 2003 Graduating Student & Alumni Survey. *NACE Journal*, 63(3), 23–28.
66. Collins, R. (1979). *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
67. Collins, W. A., & Madsen, S. D. (2006). Personal relationships in adolescence and early adulthood. *The Cambridge Handbook of Personal Relationships*, 191–209.
68. Connor, H., & Britain, G. (2004). *Why the difference?: a closer look at higher education minority ethnic students and graduates*. DFES Publications Nottingham. Forrás: <http://www.bristol.ac.uk/ethnicity/documents/educationreport.pdf>
69. Cristea, S., Cuțin, B., & Havrincea, A. (2013). *Opțiunile școlare și profesionale ale absolvenților de liceu [A liceumi végzősök iskolai és szakmai lehetőségei]*. Satu Mare: Inspectoratul Școlar al Județului Satu Mare: Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Satu Mare.
70. Csata, I. (2006). Az erdélyi magyar fiatalok értékeiről. In Gábor Kálmán – Veres Valér (szerk.). In *A perifériából a centrumba – Erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után*. Szeged–Kolozsvár: Belvedere-Meridionale.
71. Csata, Z. (2004). Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi Társadalom*, (1), 99–132.
72. Csata, Z., Dániel, B., Kiss, D., Sólyom, Z., & Ruszuly, E. (2009). Diplomás karrierpályák az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi Társadalom*, (1-2), 31–68.
73. Csata, Z., Pop, C., & Dániel, B. (2006). Pályakezdő fiatalok a munkaerőpiacon. *Erdélyi Társadalom*, (1), 7–27.
74. Dániel, B. (2013a). *A Babeș-Bolyai Tudományegyetem szociális munka végzetteinek szakmai életpálya-vizsgálata. Az oktatástól a munkaerőpiacig*. Babeș-Bolyai Tudományegyetem, Szociológia és Szociális Munka Kar, Szociológia Doktori Iskola, Kolozsvár. Forrás: <http://bbte-szocialismunka.ro/diakok/tanulmanyi-csoportok/doktori-kepzes/doktori-ertekezesek/384-a-bbte-szocialis-munka-vegzetteinek-szakmai-eletpalya-vizsgalata.html>,
75. Dániel, B. (2013b). Erdélyi magyar fiatalok jövőterveinek, munkaerőpiaci helyzetének, etnikai fogyasztásának vizsgálata. In *In MOZAIK 2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében: Szabó Andrea - Bauer Béla - Pillók Péter (Szerk.)* (pp. 169–198). Szeged – Budapest: A Belvedere Meridionale és a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet közös kiadása.

76. Datcu, R. M., Nazare, C., Vasile, A., & Zgardan, M. (2012). Studiu privind opțiunile școlare și profesionale ale elevilor claselor a VIII-a [Tanulmány a XII. osztályos diákok tanulmányi és szakmai irányválasztásában rendelkezésre álló lehetőségekről]. Brăila, România: Inspectoratul Școlar Județean Brăila; Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Brăila; Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Brăila.
77. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346.
78. De Dios Jiménez, J., & Salas-Velasco, M. (2000). Modeling educational choices. A binomial logit model applied to the demand for Higher Education. *Higher Education*, 40(3), 293–311.
79. DelVecchio, S., & Honeycutt, E. D. (2002). Explaining the appeal of sales careers: A comparison of black and white college students. *Journal of Marketing Education*, 24(1), 56–63.
80. DeMarie, D., & Aloise-Young, P. A. (2003). College students' interest in their major. *College Student Journal*. Forrás: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2003-07646-016>
81. Dev, P. C. (1997). Intrinsic Motivation and Academic Achievement What Does Their Relationship Imply for the Classroom Teacher? *Remedial and Special Education*, 18(1), 12–19.
82. DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success. *American Sociological Review*, 47, 189–201.
83. Dogaru, I. (2005). Costuri medii în învățământul preuniversitar – studii, analize, metodologii [A közoktatás átlagos költségei – tanulmányok, elemzések, metodológiák]. București: Ceres.
84. Donnellan, J. (2002). The impact of marketer-controlled factors on college-choice decisions by students at a public research university. Forrás: <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3039350/>
85. Duchesne, S., Ratelle, C. F., Larose, S., & Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 62.
86. Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary school track choice, and wages. *Oxford Economic Papers*, 56(2), 209–230.
87. Eccles, J. S., Vida, M. N., & Barber, B. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 63–77.
88. Eliasson, K. (2006). The effects of accessibility to university education on enrollment decisions, geographical mobility, and social recruitment. *Umeå Economic Studies*, 690. Forrás: [http://130.239.141.82/digitalAssets/8/8868\\_ues690.pdf](http://130.239.141.82/digitalAssets/8/8868_ues690.pdf)

89. Engel, C. E. (2008). German Student Education Transitions: Factors That Influence Choice of Educational Paths [A német hallgatók tanulmányi tranzíciói: a tanulmányi irány megválasztását befolyásoló tényezők].
90. Epstein, R. H., Clinton, M. S., Gabrovska, K., & Petrenko, O. (2013). Changes in Motivation During an MBA Program: Gender Makes A Difference From First-Year To Graduation. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2).
91. Erdmann, D. G. (1983). An examination of factors influencing student choice in the college selection process. *Journal of College Admissions*, 100, 3–6.
92. Európai Bizottság. (2010). Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája (No. 2010.3.3). Brüsszel.
93. Európai Bizottság. (2015). Europe 2020 Targets. Forrás: [http://ec.europa.eu/eurostat/documents/4411192/4411431/Europe\\_2020\\_Targets.pdf](http://ec.europa.eu/eurostat/documents/4411192/4411431/Europe_2020_Targets.pdf)
94. Eurostat. (2014). *Foglalkoztatási statisztikák*. Forrás: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/extensions/EurostatPDFGenerator/getfile.php?file=79.119.5.224\\_1432922219\\_8.pdf#page=1&zoom=auto,-107,815](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/extensions/EurostatPDFGenerator/getfile.php?file=79.119.5.224_1432922219_8.pdf#page=1&zoom=auto,-107,815)
95. Eurostat. (2015). Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34. Forrás: [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020\\_41](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020_41)
96. Fehérvári, A., & Liskó, I. (1998). *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban* (No. 219). Budapest: Oktatókutató Intézet.
97. Fényes, H. (2009). A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása? (Habilitációs tézis). Debreceni Egyetem, Debrecen.
98. Fényes, H., & Pusztai, G. (2004). A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle*, 82(6-7), 567–582.
99. Fényes, H., & Pusztai, G. (2006). Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, (1), 40–59.
100. Ferenczi, Z. (2003). Az elsőgenerációs értelmiség kialakulásának sajátosságai. *Statisztikai Szemle*, 81, 1073–1089.
101. Ferge, Z. (1972). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológiai*, (1), 10–35.
102. Finnie, R., Lascelles, E., & Sweetman, A. (2005a). Who goes? The direct and indirect effects of family background on access to post-secondary education [Ki megy tovább? A családi háttér középiskola utáni oktatáshoz való hozzáférésre gyakorolt közvetlen és közvetett hatása]. Statistics Canada, Analytical Studies Branch. Forrás: <https://ideas.repec.org/p/stc/stcp3e/2005237e.html>
103. Flannery, D., & O'Donoghue, C. (2009). The determinants of higher education participation in Ireland: A micro analysis [Az írországi felsőfokú tanulmányi részvétel meghatározó tényezői – mikroelemzés]. *The Economic and Social Review*, 40(1), 73–107.

