

Doktori (Ph.D) értekezés

**ÉRETTSÉGIG ADÓ SZAKKÉPZÉSBŐL A FELSŐOKTATÁSBA:
A TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉK ÉS A LEMORZSOLÓDÁSI RIZIKÓFAKTOROK
VIZSGÁLATA**

Józsa Gabriella

Témavezető: Dr. habil. Engler Ágnes

Debreceni Egyetem

BDT

2022

**ÉRETTSÉGIT ADÓ SZAKKÉPZÉSBŐL A FELSŐOKTATÁSBA:
A TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉK ÉS A LEMORZSOLÓDÁSI RIZIKÓFAKTOROK
VIZSGÁLATA**

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

Írta: Józsa Gabriella okleveles középiskolai magyartanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Neveléstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető: Dr. habil. Engler Ágnes
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20.... ..

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20... ..

Én, Józsa Gabriella teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Kecskemét, 2022. október 15.

Józsa Gabriella

Tartalomjegyzék

| | |
|---|----|
| Bevezetés | 7 |
| 1. A vizsgált probléma történeti háttere | 11 |
| 1.1. A középfokú iskolarendszer változásai | 12 |
| 1.1.1. A középfokú iskolarendszer változásai, különös tekintettel a szakképzésre | 12 |
| 1.1.2. Létszámadatok alakulása a közoktatáspolitikai tükrében | 15 |
| 1.1.3. Nemzetközi kitekintés: elsősorban az Európai Unió szakképzésére | 18 |
| 1.2. A felsőoktatási expanzió kialakulása és formái | 23 |
| 1.2.1. Az expanzió megjelenése, okai | 24 |
| 1.2.2. A felsőoktatási expanzió Magyarországon | 25 |
| 1.2.3. Nemzetközi kitekintés | 28 |
| 1.3. Az expanzió következményei a felsőoktatásban | 34 |
| 1.3.1. A nem hagyományos hallgatók megjelenése a felsőoktatásban | 34 |
| 1.3.2. A lemorzsolódás jelensége és megközelítései | 35 |
| 1.3.3. A lemorzsolódás okai | 37 |
| 1.3.4. A hallgatói jogviszony megszűnésének szabályozása a felsőoktatási törvényben | 44 |
| 2. A továbbtanulási döntést és a tanulási teljesítményt befolyásoló tényezők | 47 |
| 2.1. Hazai vizsgálatok a továbbtanulási szándék feltárására | 48 |
| 2.2. Társadalmi rétegződés, egyenlőtlenségek, mobilitás | 50 |
| 2.2.1. Társadalmi rétegződés és empirikus vizsgálatai Magyarországon | 51 |
| 2.2.2. Oktatási egyenlőtlenségek hazánkban | 55 |
| 2.2.3. Társadalmi mobilitás | 57 |
| 2.3. Nevelésszociológiai tényezők | 59 |
| 2.3.1. Tőkeelméletek | 59 |
| 2.3.2. Gazdasági tényezők | 65 |
| 2.3.3. Szülők, kortársak és tanárok hatása | 69 |
| 2.3.4. Tanulási háttértényezők | 72 |
| 2.4. Pszichológiai elméletek | 74 |
| 2.4.1. Affektív tényezők | 75 |
| 2.4.2. Kognitív tényezők | 78 |
| 3. Az empirikus kutatás célja, kutatási kérdései, hipotézisei | 82 |
| 4. A próbamérés bemutatása | 84 |
| 4.1. A vizsgálat módszere | 84 |
| 4.2. A továbbtanulási szándék és lemorzsolódási rizikófaktor kérdőív fejlesztése | 84 |
| 4.3. A próbamérés körülményei, adatfelvétel | 85 |

| | |
|--|-----|
| 4.4. A vizsgálat mintája | 85 |
| 4.5. A mérőeszköz bemutatása | 86 |
| 4.6. Eredmények és értelmezés | 89 |
| 4.7. Összefoglalás | 98 |
| 5. Az empirikus kutatás mintája és módszerei | 100 |
| 5.1. Minta és módszerek | 100 |
| 5.2. A mérőeszköz bemutatása | 106 |
| 6. A végzős, érettségít adó szakképzésben tanuló diákok jellemzése | 113 |
| 6.1. Nevelésszociológiai tényezők vizsgálata | 113 |
| 6.1.1. <i>Családi háttér</i> | 113 |
| 6.1.2. <i>Kapcsolathálók vizsgálata</i> | 117 |
| 6.1.3. <i>Tanulási háttérváltozók</i> | 123 |
| 6.2. Pszichológiai tényezők vizsgálata | 126 |
| 6.2.1. <i>Affektív tényezők</i> | 126 |
| 6.2.2. <i>Kognitív tényező</i> | 130 |
| 6.3. Összefoglalás | 133 |
| 7. Az érettségít adó szakképzésben tanuló diákok jellemzői a családi háttér alapján képzett klaszterek szerint | 135 |
| 7.1. Nevelésszociológiai tényezők vizsgálata | 137 |
| 7.1.1. <i>Családi háttér</i> | 137 |
| 7.1.2. <i>A kapcsolathálók vizsgálata</i> | 139 |
| 7.1.3. <i>Tanulási háttérváltozók</i> | 146 |
| 7.2. Pszichológiai tényezők vizsgálata | 148 |
| 7.2.1. <i>Affektív tényező</i> | 148 |
| 7.2.2. <i>Kognitív tényező</i> | 150 |
| 7.3. Összefoglalás | 151 |
| 8. A továbbtanulási döntés vizsgálata | 153 |
| 8.1. Sikertelen felvételi utáni tervek | 153 |
| 8.2. Nevelésszociológiai tényezők és a továbbtanulási döntés vizsgálata | 157 |
| 8.3. Pszichológiai tényezők vizsgálata a továbbtanulásra | 161 |
| 8.3.1. <i>Az affektív tényezők vizsgálata a továbbtanulási döntésre</i> | 161 |
| 8.3.2. <i>A kognitív tényezők vizsgálata a továbbtanulási döntésben</i> | 164 |
| 8.4. A továbbtanulási döntés valószínűségét meghatározó tényezők | 175 |
| 8.5. Összefoglalás | 179 |
| 9. Lemorzsolódási rizikófaktorok vizsgálata | 184 |
| 9.1. A munkavállalás mint lemorzsolódási rizikófaktor | 184 |

| | |
|---|-----|
| 9.2. Finanszírozási forma és anyagi teher..... | 186 |
| 9.3. A tanulmányi eredményesség és a lemorzsolódás kapcsolata | 189 |
| 9.4. A bukás és évismétlés kapcsolata a lemorzsolódással..... | 191 |
| 9.5. Fizetett különórák okainak kapcsolata a lemorzsolódással | 192 |
| 9.6. Nyelvvizsga | 195 |
| 9.7. Összefoglalás | 201 |
| Összegzés | 203 |
| Summary..... | 218 |
| Hivatkozott irodalom..... | 220 |
| Ábrajegyzék..... | 257 |
| Táblázatjegyzék..... | 258 |
| Melléletek..... | 261 |
| Köszönetnyilvánítás | 280 |

Bevezetés

A mai magyar közoktatási rendszerben általános jelenségként tapasztalható az intézmények és intézménytípusok közötti szelekció (Kertesi és Kézdi, 2009; Kiss, 2016; Radó, 2018). A gimnáziumot, érettségit adó szakképzést vagy szakmunkásképzőt választó szülői, tanulói döntés mögött különböző stratégiák húzódnak meg, amelyek a diákok teljes iskolai pályafutását és a célként kitűzött végzettséget is meghatározzák. A továbbtanulási döntéseket számos társadalmi és egyéni tényező, körülmény befolyásolja, akár az általános iskola, akár a középiskola utáni továbbtanulásra gondolunk. Az oktatásszociológiában az iskola szerepéről két uralkodó nézet alakult ki. Az egyik azon a bourdieu-i elméleten nyugszik, miszerint a különböző társadalmi rétegekhez tartozó családok különböző kulturális tőkével rendelkeznek, mely determinálja gyermekük iskoláztatását és az abban való részvételt. Bourdieu (1978) iskolakutatásai szerint az iskolarendszernek nincs esélykiegyenlítő funkciója, hanem generációról generációra újratermeli a társadalmi különbségeket. A másik nézet szerint az iskola egyfajta mobilitási csatorna, mely esélyt nyújthat a társadalmi ranglétrán való feljebb lépésre (Andorka és Simkus, 1983; Sorokin, 1964). Vagyis az oktatási rendszer akkor működik jól, ha képes a családi háttér hatásának csökkentésére (Győri és Balogh, 2020; Kollár, 2018; Róbert, 2002). Kutatásunkban megvizsgáljuk, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok esetében a bourdieu-i reprodukciós elmélet vagy az iskola mint mobilitási csatorna hatása érvényesül erősebben.

Egy oktatási rendszeren belül vannak bizonyos pontok, amikor a diákoknak és családjaiknak különböző oktatási útvonalak között kell döntenüik. Ilyen a középiskolaválasztás, az érettségi utáni felsőfokú továbbtanulás vagy éppen a munkába állás választása. Ezekre a döntésekre általában erős hatással van a család társadalmi háttere. Köztudott, hogy az alacsony társadalmi háttérű tanulók még a teljesítmény azonos szintjén is kisebb hajlandósággal lépnek be ambiciózusabb útvonalakba, mint a magasabb társadalmi háttérrel rendelkező társaik (Neugebauer és Schindler, 2012). Az évtizedek során hazánkban nem változott az a tény, hogy középiskolátípusonként eltérő a felsőoktatásba való továbbtanulás aránya (lásd Ferge, 1999). A szakirodalom szerint szignifikánsan többen jutnak be felsőoktatási intézményekbe a gimnáziumokból, mint az érettségit adó szakképzésből (Hajdu et al, 2022; Mikrocenzus, 2017). Bár a két iskolatípusnak alapvetően más-más a funkciója – hiszen a gimnázisták főként a felsőoktatási továbbtanulás, míg az érettségit adó szakképzést választók elsősorban a szakmaszerzés miatt döntenek az adott iskolatípus mellett (Lannert, 1998) –, azonban az érettségi vizsga, bármelyik iskolatípusban szerzik is meg a diákok, útlevelel a felsőoktatásba. Munkánkban arra keressük a választ, hogy miből adódik az érettségit adó szakképzésben tanuló

diákok alacsonyabb felsőoktatási továbbtanulási aránya. Ennek magyarázataként jellemzően a tanulók családjának alacsonyabb szocioökonómiai státusát szokták megnevezni (Bornstein, 2015; Pusztai, 2011), azonban Fuller és Macfadyen (2012) szerint egyéb folyamatokat, tényezőket is figyelembe kell venni. A hazai és nemzetközi szakirodalom szerint a tanulási motiváció (Józsa et al., 2020; Ryan és Deci, 2017; Wigfield et al., 2015) és a végrehajtó funkció (Diamond, 2013; Józsa és Józsa, 2017, 2018; Thibault és Potvin, 2018) egyaránt fontos szerepet játszik a diákok iskolai teljesítményében. Az utóbbi években végzett vizsgálatok kimutatták mindkét tényező erős előrejelző szerepét az iskolai sikerességben (Diamond, 2014; Gilmore et al., 2017; Zelazo et al., 2016). Dolgozatunk egyik újdonsága, hogy ezen faktorok és a családi háttér szerepét együttesen vizsgáljuk a felsőoktatási továbbtanulásban és lemorzsolódásban.

Számos statisztika és szakirodalom látott napvilágot az érettségizettekről és a felvételi eljárásba jelentkező fiatalokról, amik igyekeztek körvonalazni ezen populáció jellemzőit (lásd Garai és Kiss, 2014; Kiss, 2008; Szemerszki, 2014), továbbtanulási motivációit (Lannert, 2004a; Veroszta, 2016), rekrutációját (Polónyi, 2012), pályakövetését (Ercsei, 2015; Tomasz, 2012). A szakképzésből a felsőoktatásba való átmenettel foglalkozó nemzetközi kutatások egy része szerint a szakképzésből jövő hallgatók jelenléte a felsőoktatásban jelentősen hozzájárul a felsőoktatás kiszélesedéséhez, expanziójához, azonban ezek a tanulói csoportok nagy valószínűséggel társadalmi-gazdasági szempontból hátrányosabb helyzetűek, mint az akadémiai úton haladók (Katartzi és Hayward, 2019; Shields és Masardo 2015). Ugyanakkor találunk olyan szakirodalmat is, ami szerint a szakképzés csökkenti a felsőoktatásba való bekerülés esélyét (Arum és Shavit, 1995). Továbbá szignifikánsan magasabb mértékű a szakképzésből érkezők lemorzsolódási aránya az eleve felsőoktatásra készülő, általános felsőközépfokról érkező társaiknál (Hayward és Hoelscher 2011; Katartzi és Hayward, 2019). Dolgozatunkban egyrészt az érettségit adó szakképzésben tanuló érettségi előtt álló és már leérettségizett, technikus évre maradó diákok továbbtanulásában fellelhető különbségeket és azok okait igyekszünk feltárni. Másrészt arra keressük a választ, hogy milyen rizikófaktorokat tudunk azonosítani már a felsőoktatásba jelentkezés pillanatában, amely az akadémiai tanulmányok során arra a döntésre kényszeríthetik a tanulókat, hogy a diploma megszerzése nélkül hagyják el a felsőoktatást. Ez a lemorzsolódás jellemzően az első felsőoktatási év alatt megtörténik (Horn, 1998; Katartzi és Hayward, 2019).

A disszertáció térbeli elhelyezkedése Magyarországra koncentrálódik. A vizsgálat időbeli kerete 2019 őszétől 2021 tavaszáig terjed. Ennek megfelelően a vizsgálatban részt vevő érettségit adó szakképzésbe járó diákok a 2016. szeptember 1-jével bevezetett szakgimnáziumi képzésben vettek részt. Mivel a mérés alanyai szakgimnazisták voltak, ezért dolgozatunkban a

szakgimnázium elnevezést használjuk¹. Jelen disszertációban szinonimaként használjuk a szakgimnázium és az érettségit adó szakképzés elnevezéseket.

A dolgozat keretében két empirikus vizsgálat eredményeit mutatjuk be. Mindkét vizsgálat a disszerens saját adatgyűjtése. Első mérésünk egy próbamérés volt, mely a kifejlesztett mérőeszköz kipróbálására irányult. Ebben a mérésben egy közép-magyarországi szakképző intézmény összes érettségi előtt álló 12. évfolyamos tanulója vett részt, összesen 105 fő. A második adatgyűjtés célja is egyfelől a fejlesztett kérdőív megbízhatóságának ellenőrzése volt. Azonban fő célunk az érettségit adó szakképzésben tanuló diákoknak a vizsgálatba bevont nevelésszociológiai és pszichológiai jellemzőinek és azok összefüggésrendszerének feltárása volt a továbbtanulási döntés és a lemorzsolódási rizikótényezők függvényében. A második adatgyűjtés alkalmával 1184 fő 12.-es szakgimnazista, 668 fő 13. technikus évfolyamon tanuló és 146 fő végzős gimnazista töltötte ki a kérdőívet.

Munkánk fókuszában a magyarországi érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulási döntése és felsőoktatási lemorzsolódási rizikófaktorai állnak. Ezért a disszertáció elméleti fejezeteinek felépítésében a köz- és felsőoktatási rendszer alakulásától, annak következményein keresztül jutunk el a továbbtanulást befolyásoló tényezőkhöz. A disszertáció első fejezetében bemutatjuk az oktatás expanziójának folyamatát a közoktatásban és a felsőoktatásban, különös figyelmet fordítva a magyarországi változásokra és történésekre, azonban kitekintést nyújtva a nemzetközi tendenciákra is. A közoktatás esetében fontosnak tartottuk a középiskolátípusok és azok létszámadatainak alakulása mentén ezt bemutatni, míg a felsőoktatás expanziójánál a politikai változások tükrében bekövetkező létszámalakulásra és tanulócsoportok megjelenésére, ezzel párhuzamosan a lemorzsolódás jelenségére és okaira fókuszálunk. A második fejezetben a továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők elméleti hátterét tekintjük át. Itt foglalkozunk egyrészt a magyarországi társadalmi rétegződéssel, ehhez kapcsolódóan az oktatási egyenlőtlenségekkel és társadalmi mobilitással. Másrészt a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján körvonalazódó keretrendszerekben megjelenő, különböző tudományterületeket átfogó – nevelésszociológiai és pszichológiai – tényezők vizsgálatával. A harmadik fejezetben a kutatás célját, kérdéseit és hipotéziseit fogalmazzuk meg. Ezt követően, a negyedik fejezetben, a fejlesztett kérdőívvel végzett próbamérés folyamatát és annak eredményeit közöljük. Az ötödik fejezetben a főmérés mintáját, módszereit mutatjuk be a mérőeszköz pszichometriájával együtt. A hatodik fejezetben a vizsgálatban részt vevő 12.-es szakgimnazisták és 13. évfolyamra járók jellemzőit mutatjuk be a gimnazista részmintával összehasonlítva. A hetedik fejezetben a családi háttér alapján igyekszünk megragadni az

¹ Az érettségit nem adó hároméves szakképzést, mely szintén több névváltozáson ment keresztül az utóbbi években, szakmunkásképzésnek nevezzük a dolgozatban.

érettségit adó szakképzésbe járó 12. és 13. évfolyamosok közötti különbségeket a vizsgálatba bevont változók mentén. A nyolcadik fejezet a két szakképzős évfolyam továbbtanulási döntésében megmutatkozó eltéréseket vizsgálja tényezőnként és tárja fel ezek összefüggésrendszerét. A kilencedik fejezetben a mérőeszközünk segítségével feltárt lemorzsolódási rizikótényezőket elemezzük a két érettségit adó szakképzésben tanuló diákok részmintáján.

Néhány fejezet alapját korábban megjelent önállóan vagy társzerzővel írt munka képezi. A CEJER folyóiratban megjelent (Józsa, 2020a) tanulmányban a magyar szakképzés kialakulásának története, a létszámadatok alakulása kerültek bemutatásra. A felsőoktatás expanziójáról és a lemorzsolódási rizikótényezők elméletéről jelentek meg tanulmányok az Iskolakultúrában (Józsa, 2019a) és a Képzés és Gyakorlat (Józsa, 2020b) folyóiratban. Az esélyegyenlőtlenségről és az iskolai eredményességet meghatározó tényezőkről a Magyar Pedagógia (Józsa, 2019b) folyóiratban jelent meg tanulmány. A végrehajtó funkció elméletéről, vizsgálati módszereiről (Józsa és Józsa, 2017, 2018) és a disszertációban használt kérdőívtétel magyar adaptációjáról (Józsa és Józsa, 2020) közzöltünk eredményeket. A próbamérés eredményeit az Iskolakultúrában (Józsa, 2021a) és a Neveléstudomány folyóiratban (Józsa, 2021b) jelentettük meg. A kutatás időközbeni eredményeiről folyamatosan közzöltünk eredményeket konferenciák keretében (Józsa, 2019, 2020, 2021; Józsa és Józsa, 2020; Józsa és Kocsis, 2019).

