

# Első generációs hallgatók a campuson Különös tekintettel az eredményesség kérdéskörére<sup>1</sup>

Bocsi Veronika – Pusztai Gabriella – Fényes Zsuzsanna Hajnalka

bocsiveron@gmail.com – pusztai.gabriella@arts.unideb.hu – feny.es.zsuzsanna@arts.unideb.hu

<https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.4.2>

Beérkezés: 2020. 06. 29.

Átdolgozott változat beérkezése: 2021. 01. 07.

Elfogadás: 2021. 01. 20.

**Összefoglaló:** A tanulmány célja, hogy az családjukból elsőként a felsőoktatásba lépők (a továbbiakban röviden: első generációs hallgatók) egyetemi pályafutásának egyik fontos területét, az eredményességet járja körül. Az elemzésbe olyan háttérváltozókat is bevonunk, amelyek a hallgatói lét fontos alapjait képezik: tanulmányuk motivációit, az egyetemi integráció különböző formáit és a szülők oktatáshoz való viszonyát. A nemzetközi szakirodalom ezeken a területeken – az eredményességet is ideértve – az első generációs hallgatók hátrányos helyzetére mutat rá.

Kutatásunk során egy tudományegyetem karokra reprezentatív adatbázisát használtuk fel (N = 810). Az eredményesség fogalmát kétféleképpen mértük: egyrészt egy komplex, tudományos és munkaerőpiaci kimenetet magába foglaló kérdéssorral, amelyből indexet készítettünk, másrészt pedig az utolsó két szemeszter súlyozott tanulmányi átlagával. Az első generációs és a szülői iskolázottság tekintetében heterogén háttérű hallgatók alacsonyabb eredményességét komplex megközelítéssel tudtuk megragadni. A diplomás szülők gyermekeinek előnye a regressziós modellben is kimutatható volt, ugyanakkor a heterogén háttérű hallgatókhoz képest az első generációs hallgatók is kedvezőbb helyzetben voltak. Az eredményesség mind a két típusát alakították a szoros oktatói kapcsolatok, illetve a nemi hovatartozás. A tanulmányi átlag vizsgálata során a szülők végzettsége nem bírt magyarázó erővel.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás, eredményesség, első generációs értelmiségi hallgatók

<sup>1</sup> A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült. A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-20-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült. A tanulmány a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap K\_17 pályázati program 123 847 számú projektjének keretében készült.

## Bevezetés

A felsőoktatási expanzió komoly mértékben átalakította a hallgatói összetételt, és olyanok számára is elérhetővé tette az egyetemeket, valamint a főiskolákat, akik korábban kiszorultak a felsőoktatásból. A nemzetközi szakirodalom azonban hangsúlyozza, hogy az első generációs hallgatók helyzete továbbra is hátrányosnak (Haveman–Smeeding 2006), a középosztály oktatási pozíciói pedig előnyösnek mondhatók (Christie 2016) – különösen a magasabb státuszú intézményekben. Pike és Kuh (2005) kiemeli, hogy bár az első generációs hallgatók aránya emelkedett az elmúlt időszakban, tanulmányuk melletti kitartásuknak foka alacsonyabb, azaz körükben magasabb a lemorzsolódás valószínűsége. Az esélyek javításában nemcsak az oktatáspolitikának, hanem az egyedi intézményi stratégiáknak is fontos a szerepe – Moreau és Leatwood (2006) szerint ezek hiányában az egyenlőtlenségek növekedése felgyorsul.

Az Európai Unió statisztikái alapján a magyar társadalom mobilitási rátája alacsony (Eurofound 2017), és ezt a relatíve zárt struktúrát a magyar oktatás szelektív jellege tovább erősíti (Csapó et al. 2009). A felsőoktatást megvizsgálva a hazai kutatások a 2010-es években egyfajta bezáródásra mutattak rá (Hegedűs 2018; Polónyi 2013), ami a hátrányos helyzetű vagy első generációs csoportok kiszorulását jelentette, illetve a tágabb kategóriákon belül (például a munkás háttérű hallgatóknál) a jobb helyzetű csoportok (például fehérgalléros, de nem értelmiségi szülők gyermekei) arányának növekedését (Bocsi 2020). A roma szakkollégiumok megjelenése és a különböző mentorprogramok (például a Felsőoktatási Mentorprogram) kibővülése ugyanakkor a hátrányos helyzetű fiatalok lehetőségeinek javulását eredményezheti a felsőoktatásban. A Diplomás Pályakövetési Rendszer adatai alapján az is jól látható, hogy nem csupán a bejutási esélyek alacsonyabb fokával kell számolni, hanem azzal is, hogy a már diplomát szerzett hallgatók tovább viszik a hátrányaikat, ami például olyan területeken mérhető, mint a keresetek nagysága vagy a foglalkozás képzéshez való illeszkedése (Veroszta 2016).

Tanulmányunk célja, hogy az egyik magyarországi tudományegyetemen kvantitatív technikákkal több területen is megvizsgálja az első generációs hallgatók helyzetét (eredményesség, tanulmányi motivációk, integráció és szülői attitűdök), illetve választ adjon arra kérdésre, hogy milyen tényezők magyarázzák az eredményesség kétféle értelmezését, a tanulmányi átlagot és a komplex, tudományos elemeket is tartalmazó indikátort. Elemzésünk újdonsága e két konceptualizálási módnak a párhuzamos használata, a heterogén háttérű hallgatók almintájának elkülönítése, illetve a nemzetközi szakirodalom fő csapásirányainak (a tőkefajták, az egyetemi integráció, az eredményesség, a szülők támogató attitűdje) egy modellbe történő integrálása.

## Elméleti keretek

### *Első generációs hallgatók jellemzői*

Az első generációs hallgatók kutatásának komoly felfutását tapasztalhatjuk a nemzetközi oktatásszociológiai szakirodalomban (többek között: Oldfield 2012; Reay et al. 2010; Terenzini et al. 1996). A kutatások fő kérdésköreit az eredményesség, a lemorzsolódás, az egyetemi integráció, a társadalmi mobilitás átélése, az identitás és a habitus átalakulása képezik. A hallgatói elemzések talán legfontosabb irányát a nemzetközi szakirodalomban – Bourdieu elméleteit alapul véve – a különböző tőkefajtákkal való ellátottság és a habitus fogalma adja (például: Reay et al. 2010; Soria–Bultman 2014), és itt mind a magukkal hozott hátrányokat, mind pedig a campuson történő tőkeakkumuláció folyamatát vizsgálhatjuk. A hátrányok értelemszerűen a hozott tőkemennyiség alacsonyabb mértékében és az akkumuláció alacsonyabb fokában ragadhatók meg például a kulturális vagy a társadalmi tőke mentén, míg végzés után a gazdasági tőke csekélyebb felhalmozását figyelhetjük meg. A kutatások külön iránya tárja fel az érintett hallgatók társas integrációját, amely a campuson belül és kívül is vizsgálatható, illetve az oktatókhoz fűződő kapcsolatok is fontosak (Christie 2016; Laemmler 2011; Lehmann 2012; Rubin–Wright 2017; Tiele et al. 2017). A legtöbb vizsgálat alacsonyabb fokú integrációt, az extrakurrikuláris tevékenységekben való ritkább részvételt, illetve az oktatókhoz fűződő szálak gyengébb mintáit mutatják az első generációs hallgatók esetében. Más kutatások az identitás változásának folyamatát tárják fel: a hibrid identitások kialakulását vagy teljes transzformációt (Pearce et al. 2008; Reay et al. 2010), de fontos a családi környezet nevelésszociológiai elemzése is, ami sok esetben a szülők oktatáshoz fűződő speciális attitűdjét jelenti (Cooper 2013).