104. Fletcher, J. M. (2008). College Enrollment and Social Interactions: Evidence from NELS. Yale University Working Paper.
105. Fölster, S., Kreicbergs, J., & Sahlén, M. (2011). *Konsten att strula till ett liv*. Stockholm: Svenskt Näringsliv.
106. Fónai, M., & Fábíán, G. (1999). Szociális munkás szakos hallgatók pályaképének nemzetközi összehasonlítása. In. „Peremvidék” – szociális kutatások Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében - Lukácskó Zsolt, Fónai Mihály, Fábíán Gergely (szerk.) (pp. 219–250). Nyíregyháza–Salgótarján: DOTE Egészségügyi Főiskolai Kar – Salgótarjáni Népjóléti Képzési Központ.
107. Fónai, M., Márton, S., & Ceglédi, T. (2011). Recruitment and Professional Image of Students at One of the Regional Universities in Hungary. *Journal of Social Research & Policy*, 2(1), 31.
108. Fónai, M., & Mohácsi, M. (2010). Elsőéves hallgatók szak-és pályaválasztási motivációi. In. Karlovitz János Tibor (szerk.) *Felnőttek pályaeorientációja, élethossziglani tanulása*. Budapest: Neveléstudományi Egyesület.
109. Fónai, M., Pattyán, L., & Szoboszlai, K. (2001). Szociális munkások pályaképének néhány eleme. *Esély*, (6), 89–109.
110. Fóris-Ferenczi, R. (2004). Értelmezési kontextusok a minőség fogalmához a romániai középfokú oktatásban. *REGIO*, 2004/2, 15–56.
111. Forray R., K., Cserti Csapó, T., Györgyi, Z., Híves, T., Labodáné Lakatos, S., Radácsi, I., & Sánta, H. (2009). Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában = Social demands for the higher education of adults [Monograph]. Forrás: <http://real.mtak.hu/1754/>
112. Francisco, W. H., Noland, T. G., & Kelly, J. (2003). Why don't students major in accounting? *Southern Business Review*, 29(1), 37.
113. Francis-Smith, J. (2004). Surviving and thriving in the multigenerational workplace. *Journal Record*, 1(1), 1.
114. Frempong, G., Ma, X., & Mensah, J. (2012). Access to postsecondary education: can schools compensate for socioeconomic disadvantage? *Higher Education*, 63(1), 19–32.
115. Frenette, M., & Zeman, K. (2007). *Why are most university students women?: Evidence based on academic performance, study habits and parental influences*. Statistics Canada, Analytical Studies Branch. Forrás: [http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/statcan/research\\_paper\\_analytical\\_11f0019-e/no303/11F0019MIE2007303.pdf](http://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/statcan/research_paper_analytical_11f0019-e/no303/11F0019MIE2007303.pdf)
116. Frost, M. B. (2006). Replacement or Reinforcement? The Role of Parental Educational Attributes on High School Student Contact with Counselors. Princeton University. Forrás: <http://theop.princeton.edu/reports/wp/replacement%20or%20reinforcement.pdf>

117. Fuller, B., & Rubinson, R. (1999). Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére. In Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.). In *Oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Okker Kiadó.
118. Fuller, W. C., Manski, C. F., & Wise, D. A. (1982). New evidence on the economic determinants of postsecondary schooling choices. *Journal of Human Resources*, 477–498.
119. Gábor, K. (2009). Ifjúsági korszakváltás. Tézisek. *Új Ifjúsági Szemle*, 2009/tél, 61–82.
120. Galotti, K. M. (1999). Making a “major” real-life decision: College students choosing an academic major. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 379.
121. Galotti, K. M., & Mark, M. C. (1994). How do high school students structure an important life decision? A short-term longitudinal study of the college decision-making process. *Research in Higher Education*, 35(5), 589–607.
122. García-Aracil, A., Gabaldón, D., Mora, J.-G., & Vila, L. E. (2007). The relationship between life goals and fields of study among young European graduates. *Higher Education*, 53(6), 843–865.
123. Gázsó, F. (1971). *Mobilitás és iskola*. Budapest: Társadalomtudományi Intézet.
124. Gheorghiu, R. (2012). Higher Education-The Weakest Link of the Romanian Competitiveness? *Journal of Global Economics*, 4(1). Forrás: <http://89.36.132.12/rem/index.php/REM/article/view/86>
125. Gibson, K., Cabler, T., Cance, K., Beck, J., & Santos, J. (2013). *Generation Z. The next generation of college students*. Presented at the NIRSA, Las Vegas.
126. Gorman, W. P. (1976). An Evaluation of Student-Attracting Methods and University Features by Attending Students. *College and University*. Forrás: <http://eric.ed.gov/?id=EJ131217>
127. Green, T. F. (1999). Oktatási rendszerek elmélete. In *Az oktatási rendszerek viselkedésének előrejelzése* (pp. 12–67). Budapest: Okker Kiadó.
128. Györgyi, Z., & Nagy, Z. (Eds.). (2013). *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. Oradea: University of Oradea Press.
129. Hanley, E., & McKeever, M. (1997). The persistence of educational inequalities in state-socialist Hungary: trajectory-maintenance versus counterselection. *Sociology of Education*, 1–18.
130. Hatos, A. (2006). *Sociologia educației*. Iași: Polirom.
131. Hatos, A. (2012). Enrollment in Higher Education: College Choice in the Hungarian-Romanian Cross-Border Region. In *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region* Eds. Gabriella Pusztai – Adrian Hatos – Tímea Ceglédi. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development – Hungary.
132. HERD. (2012). Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area. Forrás: <http://unideb.mskszmsz.hu/hu/kutatasrol>