1. A vizsgált probléma történeti háttere

A tanulók iskolai teljesítményével szorosan összefügg az iskolai egyenlőtlenségek vizsgálata. A széles kutatói érdeklődésnek köszönhetően különböző megközelítésekkel találkozunk a szakirodalomban. A szociológiai alapú megközelítés általánosan elfogadott feltevése, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek ellenállnak a változásoknak (Ianelli, 2002), és az egyén családjának társadalmi státusa alapvetően befolyásolja az iskolai előmenetelt, az iskolaválasztást, a továbbtanulási esélyeket és az elért iskolai fokozatot (Blaskó, 2002; Róbert, 2004). A magyar iskolarendszerben kitüntetett elágazási pont az általános iskola utáni továbbtanulás, hiszen ez a tanulók jövőjét is meghatározza. Azonban az oktatási rendszer szelektivitásának köszönhetően a kedvezőtlen családi háttérrel rendelkező tanulók hátrányai a közoktatás teljes ideje alatt megmaradnak, konzerválódnak, esetleg tovább növekednek (Fejes et al., 2020; Havas, 2008; Nagy, 2010). Hermann (2005) szerint a három képzési típus, a gimnázium, az érettségit adó szakképzés és szakmunkásképző közötti választás mögött más-más stratégiák húzódnak meg. Míg a gimnázium a felsőoktatási továbbtanulás, a diploma felé vezet, addig a szakmunkásképzés választása a szakképzettség megszerzésének egyik leggyorsabb és legegyszerűbb módja. Azonban az érettségit adó szakképzés esélyt kínál a felsőoktatásba történő továbbtanulásra is. Köztudott, hogy az iskolai végzettség szoros összefüggésben van a foglalkoztathatósággal. A magasabb iskolai végzettség növeli az egyén munkaerőpiaci helyzetét és a magasabb jövedelem lehetőségét (Eurydice, 2022). Nagy (2016) szerint nincs lényeges különbség a nyolc általános alatti, a nyolc általános iskolai és a szakmunkásképzővel rendelkezők alapfizetésében. Azonban az ennél magasabb iskolai végzettségek esetében már szignifikáns eltérés mutatkozik a jövedelem tekintetében is. Dolgozatunk egyik célja, hogy feltárjuk, miben rejlenek azok a különbségek, hogy az érettségit adó szakképzésből valaki a felsőoktatási továbbtanulást, valaki pedig a munka világát választja annak ellenére, hogy a magasabb iskolai végzettség kedvezőbb elhelyezkedést és jobb mobilitást biztosít az egyénnek. Az iskolatípusok közötti különbségek felvázolásához az első alfejezetben a középfokú szakképzéssel foglalkozunk. A második alfejezet a felsőoktatási expanziót, a harmadik pedig annak következményeit tárgyalja. Mivel disszertációnk nem történeti jellegű munka, ezért nem törekszünk elemző feltárássra, csupán a dolgozat jobb megértéséhez szükséges előzmények felvillantása a célunk. Az alfejezet a Józsa (2020a)² tanulmányon alapul.

² Józsa, G. (2020a). The Development of the Number of Pupils in Secondary Institutions in Light of Political and School Structure Changes. *Central European Journal of Educational Research*, 2(3), 70–81. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8532>

1.1. A középfokú iskolarendszer változásai

Magyarország oktatási rendszere kontinentális jellegű, számos európai országhoz hasonlóan, mint például Németország, Lengyelország. A kontinentális oktatási rendszer sajátosságai eltérnek az angolok és amerikaiak által létrehozott atlanti rendszerektől. Míg ez utóbbi középpontjában a közösségi iskolák állnak, addig a kontinentális rendszerben a klasszikus középiskola van a fókuszban. A kontinentális oktatási rendszerre általánosságban jellemző a hármas tagoltság (alapfok, középfok és felsőfok), a szelektivitás és a képzési típusok közötti korai választás (Kozma, 2006; Mrázik, 2015). Ebben az alfejezetben a magyarországi középfokú iskolarendszer változását mutatjuk be a rendszerváltással kezdődően. Bár dolgozatunknak nem célja a történeti háttér részletekbe menő bemutatása, azonban hasznosnak tartjuk az iskolatípusok közötti különbségek felvázolását. Ez magában foglalja egyrészt a szakképzési rendszerben, másrészt a létszámadatokban lezajlott – és még ma is zajló – változásokat. A rendszerváltás fordulópontot hozott a középiskolai képzési típusok létszámának alakulásában, mely a szakképzésen belül is jól mutatja az érettségit adó képzés és szakmunkásképzés elkülönülését. Az alfejezetet nemzetközi kitekintéssel zárjuk, melynek fókuszpontjában az államnak a szakképzésben betöltött szerepvállalásának a tipológiája áll. Ezzel a magyar szakképzési rendszert el tudjuk helyezni az európai országokban kialakult szakképzési rendszerek között.

1.1.1. A középfokú iskolarendszer változásai, különös tekintettel a szakképzésre

A magyarországi a szakképzés gazdag múltra tekint vissza (Benke és Rachwał, 2022), ahogy közoktatási rendszerünk kialakulása, formálódása jóval távolabbra mutat, mint a rendszerváltás időszaka, azonban nem célunk annak teljes bemutatása, csupán a dolgozat szempontjából lényeges, előzményként szolgáló időszakot tekintjük át. A jelenlegi magyarországi közoktatási rendszer alapját a 60-as évek eleji reformok teremtették meg, ahogy azt az 1. ábra mutatja.

1. ábra.

Az 1961-es közoktatás rendszere. (Forrás: Pukánszky és Németh, 1996; saját szerkesztés)

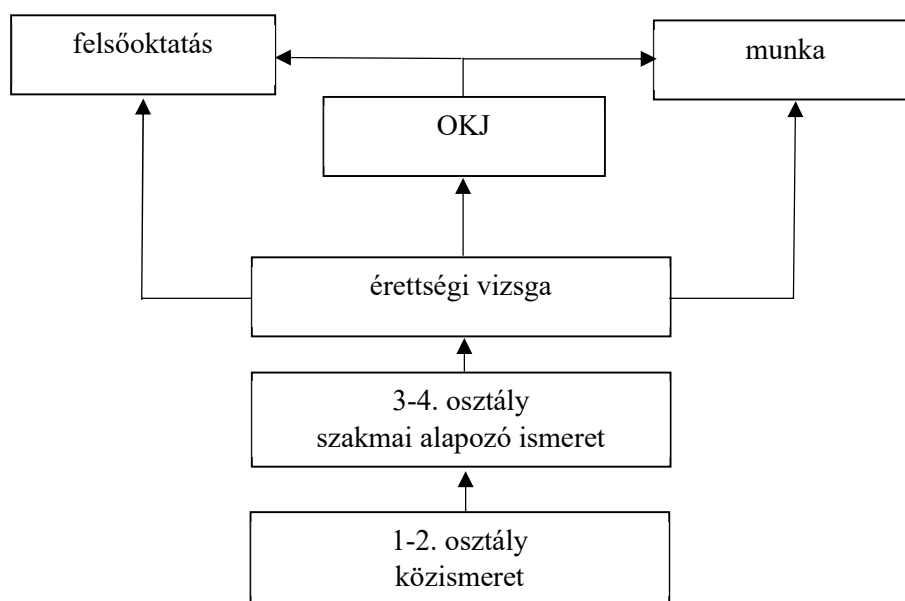
| érettségi | érettségi+szakmai v. | szakmunkásvizsga | szakmai alapfokú v. |
|--------------------------------|----------------------|------------------|---------------------|
| gimnázium | szakközépiskola | szakmunkásképző | szakiskola |
| általános iskola felső tagozat | | | |
| általános iskola alsó tagozat | | | |
| óvoda | | | |

1989-ben a szakképzésben tanulók 59%-a szakmunkásképzésben, 37%-a érettségit adó szakképzésben vett részt (Andor és Liskó, 2000). A rendszerváltás után megnőtt az érettségit adó középiskolákba való továbbtanulás, mellyel párhuzamosan a szakmunkásképzőkben lecsökkent. A munkaerőpiacon jobban értékesíthető tudás megszerzése érdekében a továbbtanulni jelentkezők az érettségit adó szakképzés felé fordultak, követve ezzel a foglalkoztatási előnyök és kereseti hozamok átalakulását (Andor és Liskó, 2000; Kertesi és Varga, 2005). A középiskolai expanziónak köszönhetően átértékelődött a gimnáziumi érettségi jelentősége. Sokáig az érettségi jelentette a munkába állás feltételét bizonyos munkahelyeken, később a felsőoktatásba való bekerülés lehetőségét valószínűsítette (Andor és Liskó, 2000).

A 90-es években a szakképzési rendszer megújításának egyik lehetőségét a világbanki program elindítása jelentette 1991–1996 között. Az új modellben a képzési időt meghosszabbították, továbbá átalakították az általános és szakmai képzés arányait is. Ez alapján jöttek létre a 2+2+x képlettel leírható képzések, melyekben az első két tanévben főként közismereti oktatás folyt. A második két évben szakmacsoport szintű ismeretszerzésre került sor. A szakmaválasztás 18 éves korra tolódott, a munkaerőpiacra felkészítő szakmai képzés a 4. év után kezdődött, mely a választott szakmától függően néhány hónaptól két évig terjedhetett. A 4. év után, a képzés végén, egyrészt az érettségi vizsga lehetővé tette a továbbtanulást (Liskó, 2001; Tót, 1996), másrészt az OKJ szerinti szakképzés folytatódott (Farkas, 1998) (2. ábra).

2. ábra.

A világbanki középiskola modellje (Forrás: Tót, 1996; saját szerkesztés)



Míg korábban a szakmaválasztás 14 éves korra, az általános iskola utánra tevődött, a világbanki modell közismereti képzésének köszönhetően kitolódott a szakmaválasztás ideje. Ezzel nem

csak a pályaválasztás időpontja tolódott, hanem a munkába állásé is. A világbanki modell értékelésekor kiemelték, hogy javult az osztályok társadalmi összetétele, csökkent a lemorzsolódás aránya, javult a képzés színvonala és eszközparkja (Liskó, 2001).

1999-ben megszüntették a hároméves szakmunkásképzőket és létrehozták a szakiskolákat, ahol a 9-10. évfolyamon az általános iskola meghosszabbításaként közismereti oktatás folyt, amit változó képzési időtartamú szakmai képzés követett (Mártonfi, 2016; Györgyi, 2019; Sós, 2010). 2003-ban betervezték a Humán Erőforrás Operatív Programba (HEFOP) a szakképző központok létrehozását (Mártonfi, 2016), 2006-ban a szakképzés a munkaügyi tárcához került, 2010-re 84 TISZK (Térségi Integrált Szakképző Központ) jött létre. Az új szakképzés-irányítás 2011-es tervei szerint megyénként 2-3 TISZK jön létre a szakképző intézmények összevonásával, amelyek lefedik a megyei szakképzési feladatellátást. A 2011-ben megjelent szakképzési koncepcióban megfogalmazódott az 1998 előtti hároméves szakképzési struktúra visszaállítása. Az állam egyre nagyobb szerepet kapott a szakképzésben és külföldi példákkal támasztották alá a duális képzés bevezetését. Az érettségit adó szakképzés oktatása a szakmai képzés felé tolódott. A pályaválasztás időpontja visszakerült a 14-15 éves életkorra, ami az átjárhatatlan képzési típusok létrejöttével csupán két irányba dőlhetett: gimnázium vagy szakképzés (Györgyi, 2019).

2012-ben a megyei önkormányzat szakképzési intézményei átkerültek a Megyei Intézményfenntartó Központokhoz (MIK), amiket 2013 januárjától a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) vett át. 2015. július 1-jétől a szakképzés a Nemzetgazdasági Minisztérium fenntartásában működött tovább és ezzel egyidőben létrehozták a szakképzési centrumok intézményrendszerét (Mártonfi, 2016). Ezt követően az Innovációs és Technológiai Minisztériumhoz került a szakképzés, ami 2022 májusától a Kulturális és Innovációs Minisztérium alá tartozik.

Ahogy látjuk, a 20. század közepétől a középfokú oktatás intézményrendszere – annak ellenére, hogy jónéhány reformon és fenntartóváltáson ment keresztül – megegyezik a maival: gimnázium, érettségit adó szakképzés (2016. szeptember 1-jétől szakgimnázium, 2020. szeptember 1-jétől technikum) és szakmunkásképző (2016. szeptember 1-jétől szakközépiskola, 2020. szeptember 1-jétől szakképző iskola). Dolgozatunkban nem foglalkozunk az új szakképzési törvény által létrehozott struktúrával, ugyanis vizsgálatunkban a felmenő rendszerben kivezetésre kerülő szakgimnáziumi és technikus képzésben részt vevő diákok szerepelnek.

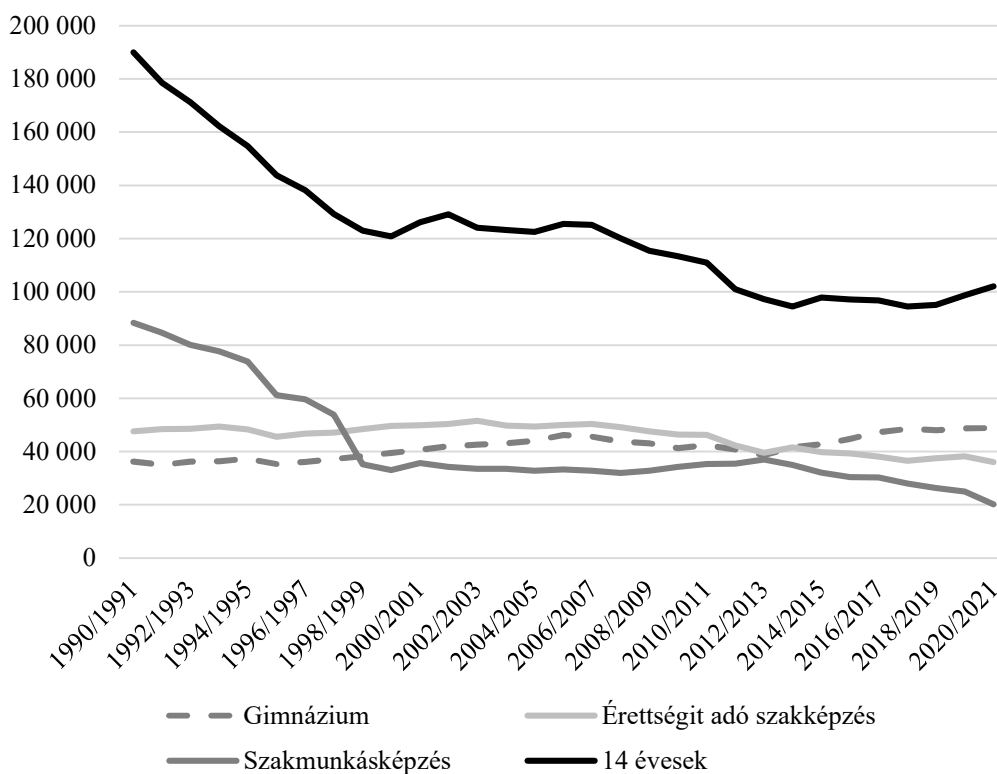
1.1.2. Létszámadatok alakulása a közoktatáspolitikai tükrében

A középiskolai képzési típusok létszámadatainak elemzése összefonódik a középfokú oktatás expanziójával. Európában az oktatás az 1960-as évektől került a középpontba, melynek egyik oka a gazdasági növekedés, a másik pedig a szülők igénye volt, hogy gyermekeik jobb oktatásban részesüljenek. Ezekben az években az oktatásban látták a gazdasági fejlődés motorját és a szociálpolitika eszközét. Ekkor kezdődtek az iskolaszervezeti reformok, létrejöttek a komprehenzív iskolák (Lannert, n.é.). Hazánkban a fejlett országokhoz képest egy-két évtizeddel később zajlott az oktatás expanziója (Mártonfi, 2016).

A rendszerváltást követően egyre csökkent a középiskolát megkezdő tanulók létszáma (3. ábra). Ezzel párhuzamosan a hazai szakmunkásképzés válságba jutása figyelhető meg az alacsony színvonalú képzés és a romló gyakorlati oktatás miatt (Polónyi, 2006). A rendszerváltás után a szakmunkásokat érintő tömeges munkanélküliség a szülők figyelmét a jobb munkaerőpiaci lehetőségeket kínáló érettségis adó képzések felé fordította (Mártonfi, 2016). Kozma már az 1983-as könyvében leírta, hogy a középfokú oktatásnak a fejlesztés súlypontjává kell válnia az évtized végére, mert egyre inkább megnő az érettségi iránti igény, ami útlevét a felsőfokú továbbtanuláshoz (Kozma, 1983).

3. ábra.

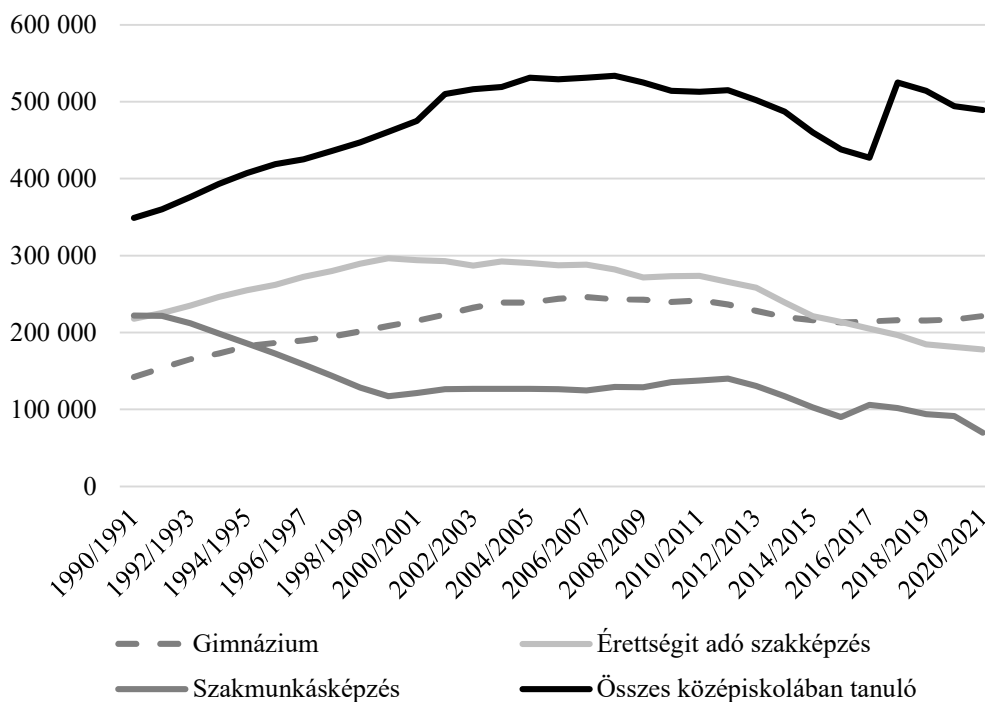
A 9. évfolyamon tanulók létszáma a középfokú oktatás képzési programjaiban 1990/1991-es és 2020/2021-es tanév között. (Forrás: KSH STADAT, saját szerkesztés)



A 3. ábrán látványosan megmutatkozik a szakmunkásképzés beszűkülése a két érettségis adó képzéshez képest annak ellenére, hogy a 2000-es évek elején még nagyrészt tiszta profilú szakmunkásképzők voltak (Mártonfi, 2016). A relatív expanzió a bennlévőket is érintette, hiszen vertikálisan bővült a képzési program, így a diákok tovább maradtak a közoktatásban. Ezáltal a 90-es évek végére a 15–19 éves diákok elérték az OECD országok átlagát (Halász, 2002). A kilencvenes évek végén a jelentkezők számához mérten a középiskolai helyek elegendőek voltak, majd 2001-ben a gimnáziumok férőhelyeinek nagyjából 15%-a betöltetlen maradt, az érettségis adó szakképzés esetében ez az arány a 20%-ot is meghaladta (Hermann, 2005). A 2000-es évek közepétől újabb tendenciák mutatkoznak a három képzési profilú középiskolában: a két érettségis adó középiskola létszámában lassú csökkenés, míg a szakmunkásképzés területén létszámemelkedés indult meg. Ennek valószínűleg az lehetett az oka, hogy a szakképzés a 2006-os választás után a munkaügyi tárcához került (Mártonfi, 2016). 2012/2013-ban egy újabb politikai döntés hatására – ahogyan az előző alfejezetben már írtuk – a középfokú iskolák túlnyomó többsége, így a szakmunkásképzők is, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) kerültek. Ettől kezdve a szakmunkásképzők létszáma folyamatos csökkenést mutat, melyet a 2015-ös Nemzetgazdasági Minisztériumhoz (NGM) kerülés és a szakképzési centrumok létrehozása csak rövid ideig lassított (lásd 4. ábra). Történt mindez annak ellenére, hogy az NGM Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságának Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya kidolgozta a *Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására* (Nemzetgazdasági Minisztérium, 2011) című anyagot, melytől a szakképzésben részt vevő tanulók létszámnövekedését várták. Többek között olyan intézkedéseket tettek, mint a szakiskolai tanulmányi ösztöndíj bevezetése, hároméves szakiskolai képzés, a tanulószerveződéses rendszer kiterjesztése stb. (Polónyi, 2016). Ahogy látjuk, a három képzési program közül a gimnázium került ki nyertesén, míg a szakképző iskolák diáklétszáma fokozatos csökkenést mutat (4. ábra)

4. ábra.

