

## A társadalmi háttér hatása a középiskolai diákok kapcsolatteremtő képességére

*Dolgozatom témája a kapcsolati tőke átörökítése. Arra keresem a választ, hogy – hasonlóan a kulturális és gazdasági tőkéhez – a kapcsolati tőke is újratermeli-e önmagát generációról generációra.*

*Aki alacsonyabb társadalmi pozícióból kezdi életét, vajon a gazdasági és kulturális tőkén kívül a kapcsolati tőkéhez is nehezebben fog hozzáférni? Erre a kérdésre az oktatási rendszeren belül kialakított kapcsolathálózat vizsgálatával kerestem a választ, összehasonlítva a munkás- és nem munkásszármazású diákok csoportját. Az összehasonlításhoz szükség volt a „munkásszármazás” definiálására, amit a dolgozatom céljának megfelelően és az eddigi munkás-definíciók figyelembevételével alkottam meg.*

**A**z eredményekből kiderülhet, hogy a kapcsolati tőke „viselkedése” a mai magyar társadalomban eltér-e a többi tőkefajtatól, vagy a kulturális és gazdasági tőkéhez hasonlóan generációról generációra újratermeli-e önmagát.

### Bevezetés

A társadalmi háttér iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával Magyarországon is rengeteg tanulmány foglalkozott. Ezek egyik közös vonása, hogy társadalmi háttéren a szülő vagy szülők legmagasabb iskolai végzettségét értették, nem pedig osztályhelyzetét (Pusztai, 2005; Andor, 2001). A másik közös vonás bennük az, hogy még az ilyen értelemben vett társadalmi háttérrel sem vizsgálták a szociometriai pozícióval összefüggésben, csak az iskolai teljesítménnyel kapcsolták össze. Más vizsgálatok azonban, amelyek a szociometriai pozíció indikátorait próbálják felderíteni, erős hatást tulajdonítanak az iskolai teljesítménynek (Kolominszkij, 1967), így közvetlen vizsgálat nélkül ugyan, de mindenképp feltételezhető, hogy kapcsolat van a társadalmi háttér és a szociometriai pozíció között. Ez azonban csak részben fedi le dolgozatom témáját.

A témában tehát nem történt empirikus vizsgálat, csupán feltételezni lehet az összefüggést a szülők osztályhelyzete és a szociometriai pozíció között. Ez azonban csak feltételezés, amely bizonyításra szorul. Erre a lehetséges összefüggésre próbáltam fényt deríteni 2009-ben végzett kutatásom során.

A konkrét összefüggés vizsgálata azért fontos, mert a magasabb társadalmi pozíciók elérésében a klasszikus tőkefajták közül a kapcsolati tőkének is szerepe van (Bourdieu, 1986). A szülők iskolai végzettsége és a gyermek iskolai teljesítménye közötti kapcsolatot főleg olyan szempontból vizsgálták, hogy miként megy végbe az oktatási rendszeren keresztül a társadalmi pozíciók újratermelődése, az oktatás hogyan korlátozza a mobilitást. Ez a megközelítési mód azonban csak a kulturális tőkét veszi alapul mint a társadalmi pozíció feltételét (Bourdieu, 1978). Abból kiindulva, hogy a szociometriai pozíció a

későbbi kapcsolati tőke alapjául szolgál, dolgozatom a kapcsolati tőke átörökítésére koncentrál. A dolgozat alapját képező kutatás tehát hiánypótló jellegű.

A kapcsolati tőke újratermelődésével kapcsolatban sok kérdés merül fel. Vajon ugyanúgy megy-e végbe, mint más tőkefajták esetében, tehát generációról generációra öröklődik? Esetleg minden generációnak újra ki kell alakítania kapcsolati hálóját, tehát „tabula rasa”-ról beszélhetünk? Együtt jár-e a kapcsolati tőke a másik két tőkefajta birtoklásával, a kulturális és gazdasági tőkével, vagy azoktól teljesen független? Van-e kapcsolat – akár pozitív, akár negatív – a kulturális és kapcsolati tőke között? A kérdést az oktatási rendszerre szűkítve: vajon a jobb tanulók több vagy kevesebb kapcsolatot alakítanak-e ki, mint társaik?

Dolgozatom hipotézisei a következők:

1. A munkásszármazású középiskolások szociometriai pozíciója szignifikánsan kisebb, mint nem munkásszármazású társaiké.

A társadalmi háttér és továbbtanulási szándék összefüggését vizsgáló kontextuális elemzés (*Fényes és Pusztai*, 2004) eredményei alapján szükségesnek tartom a dolgozat által vizsgált összefüggést is kontextuálisan megközelíteni. Az említett tanulmányból kiderül, hogy azokban az osztályokban, ahol az értelmiségi származású tanulók túlnyomó többségben vannak, a többiek továbbtanulási kedve nagyobb, mint más osztályokban a nem értelmiségi származású diákoké. Ezért különítem el a szakmunkásképző intézeteket, szakközépiskolákat és gimnáziumokat, így második hipotézisem a következő:

2. A különbség a két származási kategória átlagos szociometriai pozíciója között a gimnáziumban a legnagyobb, a szakközépiskolában kisebb, a szakiskolában pedig a legkisebb.

Nagyon fontos alapköve a kutatásnak a feltételezés, miszerint az oktatásban kialakított kapcsolati tőke meghatározza, vagy legalábbis hatással van a felnőttkori kapcsolati tőkére, amely a társadalmi pozíció egyik indikátora. Ezt a feltételezést a kapcsolati tőkével és az oktatási rendszerrel foglalkozó „klasszikus” és „mai” kutatások is igazolják. Bourdieu kifejti, hogy „a kapcsolatháló azoknak az egyéni vagy kollektív beruházási stratégiáknak a terméke, amelyek tudatosan vagy öntudatlanul olyan társadalmi kapcsolatok megteremtésére és fenntartására irányulnak, amelyek előbb-utóbb közvetlen haszonnal kecsegtetnek” (*Bourdieu*, 1986). Eszerint a kapcsolati háló fontos szerepet játszik a társadalmi pozíció megszerzésében. Ez a hatás az oktatás differenciálódásával erősödött (*Fukuyama*, 1999), hiszen az oktatási rendszerben szerzett tudás, nyelvezet és kapcsolatok meghatározzák a későbbi társadalmi helyzetet, és ezáltal generációról generációra újratermelik a társadalmi pozíciókat. (*Bourdieu*, 1978, 1986; *Fukuyama*, 1999).

Az első részben a dolgozatban használt fogalmak jelentését járom körül. Szükséges elsőként a szociometriai pozíció definiálása. Szerencsére ezzel a kérdéssel sokat foglalkozik a szociometriával kapcsolatos irodalom (*Kolominszkij*, 1967; *Mérei*, 2006), így a definiálás nem jelent elméleti problémát. A munkásfogalom meghatározása több problémát okoz. A termelési szerkezet átalakulása megváltoztatta a munkásság életmódját (*Szalai*, 2005), ezért a régi definíciók újragondolásra szorulnak. A munkás definíciója tehát a legkényesebb és legnagyobb körültekintést igénylő téma.

A második részben összefoglalom azokat a kutatásokat, melyek a szociometriai pozíció okaival foglalkoztak. Ezeket főleg szovjet kutatók végezték a 60-as, 70-es években. A kutatásokra rányomja bélyegét, hogy az akkori Szovjetunióban teljesen más volt a társadalmi berendezkedés és a normarendszer, mint napjainkban, és érezhető, hogy a publikációkra hatással volt az akkori politikai elvárás a kutatókkal szemben. Mindezek ellenére kellő körültekintéssel jól használhatók ezek a cikkek. Később is előkerült ez a vizsgálati téma, de sajnos kevés kvantitatív vizsgálat foglalkozik a szociometriai pozícióval, főleg pszichológusok vizsgálták, inkább annak eredményeire, mint okaira koncentráva.