A kutatások eredményei nagyrészt egybecsengenek, és az első generációs hallgatók hátrányos helyzetére, diszkomfort érzetére mutatnak rá – azonban azt is látni kell, hogy a vizsgálatok nem mindig erősítik meg ezeket a hátrányokat. Az okok mögött kulturális és értékalapú elemek is állhatnak (Xie–Reay 2019), de azt is figyelembe kell venni, hogy minden intézmény más és más, illetve országonként is komoly eltérések tapasztalhatók az első generációs hallgatók vizsgálatakor (v. ö. Nimer 2020).

### Tanulmányi motiváció és teljesítmény a campusokon

Az eredményességgel foglalkozó elemzések arra hívják fel a figyelmet, hogy a jelenség alaposabb vizsgálatokor célszerű elszakadni az oktatás szigorúan vett reprodukciós modelljétől, mivel a hallgatók magas teljesítménye olyan tényezőkre is beágyazott, mint a korábbi életévek tapasztalatai, az iskolai és tanári elvárások (Knigge–Hannover 2011), valamint az intézményben megszerezhető támogatások (Acat–Deregi 2012). Ezenkívül a fogalom szorosan kötődik a motiváció tárgyköréhez

(Hirschi 2011), illetve a kognitív és affektív területekhez is (Kommaraju–Nadler 2013). Joggal feltételezhetjük, hogy ez a felsőoktatás világában is hasonlóképpen működik. Szemerszki egy hazai, felsőoktatási eredményességet feltáró vizsgálat összegzőeként írja, hogy a reprodukciós mechanizmusok mellett „a meritokratikus szempontok érvényesülése is kimutatható” (Szemerszki 2015: 116). Ezzel szemben Pusztai (2015) a kapcsolati beágyazottság szülői státusztól független erőforrását találta döntő tényezőnek az eredményes tanulói életút alakulásában. A beágyazottság, különösen az intergenerációs intézményi kapcsolatok erőssége egyértelműen pozitív hatást gyakorolt az eredményességre (Pusztai 2011). Empirikus kutatásunkban az a célunk, hogy a társadalmi háttér „kemény” mutatói mellett újabb tényezőket is bevonjunk az eredményesség magyarázatába.

Az első generációs hallgatók felsőoktatásban tapasztalható speciális helyzetét és alacsonyabb teljesítményét a szakirodalom több tényezőre vezeti vissza. Ezek egyike a szülői attitűdben gyökerezik, amely a tanuláshoz való viszonytal is kapcsolatban áll. Cooper (2013) hangsúlyozza, hogy a középosztálybeli családok esetében a gyermekek oktatási karrierje centrális kérdés. Ezek a családok olyan ismeretek és gyakorlatok birtokában vannak, amelyek segítik őket olyan szituációkban, amikor döntéseket kell meghozni, és jól ismerik azoknak a lazábban kapcsolódó elemeknek a körét, amelyek közvetett módon járulnak hozzá a kulturális tőke bővítéséhez (például az extrakurrikuláris tevékenységek formájában). Reay (2003) arra mutat rá, hogy ez a szülői attitűd az egyetemi évek alatt is kimutatható, és a szülői bevonódás a kora felnőttkorban is jellemző. Ez a beállítottság a habitus részét képezi.

Az első generációs hallgatók alacsonyabb eséllyel jelentkeznek a felsőoktatásba még akkor is, ha eredményeik hasonlóak az értelmiségi szülők gyermekeinek eredményeihez (Havemann és Smeeding 2006). A jelentkezésük során hajlamosabbak közelebbi intézményeket választani (Christie 2016), és a bejutás után magasabb az esélyük a lemorzsolódásra (Engle–Tinto 2008; Pusztai 2018). Az első generációs hallgatók tanulmányi aspirációival kapcsolatos vélemények eltérők. Terenzini és munkatársai (1996) alacsonyabbra kitűzött célokról számoltak be, Lehmann (2012) azonban azt hangsúlyozza, hogy hasonlóak a célkitűzések, de azok megvalósítása az alacsonyabb státuszú hallgatóknak kevésbé sikerül. A tanulmányi motivációk kapcsán Reay (2003) arról ír, hogy a felsőoktatás egyfajta eszköz a munkás háttérű fiataloknak, amely a magasabb pozíciók irányába vezet.

## Első generációs hallgatók Magyarországon

Az értelmiség mint társadalmi csoport mindig a mobilitás célállomásaként működött – már a 19. században is (Mazsu 2012). A diploma megszerzése egyfajta belépőt jelentett a középosztályba, ugyanakkor a két világháború közötti felsőoktatást elemezve Karády (2012) rámutatott, hogy annak bizonyos szegmensei (a pedagógusképzés, a mezőgazdasági szakok, a teológia) mindig is nagyobb arányban fogadták be az

első generációs hallgatókat – és ez minden bizonnyal összekapcsolódott az említett pályák presztízsének csökkenésével is. A szocialista rendszer a hallgatók társadalmi összetételét kardinális kérdésként kezelte, ugyanakkor a hetvenes-nyolcvanas években már egyfajta bezáródás volt megfigyelhető a hallgatók hátterét megvizsgálva (Ladányi 1994; Romsics 2017). A felsőoktatás expanziója ellenére bizonyos képzési szintek zártak maradtak (Szabó 2015), míg más intézményekben és képzésekben az értelmiségi szülők gyermekei jóval kevésbé jelennek meg (Bocsi et al. 2017). 2010 után a rendszer ismét szelektívebb arcát mutatta, a kutatások pedig azonosították azokat a területeket, ahol az első generációs hallgatók nagyobb arányban jelennek meg (pl. alapképzések, pedagógusképzés, mezőgazdasági képzések) (Berlinger–Megyeri 2015; Hrubos 2012). Az oktatáspolitikai szelektív jellege minden bizonnyal alakította a nem diplomás szülők gyermekeinek továbbtanulási aspirációit. Ha nemzetközi viszonylatban vizsgáljuk meg az első generációs hallgatók arányát, akkor az Eurostudent VI. (2018) adatbázis alapján – amely a nappali és a levelező képzéseken tanulókat összesítve kezeli – Magyarországon 45,4%-os értéket találunk. Ez nemzetközi összehasonlításban átlagosnak mondható. Az Aktív Fialok Magyarországon kutatás 2015-ös, második hullámának mintájában a diplomás apák gyermekeinek aránya 44% volt, míg az édesapák és az édesanyák végzettségét együtt elemezve 40% alatti értéket kaptak az első generációs hallgatók esetében (Szabó 2015). Jelenlétük képzési szintenként eltér: a mesterképzésekben, az osztatlan képzésekben és a doktori képzésekben alacsonyabb ráták figyelhetők meg (Pusztai 2011).