A tanulólétszám alakulása a középfokú oktatás képzési programjaiban 1990/1991-es és 2020/2021-es tanév között. (Forrás: KSH STADAT, saját szerkesztés)



Az adatok azt mutatják, hogy 2012-től a gimnáziumban tanulók létszáma folyamatosan emelkedik, míg az érettségire felkészítő szakképzésben részt vevőké csökken. Bár 2018-ban majdnem ezer diákkal többen választották ez utóbbi iskolatípust az előző évhez képest, a növekedés mégsem volt elegendő ahhoz, hogy visszafordítsa a gimnázium térnyerését. A beiskolázási adatokat tekintve a két iskolatípus különbsége a 2020/2021-es tanévre meghaladta a tizenkétezer főt. A három képzési típus vesztese a szakmunkásképző lett. A rendszerváltás után minden kelet-közép-európai országban ez a tendencia volt megfigyelhető (Kogan, 2008).

A 2020. január 1-jével életbe lépő új szakképzési törvény az addig megszokott elnevezésmódosításokon kívül olyan érdemi változásokat is tartalmaz, ami nem minden esetben a tanulók továbbhaladását segítik. Ilyen például az, hogy megszüntette a 3 éves szakképzésre épülő 2 éves nappali rendszerű érettségire felkészítés lehetőségét, azt csak esti munkarendben lehet megszervezni³. Számos elemzés szól amellett, hogy az érettségivel rendelkező egyének a munkaerőpiacon sikeresebben tudnak elhelyezkedni és kevésbé vannak kitéve a munkanélküliség veszélyének. Hajdu és munkatársai (2015) számításai alapján az elmúlt 20 évben az érettségire felkészítő szakképzésben végzettek közül átlagosan 4,8% munkanélküli, az érettségi nélküli szakmunkások 8%-a nem rendelkezik munkával. Ugyanez a gimnáziumban

³ Magyar Közlöny 2019. évi 191. szám

<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/64ba5813b082ff4566643481ecf2c131ce805ba0/megtekintes>

érettségít szerzettekre 5,6% (ha a diplomásokat is hozzászámoljuk, akkor 3,9%). Ezeket az adatokat összehasonlítva láthatjuk, hogy az érettségít adó szakképzésben végzett egyének elhelyezkedési esélyei a legjobbak, arról nem is szólva, hogy ez a képzési típus nyitva hagyja a választást a diákok számára, hogy akár a felsőoktatásba tudjanak jelentkezni (Hermann, 2005).

1.1.3. Nemzetközi kitekintés: elsősorban az Európai Unió szakképzésére

A világon mindenhol számos tényező befolyásolja az iskolaszervezet alakulását, ilyen például a történelmi, kulturális hagyomány, a gazdaság jellege, a demográfiai viszonyok stb. Szerte Európában a 60-as évek jelentette az oktatás felé fordulás időpontját. Szinte minden országban igyekeztek létrehozni a komprehenzív középiskolákat, amik megoldást kínáltak az oktatási expanzióra. Először Svédországban, majd Angliában és Franciaországban is elterjedtek ezek az általánosan képző középfokú iskolák, azonban Angliában megmaradtak az elitképző gimnáziumok is. Az olyan országokban is, mint Belgium, Hollandia vagy Németország, ahol a tanulók korai szelekciója jellemző, megkísérelték az egységes alsóközépfok megteremtését, azonban a komprehenzív iskolák bevezetése nem járt sok sikerrel (Lannert, n.é.). A kelet-közép-európai országok oktatási rendszereit tekintve az alapvető jellemzők a szocializmus időszakában létrejöttek: az egységes alsóközépfok és a ráépülő erősen rétegzett, differenciált felsőközépfok. Ezek tantervükben, képzési idejükben, minőségükben és a felsőoktatáshoz való hozzáférés lehetőségeiben is különböznek (Kogan et al., 2012).

Az Európai Tanács 1964-ben fektette le a közös szakképzési politika alapelveit a tagállamok számára. 1975-ben hozták létre a Cedefop-ot (European Centre for the Development of Vocational Training = Európai Szakképzés-fejlesztési Központ), melynek feladatai közé a szakképzési programok megvalósítása, a fejlesztések és problémák megoldása tartozott (Csákó, 2016; Habók és Szuchy, 2007).

Az európai országok szakképzési rendszereinek tipológiája

Az európai országok szakképzési rendszerének különböző csoportosításával találkozhatunk a szakirodalomban, melyeket az 1. táblázatban foglaltunk össze. Észrevehető, hogy a néhol különböző megnevezések hasonló tartalmakat takarnak.

1. táblázat.

Az európai szakképzési rendszerek tipológiája.

| Szerzők | Szakképzési rendszerek tipológiája |
|---|--|
| Greinert, 1995 Farkas, 2007 Lükő, 2007 | piaci modell (pl. Egyesült Királyság), iskolai modell (pl. Olaszország, Franciaország), duális modell (pl. Németország) |
| Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárság Szakképzési és Felnőttképzési Főosztály, 2011 Garai, 2009 | liberális modell (angolszász terület, pl. Egyesült Királyság), a duális vagy konzervatív modell (Közép- és Kelet-Európa, pl. Németország) és a vegyes modell (Észak- és Dél-Európa pl. Írország) |
| Vámosi, 2015 | piaci modell (pl. angolszász országok), tanoncmmodell (pl. Németország, Ausztia), iskolai modell (pl. Franciaország, Hollandia) |
| Pilz, 2018 | piaci modell (pl. Nagy-Britannia), iskolai modell (pl. Franciaország), államilag irányított piaci modell (pl. Németország) |
| Chatzichristou et al., 2014:10. | „teljes értékű tanulószerveződéses gyakorlati képzések (pl. Németország); tanulószerveződéses gyakorlati képzések (pl. Franciaország, Hollandia); iskolai alapú szakképzés a munkahelyi tanulás erős elemeivel (pl. Finnország); túlnyomórészt iskolai alapú szakképzési rendszerek (pl. Cseh-Köztársaság)”. |

Alapvetően három szakképzési típust különít el a szakirodalom az alapján, hogy az állam milyen szerepet tölt be a szakképzésben (Papp, 2006). Ezek alapján megkülönböztetünk piaci, iskolai és duális modellt. A piaci modell jellemzője, hogy a szakképzés kisebb állami befolyással szerveződik, a cégek saját kezdeményezésre nyújtanak képzési szolgáltatásokat. Ezzel szemben az iskolai modellben a szakmai alapképzés feladatát az állam végzi. A duális modellben az állam bevonja a vállalatokat a képzésbe (Pilz, 2018). Ennek megfelelően mindhárom típusból bemutatjuk egy-egy ország szakképzési rendszerét.

Piaci modell

A piaci modell általános jellemzője, hogy a központi kormányzás nem tölt be jelentős szerepet a szakképzésben, csak az általános képzés területére van erős befolyása. Ezáltal az általános és szakképzés nem fonódik össze. A szakképzés elsősorban a vállalatokhoz, a munkaerőpiachoz kapcsolódik, nem a kormányzathoz (Papp, 2006).

Anglia

Angliában a tankötelezettség 18 éves korig tart. Az oktatási és képzési rendszer a következőket tartalmazza: óvodai nevelés (ISCED 0. szint); alapképzés (ISCED 1. szint); alsó középfokú oktatás (ISCED 2. és 3. szint) felső középfokú oktatás (ISCED 4); felsőoktatás (ISCED 5., 6., 7. és 8. szint) (Cedefop, 2019). Bár Angliát a piaci modell tipikus példájának tekintik, Zolnai (2019) azt írja, hogy az állam 2017-től a szakképzést és közoktatást egységes irányítás és finanszírozás alá vonta.

Angliában a szakképzési és továbbképzési rendszer az a szektor, ahol a legtöbb változás, fejlesztés történt az utóbbi évtizedekben, és amelyet számos kritika ér. A széttagoltság mellett problémát jelent az is, hogy a pályaválasztás első időpontja nagyon korai, tizenegy éves

életkorra tevődik. Ez nemcsak azért jelent gondot, hogy ekkor még éretlenek a gyermekek a továbbtanulási döntés meghozatalára, hanem azért is, mert a választott tanulási út később nehezen módosítható. Ebben az életkorban többnyire azok kerülnek a szakképzésbe, akiknek nem sikerült a magán- vagy állami gimnáziumokba bekerülni, vagy nem tudják a tandíjat, bentlakást finanszírozni (Zolnai, 2019). A tanulók az 5 éves alapképzés után alsóközépfokon már ismereteket szereznek a munka világáról. 16 éves korban tesznek a diákok vizsgát, majd ezután kezdődhet a többféle iskola- vagy munkaalapú képzés (Cedefop, 2019; Zolnai, 2019).

Létezik Angliában is iskolaalapú szakképzés, melyben az általános és szakképzési elemek ötvöződnek. A szakképzésben 16–24 éves kor között vesznek részt a fiatalok. Ez a képzés történhet szakképzési intézményben és munkahelyen is, mint pl. iskolai tanműhelyekben, vállalton belüli képzés formájában, illetve tanulószerveződéses gyakorlati képzés keretében. Az iskolaalapú szakképzés megvalósulhat rész- vagy teljes munkaidőben és távoktatásban (Cedefop, 2019).

A tanulószerveződéses gyakorlati képzés azt jelenti, hogy a tanonc munkakörben végzi a gyakorlati képzést, amit tanulással ötvöz. A diák bért kap a munkájáért, tapasztalt munkatársak veszik körbe, munkakör-specifikus készségeket szereznek és a munkaidő 20%-át fordítják az elméleti tanulásra. Ebbe a képzésbe azok kapcsolódhatnak be, akik betöltötték a 16. életévüket, nem járnak nappali rendszerű képzésre és Angliában élnek (www.gov.uk).

Iskolai modell

Az iskolai modell általános jellemzője, hogy az állam jelentős szerepet vállal a szakképzésben. Ennek megfelelően az általános és a szakképzés szorosan összekapcsolódik. A vállalatoknak abban az esetben van szerepe a szakképzésben, ha az a diákok gyakorlati képzésének a helyei (Papp, 2006).

Franciaország

Franciaországban az egyenlőtlenségek csökkentése érdekében az állam kiemelten kezeli az oktatáshoz, képzéshez való jog elvének biztosítását (Cedefop, 2019). Az oktatási rendszer erősen centralizált volt (Mihály, 2009). A szakképzés, a pályaorientáció és az állástámogatási programok összehangolásában az állam teljes körű felhatalmazást adott a régióknak, azonban 2019-től a tanulószerveződéses gyakorlati képzés irányításában már nem vesznek részt (Cedefop, 2019).

Franciaországban 16 éves korig tart a tankötelezettség (Mihály, 2009). Az oktatási rendszer az alábbiak szerint épül fel: általános iskola előtti nevelés (ISCED 0. szint); alapközü oktatás 6–11 éves gyermekek számára (ISCED 1. szint); alsó középfokú oktatás a 12–16 éves tanulók számára (ISCED 2. szint); felső középfokú oktatás a 16–18 éves tanulók számára

(ISCED 3. szint); felsőfokú programok (ISCED 5. szint) és felsőoktatás (ISCED 6–8. szint) (CEDEFOP, 2019).

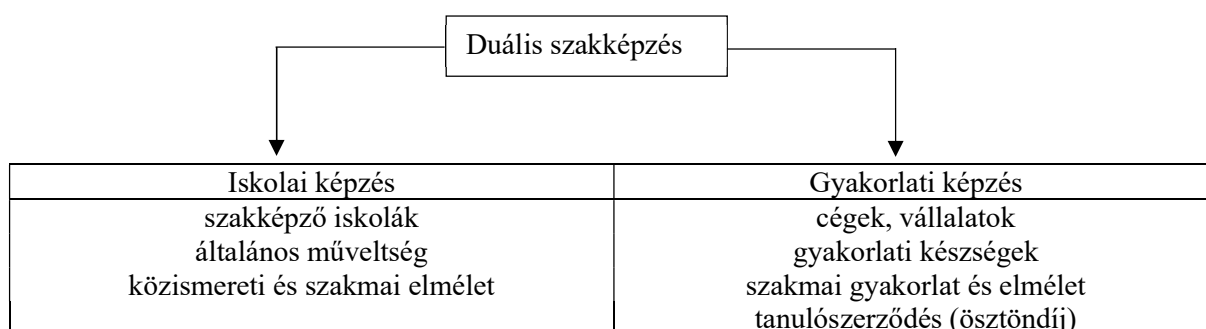
Az alsó középfokon általános oktatás folyik, ami vizsgával zárul, bár a vizsga nem feltétele az iskolarendszeren belüli továbbhaladásnak. Az általános oktatás mellett kínálnak szakképzéseket is, melyek felkészítik a tanulókat gyakorlati oktatásra. Felső középfokon három tanulási út közül választhatnak a tanulók: (1) az általános képzés, ami a felsőoktatási továbbtanulásra készít fel. (2) A technikumból szakképzési továbbtanulás nyílik meg a diákok előtt. (3) A szakképzési út két vagy három év attól függően, hogy szakmai bizonyítványt vagy szakmai érettségit szereznek vele. Alapképzésben a tanulóknak lehetőségük van nappali tagozaton szakképző iskolában tanulni, vagy iskolarendszerű szakképzésben munkahelyi tanulást folytatni, vagy részben a tanulószerveződéses gyakorlati képzési központokban munkaalapú tanulásban részt venni. Nemcsak az állami alapképzési programokban vehetnek részt a tanulók, hanem a különböző testületek által kínált ágazati szakképesítéseken is, vagyis a különböző képesítések megszerzésének módjai rugalmasak (Cedefop, 2019).

Duális modell

A duális szakképzési modell jellemzője, hogy az állam és a gazdaság közösen osztozik a szakképzés finanszírozásán, feladatain. A szakképzés megvalósítása iskolai és vállalati szinten zajlik (5. ábra). Eszerint az elméleti oktatás és a jogszabályi háttér biztosítása az állam, a gyakorlati képzés pedig a gazdálkodó szervezetek feladata (Modláné Görgényi, 2015). A piacnak meghatározó szerepe van a szakképzési programokban (Papp, 2006).

5. ábra.

A duális szakképzés modellje (Forrás: Sonnek, 2011; saját szerkesztés)



Németország

A duális szakképzési rendszer példája Németország, ahol a tanulószerveződéses gyakorlati képzés zökkenőmentes átmenetet tesz lehetővé az oktatásból a munka világába (Cedefop, 2019). A szakképzés az állam, a vállalatok és a szociális partnerek közötti szoros együttműködésen alapul (Cedefop, 2022).

Németországban 18 éves korig tart a tankötelezettség. Az oktatási rendszer felépítése a következő: alapfokú oktatás (ISCED 1.); alsó középfokú oktatás (ISCED 2.); felső középfokú oktatás (ISCED 3. szint), duális szakképzési rendszerrel, azaz tanulószerveződéses gyakorlati képzési rendszerrel (ISCED 3. és 4.); középiskola utáni, nem felsőfokú oktatás (ISCED 4. és 5.); felsőfokú szakképzés és felsőoktatás (ISCED 6–8.) (Cedefop, 2022).

Az alapképzésre (elemi és általános iskola) épül a középszint. A felső középfokú szakképzés pillére a duális képzés. Ezen kívül az iskolai képzés, illetve az átvezető programok az általános és szakképzés között. A programok általában három évig tartanak. A gyakorlati képzést és a tanulók juttatásait a vállalatok finanszírozzák. Ágazatok szerint eltérő oktatásszervezéssel lehet találkozni, azonban jellemzően három napot töltenek a diákok a vállalatoknál és kettőt az iskolában (Farkas, 2019).

Németországban nem alanyi jogon jár a tanulóknak a duális szakképzés, a diáknak magának kell képzőhelyet keresni, aki vállalja a szakmára való felkészítését. (Hazánkban jellemzően a szakképző iskolák és a kamarák segítik a tanulókat a képzőhely választásában.) A vállalattal kötött munkaszerződés féléves próbaidőt tartalmaz, továbbá a munkaszerződés alapján a diáknak 3,5 napot kell a cégnél töltenie, másfél napot a szakképző intézményben, melyből fél napon az iskolai tanműhelyben szakmai gyakorlaton kell lennie. Németországban szakmától függően ingadozik a képzési idő, a szakmai elmélet és gyakorlat arányát a Német Szakképzési Intézet ágazati bizottságai határozzák meg (Bessenyei és Mártonfi, n.é.; Neubauer, 2018). Hazánk szakképzési rendszere a duális modellre épül.

Átmenet az oktatásból a munka világába: kiknek könnyebb az elhelyezkedés?

A középfokú végzettség minden országban egyre fontosabbá válik, hiszen a munkaerőpiacon, a gyorsan változó globális gazdaságban szükség van a tudásalapú készségekre és az alkalmazkodóképességre. A 2018-as Education at a Glance szerint az OECD országokban a 25 éves koruk előtt középfokú végzettséget szerettek aránya 81%-ra nőtt a 2005-ös 73%-hoz képest. A legtöbb OECD-országban a fiatalabb felnőttek (25–34 évesek) túlnyomó többsége rendelkezik legalább középiskolai végzettséggel, ami a modern társadalmak életében minimális követelmény, és a felfelé irányuló társadalmi mobilitás eszköze lett. Azok a fiatalok, akik a középfokú végzettség megszerzése előtt hagyják el az iskolát, nemcsak jóval alacsonyabb kognitív képességekkel rendelkeznek, hanem a munkaerőpiacon is jelentősebb nehézségekkel néznek szembe, mint a középiskolai végzettséggel rendelkezők (Education at a Glance, 2018).

Az oktatásból a munka világába való belépés régóta foglalkoztatja a kutatókat. Az országok eltérő iskolaszervezetei és a különböző képzési típusok megnehezítik az összehasonlítást. A szakképzés igyekszik a munkához kapcsolódó készségeket fejleszteni annak érdekében, hogy a tanulók meghatározott foglalkozásokban dolgozhassanak. Az

általános oktatás széleskörű ismereteket és alapvető felkészülési készségeket biztosít a tanulóknak olyan területeken (pl. matematika, kommunikáció), melyek a továbbtanulás alapjául szolgálnak (Hanusek et al., 2017).