A harmadik egységben a már definiált fogalmakból változókat képzek, hogy ezeket a fogalmakat mérni lehessen. Ez a munkaegység nagy figyelmet követel a kutatótól, hiszen a hibás operacionális vizsgálás a teljes kutatást veszélyeztetheti. Ha nem azt mérem meg, amire kíváncsi vagyok, csak hibás lehet a végeredmény.

A negyedik részben leírom az adatfelvétel körülményeit. A kérdőíveket három, különböző típusú iskolában kérdeztem le: a Baross Gábor Szakiskolában, az Erdey-Grúz Tibor Vegyipari Szakközépiskolában és a Bocskai István Gimnáziumban. Az első kettő debreceni, tehát nagyvárosi, a harmadik hajdúböszörményi, tehát kisvárosi iskola. Itt számolok be arról is, milyen engedélyekre volt szükség a felvételhez, milyen szabályokat kellett betartani ahhoz, hogy jogilag korrekt legyen a lekérdezés.

A dolgozat az adatok elemzésével és a következtetések levonásával zárul. Arra próbálok válaszolni, hogy milyen hatással van a származás a középiskolás diákok szociometriai pozíciójára, és ez a hatás milyen mértékű a különböző iskolatípusokban. Az adatok elemzése után megkapjuk a választ arra, hogy a kapcsolati tőke hasonlóan öröklődik-e, mint a gazdasági és kulturális, vagy teljesen másképpen viselkedik.

## Fogalmak

### „Szociometriai pozíció”

Szociometriai pozíción a diák kapcsolati sűrűségét értem, azt, hogy a diák a közösségen belül milyen megbecsülésnek örvend.

A szociometriai pozíciót sajnos nem sokan mérték változóként. Általában a pszichológia foglalkozott vele, mivel a tartósan alacsony pozíció összefügg a korai mentálhigiénés problémákkal, személyiségzavarokkal (Kolominszkij, 1967). Az egyetlen vizsgálat, ahol magas mérési szintű változóként történik a szociometriai pozíció mérése, Kolominszkij szovjet tudós vizsgálata, melyben a szociometriai pozíció lehetséges okait kutatja fiatalok körében (Kolominszkij, 1967). Ő sajnos nem foglalkozik az osztályhelyzettel, inkább csak pszichológiai jellemzőkkel, személyiség típusokkal és a tanulmányi eredménnyel. Nem írja le azonban, hogyan állapítja meg az adott diák szociometriai pozícióját, csak az eredményeket közli.

A szociometriai pozíció mint változó meghatározása tehát nem fordul elő túl gyakran a szakirodalomban. Célszerű a vizsgálat nézőpontjából kiindulva meghatározni olyan indikátorokat, amelyek jól mérik ezt a fogalmat. Erről azonban később, az operacionális vizsgálás során írok bővebben.

Dolgozatomban a következőképpen definiálom a „munkás” és a „nem-munkás” terminusokat: munkások azok, akik munkaerejük áruba bocsátásából élnek vagy éltek, de ezen belül sem „irányítástechnikai”, sem más szellemi szempontból nem töltenek vagy töltöttek be vezető pozíciót. Nem tekintem munkásnak az előző definíción kívül esőket, tehát mindenki mást.

Nagyon fontos megjegyezni, hogy a dolgozatban használt „munkás” terminológia nem egyezik a köznyelvben használt „munkás” szó jelentésével. Nem egyezik jelentése a „kalapácsos” munkás képével, aki kék overállban nehéz fizikai munkát végez, mely képre az „utca embere” a munkás szó hallatán asszociál.

### Munkásszármazás

Miután megfogalmaztam, milyen logika szerint csoportosítom az egyéneket foglalkozásuk, termelési hierarchiában elfoglalt helyük alapján a munkás és nem-munkás kategóriákba, szükséges definiálnom azt is, hogy az egyes diákok mi alapján tekinthetők munkás-, illetve nem munkásszármazásúnak.

Az eddigi vizsgálatok, amelyek a diákok háttérét állították párhuzamba tanulmányi eredményükkel, továbbtanulási szándékukkal stb., főleg az apa tulajdonságait vették alapul (Pusztai, 2004). Jellemző például a diák kulturális háttérének meghatározása az apa legmagasabb iskolai végzettsége alapján. A gazdasági háttér esetében mindkét szülő jövedelmét vagy a család vagyonát veszik alapul (Pusztai, 2005).

A származás megállapításában én mégis egy harmadik módszert használok. Mivel a kapcsolatok kialakítását befolyásoló kommunikációs képesség, nyitottság stb. a szocializáció során alakul ki az egyénben (Mérei és V. Binét, 2004), célszerűnek látom annak a szülőnek az osztályhelyzete alapján besorolni a diákokat, amelyik nagyobb szerepet játszott a szocializáció azon részében, amikor ezek a „kapcsolatteremtő” tulajdonságok kialakultak. Ezért hasznosnak tartom egyéenként különválasztani, melyik szülő gyakorolt nagyobb hatást a szocializáció során. Ezt a kérdőívben (lásd: Függelék) a „Melyik szülőddel töltesz el több időt?” kérdéssel határozom meg.

A leírtak alapján tehát munkásszármazásúnak tekintem azokat a diákokat, akiknek az a szülője, akivel általában több időt tölt, munkásszármazású. Nem munkásszármazásúnak tekintem az összes többi diákot.

### Előzetes kutatások

Puuszaar (idézi Kolominszkij, 1967, 397–398. o.) kutatásaiban a foglalkozás hatását vizsgálta a tanulók szociometriai pozíciójára. Különböző foglalkozású szülők gyermekeit hasonlította össze a tanár foglalkozásúak gyermekeivel. Eredményei azt mutatják, hogy a tanárok gyermekei nagyobb valószínűséggel érnek el magas szociometriai státust osztályukban, mint mások. A tanárok gyermekeinek 16,6 százaléka, ezzel szemben az orvosok gyermekeinek 4,5 százaléka, a mérnökök gyermekeinek 12,7 százaléka, a gépkecsivezetők gyermekeinek 6,2 százaléka magas státusú saját osztályában.

A szerző a szociometriai pozíciót meghatározó indikátorokat elemezve a következővel magyarázza az eredményt: a tanárok gyermekei átveszik szüleiktől a vezetői viselkedés modelljét, továbbá tájékozottságuk és általános tudásuk meghaladja osztálytársaikét. „Ezek a gyerekek kora gyerekkoruktól fogva elsajátítják azt a képességet, hogy miként kell a vezetői szerepben viselkedni. A vezetőre hallgatnak a többiek, néha félnek tőle, leggyakrabban azonban nem szeretik. Ennek megfelelően a tanárok gyermekeinek emocionális kedveltsége is alacsonyabb az átlagosnál.”

Emiatt az érdekes, ellentmondásos következtetés miatt Puuszaar kutatását (idézi Kolominszkij, 1967) bírálták, mondván: nem veszi figyelembe, „hogy a tanár szülő az adott iskolában tanít-e vagy sem, és hogy az életkori különbségre sem fordít elég figyelmet”. A kutatás azon eredményét azonban senki nem vitatta, hogy a foglalkozás és a szociometriai pozíció összefügg (Kolominszkij, 1967), és hogy ennek okai a szocializáció során a szülőktől átvett tulajdonságok, ismeretek (Mérei és V. Binét, 2004; Oláh Örsi, 2005).

A szülők legmagasabb iskolai végzettségének pozitív hatását a diák tanulmányi eredményére számtalan vizsgálat kimutatta. A társadalmimobilitás-vizsgálatok rámutattak, hogyan termeli újra az oktatási rendszer a gazdasági és kulturális tőkét generációról generációra (Bourdieu, 1978). A magas végzettségű szülők gyermekei előnnyel kerülnek be az oktatási rendszerbe, és előnnyel is kerülnek ki onnan. Magasabb a továbbtanulni szándékozók aránya a magas végzettségű szülők gyermekei között, az otthonról hozott kulturális előny megmarad, vagy ez az előny tovább nő az oktatási rendszerben, és később a fiatal az oktatási rendszert elhagyva magasabb társadalmi státust ér el.