## Hipotézisek

Az elméleti keretek alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel:

H1: feltételezzük Pike és Kuh (2005), illetve Engle és Tinto (2008) munkáira alapozva, hogy az általunk vizsgált egyetemen az első generációs hallgatók mindkét eredményességi mutató esetében alacsonyabb átlagot mutatnak.

H2: feltételezzük, hogy a szülő iskolázottságának hatása a többváltozós lineáris regressziós modellekben is kimutatható lesz az általunk vizsgált egyetemen, azaz a többi magyarázó változó hatásának kiszűrése után az első generációs hallgatók lemaradásban lesznek mindkét eredményességi mutató esetében. Ezt Cooper (2013) elemzésére alapozzuk, aki a középosztály sajátos beiskolázási stratégiáit és a szülői bevonódás problematikáját elemezte.

H3: feltételezzük, hogy mintánkban a tanulmányi átlagra és a komplex eredményességi mutatóra is pozitív hatással lesz az értelmiségi származás mellett az oktatókhoz fűződő pozitív kapcsolat, a campuson belüli baráti kapcsolatok és az intrinzik motivációs bázis (De Clercq et al. 2013; Próspero–Vohra-Gupta 2007; Pusztai 2011).

H4: úgy véljük, hogy a szülőkkal való kapcsolat komplexitása, illetve a szülők tanulmányok iránti érdeklődése pozitív hatással lesz a hallgatók eredményességi mutatóira (Cooper 2013).

## A vizsgálat módszertani keretei

Az adatok egy 2018/19-es tanévben felvett, nagymintás hallgatói adatbázisból származnak (N=2199). A *Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban* című kutatás Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben<sup>2</sup>, valamint négy ország (Szlovákia, Románia, Ukrajna, Szerbia) felsőoktatási intézményeiben<sup>3</sup> folyt. A magyarországi minta (N=1034) kvótás, és a karokra, a képzés területére, valamint a finanszírozási formára reprezentatív. A mintában nappali munkarendű, másodéves, BA-/BSc-képzésben, valamint másod- vagy harmadéves, osztatlan képzésben tanuló hallgatók szerepeltek. Jelen elemzésben egy magyarországi vidéki egyetem adatait dolgoztuk fel (N=810). Az érintett egyetem szinte a tudományterületek teljes spektrumát lefedi. Vizsgálatunk során átlagokat, keresztábra elemzést, faktoranalízist, varianciaanalízist és lineáris regressziós elemzést alkalmaztunk. Annak érdekében, hogy az eredményességet befolyásoló tényezők széles körét lefedjük, a szociokulturális háttér mutatóin kívül beemeltük a kapcsolati tőke különböző területeit, a művelődés indexét, a tudományterületeket, a szülők tanuláshoz fűződő attitűdjét és a hallgatók továbbtanulási motivációinak faktorait.

A szülők iskolai végzettsége alapján három csoportot különítettünk el. Az alacsony végzettségű szülők gyermekeit (N=360), az értelmiségi szülők gyermekeit (N=221) és a heterogén háttérű hallgatókat (az egyik szülő diplomás, a másik nem: N=186). Ez utóbbi kategória használatával a nemzetközi vizsgálatok során nem találkoztunk. A regressziós elemzésbe háttérváltozóként a következőket vontuk be: nem, objektivált gazdasági tőke (tartós fogyasztási javakból képzett indexszel<sup>4</sup> mérve), a település típusa (főváros vagy megyeszékhely, kisebb város, falu vagy tanya). A hallgatói mintát a képzésük szerint kilenc tudományterületre bontottuk (mezőgazdaság, bölcsészettudomány, műszaki képzések, informatika, természettudomány, jog, orvos- és egészségtudomány, gazdaságtudomány, társadalomtudomány és pedagógusképzés). Elemzésünkbe beemeltük a művelődési szokásokból képzett indexet is, amelyet a belsővé tett kulturális tőke fontos mutatójának tekintünk.<sup>5</sup>

2 Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola.

3 Babe-Bolyai Tudományegyetem (BBTE), Emánuel Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Munkácsi Állami Egyetem, Nagyváradi Állami Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Selye János Egyetem, Újvidéki Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem.

4 Az indexet az alábbi javakból képeztük: saját lakás vagy ház; öt évnél nem régebbi autó, széles képernyős televízió; számítógép vagy laptop széles sávú internettel; tablet vagy e-book-olvasó; mobilinternet; mosogatógép; légkondicionáló és okostelefon. Az index átlaga 6,71 volt (szórás: 1,58), és egy és kilenc közötti értékeket vett fel.

5 A művelődési szokásokat a következő területeken mértük fel: szépirodalom-olvasás; szakirodalom-olvasás; populáris vagy szórakoztató irodalom olvasása; klasszikus zene hallgatása; művészfilm nézés; könyvtárlátogatás; színházlátogatás; múzeumlátogatás; art mozi látogatása; multiplex mozi látogatása; klasszikus zenei hangverseny látogatása és könnyűzenei koncert látogatása. A tevékenységeket gyakoriságokkal mértük fel (egyőlőtől), ezekből képeztük az indexet. Az index átlaga 24,83 volt (szórás: 6,22). A legalacsonyabb érték 12, a legmagasabb 46 volt.

A tanulmányok motivációját egy 13 itemből álló kérdéssorral mértük fel.<sup>6</sup> Ezekből négy jól interpretálható faktort azonosítottunk: státuszorientált és materiális, intrinzik, kívárá, valamint instrumentális. A faktorsúlyokat a melléklet első táblázata tartalmazza.

A kapcsolathálók kiterjedését három területen vizsgáltuk meg, és mind a három esetben indexet képeztünk. Mértük a campuson belüli kapcsolathálók komplexitását az oktatók viszonylatában<sup>7</sup>, a campuson belüli hallgatói beágyazottságot<sup>8</sup>, illetve az egyetemen kívüli baráti kapcsolatokat.<sup>9</sup> Itt minden kijelentésnél három opció közül kellett választani: nincs ilyen (egy pont), egy van (kettő pont) és több is van (három pont az index értékében).

A szülői attitűdöket egyrészt egy ötfokozatú skálával mértük (Mennyire tartották fontosnak a szüleid a tanulmányaidat? 1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben), másrészt pedig ott is feltártuk a kapcsolatok komplexitását hat állítással. Ez utóbbiból szintén indexet képeztünk.<sup>10</sup> Az eredményességet két technikával vizsgáltuk meg. Egyrészt az utolsó két szemeszter súlyozott átlagával<sup>11</sup>, másrészt pedig az eredményesség egy komplex, 19 itemet tartalmazó skálájával.<sup>12</sup> A súlyozott átlag a 87/2015-ös kormányrendelettel vált a hallgatók felsőoktatási eredményességének sorsdöntő mérőszámává, ugyanis ennek két félfévre számolt értéke határozza meg, hogy a hallgató állami támogatott (értsd: tandíjmentes) képzésben tanulhat, vagy a tanulmányai költségét magának, illetve családjának kell fizetnie (önköltséges képzés). Kiszámításának sajátossága, hogy a minimum elégséges osztályzatú tárgyak kreditértékének és érdemjegyének szorzatából képzett összeget a teljesített kreditek összegével kell elosztani.<sup>13</sup> Vizsgálatunk során átlagokat, kereszt táblás elemzést, faktoranalízist, varianciaanalízist és lineáris regressziós elemzést használtunk.