Az OECD folyamatosan elemzi az oktatás és a munka világa közötti átmenetet az összehasonlító vizsgálatok mellett. Az Education at a Glance egyik indikátorában is megjelenik a 15 és 29 éveseknek a korcsoportra bontott munkaerőpiaci státusa (Fehérvári, 2016). A Cedefop is rendelkezik európai összehasonlító vizsgálatokkal. Ahogy a Cedefop, úgy más kutatások (Shavit és Müller, 2000) is azt támasztják alá, hogy a szakképzésben részt vevő tanulók gyorsabban és rugalmasabban tudnak beilleszkedni a munkaerőpiacra az általános közoktatási képzésben részt vevő társaiknál. A hasonlóan duális szakképzési rendszerben működő dán szakképzés célja is a diákok társadalmi beilleszkedésének és foglalkoztatási lehetőségeinek a biztosítása, azonban a technikumok létrejöttével és az egyetemekbe való integrálásával elkezdett csökkenni a szakképesítések értéke, és az akadémiai képesítések váltak az oktatási rendszer vertikális mobilitásának fő mozgatórugójává (Jørgensen, 2017). Az angolszász területet vizsgáló Smith és munkatársai (2020) arról számoltak be, hogy a munkaadóknak a diplomás szakképzés iránti kereslete megnőtt a készséghiány áthidalása és a magasan képzett munkavállalók számának növelése érdekében. Csehországban (Straková, 2015) és Svédországban (Lindell és Johansson, 2003) sem bizonyított a szakképzésben részvevő tanulók rugalmasabb, könnyebb belépése a munkaerőpiacra. Hanusek és munkatársai (2017) vizsgálata szerint a szakképzés által generált készségek bár elősegítik a munkaerőpiacra való átállást, de az életkorral ez az előny csökken az általános oktatásban részt vevők készségeivel szemben. Hazánkban a folyamatosan változó intézményi rendszer, képzési és kimeneti követelmények megnehezítik a fiatalok karriertervezését (Sági, 2013). A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (MKIK GVI) pályakezdő szakképzésben végzetteket vizsgáló kutatása szerint a szakképzés befejezése nem jelent tényleges munkaerőpiaci kínálatot, hiszen sokan továbbtanulnak vagy átképzik magukat (MKIK GVI, 2020).

1.2. A felsőoktatási expanzió kialakulása és formái

Az elmúlt évtizedekben a fejlett országok oktatási rendszerei jelentős változásokon mentek keresztül, mely az oktatás bővülésének, expanziójának köszönhető. A tendenciát tekinthetjük általánosnak attól függetlenül, hogy az expanzió mértéke és üteme országonként eltérő volt (Kopycka, 2021; Schofer és Meyer, 2005). Az oktatási expanziót többféle okból vizsgálták, ezek közül az egyik, hogy esélyt jelenthet az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére és a társadalmi mobilitás növelésére. Azonban egyes szerzők szerint (lásd Shavit és Bukodi, 1993

idézi Veroszta, 2013) az egyenlőtlenségek az expanzió után is fennmaradtak. Blossfeld és munkatársai (2017) 22 ország adatait vizsgálva arra a megállapításra jutottak, hogy a gyors oktatási expanzió elősegítheti az egyenlőség növekedését. Ebben az alfejezetben tömören összefoglaljuk az expanzió kialakulását és formáit, mely összekapcsolja az előző közoktatással és a jelenlegi felsőoktatással foglalkozó részeket. Ezután a dolgozatunk szempontjából érdekes magyarországi felsőoktatási expanziót tekintjük át, ami előkészíti a következő alfejezetben tárgyalandó lemorzsolódás jelenségét és okainak elméleti áttekintését.

1.2.1. Az expanzió megjelenése, okai

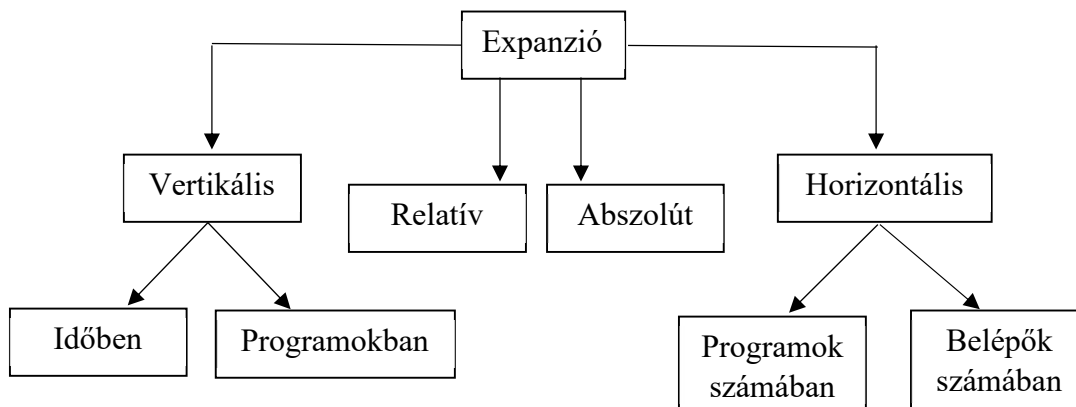
A társadalmi, gazdasági fejlődés az ipari és iskolázási forradalomra vezethető vissza, ezen belül is az oktatás kötelezővé tételére, expanziójára és ezek következtében az ember tudásának fejlődésére (Polónyi, 2019). A gazdaság növekedésével foglalkozó kutatók a növekedés vizsgálatakor arra figyeltek fel, hogy annak jelentős része megmagyarázatlan maradt. Először a műszaki fejlődésben, majd a munka összetételében és minőségében létrejött változásokban jelölték meg a gazdasági növekedés addig meg nem magyarázott részét. A munka minőségének javulásában és a gazdasági növekedés vizsgálatában is szerepet játszott az iskolázottság emelkedése (Varga, 1998). Ez tehát azt jelenti, hogy a gazdaság fejlődésében jelentős szerepe van az abban részt vevők, a dolgozók iskolázottságának, képzettségének. Az emberi tudás hosszú és költséges folyamat eredményeképpen alakul ki. Azonban az emberi tőkébe való beruházással nemcsak az egyén termelékenysége és jövedelme nő, hanem a gazdaság egészének teljesítőképessége is (Polónyi, 2019). Ezen túlmenően az is tudományosan bizonyított, hogy a társadalmi-gazdasági fejlődés lehetőségeihez az oktatás minősége is hozzájárul. Hosszú időn keresztül a gazdaságot, annak versenyképességét az anyagi erőforrások mennyisége határozta meg, azonban az utóbbi évtizedekben az előállított termékek árában egyre nagyobb szerepet kap a beléjük fektetett tudás (Csapó, 2009). Tehát alapvető tény, hogy a gazdaság fejlődéséhez hozzájárul az oktatás (Varga, 1998), annak expanziója.

Az expanzió az oktatási rendszerek változása, mely egy logisztikus görbével szemléltethető. Ez a folyamat zajlik le, amikor a társadalmi igények életre hívnak, kitágításra kényszerítenek az oktatási rendszeren belül egy iskolai fokozatot. Combs (1971) is a társadalmi igényekkel magyarázza az expanzió jelenségét. Archer (1988) szerint az expanzió jelensége három szakaszból áll: (1) a nekilendülésből, ami az iskolák és a tanulók számának növekedésével jár. (2) A növekedés szakaszában az oktatási rendszerek hatóköre nő, továbbá növekednek a rendelkezésére álló források, mint pl. a pénz, szakértelem, hatalom stb. (3) Amikor egy oktatási szint általánossá válik, akkor az iskoláztatás egy szinttel feljebb lép, tehát,

az előző szint inflálódik, ez az infláció szakasza. Az oktatási expanzióknak több formája létezik (6. ábra).

6. ábra.

Az expanzió formái (Forrás: Halász és Annási, 2011; saját szerkesztés)



Az időben létrejövő vertikális expanzió azt jelenti, hogy a már meglévő képzési programok időtartama növekszik, ami nem feltétlenül jár együtt a beiskolázási létszám növekedésével, míg a programok vertikális expanziója esetében a már meglévő képzésekre újak épülnek. A horizontális expanzió programok számában megjelenő formájában úgy bővülnek a választási lehetőségek, hogy az eddigiek mellett párhuzamosan jelennek meg új programok. A belépők számában megjelenő expanziónál az adott programban részt vevők aránya nő. A relatív expanzió jelentése, hogy egy adott korcsoport belépőinek (beiskolázottak) aránya nő, az abszolút expanziónál egy adott programba belépő, az azt végző tanulók létszáma emelkedik (Halász, 2002; Halász és Annási, 2011).

1.2.2. A felsőoktatási expanzió Magyarországon

A felsőoktatás intézményrendszere sok változáson ment keresztül az évszázadok során (Hrubos, 1999). A 20. században bekövetkezett politikai, gazdasági és társadalmi változások következtében a felsőoktatás is megérett a változásra (Ladányi, 1999), hiszen addig csak egy szűk rétegnek volt elérhető, ám a demokratizálódás hatására a társadalom egyre szélesebb köre számára nyíltak meg az egyetemek kapui (Berde, 2013; Polónyi, 2017; Ugrai, 2012; Veroszta, 2010). A megnövekedett társadalmi igények hatására tágult a felsőoktatás hálózata, bővült az intézményi kínálat. A polgári demokráciák egyik alapvető jellemzője, hogy tagjainak jogában áll az oktatás bármely szintjére lépni akaratuk és tehetségük szerint, tehát az oktatás általános emberi joggá válik. Ez azt jelenti, hogy nemcsak az érettségi megszerzése válik elérhetőbbé,

hanem ezzel együtt a felsőoktatásba való bekerülés is, amivel párhuzamosan új társadalmi csoportok jelentek meg a felsőoktatásban (Kozma, 2004; Ladányi, 1999, Polónyi, 2014).

Nagy Péter Tibor (2003) szerint a felsőoktatás expanziója többféle módon történt meg: (1) 1945 után az addig középfokú végzettséget igénylő szakmák úgy alakultak át, hogy felsőfokú végzettséget követeltek. (2) A felsőoktatás egészének tömegesedése csökkentette a szelekciót, ezzel párhuzamosan megteremtette a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba való kerülését. (3) A felsőfokú szakképzés elindítása. (4) Az olyan felsőfokú képzések megjelenése, amelyeknek nem feltétele az érettségi. (5) A felnőttoktatás bevezetése, vagyis a munka mellett való tanulás lehetőségének megteremtése. (6) A hagyományosnak nevezett felsőfok, felsőoktatás tömegesedése. Tehát a felsőoktatás válasza a tömegesedésre, mely megoldást kínál a társadalmi, gazdasági és akadémiai kérdésekre, a differenciálódás és diverzifikálódás (Hrubos, 2002).

Magyarországon az első felsőoktatási expanzió az 1960-as években kezdődött, Nyugat-Európához képest jókora késéssel (Kozma, 2010; Nagy, 2003). A szakemberszükséglet megkívánta a hallgatói létszám növelését, ami a felsőoktatás képzéseinek bővítését hozta magával. A 60-as évek első felében megkétszereződött a hallgatói létszám, a felsőoktatási intézmények száma pedig 43-ról 92-re emelkedett (Ladányi, 1999).

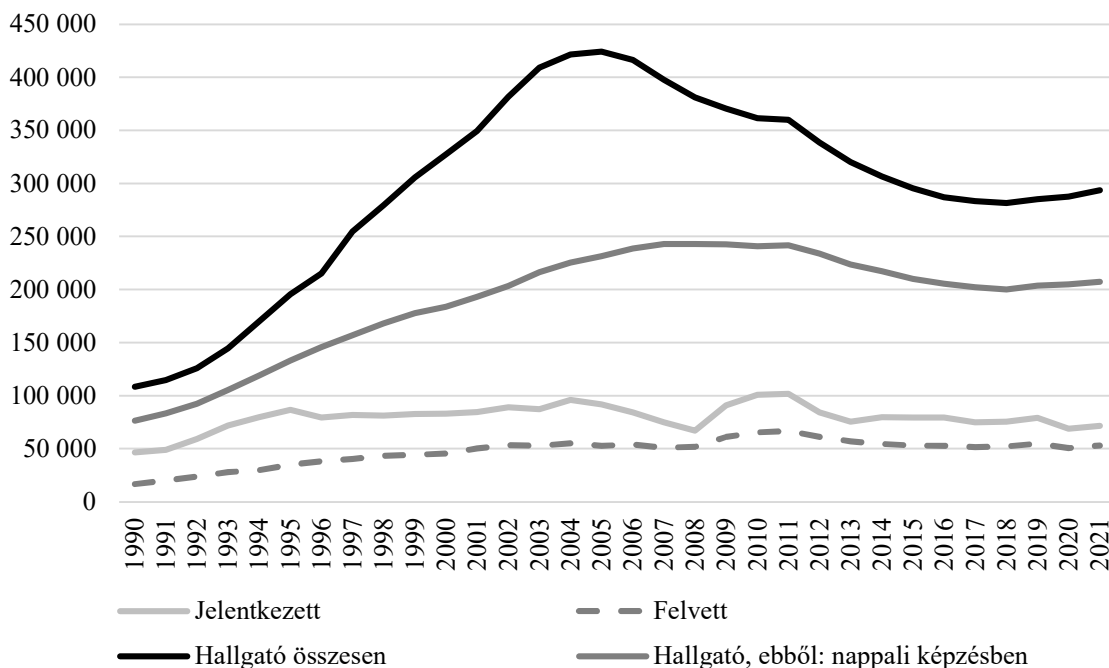
A pártpolitika új felvételi rendszert határozott meg, melynek nem nyilvános részében az fogalmazódott meg, hogy a felvettek legalább 35%-a fizikai munkások gyermekeiből álljon. A 60-as évek második felében az Országos Tervhivatalban készített tervekhez igazítva a hallgatói létszám a vélt szakemberszükségletnek megfelelően alakult: 1970-re csupán 50%-kal nőtt a nappali tagozatos hallgatók aránya, míg az esti és levelező képzéseken közel 38%-os csökkenés volt megfigyelhető. Ennek következtében a fejlett ipari országok felsőoktatási expanziójához viszonyítva hazánk felsőoktatási helyzete romlott. Ugyanakkor ezekben az években alakították ki hazánk felsőoktatásában a duális intézményi és képzési rendszert, melyben elkülönültek a főiskolák az egyetemektől (Derényi, 2012; Ladányi, 1999).

Míg nálunk a 70-es évek közepétől a 90-es évek elejéig stagnálás figyelhető meg a felsőoktatásban, addig nemzetközi szinten lezajlott az expanziós hullám második szakasza. Lemaradásunkat az is mutatja, hogy a 80-as évek közepére Nyugat-Európában a megfelelő korosztály több mint kétötöde folytatott felsőfokú tanulmányokat, Magyarországon mindössze 10–13%-át fogadta be a felsőoktatás a megfelelő korosztálynak (Gazsó, 1997a). Ez Trow (1974) szerint még a felsőoktatás elit szakasza, ami addig tart, míg az aktuális korosztály kevesebb, mint 15%-a vesz részt a képzésekben. 1990-től újabb hallgatói növekedés figyelhető meg egészen 2005-ig (7. ábra), ami nem csak a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek

számában, hanem a felsőoktatási intézmények gyarapodásában is jelentkezett (Derényi, 2012; Fábri, 2010).

7. ábra.

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók létszámának alakulása 1990–2021 között. (forrás: KSH Stadat; saját szerkesztés)



Megjegyzés: A felsőfokú alapképzésre, osztatlan és mesterképzésre első helyre jelentkeztettek és felvettek. 2008-tól a pót- és keresztféléves felvételi eljárás során jelentkeztettek és felvettek létszámával együtt.

1990-ben a 18–22 éves népesség 9, 2004-ben már 24%-a tanult felsőfokú intézményben (KSH, n.é.), ami már meghaladta a fentebb említett 15%-ot, de még nem érte el a Hrubos (2002, 2014) által említett 30–35%-ot, amit Trow (1974) alapján a tömegesedés alsó határának nevez. Hazánkban 1990 után indult a hallgatói létszámexpanzió, majd a PhD képzés (1993) és a távoktatás (1998) bevezetésével tovább differenciálódott a felsőoktatás képzési rendszere (Hrubos, 2002; Temesi, 2016). Ezt az 1990-től 2005-ig tartó időszakot tekinti Temesi (2016) hazánkban az expanzió, tömegesedés kialakulás időszakának (7. ábra).

Az expanzió átrendeződést hozott a képzési területek között is. Míg a humán szakok (főként a gazdaság-, jog- és társadalomtudományi képzések) körében jelentős hallgatói létszámnövekedés volt, addig a műszaki, az agrár- és a természettudományi területeken stagnált vagy csökkent a hallgatók száma (Derényi, 2012). Itt meg kell jegyezni, hogy bár az 1990-es években egyre több elsőgenerációs került be a felsőoktatásba, arányuk a magas szintű oktatást folytató képzéseken alacsony volt. Ezzel megkezdődött a felsőoktatás belső rétegződése, ami nem szolgálta az esélyegyenlőséget (Kozma, 2004), hiszen az alacsonyabb társadalmi-gazdasági háttérű hallgatók gyakrabban találhatók meg alacsonyabb presztízsű, színvonalú intézményekben vagy programokban (Broh, 2014-15; Lucas, 2001).

2006-tól kisebb visszaesés volt tapasztalható összhallgatói szinten (7. ábra). Ha külön-külön nézzük az oktatási formákat, akkor a nappali tagozatos hallgatók számának enyhe növekedése volt megfigyelhető, míg az esti, levelező és távoktatásban részt vevő hallgatók aránya csökkent. Az expanzió megtorpanásának oka a kiegészítő oktatási formák visszaszorulása lehetett (Kozma, 2010). Az extenzív fejlődés végét a hallgatói-oktatói létszámok és az anyagi források csökkenése vagy stagnálása jelentette, ami a 2005–2010-es éveket öleli át, mely időszakon belül történt meg a Bologna-rendszerű képzésekre való áttérés (Temesi, 2016).

A felsőoktatási hallgatói létszám 2011-től váltott nagyobb arányú csökkenésbe (Temesi, 2016), melynek egyik oka a fiatal korosztály létszámának csökkenése vagy stagnálása, illetve a 2012-től érvénybe lépő felvételi keretszám csökkentés és a költségtérítés helyett az önköltség bevezetése radikális visszaesést eredményeztek (Polónyi, 2012). 2009-ről 2017-re mintegy 20%-os hallgatói létszámcsökkenésnek lehettünk tanúi (Polónyi, 2018b). Ennek kompenzálására megindult (1) a külföldi hallgatók rekrutálása elsősorban Németországból, Kínából, Iránból, Szerbiából és Szlovákiából (OH Felsőoktatási statisztikák, 2018); (2) a felsőoktatás diverzifikálódása (Polónyi, 2014); és (3) olyan technikainak tekinthető változtatások, mint a felvételi eljárás eltörlése és a kétszintű érettségi bevonása a felvételibé, a pontszámrendszer átalakítása stb. (Temesi, 2016). A statisztikai adatok szerint 2018-tól enyhe létszámemelkedés figyelhető meg összhallgatói szinten, bár 2020-ban, a pandémia időszakában jelentős visszaesés volt a jelentkezők és felvettek számában is.