Saját kutatásom azonban letért az ilyen típusú összefüggések keresésének útjáról. Arra kerestem a választ, hogy ez a kulturális előny, mely birtokosainak az oktatási rendszerből kikerülve nagyobb hozzáférést biztosít a gazdasági javakhoz, emellett eredményez-e jobb és több kapcsolatot, tehát több kapcsolati tőkét. Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ

kapjak, az oktatási rendszeren belül kialakított és „továbbvitt” kapcsolatokat hasonlítom össze különböző származású diákok csoportjainál. Első hipotézisem az volt, hogy a nem munkásszármazásúak, tehát a társadalmi szempontból előnyösebb származású diákok több kapcsolatot alakítanak ki az osztályban, ezáltal több kapcsolati tőkét képesek továbbörökíteni későbbi életükre, mint munkásszármazású társaik. A szociometriai pozíció okait elemző vizsgálat (Kolominszkij, 1967) arra enged következtetni, hogy a tanulmányi eredmény pozitív hatással van a szociometriai pozícióra. Ez a hatás azonban nem általános, hanem csak bizonyos szociometriai dimenziókban fejt ki pozitív hatását.

### *A tanulmányi eredmény és a szociometriai pozíció összefüggése*

Kiricsuk 1964-es (idézi Kolominszkij, 1967) általános iskolai kutatása a tanulmányi aktivitás hatását az életkor függvényében vizsgálta. Kimutatta, hogy a tanulmányi aktivitás hatását a szociometriai pozícióra életkori dinamika jellemzi, más életkorú osztályokban különböző a hatás. Tanulmányi aktivitáson a szerző a diák tanulmányi feladatokban kifejtett aktivitását, szorgalmát érti, nem a konkrét tantárgyi érdemjegyeket, azokból számított valamilyen mutatót. Az ily módon mért aktivitás elsőtől harmadik osztályig egyre növekvő hatást fejt ki a tanuló társas helyzetére. Ez a hatás nemcsak az életkortól függ, hanem a tanári hozzáállástól is. Azokban az osztályokban, ahol a tanár megköveteli az órai aktivitást, oktatói eszközökkel próbálja serkenteni azt, ez az aktivitás jobban meghatározza a társas pozíciót, mint ahol a szorgalmat nem feltétlenül várják el a gyermekektől. Ennek oka, hogy az aktivitás tanár általi megkövetelése csoportnormává teszi az ilyenfajta viselkedési formákat, így az azokat gyakrabban kifejtő diákok népszerűsége magasabb lesz.

Ezt az eredményt Szlavina (idézi Kolominszkij, 1967, 393. o.) is megerősíti két évvel későbbi vizsgálatában: „A kisiskolás gyermeknek az osztályközösségben elfoglalt helyét a tanulmányi eredmény olyan mértékben befolyásolja, amilyen mértékben a gyermek eleget tesz a tanár által támasztott követelményeknek. Ha a tanár valamilyen okból nem követeli meg a gyermekektől, hogy jobban tanuljanak, a közösség sem fogja ezt a követelményt támasztani tagjaival szemben. A nem elég jó, sőt rossz tanulmányi eredmény ebben az esetben nem befolyásolja a gyermek társas kapcsolatait, nem hat a közösségben elfoglalt helyére.” Tehát általánosítva a kimutatott eredményt minden korosztályra, azt mondhatjuk, hogy a tanulmányi aktivitás annál erősebben határozza meg a diák szociometriai pozícióját, minél jobban elfogadja a csoport az aktivitást mint viselkedésformát, minél inkább a csoportnorma része.

Második hipotézisem szempontjából ez a megállapítás azért fontos, mert elméleti síkon alátámasztja azt. Én is azt feltételezem, hogy a magasabb presztízsű iskolatípusokban, ahonnan több diák kíván továbbtanulni, „fontosabb” a diákok számára a tanulmányi eredmény, jobban részévé válik az egyes osztályok csoportnormájának a tanulmányi aktivitás, így a jobb tanulók, szorgalmasabb diákok jobb szociometriai pozícióban vannak. Mivel a szülő iskolai végzettsége és a diák tanulmányi eredménye közötti kapcsolat már kimutatott (Pusztai, 2005; Fényes és Pusztai, 2004), a leírtak alapján feltételezhető, hogy a származás nagyobb hatással van a szociometriai pozícióra a magasabb presztízsű iskolatípusokban.

Szlavina említett vizsgálatának másik eredménye, hogy noha a tanulmányi eredmény lényegesen befolyásolja a tanulók szociometriai helyzetét, maradéktalanul nem határozza ezt meg (Kolominszkij, 1967).

Kolominszkij (1967) kimutatta, hogy a tanulmányi eredmény nem direkt módon fejt ki hatását, hanem közvetetten. Nem azért barátkoznak szívesen osztálytársukkal a diákok, mert annak jó a tanulmányi eredménye, nem ettől lesz népszerű egy diák.

Szinyickaja (idézi *Kolominszkij*, 1967) adatai szerint a vizsgált osztályokban a tanulók szociometriai pozícióját elsősorban nem a tanulmányi eredmény határozza meg, hanem olyan tulajdonságok, személyiségi vonások, amelyeknek köszönhető a jó vagy rossz tanulmányi eredmény. A személyes tényezők közül, melyek együtt járnak a jó tanulmányi eredménnyel, különösen kiemelkedik a „felelősségteljes viszony az osztály tanulmányi ügyeihez”.

Mind a tanulmányi eredmény és a szociometriai pozíció, mind pedig a tanulmányi aktivitás, szorgalom, felelősségtudat és a szociometriai pozíció összefüggésével foglalkozó tanulmányok kiemelik, hogy a hatás a két változó között nem egyirányú. Nemcsak a tanulmányi eredmény vagy az aktivitás határozza meg a társas helyzetet, hanem fordítva: a hosszú távon fennmaradó társas helyzet is meghatározhatja, milyen lesz a tanuló tanulmányi eredménye, mennyire lesz aktív az órai feladatok végrehajtása során. Ezt a hatást különösen fontos figyelembe venni a bukás okainak kutatásánál.

### *A személyiség hatása a szociometriai pozícióra*

Mint már szó volt róla, a tanulmányi eredmény korántsem az egyetlen tényező, amely összefüggésbe hozható a szociometriai pozícióval. Az emberek kapcsolati készsége, kapcsolatkialakítási képessége legfőképpen a személyes tulajdonságokon múlik. A szociometriai pozíció így nagyban függ az egyén temperamentumától is.

Iljina (idézi *Kolominszkij*, 1967) vizsgálataiban felső tagozatos lányok csoportjainak szociometriai pozícióját hasonlította össze. Az erős, kiegyensúlyozott, szangvinikus és flegmatikus diáklányok csoportjait vizsgálta. A szangvinikus lányok gyorsan létesítenek kapcsolatot, de kapcsolataikban erős fluktuáció tapasztalható, baráti körük folyamatosan változik. A flegmatikusok lassabban létesítenek kapcsolatot, de baráti körük stabil, a kiépített kapcsolataik tartósak. Társas megnyilvánulásait tekintve a szangvinikusok gyorsan, a flegmatikusok lassan reagálnak az őket ért megnyilvánulásokra. A vizsgálat azt is vizsgálta, az egyes csoportokba tartozó egyének milyen társaságban érzik jól magukat. A szangvinikusok nem idegenkednek a szokatlan helyzetektől, ismeretlen, új társaságban is képesek otthonosan mozogni, kapcsolatokat kialakítani. A flegmatikusok új társaságban kellemetlenül érzik magukat, legszívesebben megszokott körükben tartózkodnak. Iljina (idézi *Kolominszkij*, 1967) eredményei alapján tehát feltételezhető, hogy a szociometriai pozícióval összefügg a diák általános személyisége, hiszen a szangvinikus diákok társas intenzitásban felülmúlják flegmatikus társaikat, ezáltal átlagos szociometriai pozíciójuk is magasabb.

### **Változók mérése**

#### *A szociometriai pozíció mérése*

Visszatérve saját kutatásomra, a szociometriai pozíció megtervezésében abból indultam ki, hogy a kutatás céljának megfelelően az általános kritériumok használata célszerű, mert a hosszú távú, iskola után is fennmaradó kapcsolatok mérésére vállalkoztam. Ezért döntöttem két általános kritérium használata mellett. Az egyik a későbbi kapcsolattartás kritériuma, a másik az általános szimpátia kritériuma.