133. Higgins, J. M. (1994). *The management challenge* (2nd ed.). New York: Macmillan.
134. Holdsworth, D. K., & Nind, D. (2006). Choice modeling New Zealand high school seniors' preferences for university education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(2), 81–102.
135. Horyna, B., & Bonds-Raacke, J. M. (2012). Differences in Students' Motivation to Attend College: Large versus Small High Schools. *Education*, 132(4), 708–724.
136. Hossler, D. (n.d.). College Search and Selection - Defining the College Selection Process, Influencing College Search, Selecting Students [Education Encyclopedia]. Forrás: <http://education.stateuniversity.com/pages/1861/College-Search-Selection.html>
137. Hossler, D., Braxton, J., & Coopersmith, G. (1989). Understanding student college choice. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 5, 231–288.
138. Hossler, D., & others. (1990). *The Strategic Management of College Enrollments*. ERIC. Forrás: <http://eric.ed.gov/?id=ED326147>
139. Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1998). *Going to College: How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore, USA: Johns Hopkins University Press.
140. Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal*, 29(2), 425–451.
141. Houston, M. J. (1981). The marketing of higher education: A multimarket, multiservice approach. *The Marketing of Services*, Edited by JH Donnelly and WR George, 8–11.
142. Hout, M. (2006). Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality. 21(2), 237–252.
143. Howe, N., & Strauss, W. (2007). *Millennials go to college*. LifeCourse Associates Great Falls, VA. Forrás: [http://fys.utk.edu/wp-content/blogs.dir/108/files/2014/01/Howe\\_millennials.pdf](http://fys.utk.edu/wp-content/blogs.dir/108/files/2014/01/Howe_millennials.pdf)
144. Hrubos, I. (2009). A sokféleség értelmezése és mérése. *Educatio*, 18(1), 18–31.
145. Hrubos, I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 1–2(1-2).
146. Jacob, B. A. (2002). Where the boys aren't: Non-cognitive skills, returns to school and the gender gap in higher education. *Economics of Education Review*, 21(6), 589–598.
147. Jancsák, C., & Polgár, Z. (2010). Középiskolások továbbtanulási motivációi és jövőorientációi. *Új Ifjúsági Szemle*, (ősz), 27–34.
148. Jennings, L. (2012). Generation X. *Nation's Restaurant News*, 46(9).
149. Johns, K. (2003). Managing generational diversity in the workforce. *Trends & Tidbits*, (April 11).

150. Junc, D. (2010). Politici sociale în domeniul ocupării și șomajului [Szociális politikák a foglalkoztatás és a munkanélküliség problémakörében]. Teză de doctorat. Universitatea din București, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Școala Doctorală, București.
151. Kallio, R. E. (1995). Factors influencing the college choice decisions of graduate students. *Research in Higher Education*, 36(1), 109–124.
152. Kellaris, J. J., & Kellaris Jr, W. K. (1988). An exploration of the factors influencing students' college choice decision at a small private college. *College and University*, 63(2), 187–97.
153. Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2010). Initial motivational orientation of students enrolling in undergraduate degrees. *Studies in Higher Education*, 35(3), 263–276.
154. Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 142.
155. Kimweli, D., Richards, A., & others. (1999). Choice of a major and students' appreciation of their major. *College Student Journal*, 33(1), 16.
156. Kispálné Horváth, M., & Vincze, S. (2009). Végzős középiskolások továbbtanulással kapcsolatos motivációi, döntései és az azokat befolyásoló tényezők. *Új Pedagógiai Szemle*, 9(2009/12, Budapest, 57-73), 57–73.
157. Kiss, T., & Barna, G. (2011). *Erdélyi magyar fiatalok. Összehasonlító elemzés*. Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kriterion Könyvkiadó.
158. Kiss, Z., Plugor, R., & Szabó, J. (2006). Értékkrend és ifjúsági szabadidő-kultúra a Fél-szigeten. *WEB*, 14-15.
159. Knutsen, D. W. (2011). Motivation to pursue higher education. Forrás: [http://digitalcommons.olivet.edu/edd\\_diss/26/](http://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/26/)
160. Kocianová, R. (2010). Personální činnosti a metody personální práce (HR tevékenységek és módszerek a személyzeti munka révén). Grada Publishing as.
161. Kozma T. (2004). Kie az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest: Új Mandátum.
162. Kozma, T. (2005). Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Forrás: [http://www.terd.unideb.hu/doc/kis2001\\_zarot.pdf](http://www.terd.unideb.hu/doc/kis2001_zarot.pdf)
163. Kozma, T. (2006). Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás esete. In Juhász Erika (szerk.): Régió és oktatás. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
164. Kozma, T. (é.n.). A felsőoktatás expanziója. *Kézirat*. Forrás: [http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma\\_Tamas/doc/expanzio.pdf](http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Oktdolg/Kozma_Tamas/doc/expanzio.pdf)
165. Kozma, T., & Bernath, K. (Eds.). (2012). *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-border Cooperation Area*. Oradea-Debrecen: Partium Press & CHERD-Hungary.