6 Az itemek a következők voltak: hogy jól jövedelmező állást találjak; hogy elismert foglalkozásom legyen; a felsőoktatási intézmény földrajzi közelsége; hogy gyarapítsam tudásom; hivatásom keresése; mert diplomával könnyebb elhelyezkedni; mert még nem akartam dolgozni; hogy sokféle kapcsolatot alakítsak ki; családi hagyományt követtem; megengedhettem magamnak anyagilag; nem kellett tandíjat fizetni; munkahelyi követelmény; társadalmi mobilitás reménye, kitorés. Az egyes itemeket a hallgatóknak egytől négyig kellett skálán értékelni. A Cronbach-alfa értéke 0,70 volt.

7 Van olyan oktató...: akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget tanítási időn kívül; akivel a tananyagot kívül más témákról is beszélget; akivel szépirodalomról, művészetről beszélget; akivel közéleti kérdésekről beszélget; akivel magánéleti problémáiról beszélget; akivel a jövőre vonatkozó terveiről beszélget; akivel rendszeres e-mail-kapcsolatban van; aki odafigyelt személy szerint az Ön pályafutása alakulására; akivel sportról, egészséges életmódról beszél. Az index átlaga 12,11 volt (szórás: 3,62), minimuma 9, maximuma 27. A Cronbach-alfa értéke 0,86 volt.

8 Van olyan campuson kívüli barátja... akivel megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit; akivel megbeszéli magánéleti problémáit; akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét; akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit; aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi; akitől könyvet, jegyzetet kér kölcsön; akivel tudományos kérdésekről beszélget; akivel olvasmányairól, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget; akivel művészetről beszélget; akivel együtt tanult; akivel együtt szokott sportolni. Az index átlaga 25,2 (szórás: 2,91), minimuma 22, maximuma 33. A Cronbach-alfa értéke 0,80 volt.

9 Az itemek listája megegyezett az előzővel. Az index átlaga 24,49 (szórás: 2,51), minimuma 22, maximuma 33. A Cronbach-alfa értéke 0,85 volt.

10 A kérdések a következők voltak: a szülei és ön beszélgettek egymással; a szülei tájékoztódtak arról, hogyan tölti a szabadidejét; a szülei érdeklődtek tanulmányairól, vizsgáiról; a szülei támogatták anyagilag; a szülei szerveztek önnek közös családi programokat; a szülei szerveztek önnek közös sportos programokat? Az átlag 19,67 volt (szórás: 3,38), a minimum 6, a maximum 24. A Cronbach-alfa értéke 0,79 volt.

11 A mintába alapszakos és elsőéves hallgatók nem kerültek be, így erre a kérdésre mindenki választ tudott adni.

12 Bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba; TDK-dolgozatot írtam; OTDK-n szerepeltem; előadtam vagy posztert készítettem konferencián (OTDK-n kívül); volt vagy van demonstrátori megbízásom; van középfokú vagy szakmai nyelvvizsgám; van felsőfokú nyelvvizsgám; van magyar nyelvű szakmai önéletrajzom; van idegen nyelvű szakmai önéletrajzom; évfolyamfélélos/csoportfélélos posztert töltöttem vagy töltöttem be; rendelkezem tudományos publikációval; sportosztáldíjat nyertem el; művészeti ösztöndíjat nyertem el; gyakornoki ösztöndíjat nyertem el; valamilyen önálló alkotással rendelkezem (pl. program, alkalmazás, találmány, művészeti alkotás); tagja voltam vagy vagyok egyetemi/főiskolai tehetséggondozó programnak; tagja voltam vagy vagyok szakkollégiumnak; elértem legalább egyszer a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét; doktori [PhD-/DLA-] képzésben tervezek részt venni. Az index átlaga 2,42 volt (szórás: 2,127). A minimumérték 0 volt, a maximum 13.

13 Témánk szempontjából ez azért is releváns, mert ennek a mutatónak a döntő helyzetbe emelése a gyengébb eredménnyel, de mégis teljesítő hallgatókat hátrányba hozza a bukáásokat és nem teljesítéseket produkálókkal szemben.

## Eredmények

A mintában a férfiak aránya 42% volt, ami az országos értékeknél alacsonyabb – az eltérés az egyetem képzési struktúrájával is magyarázható. Megyeszékhelyen vagy a fővárosban a hallgatók 36%-a lakik, míg 40%-uk kisebb városból érkezett. A falusi hallgatók aránya 23%. A minta reprezentatív volt a karokra nézve. A tudományterületek szerinti bontás alapján a legkisebb almintákat a természettudományi és a társadalomtudományi képzések adták (46-46 fővel), míg az orvos- és egészségtudományi, valamint a gazdasági képzések létszámai magasabbak voltak (161 és 116 fő). A minta 66%-a alapképzésre, míg 34%-a osztatlan képzésre járt.

## Első generációs hallgatók leíró statisztikai jellemzői

Az első generációs hallgatókat a regressziós modellben használandó változók segítségével jellemezzük. Magasabb közöttük a lányok aránya (khi-négyzet statisztika,  $p < 0,05$ , sig.: 0,007). Felülreprezentáltak körükben a falusiak (khi-négyzet statisztika,  $p < 0,05$ , sig.: 0,000), továbbá kisebb eséllyel jutnak be orvosi- és egészségtudományi, illetve jogi képzésekre, miközben arányuk magasabbabólcsészettudományi és pedagógusképzéseken (khi-négyzet statisztika,  $p < 0,05$ , sig.: 0,000). Az általunk kialakított indexek és skálák eltéréseit a szülők végzettsége mentén az első táblázat mutatja be.

1. táblázat: A folytonos magyarázó változók átlagai a szülők iskolai végzettsége szerint (ANOVA-teszt, PERSIST adatbázis; saját szerkesztés)

	Első generációs hallgatók	Heterogén háttérű hallgatók	Értelmiségi háttérű hallgatók	Sig.
Anyagi tőke indexe	6,15	6,85	7,56	0,000
Művelődési aktivitás indexe	24,34	24,83	25,81	0,034
Oktatói kapcsolatok komplexitása	–	–	–	NS
Campuson belüli kapcsolatok komplexitása	–	–	–	NS
Campuson kívüli kapcsolatok komplexitása	25,48	25,45	24,63	0,003
Szülői kapcsolatok komplexitása	19,30	20,17	19,77	0,017
Szülők érdeklődése a tanulmányok iránt	4,35	4,47	4,57	0,04
Eredményesség komplex indexe	2,25	2,25	2,76	0,032
Elmúlt két szemeszter tanulmányi átlaga	–	–	–	NS
Motivációs faktorok átlagai				
Státuszorientált és anyagias (faktor átlaga)	,011	-,182	,104	0,010
Intrinzik (faktor átlaga)	–	–	–	NS
Kiváró (faktor átlaga)	-,157	-,035	,304	0,000
Instrumentális (faktor átlaga)	,055	-,117	,009	0,031

A táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy azoknak a hátrányoknak a jelentős része, amelyekről a nemzetközi szakirodalom beszámolt, a mintánkban is kimutatható. Ilyen az anyagi tőke és a művelődési index alacsonyabb szintje. Az első generációs hallgatók esetében a szülők kevésbé érdeklődnek a gyermekeik tanulmányai iránt, és a szülői kapcsolatok komplexitásának az indexe is itt volt a legalacsonyabb. Ezek az összefüggések a legtöbb esetben lineáris rajzolatot mutatnak – ez alól a szülői kapcsolatok komplexitása képez kivételt, amely a legmagasabb értékét a heterogén háttérű hallgatók, legalacsonyabb értékét pedig az első generációs hallgatók esetében veszi fel. A campuson belüli kortárs beágyazottság nem mutatott alacsonyabb átlagokat, és a hallgató-oktató kapcsolatok sem kevésbé számosak az első generációs alminta esetében. A campuson kívüli barátságok magasabb értéke a külső erőforrások fokozottabb meglétére utalhat – ezek a krízishelyzetekben is felhasználható források az értelmiségi háttérű fiataloknak kevésbé állnak a rendelkezésükre, ugyanakkor ezek a kifelé vonzó, erősebb kötések az egyetemi integrációt is gyengíthetik, illetve a hallgatói életmód esetleges krízishelyzeteiben kevésbé mobilizálható erőforrások lehetnek. Fontos eredménynek tekinthető, hogy míg a komplex eredményességet alakította a szülők iskolázottsága, a tanulmányi átlag esetében ez az összefüggés nem volt megfigyelhető. A komplex eredményesség sokkal inkább tud tudományos karriert generálni, és annak elemei nagyobb eséllyel vezetnek a későbbi, munkaerőpiaci sikerességhez. Elemzésünk első hipotézise tehát, amely mind a két eredményességértelmezés esetében feltételezte az első generációs hallgatók lemaradását, a kétváltozós varianciaelemzés alapján nem erősíthető meg.

Ha a továbbtanulási motivációkat vizsgáljuk, akkor az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekeinek a „instrumentális” faktor felel meg leginkább. Ez a faktor tartalmazza a társadalmi mobilitás vágyát, illetve a munkahelyi követelményeket is, tehát a felsőoktatás ebben az esetben egyfajta eszközként jelentik meg, és nem belső elhivatottságból eredő választásként. A kivárázó magatartás, amely a „családi hagyományt követtem” itemet is tartalmazza, negatív értéket kap. Az is egyértelműnek tűnik, hogy a heterogén háttérű hallgatók nem egyfajta „köztes” kategóriát képeznek, hanem sajátos és disszonáns attitűd fűzi őket az egyetemekhez és a tanuláshoz. Érdemes kiemelni azt is, hogy a státuszorientált és materiális beállítottság az értelmiségi háttérrel bíró hallgatóknál jelenik meg a legerősebben. Ez tartalmazza például a magas fizetés vagy a magas státusz itemét.

## Az eredményességet magyarázó tényezők

Az eredményesség komplex indexére, illetve a tanulmányi átlagra ható tényezőket lineáris regresszióval vizsgáltuk, amelynek eredményeit a második és a harmadik táblázat mutatja be. A modellbe az indexek, a faktorok és a skálák folytonos változóként kerültek be (anyagi tőke, művelődés, kapcsolati beágyazottság, szülői kapcsolat komplexitása, szülők érdeklődése a tanulmányok iránt és

motivációs faktorok). Kétértékű változóként használtuk a nemet (1 = férfi, 0 = nő). Dummy kódolást pedig a településtípus (referenciakategória a kisebb város), a tudományterületek (referenciakategória a pedagógusképzés) és a szülők iskolai végzettségének esetében használtunk (referenciakategória a heterogén háttér). Mivel a minta kvótás volt, az eredményeket kevésbé tudjuk általánosítani az adott intézmény összes hallgatójára, mint ha valószínűségi lenne, illetve a regressziós együtthatók szignifikanciáját sem tudjuk vizsgálni. Az elemzésben azt tekintettük jelentősebb hatásnak, ha a béta nagyobb, mint 0,1 vagy kisebb, mint -0,1.

2. táblázat: Az eredményesség komplex indexét meghatározó tényezők (lineáris regressziós eredmények, N=810)

	B	$\beta$
Konstans	-3,520	
<i>Háttérváltozók</i>		
Nem (férfi = 1, nő = 0)	-,460	-,106
Objektív anyagi helyzet (index)	-,014	-,010
Művelődési index	,005	,013
<i>Településtípus (dummy kódolás: ref. kategória a kisebb város)</i>		
Megyeszékhely	,353	,080
Falu	,005	,001
<i>Társas kapcsolatok</i>		
Oktatói kapcsolatok (index)	,222	,349
Campuson belüli kapcsolatok (index)	,049	,060
Campuson kívüli kapcsolatok (index)	,032	,044
<i>Szülői háttér (dummy kódolás, ref. kategória: heterogén háttér)</i>		
Első generációs hallgatók	,460	,108
Hallgatók értelmiségi háttérrel	,837	,178
<i>Tudományterületek (dummy kódolás, ref. kategória: pedagógusképzés)</i>		
Agrártudomány	,215	,026
Bölcsészettudomány	-,440	-,047
Gazdaságtudomány	,721	,106
Informatika	,307	,033
Jog	2,041	,253
Műszaki tudományok	,313	,053
Orvostudomány	,457	,090
Társadalomtudományok	,685	,078
Természettudományok	,438	,054
<i>Motivációs faktorok (folytonos változó)</i>		
Státuszorientált és materiális	-,071	-,032
Intrinzik	,289	,112
Halogató	-,105	-,040
Instrumentális	,178	,058
<i>Szülői attitűdök</i>		
Érdeklődés a tanulmányok iránt	,212	,082
Szülői kapcsolatok komplexitása	-,052	-,081

Az eredményesség komplex indexét – amely a tudományos tevékenységeket, a közösségi tagságokat, a különböző ösztöndíjakat, illetve a munkaerőpiacra való sikeres kilépést megcélzó elemeket tartalmazza – modellünkben a következő tényezők növelték: ha valaki nő, ha szorosabb oktatói kapcsolatokkal rendelkezik, ha jogi vagy gazdasági tudományterületen tanul, illetve az intrinzik motivációval jellemezhető. Az intrinzik motiváció a tudás gyarapításának célját, illetve a hivatás itemét foglalta magába. A tudományterületi különbségek valószínűleg a kari szintű tehetséggondozási gyakorlatokkal is kapcsolatban állnak. A hallgatók társadalmi háttérét tekintve legeredményesebbek az értelmiségi szülők gyermekei, de az első generációsok is előnyben vannak a heterogén háttérűekhez képest – azonban az értelmiségi háttér hatása jelentősebbnek tűnik. A heterogén háttérű hallgatók kapcsán korábban láthattuk, hogy viszonyuk a felsőoktatáshoz ambivalens. A tanulmányi átlagot magyarázó lineáris regressziós modell eredményeit a harmadik táblázat mutatja be.