Az általános kritériumokat három kérdéssel mértem. A kérdőív (lásd: Függelék) K2 kérdése az első kritériumot, a későbbi kapcsolattartás kritériumát méri: „Ki az az osztálytársad, akivel szerinted 10 év múlva is tartani fogod a kapcsolatot?”. Azért választottam a tízéves időszakot, mert attól tartottam, hogy ennél kisebb időszak túl spontán választást eredményezett volna (a diák kiválasztja a jelenlegi barátait), ennél nagyobb időszak viszont beláthatatlan egy középiskolás diák számára („ki tudja, mi lesz 20 év múlva...”).

A K3 és K4 kérdések az általános szimpátia kritériumát mérik. Általában, amikor több kérdés mér egy kritériumot, a kérdések több szempontból közelítik meg a vizsgálandó témát, például az együttélés kritériumát szokták mérni a padtársból, az együttlakásból (például egy osztálykiránduláson), a tanulócsoporthoz stb. kiindulva. En azonban a második kritériumot, az általános szimpátia kritériumát nem két szempontból, hanem hierarchikusan szeretném mérni. Lehetőséget szeretnék adni a válaszadónak, hogy osztálytársait ne csak a barát/nem barát kategóriába sorolhassa, hanem szimpátiáját fokozatokban fejezhesse ki (barát/haver). Ezt azért tartom fontosnak, hogy árnyaltabb képet kapjak az osztályon belüli, tartósnak ígérkező (általános kritériumokkal mért) kapcsolathálóról.

A felmérés előtt fontos kijelölni a vizsgálandó csoport határait, amelyen belül fel kívánjuk térképezni a kapcsolathálót. Célszerű lenne ezt a határt minél tágabban meghúzni, így minél több információhoz jutnánk az egyén kapcsolatairól. Ez azonban pragmatikus okokból sajnos nem lehetséges, így a gyakorlatban általában a formális közösség lesz a kutatás egysége, hiszen ez a kézenfekvő, a jól körülhatárolható (Mérei, 2006). A kutatásomban én is az iskolai osztályt tekintetem vizsgálandó közösségnek.

A szociometriai kérdésekre válaszként adható nevek számát nem limitáltam. Ez szintén fontos a kapcsolatháló minél pontosabb feltérképezése miatt. Limitált számú válaszlehetőség esetén azok, akiknek kiterjedt ismeretségi, baráti körük van, nem tudnak teljes választ adni, „bennük marad” néhány név, ami pontatlanabbá teszi a kérdőívek alapján rajzolt kapcsolathálót (Mérei, 2006).

A diákok személyiségi jogainak betartását kiemelten kezeltem, az osztály minden tagja kódot kapott, és a kódszámmal kellett válaszolni a kérdésekre. A megbízhatóság miatt fontos, hogy a diákok ne tudhassák meg egymás választásait, mert ez a csoport átrendeződését is jelentheti, egyes diákok méltóságát pedig megsértené (Mérei, 2006). Ezért szigorúan ügyeltem arra, hogy egymás válaszait ne tudhassák meg a tanulók, a kitöltés során ne beszéljék meg a válaszokat, ne láthassák egymás kérdőívét.

A kölcsönösségi táblák alapján az egyes tanulókra az 1. táblázatban látható változók értékeit számoltam ki.

1. táblázat. A szociometriai pozíció indikátorai

Indikátor leírása	Indikátor neve
Kölcsönös hosszú távú kapcsolatok (későbbi kapcsolattartás kritériuma alapján)	M1
Kölcsönös baráti kapcsolatok (általános szimpátia kritériuma alapján)	M2
Kölcsönös haveri kapcsolatok (általános szimpátia kritériuma alapján)	M3
Jelölt hosszú távú kapcsolatok	M4
Jelölt baráti kapcsolatok	M5
Jelölt haveri kapcsolatok	M6
Kapott hosszú távú kapcsolati jelölés	M7
Kapott baráti kapcsolati jelölés	M8
Kapott haveri kapcsolati jelölés	M9
Hány személlyel van kölcsönös kapcsolata	M10
Hány személyt jelölt összesen	M11
Hány személy jelölte összesen	M12

Mint látható, a két kritérium három kérdése alapján 12 indikátort állítottam fel. Ezek alapján számolom ki az egyén szociometriai pozícióját. Célszerű az indikátorok minél szélesebb halmazát alkalmazni, hogy a változó minél finomabban, minél pontosabban meg tudja mutatni az egyén helyzetét.

Kolominszkij (1967) nem említi, milyen indikátorok alapján dolgozott a szociometriai helyzet mérésénél. Mivel a szociometria alapvetően pszichológiai eljárás, a hangsúlyt a kutatások többsége a kvalitatív elemzésre helyezi (Méri, 2006). Saját kutatásomban azonban az adatok kvantitatív elemzésére vállalkoztam. Szerencsére van olyan forrás, amely kvantitatív szempontból közelíti meg az eljárást, és részletesen leírja a szociometriai vizsgálatban előforduló változókat és kiszámolásukat (Petrušek, 1972). Ennek alapján döntöttem a fentebb felsorolt változók mellett.

Az 1. táblázatban szereplő indikátorok közül az M1, M4 és M7 indikátorok a kérdőív K2 jelű, azaz „Ki az az osztálytársad, akivel szerinted 10 év múlva is tartani fogod a kapcsolatot?” kérdésre adott válasza épülnek. Az M1 a kölcsönös, tehát a jelölt által viszontjelölt kapcsolat, az M4 csak a jelölt, az M7 indikátor pedig csak a kapott jelölések számát mutatja. Ezek az indikátorok tehát a későbbi kapcsolattartás kritériumát mérik.

Az M2, M5, M8 indikátorok mérése a K3, azaz „Az osztálytársaid közül kit tekintesz barátodnak?”, az M3, M6, M9 indikátorok mérése pedig a K4, azaz „Az osztálytársaid közül kit tekintesz haverodnak?” kérdésre adott válaszok alapján történik. Ezek az indikátorok az általános szimpátia kritériumát mérik.

Az M10 indikátor mindkét kritériumot méri. Ez az indikátor azért fontos, mert azt méri, mennyire kiterjedt az egyén ismeretségi köre. Az eddigiek csak az egyén kapcsolatainak, illetve jelöléseinek számát mérték. Mivel két egyén között többszörös kapcsolat is lehet (különböző kritériumok szerint), ezért az előző indikátorok csalókák lehetnek, ezt küszöböli ki az M10 indikátor.

Ugyanez igaz az M11 és M12 indikátorokra, amelyek szintén a jelölt, illetve az egyént jelölő személyek számát mérik, nem pedig a jelölések vagy a kapott jelölések számát, így a kapcsolati háló méretét mérik, nem az intenzitását.

### *A származás mérése*

A származás megállapításához először is tisztázni kell, melyik szülő foglalkozása határozza azt meg. Mivel nem egyértelmű a kutatások alapján, melyik szülőnek nagyobb a befolyása a kapcsolatteremtő képesség kialakításában, azt tartom a legmegfelelőbb módszernek, hogy válassza ki maga a kérdezett, melyik szülővel tölt több időt, feltételezve, hogy szocializációjában annak nagyobb a szerepe, aki több időt tölt vele. Munkásszármazásának tekintetem azt a diákot, akinek az a szülője, akivel általában több időt tölt, munkásszármazású. Nem munkásszármazásának tekintem az összes többi diákot. Az SZ1, azaz „Melyik szülőddel töltesz el több időt?” kérdés ezért szerepel a kérdőívben (lásd: Függelék). A további, munkásszármazást mérő indikátorok már mind erre a szülőre vonatkoznak.