1.2.3. Nemzetközi kitekintés

Az egyetemek nemzetközi intézmények, közös történeti gyökerekkel, ugyanakkor a nemzeti kultúrákba és körülményekbe ágyazódnak, ezért érdemes fejlődésüket ilyen összehasonlításban áttekinteni és a magyar felsőoktatás történetét ezen a szűrőn is áteresztetni. Altbach (2005) szerint világszerte egyetlen európai egyetemmodell létezik, melyet a 12. század végén hoztak létre Olaszországban és Franciaországban. A középkori egyetemek hatalmas változáson mentek keresztül a 20. századra, ugyanakkor megőriztek jónéhány jellegzetes vonást. A 20. század elején ötféle tudományegyetem-típus létezett: az amerikai, az angolszász, a francia, az olasz és a német (Barakonyi, 2004). Ennek megfelelően a későbbiekben az Amerikai Egyesült Államok, Anglia, Franciaország, Olaszország és Németország felsőoktatási expanzióját mutatjuk be vázlatosan.

Az európai egyetemek történetében három nagy válságról ír a szakirodalom. Elsőként 18-19. század fordulóján az ipari forradalom, a felvilágosodás következtében elavultnak ítélt középkori egyetemeket felváltották a humboldti és napóleoni modellek, melyek az egyetemek

továbbélését, újjászületését eredményezték. A második, kevésbé drámai változást a 19-20. század fordulóján élték át az egyetemek, amikor kialakultak a modern kutatóegyetemek, melynek modellje elsőként Amerikában terjedt el és onnan hódította meg Európát. A 20. század közepe, az 1960-as évek újabb válságot hozott az egyetemek életébe. Az évtizedeken át tartó hallgatói létszámnövekedés esélyegyenlőségi, társadalmi mobilitási, munkaerő-piaci hatásaival együtt az oktatás tartalmának modernizálását, a belső élet demokratizálását, vagyis a felsőoktatás szervezésében, irányításában, finanszírozásában változást követelt (Hrubos, 2018; Szemerszki, 2003; Temesi, 2016).

A felsőoktatás expanziója különböző időszakokra esett az egyes régiókban, országokban. Elsőként, az 1950-es években az Egyesült Államokban kezdődött, Nyugat-Európán a 60-as évek, Angliában 1980-ra, míg Kelet- és Közép-Európa államszocialista országaiban az 1990-es években jelentkezett (Altbach, 2005; Hrubos, 2016).

Amerikai Egyesült Államok: A második világháború után, amikor az európai nemzetek még csak a felsőoktatás elit szakaszában voltak, az Egyesült Államokban az érintett korcsoportnak (18–21 évesek) már mintegy 30%-a vett részt a felsőoktatásban. Az 1960-as évekig számos európai nemzet oktatta a korcsoport 15%-át vagy annál többet, például Svédország 1970-ben 24%-ot, Franciaország 17%-ot. Ugyanakkor az Egyesült Államok aránya körülbelül 50%-ra nőtt ekkorra, megközelítve az egyetemes hozzáférést (Altbach, 1989, 2005). A 60-as évek Amerikájában a felsőoktatás tömegesedésének két meghatározó oka volt. Az egyik a baby boom generáció felsőoktatásba érkezése, a másik a posztindusztriális gazdaság felé közeledés, illetve az a felsőoktatási törvény, melyet 1965-ben Lyndon B. Johnson elnök fogadtatott aláírásával, amely megerősítette a felsőoktatás szövetségi támogatását (Polónyi, 2018a, Selingo, 2018). 1970 és 2016 között a felsőoktatásba való beiratkozás 8,5 milliőről 20,5 millióra nőtt (Selingo, 2018).

Amerikában a college-ok közül elsőként 1636-ban a Harvard (Thelin et al., n.é.), egyetemek közül pedig az University of Pennsylvania létesült angolszász mintára, és alakították ki saját célkitűzéseiket, hagyományaikat. Európától eltérően, az amerikai felsőoktatási intézmények szabadon, állami beavatkozás nélkül fejlődtek, majd kikerülve a szövetségi kormány kezéből, az egyes államok hatásköre alá tartoztak. Az Egyesült Államokban sok és sokféle felsőoktatási intézmény létezik ma is: university-k, college-ok, community college-ok. Jellemzőjük, hogy általános műveltséget adnak, a munka világára, pályákra készítik fel és szakembereket nevelnek (Barakonyi, 2004; Szabóné Mojzes, 2012). Az egyetemeket meritokratikus intézményeknek tekintik, amelyek megbízhatók a teljesítmény mérésére használt objektív tesztek által (Altbach, 2005). Ugyanakkor jellemző rájuk, hogy szétválasztják

a tudományos kutatást a tömegoktatástól, ugyanis a 60-as évek második felétől széles rétegek számára nyíltak meg az egyetemek a szegénység elleni küzdelem, az esélyegyenlőség, méltányosság címén. Majd a 70-es évek egyik fontos törekvése a lemorzsolódás csökkentése volt (Barakonyi, 2004; Szabóné Mojzes, 2012).

Az amerikai egyetemek tömegesedésének okai között szerepelt és szerepel ma is, hogy középosztályok egyre nagyobb arányban iratkoztak be a felsőoktatásba, mert a sikerhez vezető egyik út a diploma megszerzése (Altbach, 2005). Vagyis az amerikai álom arról szólt, hogy származástól függetlenül bárki előre tud lépni a társadalmi ranglétrán, csak keményen kell hozzá dolgozni (Szabóné Mojzes, 2012). Ezzel minden generáció az előző generációnál magasabb szintre tudja javítani pénzügyi helyzetét és az élettel való elégedettségét (Broh, 2014-15).

A statisztikák alapján az Egyesült Államokban az egyetemi hallgatók több mint 30%-a első generációs hallgató. A lemorzsolódási arányokat tekintve az egyetemi hallgatók 40%-a, a főiskolán tanulók 30%-a hagyja el a felsőoktatást a második év előtt (Hanson, 2021).

Anglia: Az európai egyetemek sorában az angliaiak voltak azok, amelyek a legtöbb szabadságot élvezték, illetve a legtöbbet őrizték meg a középkori egyetemek hagyományaiból. Az két angol elit magánegyetem, az oxfordi és a cambridge-i, egyházi színezetű, de szabad, az államtól anyagilag független intézmények voltak. Oktatásukat tekintve fontosnak tartották az általános humán képzés tradícióját, a gentleman típusú úriember nevelését. Az elitegyetemek nem tették lehetővé a nagy létszámnövekedést, ám képzési kínálatukat igyekeztek kitágítani, melynek hatására elindultak a mérnöki és az orvosi képzések. A 19-20. század fordulóján sorra jöttek létre új intézmények, például Manchester-ben, Liverpoolban stb. (Barakonyi, 2004; Hrubos, 1999; Mikonya, 2017).

1836-ban több college egyesüléséből alapították az University College of Londont, mely fontos társadalmi igényeket elégített ki: elsőként lehetővé tette a nem anglikán vallásúak, majd 1878-tól a nők számára a felsőoktatásban való tanulást. Az 1900-as évektől már az elitegyetemek is elkezdték megnyitni kapuikat a munkásosztály felé (Mikonya, 2017).

1945–1970 között négyeszeresére nőtt a brit felsőoktatás. Egyrészt létrejöttek új, „vörös téglás” (red brick) egyetemek, másrészt kiterjesztették a régieket (Giddens, 2002). Az 1960-as években került sor az intézményrendszer jelentősebb bővítésére Angliában: 1960 és 1969 között húsz egyetemet alapítottak, továbbá létrehozták a bináris felsőoktatási rendszert, ami egészen 1992-ig működött, amikor megszüntették a főiskolák és egyetemek közötti megkülönböztetést finanszírozásban és ágazatirányításban is (Kováts, 2012). 1968-tól 1992-re 32 egyetemmel bővül Anglia felsőoktatása a korábbi műszaki és pedagógiai főiskolák egyetemi rangra kerülése következtében (Mikonya, 2017). A Thatcher-kormány alatt született reformok és rendelkezések

hatására az 1960-as évek elején még kétszázézeres hallgatót számláló felsőoktatási intézmények a 2000-es évek első felére már kétmillióra növesztették hallgatólétszámukat (Kováts, 2012).

Az angol képesség-stratégia a felsőoktatás szinte minden elemében a keresleti oldal szereplőire, a munkáltatókra helyezik a hangsúlyt. Az egyetemek nagy része elfogadta, hogy jelentősen nyitni kell a gazdasági versenyképességhez szükséges képességek és a munka világában boldogulni akaró egyének igényeinek irányába. Ezzel a felismeréssel és a megvalósítás irányában való előremozdulással az angol felsőoktatás megvalósította azt, ami mellett az európai egyetemek elköteleződtek, vagyis az egész életen át tartó tanulás paradigmáját (Halász, 2009).

A Debut Careers (2021) jelentése alapján az Egyesült Királyság egyetemén átlagosan százból hat hallgató morzsolódik le. Míg a Cambridge-i Egyetemen csupán 1%-os az intézményelhagyás aránya, addig a London Metropolitan University-n 18,6%: a jelentés szerint minél rangosabb egy egyetemen, annál alacsonyabb a lemorzsolódás aránya. A tudományterületek tekintetében a legmagasabb az informatikában és a legkisebb mértékű az orvostudományban az egyetemek elhagyása, azonban 2008 óta folyamatos csökkenés mutatkozik a lemorzsolódási arányokban.

Franciaország: A francia forradalom és a napóleoni időszak után jelentős mértékben átalakult a francia egyetem, majd a középkori egyetemek helyébe a magánegyetemek és felsőfokú szakiskolák léptek (Barakonyi, 2004; Mikonya, 2017; Tóth, 2001). Ezt a folyamatot támogatta a francia oktatási rendszer második modernizációs hulláma a 19. század végén, amelyre a racionalizáció, republikanizáció és szcientifikáció tendenciái voltak jellemzőek. A 19-20. század fordulóján a napóleoni egyetem helyébe az úgynevezett republikánus egyetem lépett (Tóth, 2001).

Az 1920-30-as években a francia egyetemek váltak a diákperegrináció fő intézményeivé a Kelet-Európában elindult numerus clausus miatt, ugyanis ekkor még Franciaországban alig érvényesült a zsidóellenesség. Az elitegyetemek életében 1935 döntő fordulatot jelentett a demokratizálódás irányában, amikor a Népfront kormányra került és ingyenessé tette a középfokú oktatást. 1939-ben megalakult az államilag finanszírozott Nemzeti Tudományos Kutatóközpont, a Vichy-kormány létrehozta a népességtudományi kutatásra szakosított intézmények alapjait. 1946-ban alakult meg a mezőgazdasági tudományok kutatóintézete és az állam magas adminisztratív személyzetének képzésére létrehozott szakfőiskola. Az oktatóegyetemek mellett kialakultak a kutatóegyetemek (Karády, 2015). A 60-a évektől szélesedett a felsőoktatási képzések kínálata, ekkor jöttek létre pl. a műszaki pályára felkészítő Egyetemi Műszaki Intézetek. Azonban ezzel párhuzamosan megindultak a felsőoktatásba jelentkezőket korlátozó szelekciós megoldások keresése (Bajomi, 2021). 1968 után az

egyetemek tömegesedése, és az ezzel is összefüggő diáklázadások után az intézményi függetlenségek egyre nagyobb kiszélesedése jellemző (Karády, 2015). A párizsi diákmozgalmak egyik mozgatórugója volt, hogy a létszámexpánzió nem szolgálta a várható gyorsasággal a társadalmi különbségek megszüntetését a hallgatók tekintetében. Másik kezdeményezésük a teljes intézményrendszer átalakítására vonatkozott, ugyanis a karok konzervativizmusában, elavult szellemiségében és szakmaiságában látták a reformok akadályát. Ez az 1968-ban indított modellépítés a 2010-es évek közepéig tartott. Azonban a fejlett országok felsőoktatásainak ekkor már a 21. század új követelményeivel, mint pl. globalizáció, informatikai forradalom stb. kell szembenézni (Hrubos, 2018). Franciaországban a felsőoktatásban részt vevő hallgatók lemorzsolódási aránya 2005 és 2007 között 20% volt. Az angliai példával ellentétben Franciaországban a versenyképesebb területeken, mint például az orvostudomány, magasabb a lemorzsolódók aránya (Rajski et al., 2018).

Olaszország: Olaszországban az 1960-as években számos változás történt az oktatás területén. A közoktatásban két jelentős reform történt 1963-ban. Az egyik, hogy 14 éves korig terjesztették ki a tankötelezettség korhatárát, a másik, hogy létrehozták az egységes középiskolát (Shavit és Westerbeek, 1998). Jelenleg Olaszországban 16 éves korig tart a tankötelezettség, de a diákoknak joguk és kötelességük legalább 12 évig az oktatási rendszeren belül képzésben részesülni (Eurydice, 2022).

A felsőoktatásban 1961 jelentette az első fordulópontot, amikor fokozatosan kinyíltak az egyetemek kapui a különböző társadalmi háttérű diákok előtt. Ennek előzményeként például az szakképzésben tanulók – akik elsősorban a munkásosztályból származtak – számára is lehetővé tették az érettségi vizsga megszerzését annak érdekében, hogy tovább tudjanak tanulni a felsőoktatásban. Ezzel is igyekeztek csökkenteni a társadalmi osztályok közötti különbségeket (Shavit és Westerbeek, 1998). Azonban a kutatások egy része szerint ez a reform nem hozta meg az esélyegyenlőséget, hanem megmaradt az egyetemek elit rendszere. Bár a bekerülés demokratizálódott, a karok közötti eloszlás és a bukások jelentették a szelektív mechanizmust (Francesco, 1978).

1990 jelentette a következő nagyobb mérföldkövet az olasz felsőoktatásban, amikor az egyetemeken elkezdődött a képzési kínálatok bővítése, és ezzel párhuzamosan újabb telephelyeken kezdtek meg működésüket. Ennek következtében egyre több hallgató iratkozhatott be az egyetemekre úgy, hogy nem kellett elhagyni a lakhelyüket. Míg 1990 előtt az olasz felsőoktatásra a mozdulatlanság volt jellemző, addig 1990 után a hallgatók és a diplomások száma is jelentős mértékben emelkedni kezdett. 1990-ről 2000-re a diplomák száma 898-ról 1321-re nőtt, az egyetemi telephellyel rendelkező városok száma pedig 62-ről 146-ra emelkedett. Bratti és munkatársai (2008) szerint ezek a felsőoktatásban bevezetett változások

más-más előnyt jelentettek a különböző családi háttérrel rendelkező hallgatóknak. Elemzésük szerint „az olasz felsőoktatási rendszer terjeszkedéséből a középosztálybeli egyének profitáltak a legtöbbet. A kulturális tőkét tekintve becsléseink szerint a kínálatbővülés elsősorban az alacsony és közepes kulturális tőkével rendelkező egyéneknek kedvezett” (Bratti et al., 2008: 78).

Összességében azt mondhatjuk, hogy az 1960-as években kezdődő olasz felsőoktatási expanzió sok változást hozott, azonban az 1990-es években létrehozott reformok tették igazán rugalmassá az olasz felsőoktatási rendszert (Bratti et al., 2008), hiszen azóta a MIUR (Ministry of Education, Universities and Research) által előírt szabályozási kereteken belül az egyetemek önállóak (OECD, 2019).

Németország: Kováts (2012) szerint a német felsőoktatási rendszert a magyarra való hatása miatt szükséges tárgyalni. A porosz modell követendő mintaként szolgált Európa számára a 19. században (Mikonya, 2017). A hallei egyetemet a modern egyetem előfutáraként tartják számon, itt hirdették meg elsőként a tanítás és kutatás szabadságának az elvét (Barakonyi, 2004).

Németország felsőoktatási intézményeinek döntő többsége állami finanszírozású, tartományi hatókörű, amelyben három intézménytípus különíthető el: (1) Az egyetemek és velük egyenértékű intézmények (pl. műszaki, tanárképző és teológiai főiskolák, melyek doktori fokozatot is adhatnak). (2) Az alkalmazott tudományok egyetemei, főiskolái és a közigazgatási főiskolák. (3) A zene- és művészképző felsőoktatási intézmények (Kováts, 2012).

A németországi egyetemek első hallgatói létszámnövekedése a 20. század elején következett be, amikor az 1865-ös létszám 1914-re az ötszörösére növekedett. Ez elsősorban a kisebb egyetemeken és filozófiai karokon mutatkozott meg, a jogon és teológián visszaesés történt. Ezzel párhuzamosan egyre nagyobb igény nyílt a szakismeretek oktatására, melyeket a műszaki főiskolák tudtak nyújtani. A porosz egyetemi válság egyik előidézőjének tekinthető a belépő hallgatók társadalmi státusának változása. Míg a 19. században a vagyonos polgárság gyermekei és a nemesi ifjúság járt az egyetemekre, addig a 20. században a szegényebb rétegek gyermekei is beiratkozhattak a felsőoktatásba. Az 1960-as években kezdtek mutatkozni Németországban a tömegesedés jelei. Az 1970-es évekre tehető a szakfőiskolák kialakulása, ami által megteremtődött Németországban a duális felsőoktatási rendszer. Mai formáját a német felsőoktatás a második világháború utáni években nyerte el, melyben nagy szerepet játszott az 1960-70-es években zajló felsőoktatási expanzió, mely során a női hallgatók számának a megugrása jelentős volt (Mikonya, 2017).

A német felsőoktatásban az állami intézmények dominálnak (240), ide korlátozódik a hallgatói létszám 90%-a. Ezt 99 magán és 40 egyházi intézmény egészíti ki (Kováts, 2012).

A hallgatói lemorzsolódás aránya 2005 és 2008 között 65%-ról 50%-ra csökkent, majd a bolognai folyamat bevezetését követően külön-külön vizsgálják a BA és MA képzéseken az intézményt elhagyók számát. 2014-ben a mesterképzésben részt vevő hallgatók esetében a lemorzsolódási arány 28% volt, a Bachelor szinten pedig 41%, ami a 2005-ös 65%-hoz képest jelentős javulásnak számít, azonban még mindig nem éri el az előírányzott (BA 29%; MA 15%) arányt (Kercher, 2018).

1.3. Az expanzió következményei a felsőoktatásban

1.3.1. A nem hagyományos hallgatók megjelenése a felsőoktatásban

A 20. századtól kezdve az expanzió következményeként fokozatosan tágult a felsőoktatásba jelentkezők társadalmi és életkori csoportja. Sáska (2014) szerint a felsőoktatásnak egyre mélyebb szintről kell meríteni az érettségizettek kínálatából. Bekerültek az etnikai kisebbséghez, a különböző vallási közösségekhez tartozók, a munkásosztályt képviselők, az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei, a nem hagyományos tanulási utat bejárók, mint például a szakképzésből jövők, az idősebb korosztályhoz tartozók és a nők, akik száma egyes karokon meghaladja a férfiakét (Engler, 2017; Kozma, 2004; Pusztai, 2011; Szemerszki, 2003). Tehát ezek a tanulói csoportok a megszokotthoz képest valamilyen mutatóban, dimenzióban alulreprezentáltak. Számos hazai és nemzetközi tanulmány foglalkozik ezekkel a hallgatókkal, akiket nem-tradicionális, nem hagyományos hallgatóknak nevez a nevelésszociológiai és felsőoktatás-pedagógiai szakirodalom (Pusztai, 2011). A fentebb felsoroltakon túl ide sorolják a részidős képzésben részt vevőket, a nem oktatás világából érkezőket, az alacsony társadalmi státusú családból érkezőket, a kisebbségi csoporthoz tartozókat (Engler, 2017, Polónyi, 2014; Pusztai, 2011). Továbbá a tanulói szerepkörön túlmutató szerepet betöltőket, mint a családfenntartók, a gyermeküket egyedül nevelők, a teljes munkaidőben dolgozók (Bean és Metzner, 1985; Langrehr et al., 2015). Ausztráliában ide tartoznak az alacsony iskolai végzettségűek, a bennszülöttek és a távoli területeken élők is (Macqueen, 2017). Sok tanulmány az életkor alapján határozza meg a nem hagyományos hallgatókat (Remenick, 2019), általában a 24-25 év fölöttieket sorolják ide. Ezeknek a személyeknek meg kell találniuk az egyensúlyt a tanulás és a munka, a család, a pénzügyi kötelezettségeik között ahhoz, hogy sikeresen tudják teljesíteni oktatási céljaikat (Kim, 2002). Ahogy látjuk, a nem hagyományos hallgatók csoportjának definíciója nem statikus, széles skálán mozog azoknak a köre, akiket ide tartozónak említ a szakirodalom.