3. táblázat: A tanulmányi átlagot meghatározó tényezők (lineáris regressziós eredmények, N=810)

	B	$\beta$
Konstans	23,090	
<i>Háttérváltozók</i>		
Nem (férfi = 1, nő = 0)	-1,69	-,110
Objektív anyagi helyzet (index)	-,225	-,046
Művelődési index	-,002	-,002
<i>Településtípus (dummy kódolás: ref. kategória a kisebb város)</i>		
Megyeszékhely	,015	,001
Falu	,156	,009
<i>Társas kapcsolatok</i>		
Oktatói kapcsolatok (index)	,320	,139
Campuson belüli kapcsolatok (index)	,174	,057
Campuson kívüli kapcsolatok (index)	,244	,094
<i>Szülői háttér (dummy kódolás, ref. kategória: heterogén háttér)</i>		
Első generációs hallgatók	-,222	-,015
Hallgatók értelmiségi háttérrel	-,382	-,023
<i>Tudományterületek (dummy kódolás, ref. kategória: pedagógusképzés)</i>		
Agrártudomány	-,946	-,031
Bölcsészettudomány	2,213	,073
Gazdaságtudomány	-4,849	-,198
Informatika	-2,814	-,085
Jog	-3,882	-,132
Műszaki tudományok	-4,407	-,211
Orvostudomány	-1,195	-,066
Társadalomtudományok	2,906	,089
Természettudományok	-2,620	-,084
<i>Motivációs faktorok (folytonos változó)</i>		
Státuszorientált és materiális	-,251	-,032
Intrinzik	,913	,099
Halogató	,106	,011
Instrumentális	,314	,029
<i>Szülői attitűdök</i>		
Érdeklődés a tanulmányok iránt	,188	,020
Szülői kapcsolatok komplexitása	,066	,030

A tanulmányi átlagot ebben az esetben is növeli, ha valaki nő, illetve ha szorosabb oktatói kapcsolata vannak. A szülők iskolázottságának nem volt jelentősebb hatása a tanulmányi átlagra. Emellett három tudományterületen alacsonyabb eredményeket érnek el a hallgatók (jog, gazdaságtudomány, műszaki tudományok). Ez az érintett képzések magasabb fokú kimeneti szelekciójával állhat kapcsolatban. Azt is láthatjuk, hogy az eredményesség két, általunk felmért területén ellentétes hatások is érvényesülhetnek egy adott intézményi szegmensben: a jogi és a gazdasági terület a komplex eredményességre pozitív, a tanulmányi átlagra pedig negatív hatást gyakorolt.

Második hipotézisünket részlegesen sikerült valószínűsíteni. A komplex eredményesség esetében a magasán iskolázott szülőkhöz kapcsolódó magyarázó erő viszonylag jelentős volt, ugyanakkor a heterogén háttérű hallgatókhoz képest a nem diplomás szülők gyermekei is jobb helyzetben voltak. A tanulmányi átlagot a szülők iskolázottsága nem alakította. Az elméleti keretekben felvázolt és az eredményességgel kapcsolatba hozható tényezők magyarázó erejét (oktatói és campuson belüli társas kapcsolatok, illetve az intrinzik motiváció) a harmadik hipotézis foglalta össze. Két tényező kapcsán a hatásmechanizmus valószínűsíthető volt a komplex eredményesség esetében, a tanulmányi átlagot azonban komolyabb mértékben csak az oktatói kapcsolatok formálták. Harmadik hipotézisünket tehát nem tudtuk teljes egészében bizonyítani. Negyedik előfeltevésünk, amely a szülői bevonódás és komplex kapcsolat eredményességre gyakorolt hatását prognosztizálta, nem állta meg a helyét.

## Az elemzés korlátai

Elemzésünk legfőbb korlátját az adja, hogy az adatbázisban egyetlen tudományegyetem hallgatói szerepelnek. És bár a vizsgálat a legtöbb tudományterületet lefedi, egy adott intézmény eredményei nem általánosíthatók. Emellett az intézményben kvótás mintavétel történt, amely néhány változóra reprezentatív adatokat ad, de a valószínűségi mintához képest kevésbé lehet még az adott intézményen belül is általánosítani az eredményeket. Pontosabb eredményeket kaptunk volna akkor is, ha az egyes tudományterületeken belül meg tudnánk vizsgálni a szülői iskolázottság alapján elkülönített csoportokat, az elemszám azonban ezt nem tette lehetővé. Vizsgálatunkban az orvos- és az egészségtudományi képzéseket összevonva kezeltük (ahogyan azt más felsőoktatási statisztikák is teszik), miközben tudatában vagyunk annak a ténynek, hogy a képzés két szegmense eltérő presztízzsel és hallgatói bázissal bír. A súlyozott tanulmányi átlag kapcsán fontos adalék, hogy ez a mutató az eredményesség mérésére csak korlátozottan alkalmas, hiszen a sikertelen vizsgák (bukások) és a nem teljesített tárgyak miatt szerzett elégtelenek nem számítanak az értékébe.

## Összegzés

A kapott eredmények arra utalnak, hogy az első generációs hallgatók hátrányai kimutathatók az alacsonyabb gazdasági tőkében és a kulturális tőke inkorporált formáiban, a kapcsolati beágyazottságot tekintve azonban a campusokon belül nem láttuk nyomát az erőforrások szűkebb körének, sem az oktatói, sem pedig a kortárs kapcsolatokat tekintve. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy azokban a képzésekben, ahová az elsőgenerációs hallgatók bejutnak, a képzések csökkenő presztízse és attraktivitása miatt kevésbé szelektív, inkluzívabb szellemiség dominál az oktatók körében, másrészt az elsőgenerációs hallgatók beágyazódásra vonatkozó

erősebb törekvése is magyarázza ezt. Ez az eredmény azonban eltér a nemzetközi szakirodalomban alapvetésként kezelt állítástól. Mindeközben a campuson kívüli beágyazottság magasabb fokát mutattuk ki az első generációs hallgatók körében. A szülők tanulmányok iránti érdeklődésének alacsonyabb fokát, illetve a szülői kapcsolatok komplexitásának csekélyebb mértékét is meg tudtuk ragadni a mintánkban. A továbbtanulási motivációk kapcsán a társadalmi és munkahelyi elemeket egyszerre magába foglaló „instrumentális” faktor volt jellemző az első generációs hallgatókra, és ezzel összhangban a „kiváráó” magatartás elutasítása is megjelent. Az intrinzik motivációs bázist a szülők végzettsége nem alakította.

Kutatásunkban az eredményesség fogalmát két módon közelítettük meg. Tanulmányi átlaggal mérve a szülők iskolázottsága szerint nem találtunk különbségeket a három almintá között. A tudományosság és a munkaerőpiaci kimenet elemeit tartalmazó indexszel mérve a diplomás szülők gyermekeinek az előnye már egyértelműen megfogható volt az első generációs hallgatókkal és heterogén háttérű társaikkal szemben. A komplex indexbe bevont elemek minden bizonnyal olyan készségekhez és gyakorlatokhoz kapcsolódtak, amelyeket a magasan kvalifikált szülők gyermekei sokkal inkább birtokoltak (ilyen elem a középfokú vagy a felsőfokú nyelvvizsgák megszerzése, a PhD-képzés tervezése, vagy az idegen nyelvű önéletrajzzal való rendelkezés;  $\chi^2$ -négyzet statisztika,  $p < 0,05$ ). Joggal feltételezhetjük, hogy az eredményesség komplex formája mozdítja a hallgatókat a doktori képzések vagy a sikeres munkaerőpiaci karrier irányába, ami egy zártabb, értelmiségi háttérű oktatói-tudományos kutatói gárdát eredményez (v. ö.: Bukodi 1998; Kozma et al. 2007). A lineáris regressziós modellek arra hívják fel a figyelmet, hogy a komplex eredményesség területén más tényezők magyarázó ereje is jelentős.