166. Kozma, T., & Ceglédi, T. (Eds.). (2010). *Régió és oktatás: A Partium esete*.
167. Kozma, T., & Rébay, M. (2004). Határközi kapcsolatok és intézményalapítás: egy összehasonlító egyetemkutatás eredményei. *Debreceni Szemle*, 12, 32–44.
168. Kozma, T., Teperics, K., Erdei, G., & Tózsér, Z. (2011). Az élethosszig tartó tanulás mérése. Egy határokon átnyúló térség esete (Bihar-Bihar) esete. *Magyar Pedagógia*, 111(3), 189–206.
169. Kreitner, R. (1995). *Management* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
170. Krone, F., Gilly, M., Zeithaml, V., & Lamb, C. W. (1981). Factors influencing the graduate business school decision. In *American Marketing Services Proceedings* (pp. 453–456).
171. Kuh, G. D. (1999). Setting the bar high to promote student learning. *Good Practice in Student Affairs: Principles to Foster Student Learning*, 67–89.
172. LaBarbera, P. A., & Simonoff, J. S. (1999). Toward enhancing the quality and quantity of marketing majors. *Journal of Marketing Education*, 21(1), 4–13.
173. Lackland, A. C., & De Lisi, R. (2001). Students' choices of college majors that are gender traditional and nontraditional. *Journal of College Student Development*. Forrás: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-16133-003>
174. Ladányi, J. (1994). *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio.
175. Lauer, C. (2000). Enrolments in higher education in West Germany: the impact of social background, labour market returns and educational funding. *ZEW Discussion Papers*, No. 00-59.
176. Lefebvre, P., & Merrigan, P. (2008). Family background, family income, cognitive tests scores, behavioural scales and their relationship with post-secondary education participation: Evidence from the nlscy. *Cahier de recherche/Working Paper*, 8, 30.
177. Leister, D. V., & MacLachlan, D. L. (1976). Assessing the community college transfer market: A metamarketing application. *The Journal of Higher Education*, 661–680.
178. Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289–309.
179. Light, A., & Strayer, W. (2000). Determinants of college completion: School quality or student ability? *Journal of Human Resources*, 299–332.
180. Lillis, M. P., & Tian, R. G. (2008). The Impact of Cost on College Choice: Beyond the Means of the Economically Disadvantaged. *Journal of College Admission*, 200, 4–14.
181. Lin, L. (1997). What are student education and educational related needs? *Marketing and Research Today*, 25(3), 199–212.
182. Lipman Hearne Inc. (2006). A report on high-achieving seniors and the college decision.

183. Long, B. T. (2004). How have college decisions changed over time? An application of the conditional logistic choice model. *Journal of Econometrics*, 121(1), 271–296.
184. Loury, L. D., & Garman, D. (1995). College selectivity and earnings. *Journal of Labor Economics*, 289–308.
185. Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
186. Luthans, F. (1995). Organisational behaviour.
187. Lyle, D. S. (2007). Estimating and interpreting peer and role model effects from randomly assigned social groups at West Point. *The Review of Economics and Statistics*, 89(2), 289–299.
188. Macky, K., Gardner, D., Forsyth, S., Twenge, J. M., & Campbell, S. M. (2008). Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 23(8), 862–877.
189. Madsen, K. B. (1972). *Teorie motivace (Theory of motivation)*. Prague: Academia.
190. Malgwi, C. A., Howe, M. A., & Burnaby, P. A. (2005). Influences on students' choice of college major. *Journal of Education for Business*, 80(5), 275–282.
191. Mandel, K., & Papp Z., A. (2005). Elitizmus versus partnerközpontúság. Minőségfelfogások a romániai magyar közoktatásban. In Bodó Barna (szerk.). In *Romániai Magyar Évkönyv 2004-2005*. Kolozsvár - Temesvár: Marineasa Kiadó.
192. Mányai, J., & Bass, L. (2006). A szociális terület szakember ellátottságának jellemzői. Szociális diplomák – szociális diplomások. Forrás: [http://odin.defk.hu/library/061017/061017\\_konferencia08.doc](http://odin.defk.hu/library/061017/061017_konferencia08.doc).
193. Mare, R. D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Journal of Sociology*, 46.
194. Martin, C. A., & Tulgan, B. (2002). *Managing the generation mix: From collision to collaboration*. Human Resource Development.
195. Martinez, M., & Klopott, S. (2005). The link between high school reform and college access and success for low-income and minority youth. American Youth Policy Forum. Forrás: <http://p20.utsa.edu/images/uploads/Articles%202.pdf>
196. Márton, S. J. (2013). *Egy tehetséggondozó program hallgatóinak rekrutációja és professzióképe a program első szakaszában*. Debreceni Egyetem, Nevelés- és művelődéstudományi Program, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen. Forrás: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/172129>
197. Mason, M. M. (2012). Motivation, satisfaction, and innate psychological needs. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 259–277.
198. McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Suny Press.

199. McPherson, P., & Shulenburg, D. E. (2008). University tuition, consumer choice and college affordability: Strategies for addressing a higher education affordability challenge. Forrás: <http://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/12507>
200. Mehboob, F., Shah, S. M. M., & A Bhutto, N. (2012). Factors Influencing Student's Enrollment Decisions In Selection Of Higher Education Institutions (HEI'S). *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*, 4(5).
201. Menon, M. E., Saiti, A., & Socratous, M. (2007). Rationality, information search and choice in higher education: Evidence from Greece. *Higher Education*, 54(5), 705–721.
202. Montmarquette, C., Cannings, K., & Mahseredjian, S. (2002). How do young people choose college majors? *Economics of Education Review*, 21(6), 543–556.
203. Moodie, G., & Swift, L. (1996). Participation in higher education in South Australia by people from socio-economically disadvantaged backgrounds. *Journal of Institutional Research in Australasia*, 5, 55–70.
204. Moogan, Y. J., Baron, S., & Harris, K. (1999). Decision-making behaviour of potential higher education students. *Higher Education Quarterly*, 53(3), 211–228.
205. Moretti, E. (2004). Workers' education, spillovers, and productivity: evidence from plant-level production functions. *American Economic Review*, 656–690.
206. Morgan, S. L., & Sørensen, A. B. (1999). Theory, measurement, and specification issues in models of network effects on learning: Reply to Carbonaro and to Hallinan and Kubitschek. *American Sociological Review*, 694–700.
207. Murphy, P. E. (1981). Consumer buying roles in college choice: Parents' and students' perceptions. *College and University*, 56(2), 140–50.
208. Neuborne, E., & Kerwin, K. (1999). Generation Y. Today's teens-the biggest bulge since the boomers-may force marketers to toss their old tricks. *Business Week Online*. Forrás: [www.businessweek.com/1999/99\\_07/b3616001.htm](http://www.businessweek.com/1999/99_07/b3616001.htm)
209. Niu, S. X., & Tienda, M. (2008). Choosing colleges: Identifying and modeling choice sets. *Social Science Research*, 37(2), 416–433.
210. Noè, C., & Galeazzi, S. (2012). *Genere e scelte formative*. Forrás: [http://alma.laurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2010/presentazioni/galeazzi\\_noe.pdf](http://alma.laurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2010/presentazioni/galeazzi_noe.pdf)
211. Nora, A., & Cabrera, A. F. (1992). Measuring Program Outcomes: What Impacts are Important to Assess and What Impacts are Possible to Measure? *Document Resume*, 86.
212. Olson, C. (1992). Is Your Institution User-Friendly? Essential Elements of Successful Graduate Student Recruitment. *College and University*, 67(3), 203–14.
213. Osborne, M., Marks, A., & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education*, 48(3), 291–315.