A munkásszármazás megállapítására indikátorokat dolgoztam ki, amelyek dolgozatom munkádefinícióján alapulnak. (Munkások azok, akik munkaerejük áruba bocsátásából élnek, vagy éltek, de ezen belül sem „irányítástechnikai”, sem más szellemi szempontból nem töltenek vagy töltöttek be vezető pozíciót. Nem tekintem munkásnak az előző definíción kívül esőket.)

A származás tehát kétértékű változó, amelynek méréséhez három indikátort használok. Ezek a következők: (1) iskolai végzettség (a kérdőív SZ2 kérdése), (2) a foglalkozás (SZ3 kérdés) és (3) a termelési hierarchiában betöltött hely (SZ4 kérdés).

Az indikátorok többértékű, ordinális változók. Az iskolai végzettség kategóriái: 8 általánosnál kevesebb, 8 általános, szakmunkásképző vagy szakiskola, szakközépiskola, gimnázium, főiskola, egyetem. Közvetlenül nincs szükség a munkásszármazás megállapításához erre az indikátorra, mégis szükségesnek tartottam mérni az iskolai végzettséget. Érdekes kutatási lehetőségeket rejt, gondoljunk csak arra, hányan dolgoznak munkásként diplomával. De erről bővebben az eredmények elemzésekor.



Ez a kategorizálás megfelel a módszertani gyakorlatnak, talán az szorul magyarázatra, hogy külön kategóriát alkot az egyetem és a főiskola. Azért tartottam fontosnak, hogy a felsőfokú végzettségű szülőket is külön kategóriákra lehessen csoportosítani, mert ez lehetővé teszi a legmagasabb iskolai végzettség cizelláltabb mérését.

A foglalkozási kategóriák már több magyarázatot igényelnek. Úgy kellett kialakítani a kategóriákat, hogy az indikátor egyértelmű választ adjon a definíció egyes pontjaira. A foglalkozásból ki kell derülnie, az illető a munkaereje bérbeadásából él-e, fizikai vagy szellemi munkát végez-e, aktív-e vagy inaktív. A következő kategóriákat alkalmazom: fizikai alkalmazott, szellemi alkalmazott, vállalkozó, nyugdíjas, munkanélküli, egyéb. Az egyéb kategóriára főként azért volt szükség, mert a próbakérdőív alapján kiderült, hogy a diákok általában tisztában vannak a preferált szülő foglalkozásával, de többen nem tudták egyértelműen besorolni a szülő foglalkozását az első öt kategóriába. Ebben az esetben beírják a foglalkozást az egyéb kategóriába, és az adatfeldolgozás során én sorolom be a foglalkozást.

A termelési hierarchiában betöltött hely indikátorát három kategória alkotja. Az első kettő, a beosztott és a közvetlen munkairányító munkásszármazást, a harmadik, közvetett termelésirányító nem munkásszármazást jelez. A kérdésnek azonban csak nem-vállalkozó szülők esetében van értelme. A felállított munkásdefiníció alapján a vállalkozó szülő gyermekét nem munkásszármazásának tekintem.

### Módszertan

A vizsgálat mintájába 15 osztály került be, minden képzési típusból – szakmunkásképző, szakiskola, gimnázium – öt-öt osztály. A mintavételi eljárás tehát valószínűségi, rétegzett. Az osztályokat véletlenszerűen választottam ki a két debreceni (Baross Gábor Szakiskola, Erdey-Grúz Tibor Vegyipari Szakközépiskola) és a hajdúböszörményi (Bocskai István Gimnázium) intézmény osztályai közül. Abból indultam ki, hogy a kapcsolat nem függ a területi jellegtől (*Kolominszkij*, 1967), a kutatás eredményei nemcsak Debrecenre és Hajdúböszörményre vonatkoznak, szükségtelen tehát más városok iskoláit is megkeresni, tekinthetjük teljes populációnak az ország összes középiskolai osztályát, ahol már kialakult stabil osztályközösség. A mintába nem vettem be olyan kilencedikes osztályokat, amelyek tanulói négyéves képzésben vesznek részt, mivel ezek új közösségek, és az osztályok stabil szociometriai hálójának kialakulásához szükség van egy évre (*Mérei*, 2006). Az eredmények tehát csak stabil osztályközösségekre vonatkoznak majd. Azért tartom fontosnak, hogy ne kerüljenek be a vizsgálatba kiforratlan osztályközösségek, mert a vizsgálat motivációja a kapcsolati tőke újratermelésének megismerése, ezen belül pedig a középiskolai osztály kapcsolatainak továbbvitele. Mivel a stabil kapcsolat-háló kapcsolatai várhatóan megmaradnak hosszú távon (*Mérei*, 2006), célszerű a vizsgálatot ezekre az osztályközösségekre korlátozni.

Az adatfelvétel előtt az első feladat volt felvenni a kapcsolatot az iskolák igazgatóival, hogy engedélyezzék a vizsgálatot. Az igazgatók nem támasztottak akadályt a kutatással szemben, egytől egyig engedélyezték azt, sőt megadták a megfelelő osztályok osztályfőnökeinek elérhetőségét, minden szükséges információval elláttak.

Ezután tudtam felvenni a kapcsolatot az osztályfőnökökkel, akiknek osztályában az adatfelvételt terveztem. Az osztályfőnökök örömmel fogadtak, hiszen érdekelte őket az osztályuk mint közösség. Ők is minden segítséget megadtak, sőt, a hajdúböszörményi Bocskai István Gimnáziumban több osztályfőnök is felajánlotta, nélkülem is felveszik az adatokat, hogy ne kelljen sokat utaznom (ezt nem fogadtam el).

Az osztályokban bemutatkozással kezdtem, majd ismertettem a kutatás célját, kértem a diákokat, hogy a fegyelmezett kitöltéssel segítsék a munkámat. Ezután elmondtam, a kérdőív (lásd: Függelék) mely pontjaira figyeljenek különösen oda. Ahol szükséges volt,

elmagyarítottam a kitöltés technikáját. Általában 10–15 perc elegendő volt a kitöltéshez. A diákok túlnyomó része komolyan vette a kérdőívet, mindössze egy-két ellenpélda akadt, amikor nem létező osztálytársak nevét, vicces szövegeket írtak a kitöltendő részhez. Tapasztalataim alapján a diákoknak alapvetően sikerült megérteniük a kérdéseket, a legtöbb probléma az Sz3 és Sz4 kérdésekkel (lásd: Függelék) kapcsolatban merült fel. Az Sz4 kérdésnél nehéz volt a diákoknak megérteniük a különbséget közvetlen és közvetett munkairányító között. Ezt a helyszínen magyarázattal lehetett orvosolni. Az Sz3 kérdéssel, mely a preferált szülő foglalkozási kategóriájára vonatkozik, más volt a probléma. Nem megértésbeli akadály merült fel, hanem a diákok gyakran nem rendelkeztek megfelelő információval a válaszadáshoz.

### **Eredmények**

A mintába összesen 397 tanuló került be. Ez a szám elég magas ahhoz, hogy a változókkal érdemes legyen statisztikai próbákat, elemzéseket elvégezni. A következő fejezetben a származást és a szociometriai pozíciót meghatározó változók gyakoriságait vizsgálom. Ez több okból is fontos: a gyakorisági adatok és az országos adatok összehasonlításával ellenőrizhető az adatfelvétel reprezentativitása. Ha sok adat hiányzik, szükséges lehet pótlásuk, amely a későbbi próbák, tesztek megbízhatósága, elvégezhetősége miatt fontos. Lehetséges a helyettesítés a minta móduszával, átlagával, de becslés is alkalmazható (Székelyi, 2008). Az alkalmazott eljárást a változó típusa dönti el.

#### *A szociometriai pozíciót meghatározó változók*

Ahogy a kulturális és gazdasági tőke birtoklásában, a kapcsolati tőke birtoklásában is vannak egyenlőtlenségek. És ahogy az első két tőkefajta esetében, úgy a kapcsolati tőke eloszlásában is vannak állandó törvényszerűségek, meghatározott arányok, a társadalom egészétől a legkisebb csoportokig (Bourdieu, 1986).