A regressziós modellek megerősítették az oktatói hatások magyarázó erejéről eddig tapasztaltakat (ez mind a két esetben megfogható volt). Az oktatók mentori-tutori fellépésének megkülönböztető hatása van, s ez a felsőoktatási intézmények számára is fontos visszacsatolás. Az is egyértelmű, hogy a komplex eredményességet a hivatástudattal és a tudás bővítésével kapcsolatos faktor (intrinzik faktor) alakította, míg a magasabb státuszt megcélzó attitűd – amely a felsőoktatást inkább eszköznek tekinti – nem tudta alakítani az eredményesség egyik típusát sem. Több olyan változót is beemeltünk a modellbe (alacsonyabb gazdasági tőke, alacsonyabb kulturális aktivitás, szülők kisebb érdeklődése a tanulmányok irányába), amelyről azt feltételezhetnénk, hogy alakítja az eredményességet. Ezt az összefüggést azonban nem tudtuk megerősíteni. A nők magasabb eredményességét mind a két modell alátámasztotta.

Elemzésünk fontos, nem várt eredménye a heterogén háttérű fiatalok sajátos, disszonáns viszonya a tanuláshoz, illetve komplex eredményességük alacsonyabb foka. Ez azért is lényeges adalék, mert a nemzetközi szakirodalomban a téma vizsgálata csupán két kategóriával (első generációs hallgatók vagy magasan kvalifikált szülők gyermekei) történik. Sajátos viszonyuk abban is megfogható, hogy

a komplex eredményesség tekintetében az almintához képest még az első generációs hallgatók helyzete is kedvezőbb.

Elemzésünk arra is felhívja a figyelmet, hogy bizonyos társadalmi csoportok hátrányai (és előnyei) nem minden mérőeszközzel mutathatók ki, és az egyes eredményességi formákat magyarázó tényezők is eltérők lehetnek. A magasabb karrierívekhez való hozzáférés, azok kiépítése továbbra sem valósítható meg azonos eséllyel, és a hallgatók származása, még ha bizonyos esetekben rejtőzködő formában is, de hatást gyakorol az eredményességükre. Mindamellet azt is látni kell, hogy vannak olyan intézményi elemek, amelyek a hallgatók eredményességére nagyobb hatást gyakorolnak, és ezeknek a fontosságával a szervezeteknek tisztában kell lenniük: ilyen például az oktatói odafigyelés szerepe. Ugyanakkor a jelenlegi, minél magasabb hallgató/oktató arányszámot ideálisnak tekintő felsőoktatás nem ösztönöz a tantermi kommunikáción túlnyúló, intenzív, tehetséggondozó kapcsolat kialakítására. Azt is láthattuk, hogy bizonyos intézményi mikroklímák meg tudják emelni a komplex eredményességet. Fontos tehát, hogy az intézményi tehetséggondozó stratégiák elismerjék az oktatók ezen a téren végzett munkáját. Az eredményesség ugyanakkor olyan elemekbe is beágyazott, amelyek túlnyúlnak a szociológia „kemény változóinak” a területén. Az a fajta utilitarista beállítottság, amelyet Veroszta (2010) is megfigyelt, kutatási eredményeink alapján nem képezi az alapját sem a magasabb tanulmányi átlaggal mért eredményességnek, sem a tudományos és karrierépítő eredményességnek. Eredményeink a hallgatói jelenlét és eredményesség vizsgálatának komplex, minél több területet felölelő megközelítését támasztják alá.

Elemzésünk számos további kutatási kérdést vet fel. Egyrészt felhívja a figyelmet a heterogén háttérű hallgatók speciális helyzetére, hiszen ez a csoport a későbbi kutatásokban önálló almintát képezhet. Másrészt tanulmányunk terjedelmi korlátai miatt nem vállalkozhattunk az eredményességen kívüli területek (például az oktatói kapcsolatok, a campuson belüli kapcsolatok stb.) részletesebb és itemenkénti elemzésére, illetve az ezeket megmagyarázó tényezők modellezésére sem.

**Abstract:** The aim of this study is to describe the achievement of first generation students. We put in our model such variables like students' integration into the campus (toward peers and lecturers too), students' motivation toward further studies and parental attitude toward learning and schooling. If we go through the scientific literature we can detect the disadvantageous situation of first generation students in these fields. During our analysis a database was used which is related to a research university (N=810), Hungary. The phenomenon of achievement was measured in two different ways. Firstly an index was used which was created from a questionblock that contains the elements of academic activities and the guarantees of successful labour-market presence and secondly the weighted form of average. We can find the trace of the lower level of achievement in the case of first generation students' and students with heterogenous background. The parental education had got their own and special effect in the linear regression model too. A networks towards lecturers and gender shape the two forms of achievement as well. GPA was not formed by parental background.

**Keywords:** higher education, achievement, first generation students

## Irodalom

- Acat, M. B. – Dereli, E. (2012): Preschool Teaching Students' Prediction of Decision Making Strategies and Academic Achievement on Learning Motivation. *Educational Sciences: Practice & Theory*, 12(4): 2670–2678.
- Berlinger E. – Megyeri K. (2015): Mélyszegénységből a felsőoktatásba. *Közgazdasági Szemle*, 62(6): 674–699.
- Bocsi V. (2020): First Generation Students in the Hungarian Higher Educational System. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1): 53–65.  
<https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5758>
- Bocsi V. – Csercsa Zs. – Csobay V. – Karmacsi K. – Kreidl E. – Kőszegi I. – Pálfi R. (2017): Az egyetem peremén. A DE GYFK hallgatói bázisának szociokulturális háttere. *Különleges Bánásmód*, 3(4): 19–32. <https://doi.org/10.18458/KB.2017.4.19>
- Bukodi E. (1998): A tudományos elit anyagi és mobilitási viszonyai. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. – Vukovics. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 1998*. Budapest: TÁRKI, 200–215.
- Christie, F. (2016): Career Guidance and Social Mobility in UK Higher Education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 44(1): 72–85.  
<https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1017551>
- Cooper, L. (2013): Women in Higher Education: Perspectives of the Middle-Class, Mother-Daughter Dyads. *Gender and Education*, 25(5): 624–639.  
<https://doi.org/10.1080/09540253.2013.810711>
- Csapó B. – Molnár Gy. – Kinyó L. (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4): 3–13.
- De Clercq M. – Galand, B. – Dupont, S. – Frenay, M. (2013): Achievement among First-Year University Students: an Integrated and Contextualised Approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3): 641–662.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0133-6>
- Engle, J. – Tinto, V. (2008): *Moving beyond Access. College Success for Low-Income, First-Generation Students*. Washington, USA: The Pell Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504448.pdf> (utolsó letöltés: 2021. február 1.)
- Eurofound (2017): *Social mobility in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostudent VI. (2018): *Educational Attainment of Students' Parents*. <http://database.eurostudent.eu/> (utolsó letöltés: 2021. február 1.) [http://database.eurostudent.eu/#topic=edupar\\_isced0\\_4&countries=%5B%22HU%22%5D](http://database.eurostudent.eu/#topic=edupar_isced0_4&countries=%5B%22HU%22%5D) (utolsó letöltés: 2021. február 1.)
- Haveman, R. – Smeeding, T. (2006): The Role Higher Education in Social Mobility. *The Future of Children*, 16(2): 125–150.  
<https://doi.org/10.1353/foc.2006.0015>
- Hegedűs R. (2018): *Hátrányos helyzetűek a közép- és felsőoktatásban*. Értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem, BTK.