214. Pappu, R. (2004). Why do undergraduate marketing majors select marketing as a business major? Evidence from Australasia. *Journal of Marketing Education*, 26(1), 31–41.
215. Parsons, J. E., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26.
216. Paulsen, M. B. (1990). College Choice: Understanding Student Enrollment Behavior [Főiskolaválasztások: a felsőfokú tanulmányokra jelentkezéskor tanúsított hallgatói magatartások megértése]. Forrás: <http://eric.ed.gov/?id=ED333855>
217. Paulsen, M. B. (2001). The economics of human capital and investment in higher education. *The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy, and Practice*, 55–94.
218. Paulsen, M. B., & St John, E. P. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 189–236.
219. Pekkarinen, T. (2008). Gender Differences in Educational Attainment: Evidence on the Role of Tracking from a Finnish Quasi-experiment. *The Scandinavian Journal of Economics*, 110(4), 807–825.
220. Perna, L. W. (2005). The benefits of higher education: Sex, racial/ethnic, and socioeconomic group differences. *The Review of Higher Education*, 29(1), 23–52.
221. Pike, G. R. (2006). Students' personality types, intended majors, and college expectations: Further evidence concerning psychological and sociological interpretations of Holland's theory. *Research in Higher Education*, 47(7), 801–822.
222. Pimpa, N. (2005). A family affair: The effect of family on Thai students' choices of international education. *Higher Education*, 49(4), 431–448.
223. Polish Ministry of Education. (2005). Wykształcenie i kompetencje. Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013 (Az oktatás és a készségek. A Nemzeti Fejlesztési Terv 2007-2013). Warsaw.
224. Polónyi, I. (2010). Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna. Avagy baj-e, ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? *Educatio*, 19(3), 384–401.
225. Pope, D. G., & Pope, J. C. (2006). Understanding college choice decisions: How sports success garners attention and provides information. *Virginia Polytechnic Institute. Unpublished.*
226. Pusztai, G. (2004). Iskola és közösség: felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Gondolat.
227. Pusztai, G. (2011). A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: ÚMK.
228. Pusztai, G., & Hatos, A. (Eds.). (2012). *Higher Education for Regional Social Cohesion*. Budapest: Hungarian Educational Research Association.

229. Pusztai, G., Hatos, A., & Ceglédi, T. (Eds.). (2012). *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development
230. Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education 1921-75. *Sociology of Education*, 41–62.
231. Raines, C. (2002). Managing millennials. *Connecting Generations: The Sourcebook*. Forrás: <https://www.cpcc.edu/cpcc/millennial/presentations-workshops/faculty-or-all-college-workshop/9%20-%20managing%20millennials.doc>
232. Raposo, M., & Alves, H. (2007). A model of university choice: an exploratory approach. Forrás: <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/5523/>
233. Rarița, M., Dinică, R., & Rusu, D. (2009). Opțiunile profesionale ale elevilor din clasele a XII-a [A Galați megyei XII. osztályos diákok szakmai lehetőségei] (pp. 161–200). Galați: "Dunărea de Jos" University.
234. Ratelle, C. F., Simard, K., & Guay, F. (2013). University students' subjective well-being: The role of autonomy support from parents, friends, and the romantic partner. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 893–910.
235. Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, (I).
236. Rochat, D., & Demeulemeester, J.-L. (2001). Rational choice under unequal constraints: the example of Belgian higher education. *Economics of Education Review*, 20(1), 15–26.
237. Rumberger, R., & Palardy, G. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *The Teachers College Record*, 107(9), 1999–2045.
238. Sandefur, G. D., Meier, A. M., & Campbell, M. E. (2006). Family resources, social capital, and college attendance. *Social Science Research*, 35(2), 525–553.
239. Saunders, J. A., Hamilton, S. D., & Lancaster, G. A. (1978). A study of variables governing choice of course in higher education. *Assessment in Higher Education*, 3(3), 203–236.
240. Schroer, W. J. (2004). Generations X,Y, Z and the Others - Cont'd. Forrás: <http://www.socialmarketing.org/newsletter>
241. Schwartz, E. S. (2011). Relevance Of Utility Maximization In Student University Choice—A Consumption-Based Model For Higher Education. *Review of Economic and Business Studies*, (7), 157–177.
242. Scott, J. (1996). Comment on Goldthorpe. *British Journal of Sociology*, 507–512.
243. Scott, O. S. (2011). Lost in transition: The implications of social capital for higher education access. *Notre Dame L. Rev.*, 87, 205.
244. Scott, P. (1998). Massification, internationalization and globalization. *The Globalization of Higher Education*, 108–129.
245. Sevier, R. A. (1987). How Students Choose a College. *Currents*, 13(10), 46–52.

246. Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 82–92.
247. Sewell, W. H., & Shah, V. P. (1968). Social class, parental encouragement, and educational aspirations. *American Journal of Sociology*, 559–572.
248. Shanka, T., Quintal, V., & Taylor, R. (2006). Factors influencing international students' choice of an education destination—A correspondence analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(2), 31–46.
249. Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (1993). Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Social Inequality Series. ERIC. Forrás: <http://eric.ed.gov/?id=ED366667>
250. Simmons, O. S. (2011). Lost in transition: The implications of social capital for higher education access. *Notre Dame L. Rev.*, 87, 205.
251. Sojkin, B., Bartkowiak, P., & Skuza, A. (2012). Determinants of higher education choices and student satisfaction: the case of Poland. *Higher Education*, 63(5), 565–581.
252. Soutar, G. N., & Turner, J. P. (2002). Students' preferences for university: a conjoint analysis. *International Journal of Educational Management*, 16(1), 40–45.
253. Stage, F. K., & Hossler, D. (1989). Differences in family influences on college attendance plans for male and female ninth graders. *Research in Higher Education*, 30(3), 301–315.
254. Stewart, M. A., & Post, P. (1990). Minority students' perceptions of variables affecting their selection of a large university. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 18(4), 154–162.
255. Stilwell, T. (2012, March 3). Colleges nurture Generation Z entrepreneurs. *The Spectator*. Hamilton, Canada.
256. St. John, E. P., Paulsen, M. B., & Starkey, J. B. (1996). The nexus between college choice and persistence. *Research in Higher Education*, 37(2), 175–220.
257. Stockfors, J. (2014). Educating citizens or preparing a qualified workforce? Forrás: [http://www.iced2014.se/proceedings/1204\\_Stockfors.pdf](http://www.iced2014.se/proceedings/1204_Stockfors.pdf)
258. Stone, J. F. (2002). Using symbolic convergence theory to discern and segment motives for enrolling in professional master's degree programs. *Communication Quarterly*, 50(2), 227–243.
259. Sullivan, A. (2006). Students as rational decision-makers: the question of beliefs and attitudes. *London Review of Education*, 4(3), 271–290.
260. Szabó, A., Bauer, B., & Pillók, P. (2013). *MOZAIK 2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Szeged – Budapest: A Belvedere Meridionale és a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet közös kiadása.
261. Szelényi, S., & Aschaffenburg, K. (1993). Inequalities in Educational Opportunity in Hunga-ry. In Shavit, Yossi, Ed.; Blossfeld, Hans-Peter (szerk.). In *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Social Inequality Series.

262. Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World* HC. McGraw-Hill. Forrás: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1502012>
263. Taylor, Y. J. (1994). Student buyer behaviour within higher education. *Unpublished MSc Dissertation at the University of Salford, Salford*, 76–204.
264. Temesi, J., Hrubos, I., & Berács, J. (2012). Magyar Felsőoktatás 2012. Stratégiai helyzetértékelés. Forrás: <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1088/>
265. Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. University of California Press.
266. Turley, R. N. L. (2009). College proximity: Mapping access to opportunity. *Sociology of Education*, 82(2), 126–146.
267. Unemar Öst, I. (2009). The struggle of defining the purposes and aims of higher education. A study of education policy in Sweden.
268. Usher, A. (2009). Ten years back and ten years forward: developments and trends in higher education in Europe region. In *UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness* (p. 75).
269. Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246.
270. Vasile, V., Zaman, G., Perț, S., & Zarojanu, F. (2007). Restructurarea sistemului de educație din România din perspectiva evoluțiilor pe piața internă și impactul asupra progresului cercetării. *Institutul European, București*.
271. Verkasalo, M., Daun, A., & Niit, T. (1994). Universal values in Estonia, Finland and Sweden. *Ethnologia Europaea*, 24(2), 101–117.
272. Veroszta, Z. (2010). Felsőoktatási értékek-hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. Forrás: <http://phd.lib.uni-corvinus.hu/506/>
273. Vieira, C., & Vieira, I. (2011). Determinants and projections of demand for higher education in Portugal [A felsőfokú tanulmányi keresletet meghatározó tényezők és előzetes becslések Portugáliában]. In *CEFAGE-UE Working Papers* (Vol. 15, p. 749). Portugal: University of Evora , CEFAGE-UE.
274. Vlăsceanu, L., Miroiu, A., Păunescu, M., & Hâncean, M.-G. (2011). *Barometrul Calității 2010. Starea calității în învățământul superior din România*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
275. Vondracek, F. W., Silbereisen, R. K., Reitzle, M., & Wiesner, M. (1999). Vocational preferences of early adolescents their development in social context. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 267–288.
276. Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. 1964. NY: John Wiley & sons, 47–51.
277. Walker, P. A., & others. (1979). Factors Influencing Entry at a University, a Polytechnic and a College of Education. *Higher Education Review*, 11(3), 36–46.

278. Webb, M. S. (1993). Variables influencing graduate business students' college selections. *College and University*, 68(1), 38–46.
279. Welki, A. M., & Navratil, F. J. (1987). The Role of Applicants' Perceptions in the Choice of College. *College and University*, 62(2), 147–60.
280. Westerman, J., & Donoghue, P. (1989). *Managing the human resource*. Prentice Hall Professional Technical Reference.
281. Wiley, C. (1997). What motivates employees according to over 40 years of motivation surveys. *International Journal of Manpower*, 18(3), 263–280.
282. Wood, F. B. (2004). Preventing postparchment depression: A model of career counseling for college seniors. *Journal of Employment Counseling*, 41(2), 71–79.
283. Wright, P., & Kriewall, M. A. (1980). State-of-mind effects on the accuracy with which utility functions predict marketplace choice. *Journal of Marketing Research*, 277–293.
284. Wu, Z., Schimmele, C., Hou, F., & Ouellet, N. (2012). Family structure and university enrollment and completion [A családszerkezet hatása az egyetemi jelentkezésre és a tanulmányok elvégzésére]. San Francisco, California.
285. Young, J. (2004). "Becoming different": accessing university from a low socioeconomic community—barriers and motivators. *Systemic Practice and Action Research*, 17(5), 425–469.
286. Zemke, R., Raines, C., Filipczak, B., Association, A. M., & others. (2000). *Generations at work: Managing the clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your workplace*. Amacom New York, NY.

**Megjegyzés:** A megjelölt internetes forrásokat 2015. májusában és júniusában kerestük fel.

## 11. MELLÉKLETEK

Táblázat 46. A továbbtanulási motivációk intézményenként - az „igen” válaszok százalékos aránya

Szerepet játszott...	DE	NyF	NE	PKE	EE	Átlag	DE	NyF	NE	PKE	EE	Átlag	DE	NyF	NE	PKE	EE	Átlag
	... általában a felsőfokú továbbtanulásban						... az intézményválasztásban						... a szakválasztásban					
Hogy jól jövedelmező állást találjak	84	77	84	78	58	81	55	49	71	49	43	58	73	71	77	72	44	72
Hogy elismert foglalkozásom legyen	73	71	80	75	62	77	65	51	65	47	54	61	77	81	73	69	55	73
Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére	56	57	62	60	40	58	40	31	51	36	33	42	49	50	55	52	36	50
Hogy gyarapítsam tudásom	91	89	90	91	96	91	72	67	77	75	95	75	83	82	83	85	93	84
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	83	83	84	84	80	83	66	66	70	65	68	67	72	76	75	76	70	74
Mert még nem akartam dolgozni	30	32	35	28	17	30	21	25	30	26	22	24	20	25	31	27	22	25
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	62	68	55	72	51	61	55	53	45	66	60	55	52	54	46	63	51	52
Családi példát követtem	35	29	30	21	16	30	21	21	23	14	19	20	21	15	24	14	12	20
Barátaim példáját követtem	25	23	25	24	27	25	20	16	20	17	26	20	13	12	19	16	18	16
Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt	36	34	25	27	19	30	27	25	21	21	20	24	24	25	23	21	19	23
Megengedhettem magamnak anyagilag	46	42	49	54	38	48	42	39	39	56	41	43	39	39	39	52	37	41
Nem kellett tandíjat fizetni	59	53	36	61	9	50	48	49	32	61	9	43	48	47	31	55	7	42