Mérei (2006) szociometriai témájú kutatásai során (több száz csoportot vizsgált) feltárta, hogy a közösségre jellemző egy „átlagos” CM (centrális-marginális) mutató. A mutató méréséhez először is szükséges a szociogram megszerkesztése a kölcsönösségi tábla alapján. Ezután ki kell jelölni a csoport központját.

Mérei (2006, 154–155. o.) tapasztalati úton felállított definíciója alapján „a központ olyan zárt alakzat, amelyhez a vizsgált társas alakzat tagjainak legalább egynegyede kapcsolódik”. A csoportnak két vagy három központja is lehet. Minél kiforrottabb a csoport, annál több központ alakul ki. A csoport tagjainak életkora is meghatározhatja a központok számát: óvodás csoportokban jellemző a csillagalakzat, egy sztár köré csoportosulnak az egyének, csak vele vannak kapcsolatban. Általános iskolában már kialakulnak láncok, zárt alakzatok, de túlnyomó többségben van az egyközpontú szerkezet. Középiskolában is az egyközpontú osztály a jellemző, de van példa a többközpontúságra is. Ez a kifinomultabb, differenciáltabb közösségek sajátja. Peremnek tekinti Mérei (2006) a közösség azon tagjait, „akiknek nincsen semmilyen kapcsolatuk a társas mező központi alakzatával”. A társas övezet tagjának tekinti azokat, akik nem tagjai a központi magnak, de kapcsolódnak hozzá, azaz van kölcsönös kapcsolatuk a központi mag valamelyik tagjával.

A centrum, a társas övezet és a perem tehát csak egymás viszonyában léteznek, és arányuk adja meg a CM-mutatót. A mutatók átlagainak aránya 20–50–30, ez a központi mag (20 százalék) – társas övezet (50 százalék) – perem (30 százalék) átlagos aránya a középiskolai csoportokban. Az ennél kisebb perifériával rendelkező osztályokat jó közösségnek, az ennél nagyobb rendelkezőket rossz közösségnek lehet tekinteni (kiforrott közösségek esetén).

Az, hogy az osztályban melyik diák melyik csoportba tartozik (centrum, esetleg periféria), a szociogram képe alapján dönthető el (Méreai, 2006). A jelen vizsgálatban azonban én az egyén kapcsolatainak, jelöléseinek száma alapján, tehát kvantitatív adatok alapján kívánom meghatározni, ki milyen pozíciót tölt be osztályában. Mindenképpen használható azonban az egyének szociometriai pozíciójának megállapításához Méreai tapasztalata, mely szerint az elemszám növelésével az egyének megoszlása a központ – társas övezet – perem kategóriák között 20–50–30 felé közelít. Célszerű tehát a kvantitatív adatok alapján úgy kategorizálni a diákokat, hogy 20–50–30 arányban kerüljenek a három „népszerűségi” kategóriába (Méreai, 2006).

A kutatásban használt 12 indikátor, melyek a szociometriai pozíciót hivatottak meghatározni, nem függetlenek egymástól. Mint minden változó halmazban, az indikátorok esetében is kimutathatók dimenziók, melyek mentén az indikátorok rendeződnek. Ennek vizsgálata azért fontos, mert a dimenziók feltárásával több „felesleges” indikátor kiszűrhető, emellett szelektálni lehet azokat a „fekete bárányokat”, amelyek nem jól mérik a szociometriai pozíciót. Ez a szelekciós művelet faktorelemzés segítségével végezhető el. Ennek során a statisztikai segédprogram (jelen esetben SPSS szoftvert használók) mérési az indikátorok kombinációi közötti korrelációt, amely alapján faktorokat, dimenziókat képez. Amely indikátor egyik dimenzióhoz sem illeszkedik megfelelően, kiszűrhető. Ha két változó erősen korrelál, szintén felesleges külön használatuk. Ha például a „vallásosság” szeretnénk mérni, több dimenzióból tehetjük ezt. A templomba járás gyakoriságát, a naponta elmondott imák számát, az egyházi adomány gyakoriságát – melyek ugyanolyan indikátorok, mint a dolgozat 12 indikátora – besorolhatjuk a „gyakorlati vallásosság” dimenziójába.

A szociometria mérési módszerének lényege, hogy a csoport tagjai a kérdőív kérdéseire társaikat nevezhetik meg (ezt nevezem „adott jelölésnek”), és társaik is megnevezhetik őt (ezt nevezem „kapott jelölésnek”). Tehát például adott hosszú távú jelölés alatt értem a kérdőív (lásd: Függelék) K2-es, hosszú távú kapcsolatra rákérdező kérdésére adott válaszokat. „Kölcsönös kapcsolat” alatt azt értem, ha a diák jelölte egy társát egy bizonyos kategóriában, például barátnak tekinti (kérdőív K3 kérdés), és diáktársa is jelölte őt ugyanebben a kategóriában.

Ahhoz, hogy a szociometriai változók adatait könnyebb legyen értelmezni, a faktoranalízis módszerét alkalmaztam. A módszer lényege az adatredukció. Több változóból (indikátorok) képez újabb, lényegesen kevesebb változót. Az indikátorokat dimenziókba, úgynevezett faktorokba sorolja, és faktorszórokat rendel hozzájuk attól függően, mennyire határozzák meg a képzett faktor értékét. A módszer a faktorszórok alapján az indikátorok értékeiből képi a faktor értékeit.

Az általam használt 12 indikátoron lefutattva a faktoranalízist a következő csoportok alakultak ki: az első csoportba tartozik a kapott hosszú távú jelölés, kapott baráti jelölés, kölcsönös hosszú távú kapcsolatok száma és a kölcsönös baráti kapcsolatok száma. A második csoport a kapott haveri jelölések száma, kölcsönös haveri kapcsolatok száma. A harmadik dimenzió indikátorai: a jelölt személyek száma, az adott haveri jelölések száma, az adott baráti jelölések száma, az adott hosszú távú jelölések száma. Két indikátor kimaradt (a kölcsönös kapcsolatban álló személyek száma és az egyént jelölő személyek száma). Ezek alacsony korrelációt mutattak mindegyik dimenzióval, ezért indifferensek, nem érdemes velük további elemzést végezni.

Az első dimenzióba tartoznak tehát a következő indikátorok: kapott hosszú távú jelölés, kapott baráti jelölés, kölcsönös hosszú távú kapcsolatok száma és a kölcsönös baráti kapcsolatok száma. Ezt a dimenziót, mivel két kapott jelölés indikátor szerepel benne, a diák népszerűsége határozza meg, ezért népszerűségi dimenzió. A két kölcsönös indikátor pedig a hosszú távú kapcsolatra utal, hiszen az egyik, a kölcsönös hosszú távú kapcsolatok száma a hosszú távú kritériumot méri, a másik, a kölcsönös baráti kapcsolatok

száma pedig a másik, általános kritérium hosszú távú „fele” (a kritérium másik kérdése a haveri kapcsolatra kérdez rá). Ezt a dimenziót hosszú távú népszerűségi dimenzióknak neveztem el. Mivel ez a dimenzió a legjobban fejezi ki az oktatási rendszerben kialakított és várhatóan „továbbvitt” kapcsolati tőkét, a dimenzió indikátoraiból faktoranalízissel létrehozott változót tekintem az egyén szociometriai pozíciójának.

A második dimenzió indikátorai a következők: kapott haveri jelölések száma, kölcsönös haveri kapcsolatok száma. Mivel a haveri kapcsolat az általános kritériumon belül a rövid távú szimpátiát méri, ezt a dimenziót rövid távú népszerűségi dimenzióknak neveztem el. Tekintve dolgozatom célját, ezzel a dimenzióval a továbbiakban nem dolgozom. A kutatás ugyanis arra keresi a választ, a származás befolyásolja-e a későbbi, kapcsolati tőkéhez való hozzáférést. A kapcsolati tőkének azt a szegmensét próbálom megmérni, melyet az oktatási rendszerből „visz magával” a tanuló. Ehhez azonban a hosszú távon is fennmaradó kapcsolatokat szükséges mérni, a rövid távúak mérése félrevezető lehet.