Jones és Watson (1990) szerint meg kell különböztetni a nem hagyományos hallgatókat a magas kockázatú tanulóktól annak ellenére, hogy van átfedés a két kategória között. A magas kockázatú hallgatók közé sorolják a kisebbségekhez tartozókat, a tudományosan hátrányos helyzetűeket, a fogyatékkal élőket és az alacsony társadalmi-gazdasági státusúakat. Ezzel szemben a nem hagyományos hallgató kifejezés inkább a felsőoktatásban részt vevők megváltozott profiljára utal. A nem hagyományos hallgatók nem magas kockázatúak, de lehetnek azok is, ha pl. az idősebb kor mellé alacsony tanulási képesség párosul. A magas kockázatú tanuló is lehet hagyományos és nem hagyományos egyaránt. A National Center for Education Statistics hét olyan tényezőt azonosított, ami jellemzi a magas kockázatú tanulókat. Ezek a következők: (1) a középiskola befejezése után egy éven belül nem iratkozott be a felsőoktatásba, (2) részidős képzésben vesz részt, (3) anyagilag független a szülőktől, (4) teljes munkaidőben dolgozik, (5) a házastárstól eltérő eltartottja van, (6) egyedülálló szülő és (7) nincs érettségije (Kim, 2002).

Az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumának tanulmányai szerint egyre magasabb a nem hagyományos hallgatók aránya a felsőoktatásban. E szerint a hallgatók közel háromnegyede tartozik a nem hagyományos hallgatók közé (Grabowski et al., 2016; Remenick, 2019).

A nem hagyományos hallgató kifejezés azt sugallja, hogy létezik hagyományos hallgató is. Hagományos hallgatónak az olyan 18–24 év közötti diákokat nevezik, akik teljes munkaidőben a felsőoktatási tanulmányaikkal foglalkoznak (Remenick, 2019). Ebbe a kategóriába sorolja Macqueen (2017) azokat a tanulókat, akik a közép- vagy felső társadalmi osztályból származnak és legalább az egyik szülőjük rendelkezik egyetemi végzettséggel. Európában a szakirodalom azokat a hallgatókat tekinti hagyományos hallgatóknak, akik közvetlenül az érettségi után tanulnak tovább (Engler, 2017). Magyarországon két képzési forma ad érettségi bizonyítványt, a gimnáziumok és az érettségit adó szakképzés. Szemerszki (2014) vizsgálata arra mutat rá, hogy a két képzési forma közül nagyobb eséllyel veszik fel azokat a diákokat a felsőoktatásba, akik gimnáziumban érettségiznek. Dolgozatunkban éppen ennek okán igyekszünk feltárni az érettségit adó szakképzésbe járó hallgatók továbbtanulását pozitívan és negatívan befolyásoló tényezőket.

1.3.2. A lemorzsolódás jelensége és megközelítései

Az elmúlt néhány évtizedben a legtöbb ország felsőoktatási rendszereiben a tömegesről az egyetemes hozzáférésre való áttérés következményeként megjelent a növekvő lemorzsolódás jelensége, mely jelenség mögött számtalan ok húzódhat meg (Behr et al., 2021; Szemerszki, 2018; Vlk et al., 2016). A tanulmányi sikeresség és a lemorzsolódás kérdése jelentős figyelmet

kapott elsőként az Egyesült Államokban, majd szerte Európában. Tinto 1975-ben publikált tanulmánya szerint annak ellenére keveset tudunk a felsőoktatásban zajló lemorzsolódás természetéről, hogy széles szakirodalommal rendelkezik. Több mint negyven év után Fenyves és munkatársainak (2017) tanulmányában azt olvassuk, hogy ez a téma nem kap elég kutatói figyelmet, vagyis ma is érvényes Tinto fenti állítása. Bár számos vizsgálat folyt és folyik a felsőoktatást elhagyók, azok hátterének, okainak vizsgálatára, még több kutatásra van szükség ahhoz, hogy a felsőoktatási lemorzsolódás mibenlétéhez közelebb kerüljünk.

Az OECD statisztikái szerint a felsőoktatásba kerülő hallgatók 1/3-a a végzettség megszerzése nélkül hagyja el az oktatást (OECD, 2009). A lemorzsolódásnak (*drop-out*) többféle definíciója létezik, hiszen az egyes oktatási rendszerek sajátosságai különbözőfélék lehetnek. Az OECD oktatási statisztikája például kétféle lemorzsolódási mutatóval dolgozik, ami két korosztályhoz kötődik. Az egyik csoportba azok a 15–19 év közötti fiatalok tartoznak, akik sem az oktatási rendszerben, sem a munkaerőpiacon nincsenek jelen, míg a másik csoportba a középfokú végzettséggel nem rendelkező, oktatásból kilépett 20–24 év közötti fiatalok tartoznak. Ezek alapján a nemzetközi lemorzsolódással foglalkozó mérések és módszertanok meghatározásai azt javasolják, hogy korcsoportonként kell definiálni a lemorzsolódás fogalmát (Fehérvári, 2008). Korai iskolaelhagyónak (*early school leaving*) nevezi a szakirodalom a középfokú végzettség illetve szakképzettség megszerzése nélkül az iskolarendszertől kikerülő diákokat. Az Európai Unió ezt a kifejezést a 18–24 év közötti fiatalokra használja (Fehérvári, 2015; Lukács és Sebő, 2015). A felsőoktatásban az intézményt, oktatást végzettség nélkül elhagyó hallgatókat tekintjük lemorzsolódóknak (Fenyves et al., 2017; Fónai, 2018; Molnár, 2012). Tinto (1975) és Horn (1998) különbséget tesznek azon lemorzsolódó hallgatók között, akik elhagyják az intézményt, amelyben a felsőoktatási tanulmányaikat megkezdték, és egy másik intézményben folytatják a képzést, ahol végzettséget szereznek (*stopout*) azoktól, akik az intézmény elhagyásával az egész felsőoktatási rendszerből kilépnek (*dropout*). Az előbbieket intézményi távozásnak, míg az utóbbit rendszertávozásnak nevezik.

Derényi (2015) szerint a diplomával és felsőfokú végzettséggel rendelkezők számának növelésére a már beiskolázottak csoportjainak diplomaszerzési sikerességének javításával is kellene hatni. Az alacsony diplomaszerzési arányok negatív képet mutathatnak a felsőoktatási rendszerről, továbbá a gazdasági, anyagi és humán erőforrások szempontjából veszteséget jelent az egyén, az intézmény és az osztársadalom számára is (Fenyves et al., 2017). A rendszerszinten megjelenő negatív hatások között szerepel a hallgató képzésére fordított anyagi juttatások meg nem térülése pl. ösztöndíjak. Az állami adóbevételektől való elesés, ami az oktatásból kimaradt potenciális diplomás béréből származott volna. A végzettség nélküliség

alacsonyabb béreket, esetleg munkanélküliséget jelenthet, ami következtében gyakoribbak lehetnek az egészségügyi problémák, ami az államnak többletköltséget jelent az egészségügyi és szociális juttatások terén (Fenyves et al., 2017; Lukács és Sebő, 2015; Tyler és Lofstrom, 2009). A felsőoktatási lemorzsolódás tehát kihat az egyén életére és az intézmény hírnevére egyaránt (Cardoso és Tavares, 2018).

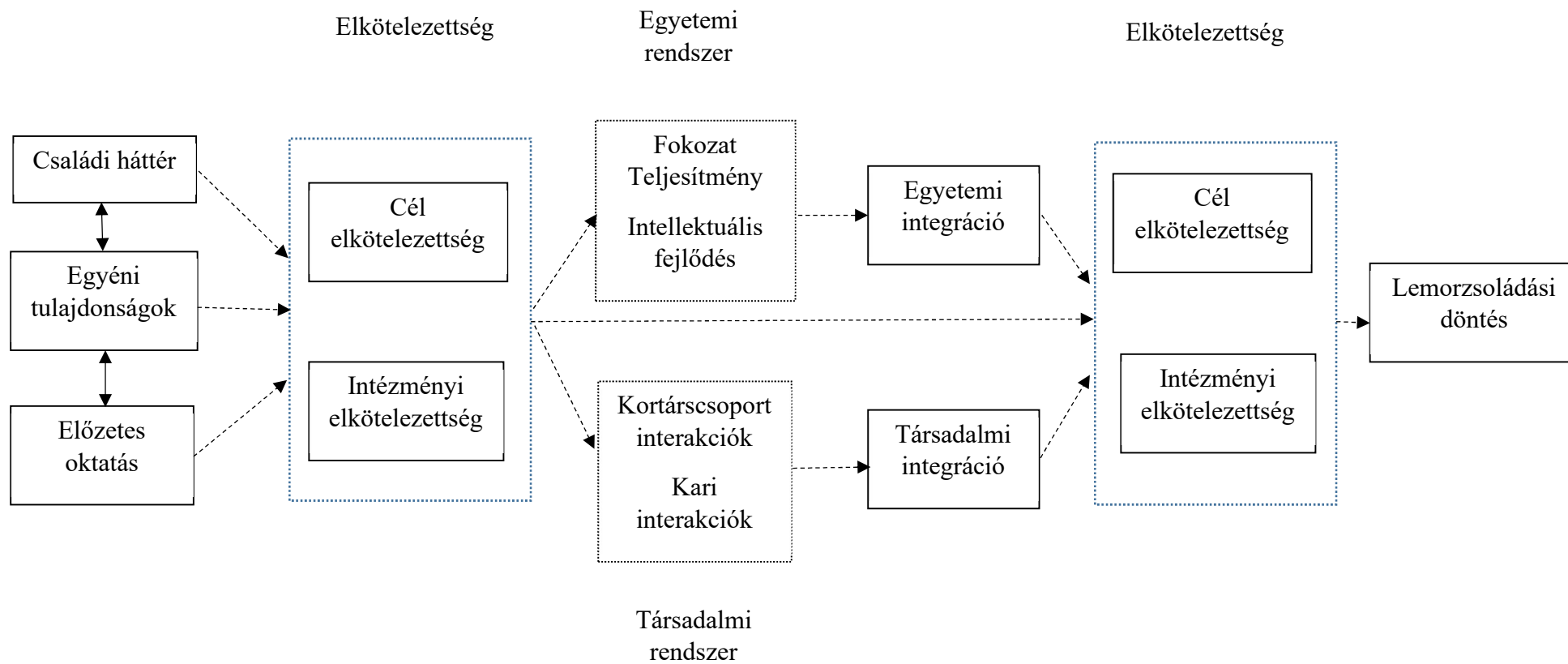
A lemorzsolódást gyakran negatív jelenségként szokták kezelni, azonban létezik egy olyan vetülete is, ami nem ezt az oldalát emeli ki a lemorzsolódásnak. Elsőként meg kell említeni a lemorzsolódásnak a minőséggel való összefüggését, hiszen ahogy Polónyi (2006) írja, az elitképzés követelményeinek csak igen kevesen tudnak megfelelni. Minél magasabb egy képzés vagy pálya presztízse, ott annál nagyobb a szelekció a felsőoktatási évek alatt, hiszen a diploma megszerzésével előnyös pozíciókhoz lehet jutni (Császi, 2006). Ugyanakkor Schnepf (2014) felhívja a figyelmet arra, hogy nincs arra adat, kutatás, hogy a lemorzsolódott hallgatóknak milyen a tényleges karrierútja. Vizsgálatában arra jutott, hogy azok az egyének, akik részt vettek felsőoktatási tanulmányokban, de kimaradtak onnan, jobban teljesítettek a pályafutásuk alatt, mint azok, akik soha nem voltak felsőoktatási hallgatók. Ennek okát a humántőke-elméletben látja, miszerint minden oktatásban eltöltött év hozzájárul a humántőke felhalmozáshoz. Eszerint a felsőoktatásban eltöltött évek még diplomaszerzés nélkül is növelik az egyén munkaerőpiaci esélyét. Hasonló eredményre jutott Matković és Kogan (2012) szerbiai lemorzsolódott hallgatók munkaerőpiaci elhelyezkedésének vizsgálatakor. Bár számos szakirodalom a lemorzsolódást végérvényes döntésként kezeli, Schnepf (2014) szerint a lemorzsolódott hallgatók 40%-a a későbbi élt pályájuk folyamán felsőfokú végzettséget szereznek. Vagyis a lemorzsolódás nem jelenti a tanulmányok végleges befejezését.

1.3.3. A lemorzsolódás okai

Az ezredforduló előtt született elméleti és empirikus munkák jelentős részének fókuszában az állt, hogy magyarázatot kerestek a lemorzsolódás, a tanulmányi sikertelenség miatti bukás, a felsőoktatási intézményből való kiábrándulás okaira, vagyis arra, hogy egyes hallgatók, hallgatói csoportok miért nem képesek kiaknázni a kibővült felsőoktatás előnyeit, lehetőségeit (Pusztai, 2011). Ezek közül kétségtelenül a Vincent Tinto (1975) által kifejlesztett elméleti modell (8. ábra) a legismertebb, ami az egyén intézményben való bennmaradását vagy elhagyását határozza meg a belépési jellemzők, a hallgató céljainak és kötelezettségvállalásainak, valamint a tudományos és társadalmi intézményi tapasztalatok és integrációk alapján.

8. ábra.

Az iskolából való lemorzsolódás fogalmi sémája (Forrás: Tinto, 1975: 95; saját szerkesztés)



A fenti ábra alapján jól látszik, hogy Tinto az egyén háttérváltozói, az elköteleződés és integráció szintjeinek hármására építi modelljét, amelyek befolyásolják majd a hallgató döntését abban, hogy kitart az egyetemi tanulmányok mellett vagy lemorzsolódik.

A családi háttér szerepe a lemorzsolódásra

Az oktatásszociológiai vizsgálatok egyik fontos megállapítása, hogy a család társadalmi-gazdasági státusa, kulturális színvonala, vagyis a családi háttér erős befolyással bír a gyermekek tanulmányi előmenetelére (Bornstein, 2015; Csapó, 2002a; Duncan et al., 2015; Pusztai, 2015a; Róbert, 2004; Széll, 2015). Már az 1960-1970-es években született iskolai esélyegyenlőséggel foglalkozó kutatások kimutatták a családi háttér jelentős hatását a diákok továbbtanulására, pályaaorientációjára (Kozma és Pusztai, 2018; Sipeki, 2018).

A család meghatározó befolyásoló szereppel rendelkezik a tanulók döntéseiben, legyen az a tanulási célok melletti kitartás vagy az intézmény elhagyása. A diákok csupán abban az esetben tudják szüleik anyagi vagy kulturális tőkéjét iskolai pályafutásuk során hasznosítani, ha a család befektet gyermekük humántőkéjébe (Coleman, 1988). A család háttere, társadalmi-gazdasági státusa ugyanilyen befolyással bír a tanuló felsőoktatásba kerülésével kapcsolatosan is: az alacsonyabb társadalmi státusba tartozó családok gyermekei kisebb arányban lépnek magasabb oktatási szintre, és nagyobb valószínűséggel vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének a tanulmányi és megélhetési nehézségek vagy egyéb intézményi elvárások miatt (Bocsi et al., 2018; Fenyves et al., 2017; Tinto, 1975). Hasonló következtetésre jutott Titus (2006) a National Center for Education Statistics 2003-as jelentésére hivatkozva: egyrészt az alacsony jövedelemű családból vagy főiskolai diplomával nem rendelkező szülőktől származó tanulók esetében nagyobb a valószínűsége a lemorzsolódásnak a magas jövedelmű vagy főiskolai, egyetemi végzettséggel rendelkező szülők gyermekeivel összehasonlítva. Másrészt az alacsony szocioökónómiai státusú diákok kisebb valószínűséggel szereznek végzettséget a főiskolai négy vagy egyetemi öt év alatt. A felsőoktatás elsősorban a magasabb végzettségű szülők gyermekei számára jelent lehetőséget a továbbtanulásra, amit Szabó (2019) azzal indokol, hogy az első generációs értelmiségi jelöltek száma 40% alatti Magyarországon. Az első generációs diplomásjelöltek több akadállyal találkozhatnak továbbtanulásuk során, hiszen pályaválasztásuk során nincs előttük minta (Bell és Santamaría, 2018).

Bár nem a lemorzsolódással összefüggésben vizsgálta Gáti (2010) az iskolai előnyök nemzedékek közti reprodukcióját, megállapítása sokatmondó. Elemzésében arra jutott, hogy elsősorban a jogi, orvosi és természettudományi pályákon érhető tetten a felső végzettségű szülők gyermekeinek diplomaszerzése, míg az agrár- és pedagógusképzés területein ez az újratermelődés kevésbé jelenik meg.

A családi háttér lemorzsolódásra gyakorolt hatásánál meg kell említeni, hogy a magasabb társadalmi státusú család gyermekei esetében előfordulhat a túlzott szülői elvárás negatív hatása a tanulóra, ami a felsőoktatás elhagyásához, lemorzsolódáshoz vezethet (Cabrera et al., 2006).

A kapcsolati háló befolyásoló szerepe a lemorzsolódásban

A család mellett számolni kell a hallgató azon kapcsolathálójával, mely a továbbtanulás előtt és után hatással lehet rá. Ezek közé tartoznak egyrészt azok a személyek, akiktől a diák tanácsot, véleményt tud kérni döntései előtt, másrészt a felsőoktatás berkein belül kialakított közösségek, társas kapcsolatok, amik elősegíthetik az integrációt (Miskolci et al., 2018; Pusztai, 2011).

Price (2006) párkapcsolati szempontból kutatta a nem hagyományos hallgatók eredményességét. Száz tanszék bevonásával tizenegyezer fős hallgatói mintán vizsgálta a házas és nem házas hallgatók tanulmányi sikerességét. Munkájában arra mutat rá, hogy a házas hallgatók időben, jobb eredménnyel és alacsonyabb arányú lemorzsolódással végeznek egyedülálló társaiknál. Engler (2015a) szerint az idősebb tanulók tanulmányi eredményessége kiemelkedő, ezen belül a stabil párkapcsolatban élők és a több gyermeket nevelők bizonyulnak eredményesebbnek. A Fokozatváltás a felsőoktatásban (2016) szerint a mester és szakirányú továbbképzéseken részt vevő hallgatók körében jóval alacsonyabb a lemorzsolódás aránya (14–17%), míg az alap és osztatlan képzéseken (36–38%), vagyis az első képesítés megszerzése esetében, ami azt feltételezheti, hogy nem az idősebb korú hallgatók körében jellemző a lemorzsolódás.