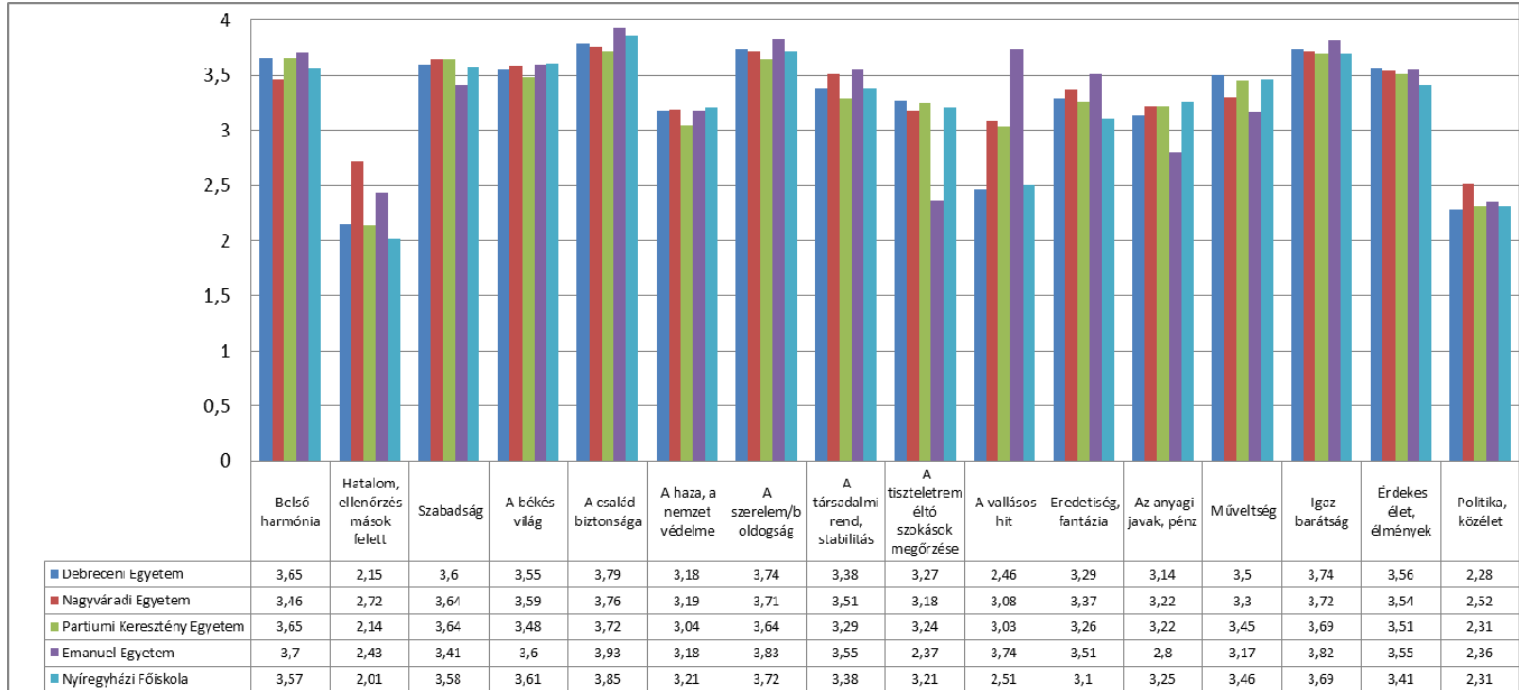
Táblázat 47. A szakválasztás faktorainak főbb leíró statisztikái a HERD almintán

A szakválasztás faktorai	UD		UO		F	p	PKE		EE		F	p	NyF		PKE -NyF		EE-NyF	
	átlag	szórás	átlag	szórás			átlag	szórás	átlag	szórás			átlag	szórás	F	p	F	p
A mobilitás faktora	0,02	0,98	0,13	0,92	4,16	0,04	-0,09	1,07	-0,67	1,16	2,54	0,11	0,09	0,90	9,91	0,00	15,92	0,00
A mintakövetés faktora	-0,02	0,99	0,15	1,08	7,48	0,01	-0,17	0,90	0,07	0,93	0,34	0,56	-0,10	0,89	0,01	0,92	0,19	0,66
Kontextuális motívumok faktora	0,04	1,00	-0,17	0,99	1,22	0,27	0,30	1,00	-0,46	0,72	22,68	0,00	0,06	0,96	1,33	0,25	10,40	0,00
Egyetemi életmód A korszakváltás faktora	-0,01	1,03	-0,04	1,02	0,46	0,50	-0,01	0,98	0,27	0,75	8,85	0,00	0,05	0,97	0,54	0,46	3,78	0,05
	-0,09	1,01	0,02	1,00	0,04	0,85	0,20	0,98	0,05	0,93	0,20	0,66	-0,06	0,98	0,30	0,59	0,72	0,40

Táblázat 48. A faktorelemzésbe vont motivációs itemek főbb leíró statisztikái

A választás motívumai	szakválasztás			intézményválasztás			továbbtanulás		
	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N
Hogy jól jövedelmező állást találjak	,7157	,45121	1727	0,5582	0,4967	1700	0,81	0,39	1770
Hogy elismert foglalkozásom legyen	,7255	,44637	1727	0,5888	0,4921	1700	0,7593	0,42762	1770
Így nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére	,5038	,50013	1727	0,4053	0,4910	1700	0,5734	0,49472	1770
Hogy gyarapítsam tudásom	,8379	,36868	1727	0,7335	0,4422	1700	0,909	0,28763	1770
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	,7336	,44218	1727	0,6588	0,4742	1700	0,8282	0,37727	1770
Mert még nem akartam dolgozni	,2478	,43188	1727	0,2353	0,4243	1700	0,2898	0,45381	1770
Hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki	,5206	,49972	1727	0,5376	0,4987	1700	0,6085	0,48823	1770
Családi példát követtem	,1905	,39281	1727	0,1953	0,3965	1700	0,2864	0,45223	1770
Barátaim példáját követtem	,1477	,35486	1727	0,1888	0,3914	1700	0,2401	0,42727	1770
Szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt	,2264	,41862	1727	0,2329	0,4228	1700	0,296	0,45664	1770
Megengedhettem magamnak anyagilag	,4157	,49299	1727	0,4318	0,4954	1700	0,4734	0,49944	1770
Nem kellett fizetni tandíjat	,4325	,49557	1727	0,4382	0,4963	1700	0,5006	0,50014	1770