- Hirschi, A. (2011): Vocational Identity as a Mediator of the Relationship between Core Self-Evaluations and Life and Job Satisfaction. *Applied Psychology*, 60(4): 622–644. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00450.x>
- Hrubos I. (2012): Az egyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 22(1–2): 57–72.
- Karády V. (2012): Az értelmiség kialakulásának kezdetei Magyarországon a 19. században. In Karády V. – Nagy P. T. (szerk.): *Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest: WJLF, 13–31.
- Knigge, M. – Hannover, B. (2011): Collective School-Type Identity: Predicting Students' Motivation Beyond Academic Self-Concept. *International Journal of Psychology*, 46(3): 191–205. <https://doi.org/10.1080/00207594.2010.529907>
- Komaraju, M. – Nadler, D. (2013): Self-Efficacy and Academic Achievement: Why do Implicit Beliefs, Goals and Effort Regulation Matter? *Learning and Individual Differences*, 25: 67–72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Kozma T. – Fényes H. – Tornyi Zs. (2007): Negyvenheten. Gyorskép a neveléstudományi oktatókról és kutatókról. *Educatio*, 16(3): 418–433.
- Ladányi J. (1994) *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio Kiadó.
- Laemml, T. (2011): "Getting Educated": Working Class and First-generation Students and the Extra-curriculum. *Sociology Honor Projects*, Paper 32. [https://digitalcommons.macalester.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=soci\\_honors](https://digitalcommons.macalester.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=soci_honors) (utolsó letöltés: 2021. február 1.)
- Lehmann, W. (2012): Extra-Credential Experiences and Social Closure: Working Class Students at University. *British Educational Research Journal*, 38(2): 203–2018. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.535894>
- Mazsu J. (2012): *Tanulmányok a magyar értelmiség társadalomtörténetéből 1825–1914*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Moreau, M-P. – Leatwood, C. (2006): Balancing Paid Work and Studies: Working(-class) Students in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 31(1): 23–42. <https://doi.org/10.1080/03075070500340135>
- Nimer, M. (2020): Beyond Social Mobility: Habitus and Responses to Changing 'Condition of Existence' among University Scholarship Students. *Sociological Research Online*, First published on April 2, 2020. <https://doi.org/10.1177/1360780420911380>
- Oldfield, K. (2012): Still Humble and Hopeful: Two More Recommendations on Welcoming First-generation Poor and Working-Class Students to College. *About Campus*, 17(5): 2–14. <https://doi.org/10.1002/abc.21093>
- Pearce, J. – Down, B. – Moore, E. (2008): Social Class, Identity and the Good Student: Negotiating University Culture. *Australian Journal of Education*, 52(3): 257–271. <https://doi.org/10.1177/000494410805200304>

- Pike, G. R. – Kuh, G. D. (2005): First and second generation College students – A comparison of their Engagement and intellectual Development. *The Journal of Higher Education*, 76(3): 276–300. <https://doi.org/10.1353/jhe.2005.0021>
- Polónyi I. (2013): *Az aranykor vége – bezárnak-e a papírgyárak?* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Próspero, M. – Vohra-Gupta, S. (2007): First Generation College Students: Motivation, Integration, and Academic Achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12): 963–975. <https://doi.org/10.1080/10668920600902051>
- Pusztai G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelemező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G. (2015): A tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain kívül és belül. In Pusztai G. – Kovács K. (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium PPS – Új Mandátum Kiadó, 79–96.
- Pusztai G. (2018): The Role of Intergenerational Social Capital in Diminishing Student Attrition. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 2(2): 1–7. <https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.04>
- Reay, D. (2003): A Risky Business? Mature Working-class Women Students and Access to Higher Education. *Gender and Education*, 15(3): 301–317. <https://doi.org/10.1080/09540250303860>
- Reay, D. – Crozier, G. – Clayton, J. (2010): ‘Fitting in’ or ‘Standing out’: Working Class Students in UK Higher Education. *British Educational Research Journal*, 36(1): 107–124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Romsics I. (2017): *Magyarország története.* Budapest: Kossuth Kiadó.
- Rubin, M. – Wright, C. L. (2017): Time and Money Explain Social Class Differences in Students’ Social Integration at University. *Studies in Higher Education*, 42(2): 315–330. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045481>
- Soria, K. – Bultman, M. (2014): Supporting Working-Class Students in Higher Education. *NACADA Journal*, 34(2): 51–62. <https://doi.org/10.12930/NACADA-13-017>
- Szabó A. (2015): *Az egyetemisták és főiskolások Magyarországon, 2015.* Szeged: Belvedere Meridionale. <https://doi.org/10.14232/belvbok.2015.58516>
- Szemerszki M. (2015): A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In Pusztai G. – Kovács K. (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad–Budapest: Partium PPS – Új Mandátum Kiadó, 108–117.
- Terenzini, P. T. – Springer, L. – Yaeger, P. M. – Pascarella, E. T. – Nora, A. (1996): First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development. *Research in Higher Education*, 37(1): 1–22. <https://doi.org/10.1007/BF01680039>
- Tiele, T. – Pope, D. – Singletin, A. – Snape, D. – Stanistreet, D. (2017): Experience of Disadvantage: The Influence of Identity on Engagement in Working Class Students’ Educational Trajectories to an Elite University. *British Educational Research Journal*, 43(1): 49–67. <https://doi.org/10.1002/berj.3251>

Veroszta Zs. (2010): *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. PhD-értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.

Veroszta Zs. (2016): *Frissdiplomások 2015*. Budapest: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály.

Xie, A. – Reay, D. (2019) Successful Rural Students in China's Elite Universities: Habitus Transformation and Inevitable Hidden Injuries? *Higher Education*, First Published on October 23, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00462-9>

## Melléklet

### A tanulmányi motivációk faktorai

	Státuszorientált és materiális	Intrinzik	Kiváró	Instrumentális
Jól jövedelmező állást találok	<b>,907</b>	-,091	,054	,030
Elismert foglalkozásom legyen	<b>,611</b>	,214	,050	,098
Gyarapítsam tudásom	,132	<b>,764</b>	,011	,047
Hivatásom keresése	,097	<b>,689</b>	-,014	,102
Mert diplomával könnyebb elhelyezkedni	<b>,392</b>	,203	,159	,110
Nem akartam dolgozni	,065	-,047	<b>,444</b>	,160
Családi hagyományt követtem	,066	-,126	<b>,460</b>	,173
Megengedhettem magamnak anyagilag	,126	,107	<b>,705</b>	-,088
Nem kellett tandíjat fizetni	-,018	,171	<b>,443</b>	,257
Munkahelyi követelmény	,026	-,007	,220	<b>,584</b>
Társadalmi mobilitás reménye, kitörés	,159	,157	,074	<b>,472</b>

Megjegyzés. N = min. 752 fő soronként. Készült maximum likelihood eljárással és varimax roátcióval. KMO = 0.657. Vastag betűvel szedve a ,30 feletti faktorsúlyok. A magyarázott variancia értéke 41,972%.