A harmadik dimenzió indikátorai: jelölt személyek száma, adott haveri jelölések száma, adott baráti jelölések száma, adott hosszú távú jelölések száma. Mivel a dimenzióba tartozó összes indikátor adott jelöléseket mér, ezt a dimenziót érzelmi nyitottságnak neveztem el. Az érzelmi nyitottság mérése fontos, hiszen nemcsak az oktatási rendszeren belüli, hanem a későbbi, „felnőtt életben” kialakított kapcsolatok mennyiségére is hatással lehet.

A szociometriai pozíció változóból létrehoztam egy másik, ordinális változót, ami a Mérei-féle társas pozíciót, Centrális-Marginális helyzetet mutatja. A változó értékeit úgy osztottam három kategóriára, hogy az elsőbe (központi mag) a diákok 20 százaléka, a másodikba (társas mező) 50 százaléka, a harmadikba (periféria) 30 százaléka essen. Ezt az új változót „Centrális-marginális (CM) helyzet”-nek neveztem el.

### Összefüggések

A 2. táblázat a származás és a CM-helyzet keresztábrázolását mutatja be.

2. táblázat. A származás és a CM-helyzet

	<i>Munkásszármazásúak</i>	<i>Nem munkásszármazásúak</i>
Központi mag	17,8%	28,4%
Társas mező	52,0%	43,2%
Peremhelyzet	30,3%	28,4%

A származás és a szociometriai pozíció között a dolgozat első hipotézise (a munkásszármazású középiskolások szociometriai pozíciója szignifikánsan kisebb, mint nem munkásszármazású társaiké) szignifikáns hatást feltételezett. A 2. táblázat megmutatja, hogy a származási kategóriák között valóban van eltérés a szociometriai pozíciót tekintve. A nem munkásszármazású diákoknak átlagosan jobb a szociometriai pozíciójuk, mint munkásszármazású társaiké. A nem munkásszármazásúak között átlagon felüli a központi magba tartozók száma, és átlag alatti a peremhelyzetűeké. Ez megfelel a hipotézisnek. Azonban szükséges volt statisztikailag igazolni azt, hogy az átlagok közötti eltérés (nagy valószínűséggel) nem a véletlen műve. A származás és a szociometriai pozíció kapcsolatát variancia-analízissel vizsgálok, hiszen a függő változó (szociometriai pozíció) magas mérési szintű (van nullpontja és értékei között aránya értelmezhető), a független (származás) pedig alacsony mérési szintű, nominális változó (értékei csak címkék). A variancia-analízis (ANOVA) éppen az ilyen esetekben alkalmazható. A módszer lényege, hogy az adatok alapján statisztikai módszerekkel kiszámolja annak valószínűségét, hogy az eltérés a független változó kategóriái között, jelen esetben a munkás- és nem munkásszármazásúak szociometriai pozíciója között csak a véletlen műve-e (véletlenül több

alacsony szociometriai pozíciójú, munkásszármazású diák került be a mintába, mint a tényleges arányuk a társadalomban). A módszer a kutatóra bízta annak az eldöntését, hogy milyen valószínűség alatt fogadja el társadalmi tényként, létező összefüggésként a tesztelt hipotézist. Ezt nevezik szignifikancia-szintnek. Az általam előzetesen megállapított (és a tudományos gyakorlatban leggyakrabban használt) szignifikancia-szint 5 százalék volt, tehát akkor fogadom el a hipotézist, ha 5 százalék vagy kisebb a valószínűsége annak, hogy a munkás- és a nem munkásszármazású diákok szociometriai pozíciója között nincs eltérés (az átlaguk azonos). Ez a valószínűség 0,076, azaz 7,6 százalék. Ez több, mint amit a szignifikancia-szintben megállapítottam, ezért az első hipotézist elvettem. Meg kell jegyezni azonban, hogy mivel a valószínűség és a szignifikancia-szint között kicsi az eltérés, a hipotézisben megfogalmazott összefüggés tendenciaszerűnek tekinthető. A 3. táblázat adataival végzett khi-négyzet próba sem tekinthető szignifikánsnak, itt 10 százalék a nullhipotézis valószínűsége.

Az érzelmi pozíció esetében még a tendenciaszerű összefüggés sem állapítható meg, mivel annak valószínűsége, hogy az egyes származási kategóriákba tartozó diákok érzelmi nyitottsága azonos, 0,916, azaz 91,6 százalék. Kijelenthető, hogy a származás nincsen hatással a diák érzelmi nyitottságára.

A második hipotézist (a különbség a két származási kategória átlagos szociometriai pozíciója között gimnáziumban a legnagyobb, szakközépiskolában kisebb, szakiskolában pedig a legkisebb) az adatok iskolatípusokra bontásával ellenőrizhetjük.

A 3–5. táblázatok azt mutatják be, milyen hatással van a származás a szociometriai pozícióra és a centrális-marginális helyzetre az egyes iskolatípusokban.

3. táblázat. A szociometriai pozíció átlaga a származási kategóriákon belül az egyes iskolatípusokban

	<i>Munkásszármazásúak</i>	<i>Nem munkásszármazásúak</i>	<i>Különbség</i>
Szakiskola	0,0194	0,2851	0,2657
Szakközépiskola	- 0,1294	-0,0475	0,0819
Gimnázium	- 0,0146	0,3463	0,3609

A 3. táblázatban látható, hogy az egyes származási kategóriákban a szociometriai pozíció átlaga között mindig van különbség, és minden esetben a nem munkásszármazású diákok átlaga jobb, mint munkásszármazású társaiké. Az összefüggést azonban nem lehet statisztikailag igazolni, az elvégzett variancia-analízis mindhárom iskolatípus esetében azt mutatta ki, hogy a nullhipotézis esélye felette van a szignifikancia-szintnek, azaz nem szignifikáns az összefüggés egyik iskolatípus esetében sem. Ez ellentmond a második hipotézisnek. Az is megfigyelhető, hogy a különbségek nem követik a feltételezett tendenciát, tehát a szakiskolától a gimnázium felé haladva nincs egyértelmű növekvő tendencia a származás hatásában. Az 5. és 6. táblázat is ezt támasztja alá. A CM-helyzet összehasonlításából kiderül, hogy nincsen növekvő tendencia iskolatípusok szerint a származás hatásában. A központi magot tekintve a szakiskolánál a legkisebb a hatás (át is fordul: a munkásszármazásúak jobb helyzetben vannak, mint nem munkásszármazású társaik). A peremhelyzetűeknél pedig a legkisebb a hatás a gimnáziumban, ahol szintén negatív a származás hatása.

A khi-négyzet próbák csak a gimnázium esetében mutattak ki szignifikáns összefüggést a származás és a CM-helyzet között (6. táblázat), de itt sem a várt módon. A központi magba ugyan sokkal nagyobb arányban kerültek be a nem munkásszármazásúak, mint a munkásszármazásúak, de ez annak köszönhető, hogy kiszorultak a társas mezőből. A periférián magasabb a nem munkásszármazásúak aránya (!). Tehát nem tendenciaszerű, hogy a munkásszármazásúak nehezebben alakítanak ki kapcsolatokat, így alacsonyabb szociometriai pozícióba kerülnek nem munkásszármazású társaiknál, csak kapcsos-

lataik jellege különbözik. Ezt támasztja alá, hogy a gimnáziumban nem volt lineáris, szignifikáns összefüggés a származás és a CM-helyzet között.

4. táblázat. Központi mag tagjainak aránya (legmagasabb CM-helyzet) a származási kategóriákon belül az egyes iskolatípusokban

	<i>Munkásszármazásúak</i>	<i>Nem munkásszármazásúak</i>	<i>Különbség (NM-M)</i>
Szakiskola	18,8%	33,3%	4,5%
Szakközépiskola	19,3%	14,8%	- 5,5%
Gimnázium	15,2%	38,5%	23,3%

5. táblázat. Peremhelyzetűek aránya (legalacsonyabb CM-helyzet) a származási kategóriákon belül az egyes iskolatípusokban

	<i>Munkásszármazásúak</i>	<i>Nem munkásszármazásúak</i>	<i>Különbség (M-NM)</i>
Szakiskola	31,3%	28,6%	2,7%
Szakközépiskola	33%	29,6%	3,4%
Gimnázium	26,3%	26,9%	- 0,6%

6. táblázat. A CM-helyzetek eloszlása származási kategóriánként a Boescai István Gimnáziumban

	<i>Munkásszármazásúak</i>	<i>Nem munkásszármazásúak</i>
Központi mag	15,2%	38,5%
Társas mező	58,6%	34,6%
Peremhelyzet	26,3%	26,9%

Ezek alapján kijelenthető, hogy a második hipotézis nem felel meg a valóságnak, tehát a származás hatásának mértéke nem függ az iskolatípustól.