Ábra 20. Az értékek átlagpontjai intézmények szerint



Táblázat 49. A tanulási attitűd átlagpontjai a vizsgált felsőoktatási intézményekben

A tanulási attitűd változói	Debreceni Egyetem		Nagyváradai Egyetem		Partiumi Keresztény Egyetem		Emanuel Egyetem		Nyíregyházi Főiskola		Összesen	
	N	Átlag	N	Átlag	N	Átlag	N	Átlag	N	Átlag	N	Átlag
Természetes minden beadandót magunk elkészíteni	846	3,42	557	3,24	389	3,32	120	3,58	139	3,49	2051	3,36
Jegyzetet kölcsönadni természetes	857	3,35	556	3,06	386	3,33	120	2,82	140	3,29	2059	3,23
Természetes a kötelező irodalmakat elolvasni	861	3,00	561	3,35	396	3,04	123	3,74	140	3,01	2081	3,15
Ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech	853	3,26	554	2,89	391	3,18	120	3,07	139	3,28	2057	3,14
Fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy	844	2,99	558	2,96	386	2,99	121	3,16	139	3,07	2048	3,00
Természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett	852	2,33	558	2,98	390	2,48	121	3,23	140	2,42	2061	2,60
Elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra	856	2,47	559	2,57	390	2,61	123	2,48	141	2,10	2069	2,50
Elfogadható, ha csak a magasabb ösztöndíj miatt tanulni az ember	853	2,49	557	2,46	390	2,33	121	1,92	140	2,55	2061	2,42
Elfogadható teszt vagy vizsga esetén sügni	849	2,42	553	2,49	379	2,47	118	1,48	140	2,42	2039	2,39
Elfogadható beadandót készíteni kizárólag jegyzetek alapján	853	2,33	557	2,26	389	2,32	121	1,77	141	2,33	2061	2,28
Kerülni kell azokat az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak vagy sokat követelnek	853	2,26	555	2,10	389	2,06	121	1,67	141	2,06	2059	2,13
Elfogadható teszt vagy vizsga esetén lesni	856	2,25	556	1,89	390	2,28	123	1,15	140	2,13	2065	2,08
Elfogadható hazudni, ha nem készülünk el a beadandóval vagy nem készülünk fel vizsgára	851	1,76	557	1,86	387	1,96	122	1,16	141	1,70	2058	1,79
Elfogadható az órát rendszeresen ellőgni	854	1,78	553	1,89	379	1,72	122	1,20	138	1,59	2046	1,75
A rendszeres puskázás az egyetemen elfogadható	854	1,80	555	1,83	385	1,63	121	1,07	140	1,86	2055	1,74
Elfogadható bibliográfiában kitalált forrásokat, el nem olvasott irodalmat vagy nem odavonatkozó cikkeket szerepeltetni	854	1,65	555	1,80	390	1,84	122	1,24	142	1,65	2063	1,70
Más szerzők szövegeit, gondolatait hivatkozás nélkül átvenni elfogadható	853	1,45	556	1,87	392	1,82	123	1,37	141	1,50	2065	1,63
Elfogadható szándékosan manipulálni kutatási eredményeket	851	1,38	554	1,76	389	1,55	118	1,25	142	1,40	2054	1,51
Elfogadható mással megírtni a saját beadandónkat	853	1,44	553	1,68	387	1,56	121	1,16	142	1,43	2056	1,51
Elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át	853	1,35	558	1,65	387	1,63	122	1,34	138	1,36	2058	1,48
Szakdolgozatot pénzért venni elfogadható	857	1,24	561	1,58	395	1,43	122	1,11	140	1,28	2075	1,36
Elfogadható más diák helyett vizsgázni	852	1,23	556	1,45	391	1,34	121	1,12	140	1,22	2060	1,30
Elfogadható kitépni a lapot könyvtári könyvekből	854	1,19	555	1,39	390	1,25	121	1,11	140	1,17	2060	1,25

A könyv témaválasztása izgalmas, tudományos nívója alapján kiemelkedő, a vizsgált kérdésekben új tudományos eredményeket hordoz. Különösen igaz ez az összehasonlító elemzés, a szakirodalom feldolgozás és szintetizálás, valamint a sokváltozós elemzéseken alapuló modellalkotás esetében. Bernáth Krisztina könyvét fontos oktatás- és felsőoktatás szociológiai írásnak tartom, mely számos új tudományos eredményt foglal magába.

**PROF. DR. FÓNAI MIHÁLY**

*tanszékvezető egyetemi tanár, Debreceni Egyetem, Állam-és Jogtudományi Kar*

A szerző a továbbtanulási döntés és motivációk mögött meghúzódó társadalmi kérdéseket vizsgálja szociológiai, pszichológiai és gazdasági megközelítésben. Az oktatás eltömegesedésével nem szűnt meg a társadalmi egyenlőtlenség a felsőoktatásban sem; a könyv lapjain kiderül, hogy kik azok, akiknek mégis sikerül továbbtanulniuk.

**PROF. DR. ALBERT-LŐRINCZ ENIKŐ**

*egyetemi tanár, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szociológia Doktori Iskolájának vezetője*

A fiatalkor egyik életbevágó kihívása és feladata, hogy a fiatalok végig gondolják és meghatározzák legfontosabb jövőre vonatkozó reményeiket, céljaikat és elvárásaikat. A könyv oldalain olyan fiatal felnőttek döntési mintázatait vizsgáljuk, akik az egyetem padjaiból néznek vissza az útkereszteződésnél számukra meghatározó tényezőkre. Válaszaik segítenek nekünk eligazodni a felsőfokú képzésben való továbbtanulás labirintusában.

**BERNÁTH KRISZTINA**