## Összefoglalás

Dolgozatomban azt vizsgáltam meg, milyen hatással van a származás az oktatási rendszerben kialakított kapcsolati háló méretére, tehát a szociometriai pozícióra. A kérdésfeltevést kibővítve arra kerestem a választ, vajon a származás, ahogy hatással van a tanulmányi eredményre, ezáltal a későbbi kulturális tőkére, hatással van a gazdasági tőkére, ugyanúgy hat-e a kapcsolati tőkére.

A témához kapcsolódó szakirodalom elemzése után két hipotézist állítottam fel:

A munkásszármazású középiskolások szociometriai pozíciója szignifikánsan kisebb, mint nem munkásszármazású társaiké.

A különbség a két származási kategória átlagos szociometriai pozíciója között gimnáziumban a legnagyobb, szakközépiskolában kisebb, szakiskolában pedig a legkisebb.

Először elemeztem a különböző munkásdefiniciókat, majd kialakítottam a dolgozatomban használt munkásdefiniíciót.

Három különböző iskolatípusban végeztem kérdőíves felmérést, mindegyikben öt-öt osztályt vizsgálva, összesen 397 kérdőívet tölttettem ki a diákokkal. A kérdőív első részében a szociometria módszerét alkalmazva mértem fel a diákok egyéni szociometriai pozícióját. A második részben a szülő foglalkozására, munkakörére, iskolai végzettségére kérdeztem rá, ezáltal mérve fel a diákok származását. A kérdőívek adatainak elemzése után a következő megállapításokra jutottam:

Az első hipotézist elvettem, mivel a származás hatása a szociometriai pozícióra nem szignifikáns, mindössze tendenciaszerű. Ez azt jelenti, hogy ellentétben a gazdasági és kulturális tőkével, a kapcsolati tőke az oktatási rendszeren belül nem termeli újra önmagát.

A második hipotézist is elvettem, először is azért, mert az eredmények alapján a különböző iskolatípusokban nincs szignifikáns különbség a munkásszarmazásuk arányát tekintve (erre alapoztam a hipotézist). Másodsorban azért, mert semmilyen iskolatípusban nem találtam szignifikáns összefüggést a származás és a szociometriai pozíció között. Ez arra enged következtetni, hogy minden iskolatípusban igaz az első pontban tett megállapítás, miszerint az oktatási rendszerben a kapcsolati tőke nem termeli újra önmagát.

Az eredmények több lehetséges vizsgálati témát is felvetnek. Mivel a változók közötti összefüggések sok esetben a szignifikancia-szint határán mozogtak, felmerül a lehetősége annak, hogy a szignifikancia hiányát csak a kis elemszám okozza. Sajnos nem volt lehetőségem több diákot bevonni a felmérésbe. Úgy vélem, nagyobb elemszámú vizsgálat esetén a vélt összefüggések (vagy egy részük) már szignifikánsak lennének. Ebből a megfontolásból célszerűnek tartanám egy nagyobb mintájú vizsgálat elvégzését a témában. A másik probléma a kérdőív rövidsége, mely behatárolja az adatelemzést, a dolgozat elején feltett kérdések vizsgálatát. Ezért célszerűnek tartom a téma további vizsgálatát egy hosszabb, több kérdést tartalmazó kérdőívvel.

Felmerül a kutatás kapcsán a kérdés, hogy az empirikus munkában mennyire alkalmazhatók az osztálykategóriák, és azok definiálása megfelel-e a társadalmi valóságnak. Mivel jelenleg is vita folyik a szociológia tudományán belül a társadalmi osztály fogalmáról és arról, lehet-e egyáltalán osztályokról beszélni a mai fejlett társadalmakban, érdemes több figyelmet szentelni a modern munkásfogalmak, definíciók empirikus alkalmazhatóságára. Annak ellenére, hogy jelen tanulmányban nem sikerült szignifikáns összefüggéseket kimutatni az említett osztálydimenzió mentén, a tendenciaszerű összefüggések mégis arra engednek következtetni, hogy (ha nem is feltétlenül az itt használt munkásdefiníciót alkalmazva) használható a társadalmi kérdések vizsgálatában a klaszszikus, marxi osztályelmélet alapján álló, mégis a modern társadalmi viszonyokat is integráló terminológia.

### Irodalom

A munkásosztály fogalomkörének meghatározásáról. (1974) In: Vass Henrik (é. n., szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1971–1975. Az MSZMP Központi Bizottságának irányelvei a munkásosztály társadalmi szerepének fejlesztéséről, helyzetének további javításáról*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 663–690.

Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.

Andor Mihály (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 10. 1. sz. 15–30.

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

Bourdieu, P. (1986): *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. [http://www.tek.bke.hu/files/szovegek/bourdieu\\_gazdasagi\\_toke\\_kulturalis\\_toke\\_kapcsolati\\_toke.pdf](http://www.tek.bke.hu/files/szovegek/bourdieu_gazdasagi_toke_kulturalis_toke_kapcsolati_toke.pdf)

Faragó Klára (é. n.): *Moreno Jacob Levy*. [www.kislexikon.hu/moreno\\_jacob\\_levy.html](http://www.kislexikon.hu/moreno_jacob_levy.html)

Fazekas István (2005, szerk.): *Bevezetés a matematikai statisztikába*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Fényes Hajnalka és Pusztai Gabriella (2004): Az iskolai kulturális és társadalmi tőke contextushatásai. *Statisztikai Szemle*, 6–7. sz. 567–583.

Fukuyama, F. (1999): Kapcsolati tőke és civil társadalom. IMF Conference on Second Generation Reforms, 1999. 10. 01. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforfs/fukuyama.htm>

Kolominszkij, J. L. (1967): A szociometriai helyzetet (pozíciót) befolyásoló tényezők. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest. 391–430.

Marx, K. (é. n.): *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. <http://mek.niif.hu/html/vgi/vkereses/vborito2.phtml?id=4532>

Marx, K. (1998): *Kommunista Kiáltvány*. Scolar Kiadó, Budapest.

Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2004): *Gyermeklélektan*. Medicina Kiadó, Budapest.

Mérei Ferenc (2006): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.

Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 07–08. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-07-ta-Olah-Iskolai>

Petrusek, M. (1972): *Szociometria: elméletek, módszerek és technikák*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség: felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pusztai Gabriella (2005): Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, **14**. 3. sz. 534–554.

Szakács Ferenc (1986): *Intelligenciavizsgálat a pszichodiagnosztikai gyakorlatban*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szalai Erzsébet (2005): *Tulajdonviszonyok, társadalmi szerkezet és munkásság*. 2009. 11. 09-i megtekintés, <http://www.talaljuk-ki.hu/index.php/article/articleview/63/1/7/>

Szalai Miklós (2007): *A munkásosztály marxista fogalmai. Történeti áttekintés*. <http://epa.oszk.hu/00900/00995/00010/pdf/szalaim.pdf>

Székelyi Mária (2008): *Túlélőkészlet az SPSS-hez: többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex Kiadó, Budapest.

#### Köszönetnyilvánítás

*Jelen cikk a szociológia szakon benyújtott szakdolgozatomból készült, ezért szeretném megköszönni a szakdolgozati mentoromnak, Kerekes Noéminek a segítségét. Köszönöm továbbá dr. Szabó Ildikónak a korrektúrárt és azt, hogy tanácsaival segített a cikk elkészítésében.*



A Gondolat Kiadó könyveiből