Előzetes tanulási tapasztalatok szerepe a lemorzsolódásban

A mai közoktatási rendszer szelektivitása is hozzájárulhat a tanulmányokkal kapcsolatos negatív élményhez, hiszen a diákoknak az általános iskola után el kell dönteni, hogy hová mennek továbbtanulni, ami nagyrészt konkrét pálya választását jelenti (ld. érettségit adó szakképzés, szakmunkásképzés). A szakmatanulás mindkét szintjén bevezetett duális képzés átjárhatatlanná tette a középfokú oktatást. Ez azt jelenti, hogy amennyiben egy diák rájön, hogy a választott szakma, szakterület nem tetszik neki – amiről Engler is beszámol a fenti kutatásban készített interjúkban – nem tud átlépni másik szakterületre, hanem a következő tanév szeptemberében kezdheti csak meg tanulmányait egy új szakmacsoportban. Ezzel a diákok nem csak évet veszítenek, hanem tanulási kedvük, motivációjuk is csökkenhet. Bár a Szakképzés 4.0 próbálta az átjárhatatlanságot csökkenteni a szakmacsoportos képzés bevezetésével, a képzési szintek (pl. a technikum és szakképző iskola) továbbra is átjárhatatlanok maradtak.

Engler (2014) az Észak-Alföld régió három felsőoktatási intézményének hallgatóit vizsgálva rámutatott arra, hogy a férfiak több negatív élményről, tanulási tapasztalatról

számoltak be a középiskolai tanulmányaik során, és magasabb arányban hagyták abba a tanulást vagy veszítették el a tanulás iránti motivációt.

Az intézményi szerepe a lemorzsolódásban

Astin szerint (idézi Pusztai, 2011) jobb teljesítményt nyújtanak a tanulók, ha összhangban vannak intézményükkel, annak környezetével. Ez egyfelől azt jelenti, hogy a hallgató tanulási és karriercéljainak, motivációjának megfelelően választ intézményt, ami segíti, megkönnyíti egyetemi szocializációját. Amennyiben a hallgatók nem oda jutottak be, ahová szerettek volna, vagy bizonytalanok voltak jelentkezési szándékukban, az megnehezítette a beilleszkedési folyamatot, ami rizikófaktort jelent a lemorzsolódásban (Fenyves et al., 2017). Amennyiben a hallgató képes beilleszkedni az akadémiai környezetbe, vagyis ki tudja alakítani pozitív attitűdjét mind az oktatókhoz, mind a csoporttársakhoz, képes új tanulási módszereket adaptálni, részt venni az extrakurrikuláris programokban és ki tudja aknázni az egyetemi infrastruktúrát, akkor sikeresnek mondható az egyetemi szocializációja, mely erősen csökkenti lemorzsolódási esélyeit. Másfelől a leendő hallgatók külső szempontok, mint például presztízs, elhelyezkedés stb. alapján választanak egyetemet, amiről azt gondolják, hogy leginkább megfelel igényeiknek. De inkongruencia léphet fel, ha nem találkoznak, nem illeszkednek az elvárások, ami szintén oka lehet a lemorzsolódásnak (Pusztai, 2011).

Miskolci és munkatársai (2018) írásukban Bean és Metzner (1985) idézve azt mondják, hogy a nem tradicionális hallgatók idő előtti intézményelhagyásának okai, hogy rájuk kevésbé hat az intézményi légkör, ők kevésbé használják ki az intézményi infrastruktúra és az egyetemhez köthető társas kapcsolatok rendszerét, ellentétben a hagyományos hallgatókkal.

Gazdasági okok a lemorzsolódásban

A gazdasági magyarázatok közé tartozik a hallgató és családjának anyagi helyzete. Azok a hallgatók, akiket szüleik anyagilag támogatnak, kevésbé vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének, hiszen nem kényszerülnek az egyetemi évek alatt dolgozni. Az anyagi nehézségek miatt dolgozni kényszerülő hallgatók egyetemi integrációja is veszélybe kerül, hiszen kevésbé tudnak bekapcsolódni az órákba és az órákon kívüli tevékenységekbe, az integráció hiánya pedig marginalizálódáshoz, elszigetelődéshez vezethet. A munkavállalás miatt egyes hallgatók féléletet is halasztanak, ami tovább növeli a lemorzsolódás kockázatát (Fényes, 2019; Fenyves et al., 2017; Kocsis, 2019; Lukács és Sebő, 2015; Miskolci et al., 2018; Pusztai, 2011). Emellett meg kell említeni, hogy a tanulmányokhoz és az egyetemhez kapcsolódó munkavállalás erősíti az intézményi szocializációt, továbbá a szakmai, gyakorlati tudás elősegíti a későbbi munkavállalást (Gáti és Róbert, 2011). A duális szakképzésben a gyakorlati képzőhelyek

szintén erős húzó hatással bírnak a munka világa felé, ami lemorzsolódáshoz vezethet (Marks és Fleming, 1999). A nem-tradicionális hallgatók egy része is munka mellett dolgozik, ami egyrészt lemorzsolódási kockázatot jelent, másrészt ezek a hallgatók a tanulmányaik, a tanulás iránt erősebb motivációval és kiemelkedő elkötelezettséggel rendelkeznek (Engler, 2017; Miskolci et al., 2018).

A gazdasági okok közé tartozik a költség-haszon elemzésen alapuló önkéntes intézményelhagyás is. Ebben az esetben a hallgató azt mérlegeli, hogy a jövője szempontjából a képzés elhagyása nagyobb haszonnal jár-e, mint annak folytatása miatt felmerülő ráfordítások (Berge és Huang, 2004; Lukács és Sebő, 2015; Miskolci et al., 2018). Gondoljunk csak a diploma nélkül sikeresen elhelyezkedőkre (Pusztai, 2015a). A lemorzsolódási döntési folyamat fontos tényezője az oktatástól várható pénzügyi megtérülés (ha például a szakképzés helyett a tanulási utat választják) és az elvárt oktatási siker. Ha a várt előnyök meghaladják a pénzügyi (és szellemi) költségeket, a hallgatók úgy döntenek, hogy az egyetemen maradnak ahelyett, hogy elindulnának például a szakképzésbe. Amennyiben a költségek magasabbak és a tanulmányi teljesítmény a vártnál alacsonyabb, akkor a külső lehetőségek vonzóbbá válnak, és növekszik az egyetemből való kilépés valószínűsége (Behr et al., 2020).

A lemorzsolódás pszichológiai okai

A pszichológiai tényezők közül az egyik meghatározó elem a motiváció. A motívumok magukban foglalják az olyan intrinzik tényezőket, mint például a tudás és készségek, képességek elsajátításának vágya. Valamint ide tartoznak az extrinzik motívumok közül a teljesítményorientáltságra vonatkozó tényezők, mint például a másoktól való elismerés iránti vágy. A magasabb szintű motivációval rendelkező személyek kitartóbbak, bátrabban néznek szembe a nagyobb kihívásokkal (Gilmore et al., 2017), míg az alacsony motiváció könnyebben készlet a tanulmányok feladására. Csökkenhet a motivációja azoknak a hallgatóknak, akik nem abba a képzési típusba nyertek felvételt, ahová elsőként adták be jelentkezésüket. Ez magával hozhatja, hogy az egyén elvárásai nem illeszkednek a képzéssel, a tanulási környezettel, ami ronthatja a hallgató teljesítményét. A rossz tanulmányi eredmények és alacsony énhatékonyság gyengítik a motivációt, stresszt okozhatnak, melyek szintén hozzájárulhatnak a tanulmányok folytatásában való negatív döntéshez (Miskolci et al., 2018). A sikertelen vagy rossz tanulmányi eredmények adódhatnak a nem megfelelő tanulási stílusból. A közoktatásban elsajátított tanulási módszerek nem minden esetben alkalmasak a felsőoktatási tanulmányok folytatására, ezért más, új tanulási módszerek elsajátítására, adaptálására kényszerítik a hallgatót. Ennek fel nem ismerése, elmulasztása vagy a korrekcióra való képesség hiánya szintén a lemorzsolódás kockázatát jelentheti (Fenyves et al., 2017).

Koltói (2015) értekezésében arról ír, hogy az énkép jelenős befolyással bír a viselkedésre és a teljesítményre, vagyis a képességeinkről alkotott képünk erősebben határozzák meg aktuális teljesítményünket, mint valódi képességeink. A negatív énképpel rendelkező személyek nem tudják a tőlük elvárható teljesítményt nyújtani. A Pygmalion-effektus az oktató előzetes elvárásainak hatását vizsgálja a hallgatóra nézve. Ezek az előzetes elvárások következhetnek a hallgatók társadalmi, etnikai hovatartozásából, személyes jellemzőkből, kisugárzásból. Az előzetes elvárások alapján ugyanazt a teljesítményt értékelheti az oktató pozitívabban vagy negatívabban. Ennek következtében az önbeteljesítő jóslat mint szociálpszichológiai tényező gyakorolhat hatást a diákokra: azok a hallgatók, hallgatói csoportok, akikkel szemben az oktatónak magasabb elvárásai vannak, jobban teljesítenek, mint akikkel szemben alacsony elvárást támasztanak (Miskolci et al., 2018).

Parviainen és munkatársai (2020) szerint összefüggés van a lemorzsolódás és a rossz pszichés közérzet között. Az externalizáló és internalizáló tünetek és rendellenességek is összefüggésbe hozhatók a lemorzsolódással, melyekben nemi és iskolai különbségek is megmutatkoznak. A lányok az internalizáló-tünetek csoportjában, amelyet a depresszió, kimerültség és cinizmus jellemez, voltak felülreprezentálva. A fiúk esetében csak a szakképzésben részt vevőkre voltak jellemzőek a viselkedési problémákkal és cinizmussal jellemezhető externalizáló tünetek. Az iskola és tanulmányok iránti cinizmus összefüggését a lemorzsolódással Bask és Salmera-Aro (2013) is kimutatta.

A szakirodalom – ahogy fentebb láttuk – számos okot sorakoztat fel a lemorzsolódás magyarázatára. Az összefoglaló munkák különféle keretrendszerbe foglalják őket (2. táblázat).

2. táblázat.

A lemorzsolódás okainak keretrendszerei.

| Szerzők | Lemorzsolódást magyarázó okok, tényezők |
|---|--|
| Rumberger, 2001, 2008 | egyéni és intézményi perspektíva |
| Hardre és Reeve, 2003 | gyenge tanulmányi teljesítmény és motiváció (ezen belül az észlelt kompetencia és az énhatékonyság) |
| Berge és Huang, 2004 Plank et al., 2005 Larsen et al., 2013 | gazdasági, pszichológiai, szervezeti és szociológiai |
| Miskolci et al., 2018 | gazdasági ok, az egyén pszichológiai, pedagógiai és tanulással kapcsolatos okai; társas, kulturális hatások okai; intézményi okok. |
| Behr et al., 2020 | szociológiai, gazdasági és pszichológiai orientáltságú elméletek |
| Srairi, 2021 Witte et al., 2013 | egyéni tényezők; családi tényezők; intézményi tényezők és közösség/ország tényezők |

Witte és munkatársainak (2013) véleménye szerint a magyarázó tényezők közötti merev különbségtétel azt sugallhatja, hogy egyik vagy másik tényező hangsúlyosabb a lemorzsolódásban. Illetve ellentmond annak a megállapításnak, miszerint a lemorzsolódásnak számos oka van. Ezt megerősíti Rumberger és Lim (2008) is, akik az iskolaelhagyást egy

dinamikus, többdimenziós, kumulatív folyamatnak tekintik, melynek utolsó szakasza a lemorzsolódás.

1.3.4. A hallgatói jogviszony megszűnésének szabályozása a felsőoktatási törvényben

A felsőoktatás változásával annak törvényi szabályozása is változásokon ment keresztül. Érdekes megvizsgálni, hogy a hallgatói jogviszony megszűnése, vagyis a lemorzsolódás hogyan jelenik meg az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról című szabályozástól a bolognai folyamat bevezetése után a 2005-ös felsőoktatási törvényen keresztül a ma érvényben lévő 2011-es törvényig.

Az 1993-as felsőoktatási törvény csupán fegyelmi vétséggel összefüggésben említi a hallgatói jogviszony megszűnését: A 38. § (1) alapján „Ha hallgató a kötelességeit vétkesen és súlyosan megszegi, fegyelmi vétség miatt fegyelmi büntetésben részesíthető”, melynek következményeit a 39. § (1) bekezdésében sorolja fel. A hallgatói jogviszony megszűnése e bekezdés *d)* pontjának érvényesítése alapján jöhet létre, ami „kizárás a felsőoktatási intézményből” való büntetés.

A 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról már több ponton fogalmazza meg a hallgatói jogviszony megszűnését a tanulmányok alatti időszakban. Elsőként azzal találkozunk a törvényben, hogy a hallgató kérheti hallgatói jogviszonyának megszüntetését másik intézménybe való átvétele miatt (40. § (1); 76. § (1)b). A 70. § (1)-(2) hasonlóan az 1993-as törvényhez, fegyelmi vétséghez köti a jogviszony megszüntetését: „Ha a hallgató a kötelességeit vétkesen és súlyosan megszegi, fegyelmi eljárás alapján, írásbeli határozattal fegyelmi büntetésben részesíthető.”, mely lehet *e)* „kizárás a felsőoktatási intézményből” (76 § (1) h)). A 76. § (1) részletesen tárgyalja a hallgatói jogviszony megszűnésének eseteit. Az *a)* pontban a már fentebb említett okot, vagyis a hallgató másik felsőoktatási intézménybe való átvételét írja le. A *b)* rész szerint megszűnik a hallgatói jogviszony, ha a hallgató bejelenti, hogy megszünteti azt. Szintén a hallgató döntése alapján szűnik meg a jogviszonya a felsőoktatási intézménnyel abban az esetben, „ha a hallgató nem folytathatja tanulmányait államilag támogatott képzésben, és költségtérítéses képzésben nem kívánja azt folytatni (*c*). Megszűnik a hallgatói jogviszony fizetési hátralék miatt akkor, ha a hallgató a felszólítás után sem tesz annak eleget (*g*). Továbbá megszűnik a hallgató jogviszony (*f*) a „felsőfokú szakképzésben, ha a hallgató tanulmányainak folytatására egészségileg alkalmatlanná vált, és a felsőoktatási intézményben nem folyik másik, megfelelő felsőfokú szakképzés, vagy a hallgató nem kíván továbbtanulni, illetve a továbbtanuláshoz szükséges feltételek hiányában nem tanulhat tovább.” Ugyanezen törvényi cikkely (2) bekezdése alapján a felsőoktatási intézmény egyoldalú nyilatkozattal is megszüntetheti a hallgatói jogviszonyt a következő esetekben:

- a) a hallgató nem teljesíti „a tanulmányi és vizsgaszabályzatban, illetve a tantervben rögzített, a tanulmányokban való előrehaladással kapcsolatos kötelezettségeit”.
- b) A hallgató „egymást követő két alkalommal nem jelentkezett be a következő tanulmányi félévre,
- c) a hallgatói jogviszony szünetelését követően nem kezdi meg tanulmányait”.

A törvényhozó hozzáteszi, hogy mindez akkor emelkedik jogerőre, amennyiben a hallgatót - legalább két alkalommal - írásban felhívták arra, hogy, hogy tegyen eleget kötelezettségének a megadott határidőig, továbbá tájékoztatták arról, hogy annak elmulasztása jogkövetkezményekkel jár.

A jelenleg Magyarországon érvényben lévő 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról alapján a hallgatónak a következő okok miatt szűnhet meg a hallgatói jogviszonya diplomaszerzés nélkül, vagyis lemorzsolódik. Hasonlóan a fenti két törvényhez, fegyelmi vétség miatt kizárás az intézményből határozattal megszűnik a hallgatói jogviszony (59. § (1)g). A diák saját döntése alapján megszűnik a jogviszonya, „ha a hallgató bejelenti, hogy megszünteti a hallgatói jogviszonyát” (59. § (1)b). Szintén a hallgató döntése alapján, de anyagi megfontolásból szűnik meg a hallgatói jogviszony, „ha a hallgató nem folytathatja tanulmányait magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott képzésben, és önköltséges képzésben nem kívánja azt folytatni” (59. § (1)c). vagy „ha a magyar állami (rész)ösztöndíjjal támogatott képzésben részt vevő hallgató a 48/D. § (2) bekezdés szerinti nyilatkozatát visszavonja és nem vállalja az önköltséges képzésben való részvételt” (59. § (1)i). Ugyanezen paragrafus (3) alapján megszűnik a hallgató jogviszony, amennyiben nem teljesíti a tanulmányi és vizsgaszabályzatban, illetve a tantervben rögzített, a tanulmányokban való előrehaladással kapcsolatos kötelezettségeit. A (3) b) értelmében megszűnik a hallgatói jogviszony, ha a hallgató nem jelentkezik be egymást követően harmadik alkalommal sem a következő tanulmányi félévre. A hallgatói jogviszony megszűnésével jár az, ha a hallgató „a hallgatói jogviszony szünetelését követően nem kezdi meg tanulmányait, feltéve, hogy a hallgatót előzetesen írásban felhívták arra, hogy kötelezettségének a megadott határidőig tegyen eleget és tájékoztatták a mulasztás jogkövetkezményeiről” (59. § (3)c). „A felsőoktatási intézmény egyoldalú nyilatkozattal megszünteti annak a hallgatónak a hallgatói jogviszonyát, akinek az azonos tanegységéből tett sikertelen javító, és ismétlő javító vizsgáinak összesített száma eléri az ötöt” (59. § (4)).

A fentiekből jól látható, hogy míg az 1993-as felsőoktatási törvény csupán csak fegyelmi vétség okán rendelkezik a hallgatói jogviszony tanulmányok alatti megszüntetéséről, addig a 2005-ös és 2011-es törvények már részletesebben tárgyalják a diploma megszerzése előtti hallgatói jogviszony megszűnésének okait. Ennek feltételezhetően az lehet az indoka, hogy a

90-es években a magyarországi felsőoktatás még a Trow-i definíció alapján az elit szakaszban volt, és csak 2004-től kezdte el meghaladni az aktuális korosztály a 15%-os részvételi határt, ami a belépő hallgatók sokszínűségét hozta magával. Tehát felsőoktatásba jelentkező diákok jellemzői egyre szélesebb skálán mozogtak/mozognak, ebbe beleértve a családi háttértől kezdve a motiváción keresztül a képességszinteket. Emellett bevezetésre kerültek az állami finanszírozás mellett a költségtérítéses, majd önköltséges képzések. Ezen okok mentén egyre szélesedett azon hallgatók száma, akik a diploma megszerzése nélkül hagyták el a felsőoktatási intézményt, amire a törvényhozónak reagálnia kellett.

2. A továbbtanulási döntést és a tanulási teljesítményt befolyásoló tényezők

A fejezet számos része megjelent tudományos konferencia absztraktjaként⁴ és önálló tanulmányként⁵.

A magyar közoktatási rendszerben a szegregáció általános jelenség, mely jelentős hatást gyakorol a benne tanuló fiatalokra (Fejes, 2018; Neményi, 2013). A nyolcadik évfolyam utáni középiskola típusának választása befolyással lehet a tanuló teljes iskolai pályafutására, iskolai végzettségére. „A döntéshozatal normatív elmélete szerint az a legjobb döntés, amely a legjobban segíti a döntéshozó céljainak elérését” (Gati et al., 1996).

A tanulók továbbtanulási lehetőségeinek, döntéseinek, iskolai teljesítményének és ezzel szoros összefüggésben az iskolai esélyegyenlőtlenségeknek a vizsgálata évtizedek óta az oktatással foglalkozó kutatók figyelmének fókuszában áll. A széles kutatói érdeklődésnek köszönhetően különböző megközelítésekkel találkozunk a szakirodalomban (3. táblázat).

3. táblázat.

A továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők

| Kutatók | Vizsgált területek/változók |
|----------------------|--|
| Gati et al., 1996 | döntéshozatali nehézségek, továbbtanulási bizonytalanság |
| Kulcsár et al., 2020 | |
| Lannert, 1998 | családi háttér, tanulmányi eredmény |
| Hermann, 2004b | oktatás költsége és munkaerőpiaci hozama, a családok jövedelme, a szülők iskolai végzettsége, a tanulók képességei |
| Telcs et al, 2015 | egyéni, szülői, lakóhelyi és intézményi tényezők |
| Keller, 2016 | társadalmi táttér, önértékelés |
| Györi és Czakó, 2017 | családi háttér, kereseti és elhelyezkedési lehetőség, szakma presztízse |
| Polónyi, 2018c | szociológiai, iskolaeredményességi, oktatásföldrajzi tényezők |

Ahogy a fenti táblázat azt mutatja, hogy számos tényező hatással van a továbbtanulási döntésekre és az iskolai eredményességre, ami több tudományterületet is magába foglal. Dolgozatunk újdonsága éppen abban rejlik, hogy igyekszünk interdiszciplinárisan megközelíteni a témát, és több tudományterületet bevonva elemezni a továbbtanulásra és lemorzsolódásra ható tényezőket. Ehhez ebben a fejezetben elsőként áttekintést nyújtunk a továbbtanulási döntéssel foglalkozó korábbi hazai kutatásokról. Ezután az oktatás és társadalmi rétegződés, mobilitás kérdésével foglalkozunk, hiszen a társadalom szerkezetében zajló folyamatokra jelentős befolyással van az oktatási rendszer (Gazsó, 1993). Az ezt követő alfejezetben a továbbtanulásra hatással lévő nevelésszociológiai tényezőket tárgyaljuk: ezen belül röviden áttekintjük a tőkeelméleteket, a gazdasági tényezőket, a családi háttér, szülők,

⁴ Józsa, G. (2021). A felsőoktatási továbbtanulást befolyásoló tényezők. *HuCER 2021. Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején.* Debrecen. 2021. 05. 27–28.

⁵ Józsa, G. (2021). Szakközépiskolából a felsőoktatásba. *Iskolakultúra, 31(7-8)*, 88–103.

tanárok, kortársak szerepét, majd az olyan tanulási háttértényezőket, mint pl. a fizetett különórák. Végezetül górcső alá vesszük a pszichológiai tényezőket, ezen belül kitérünk az affektív és kognitív összetevőkre.

2.1 Hazai vizsgálatok a továbbtanulási szándék feltárására

A magyar közoktatási rendszerben két nagy szelekciós pont van, amikor a szülőknek, tanulóknak dönteniük kell a folytatásról, a továbbtanulásról. Ebben az alfejezben először a középiskolaválasztás, majd az érettségi utáni továbbtanulási szándék mozgatórugóival foglalkozunk.

Esser (1999; idézi Tódor, 2020) szerint az általános iskola befejezése után alapvetően két alternatíva közül választ a szülő: a felsőoktatási továbbtanulást biztosító gimnázium és a felsőoktatást nem választó szakmunkásképző. A kettő közötti átmenetet jelenti hazánkban az érettségit adó szakképzés. Az iskolatípusok komoly társadalmi választóvonalat képviselnek.

Gazsó Ferenc (1997b) a rendszerváltás utáni oktatást vizsgálva megállapította, hogy a középiskolaválasztást elsősorban a tanulmányi teljesítmény befolyásolja. Az alsóbb társadalmi rétegekhez tartozó szülők is igyekeznek mindent megtenni gyermekük iskoláztatásáért, azonban a szelekciós mechanizmusok működése miatt az esélyegyenlőtlenségük egyre csak növekszik. A középiskolátípusok nemcsak leképezik, hanem fel is erősítik a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket. Vagyis az alsóbb rétegekből csak nagyon ritkán tudnak bejutni a gimnáziumba, ami a felsőoktatási továbbtanulást biztosítja.

Más hazai kutatások (Andor és Liskó, 2000; Hermann, 2005; Lannert, 2003b) is megerősítik, hogy a középiskolai továbbtanulási döntésben kitüntetett szerepe van a tanulmányi eredménynek, azonban emellett jelentős hatása a szülők iskolai végzettségének van. A szülők iskolai végzettsége nemcsak a tanulmányi eredményen keresztül, hanem közvetlenül is hatással van az iskolaválasztásra: az átlagos tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók esetében a diplomával rendelkező szülők nagyobb valószínűséggel íratják gyermekeiket gimnáziumba, mint az érettségivel rendelkező szülők. Az érettségénél alacsonyabb végzettségű szülők kisebb valószínűséggel döntenek a gimnáziumi továbbtanulás mellett, mint az érettségivel rendelkező szülők. A szakmunkás végzettségű vagy szakképzetlen szülők gyermekei elsősorban a szakmunkásképzőket választják, mert az általános iskolai tanulmányi eredményeik elmaradnak az átlagtól. A diplomás és érettségivel rendelkező szülők gyermekeinél nem a tanulmányi eredmények különbségeiből fakadnak az eltérő iskolaválasztások, ugyanis az azonos tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók diplomás szülei a gimnáziumot részesítik előnyben az érettségit adó szakképzéssel szemben (Hermann 2004a; 2005; Kertesi és Köllő, 1998). A szerkezetváltó és négyosztályos gimnáziumok közötti választások elenyészőek a

gimnázium, érettségít adó szakképzés és szakmunkásképzés közötti választásnál (Andor és Liskó, 2000).

Magyarországon elsőként Ferge Zsuzsa (1972) írta le, hogy a tanulmányi teljesítmény különbségeiben a társadalmi különbségek is tükröződnek annak ellenére, hogy az iskola feladata a kultúráközvetítésén túl a tehetségek, képességek kibontakoztatása. Továbbá rávilágított arra, hogy a középiskolában található, különféle szempont szerint homogenizált osztályoknál (pl. általános tantervű gimnazista osztályok, nyelvi vagy matematikai tagozatos gimnáziumi osztályok) a szülők társadalmi háttere és törekvései befolyásolják a választást. Míg az általános és tagozatos gimnázium közötti különbség a felsőoktatási esélyekben mutatkozik meg, addig az érettségít adó szakképzésben a szakmák presztízse, a kereseti lehetőségek szelektálnak. Végeredményben az iskolatípusok különbségeiben a tanulók képességén túl a társadalmi háttérük is tükröződik. Azonban Ferge véleménye szerint a legerősebben érvényesülő szelekció az általános iskolában kezdődik. A középiskolátípusok között és azon belül a csoportok, osztályok között tapasztalható különbségek már következmények.

Csákó Mihály vezetésével 1998-ban volt egy nagyszabású kérdőíves adatfelvétel, mely az akkor érettségiző teljes populáció továbbtanulási szándékát vizsgálta. A kutatás feltárta a jelentkezők társadalmi helyzetét, a továbbtanulás, az intézmény- illetve szakválasztás motívumait, továbbá a továbbtanulásra nem jelentkezőknél az okokat igyekezett megtalálni (Veroszta, 2016). A kutatás eredménye szerint a felsőoktatásba való bejutásra nagyobb hatása van a középiskola típusának és a tanulmányi eredménynek, mint a családi háttérnek. A település nagyságára vonatkozóan megállapították, hogy a kisebb településekről arányában kevesebben tanulnak tovább, azonban ez a hatás nem erős. Az érettségizők nagyjából fele nem adta be a jelentkezését felsőoktatási intézménybe. Ennek oka egyrészt, hogy más, konkrét elképzeléssel rendelkeztek, illetve voltak, akik csak sodródtak, ugyanis sem a családi háttérük, sem a tanulmányi eredményük nem tette lehetővé a továbbtanulásukat⁶.

A szintén 1998-as keltezésű Szabadság vagy igazság című tanulmányban Kozma (1998) is leszögezte, hogy a tanulmányi teljesítményekben megmutatkozó különbségek szoros együttjárást mutatnak a szülők iskolázottságával. Az alapfokú oktatás teljessé és a középfokú oktatás általánossá válásával az egyenlőtlenségek felfelé tolnak, és a felsőoktatásban válnak markánsná.

Liskó (2004) 2002/2003-ban végzett kutatása szerint az érettségi megszerzése nem jelenti a tanulmányok befejezését. A továbbtanulás különböző fokára és formájára a középiskola típusa és a tanulók társadalmi háttere hat leginkább. A továbbtanulás motívumaként elsősorban

⁶ Csákó Mihály honlapja. <https://sites.google.com/site/mcsako/kutat%C3%A1s/a-fels%C5%91fok%C3%BA-tov%C3%A1bbtanul%C3%A1s-t%C3%A9nyez%C5%91i-1998>

az új és több ismeretszerzést és a jobb munkalehetőség esélyét jelölték a diákok, de motiváló tényező volt a jobb fizetés és a munkavállalás időpontjának kitolása is. Mind a szerkezetváltó, mind a négyosztályos gimnáziumokba járó tanulók közel 80%-a nyilatkozott úgy, az iskola felkészítette őket a felsőoktatási továbbtanulásra. Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákoknak csak egyharmada válaszolta ugyanezt, és ami még meglepőbb, hogy csak egyötödük gondolta úgy, hogy a munkavállalásra alkalmasan hagyja el a középiskolát.

Róbert (2010) 60 ezer érettségi előtt álló tanulót vizsgált, melynek eredményei azt mutatták, hogy a szülők beosztása, iskolai végzettsége és a család anyagi helyzete szignifikáns befolyással van a továbbtanulási szándéokra. Ezekon felül a magasabb státusú település és a jobb tanulmányi eredmények hatottak ösztönzőleg a felsőoktatásba való jelentkezésre. A középiskola típusát tekintve a gimnázium és érettségit adó szakképzés aránya 60–40% volt a felsőoktatásba jelentkezésnél, majd tovább nőtt a különbség a felvettek arányában (67–33%) (Róbert, 2010). Ezek alapján jól látszik, hogy a középiskolából való továbbtanulás a felsőoktatásba jelentősen függ a tanuló családjának társadalmi helyzetétől és a középiskola típusától.

Nagy Péter Tibor (2004) szerint nem arról van szó, hogy az érettségit adó szakképzést választó diákok kevesebb eséllyel kerülnek a felsőoktatásba, hanem arról, hogy a szakképzés választása egyfajta önszelekció, ugyanis aki ott tanul tovább, az nem is szándékozik továbbtanulni a felsőoktatásban. A hátrányos helyzetben lévő, onnan induló érettségit adó szakképzésben tanuló diákok nem-jelentkezésükkel saját magukat zárják ki a felsőoktatás rendszeréből (Róbert, 2000; Szemerszki, 2014) többek között azon racionális döntés miatt, amit a család hoz meg figyelembe véve a továbbtanulás költségeit és annak a megtérülését (Róbert, 2000).

Varga (2017) kutatása alapján az iskolatípusnak önmagában is van hatása a felsőoktatásban való továbbtanulási döntésben.

2.2. Társadalmi rétegződés, egyenlőtlenségek, mobilitás

Mivel az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulása a felfelé való mobilitás eszköze lehet, ezért elengedhetetlenek tartjuk a társadalmi mobilitás és az oktatási egyenlőtlenségek bemutatását is, mely rész hidat képez az első és második disszertációs fejezet között. A társadalmi rétegződés elméleteinek részletes bemutatása túlmutat jelen disszertáció határain. Mivel az oktatási egyenlőtlenségek a társadalmi egyenlőtlenségekben gyökereznek, ami Farkas (2018) szerint összefonódik a társadalmi rétegződéssel, ezért érintőlegesen foglalkozunk a témával. Ebben az alfejezetben bemutatjuk a társadalmi rétegződés

szemléletmódjait, majd vázlatosan a legfontosabb magyar rétegződésvizsgálatokat. A disszertációnak nem célja ezek elemző vagy összehasonlító bemutatása.

2.2.1. Társadalmi rétegződés és empirikus vizsgálatai Magyarországon

Andorka (1997) szerint a társadalmi rétegződés nem más, mint a társadalmi kategóriák – amiket bizonyos szempontok szerint, mint pl. iskolai végzettség, lakóhely, foglalkozás stb. – rangsora, hierarchikus sorrendje. A társadalmi rétegek között tehát mindig hierarchia van. Vannak kedvezőbb és kedvezőtlenebb helyzetben lévő csoportok, mely egyenlőtlenséget eredményez. Tulajdonképpen az egyenlőtlenségek szerinti kategóriák a rétegek (Farkas, 2018).

A társadalmi helyzet fogalma szerteágazó, egymástól nagyon különböző felfogásokkal találkozunk. A klasszikus értelmezés Marx és Weber nevéhez fűződik. A holista szemléletmód képviselői között Parsons a normativista, Wright a strukturalista vonalhoz tartozik. Dahrendorfot, Bourdieu-t a strukturalista szemléletmódon belül a konfliktuselmélethez sorolják. Ezeken kívül megkülönböztetik a kreativistát és racionalistát, továbbá a hálózatelméleti társadalmi helyzet-felfogásokat (Farkas, 2013a).

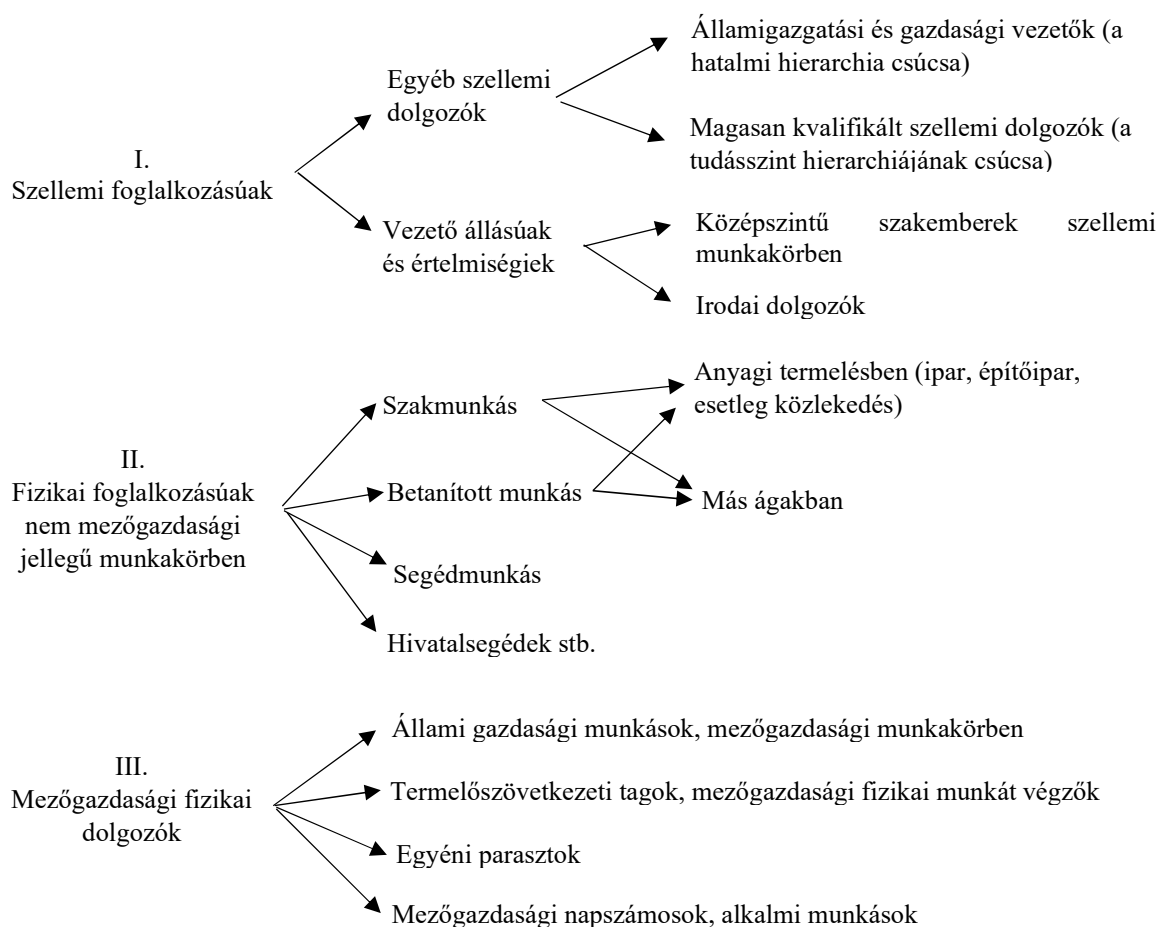
A társadalmi egyenlőtlenségeket Farkas (2018) szerint alapvetően két megközelítésben vizsgálják. Egyik az osztályelemzés, mely a társadalom tagjait különböző osztályokba sorolják pl. foglalkoztatottsági vagy tulajdonhelyzetük alapján. Ezt nevezi a szociológia strukturalista szemléletmódnak. A másik, funkcionalista megközelítés alapja a rangsorolás, vagyis a társadalom tagjait rétegekbe sorolják (Farkas, 2018). A különféle pozíciókhoz különféle jutalmak társulnak és ezekből az eltérő jutalmakból adódik a társadalmi egyenlőtlenség (Fehérvári, 2014). A funkcionalista megközelítés szerint a társadalmi egyenlőtlenséget maguk a társadalmak biztosítják azáltal, hogy a legfontosabb pozíciókat a legalkalmasabbak töltik be. A konfliktuselmélet képviselői a hatalom és az erő eloszlása alapján határozzák meg a társadalmi helyzetet. Eszerint vannak hatalmi és alárendelt helyzetben lévő csoportok, és ezeknek a csoportoknak ellentétesek az érdekeik. Ezekből az érdekellentétekből adódik a társadalmi konfliktus (Farkas, 2013a).

Hazánkban három kutató nevét érdemes megemlíteni, akik rétegződésvizsgálattal foglalkoztak: Ferge Zsuzsát, Kolosi Tamást és Róbert Pétert.

Ferge Zsuzsa a 60-as években a foglalkozás, a munkamegosztásban elfoglalt hely alapján nyolc dimenzió (hatalom, döntési jogkör, felelősség, képzettség, képesség, alkotóbb vagy rutinosabb, nehezebb vagy könnyebb, rendszeres vagy rendszertelen erő kifejtést igénylő munka) mentén különített el csoportokat, aminek a munkajellelges csoport elnevezést adta. Három nagy kategóriát hozott létre, amin belül alkategóriákat is alkotott (9. ábra).

9. ábra.

Munkajelleg-csoportok, társadalmi rétegződés a szocializmusban (forrás: Ferge, 2010: 197, saját szerkesztés)



Ferge modellje egyrészt kimutatta az egyenlőtlenségeket, másrészt alkalmas volt a társadalom elemzésére, harmadrészt először szakított a két osztály (munkás és paraszt) egy réteg (értelmiség) sztálini modellel (Tarján, 2019).

Kolosi Tamás „terhes babapiskóta” kutatása három adatfelvételre támaszkodott, melyek 1981-ben, 1992-ben és 1999-ben készültek. A vizsgálat célja az volt, hogy feltárja az egyenlőtlenségek átrendeződését a társadalmi csoportokban. A státuscsoportok meghatározását öt egyenlőtlenségi dimenzió mentén alakította ki. Ezek a dimenziók a következők voltak: jövedelem, iskolai végzettség, foglalkozás, anyagi életstílus, kulturális életstílus. A kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a vizsgált státuscsoportok többsége jelen maradt a vizsgált időszakban, bár az egyenlőtlenségi viszonyok változtak. A státuscsoportok jellemzői a következők voltak: (1) felső középosztály: ide tartoztak pl. a felsővezetők, a magas státusban lévő értelmiségiek. Jelentős többségüknek magas az iskolai végzettsége. Arányuk a rendszerváltást követően növekedett. (2) Magas jövedelmű, rossz lakású csoport: ők kevésbé iskolázottak és alacsonyabb foglalkoztatottságúak voltak. Ez a csoport 1999-re megszűnt. (3)

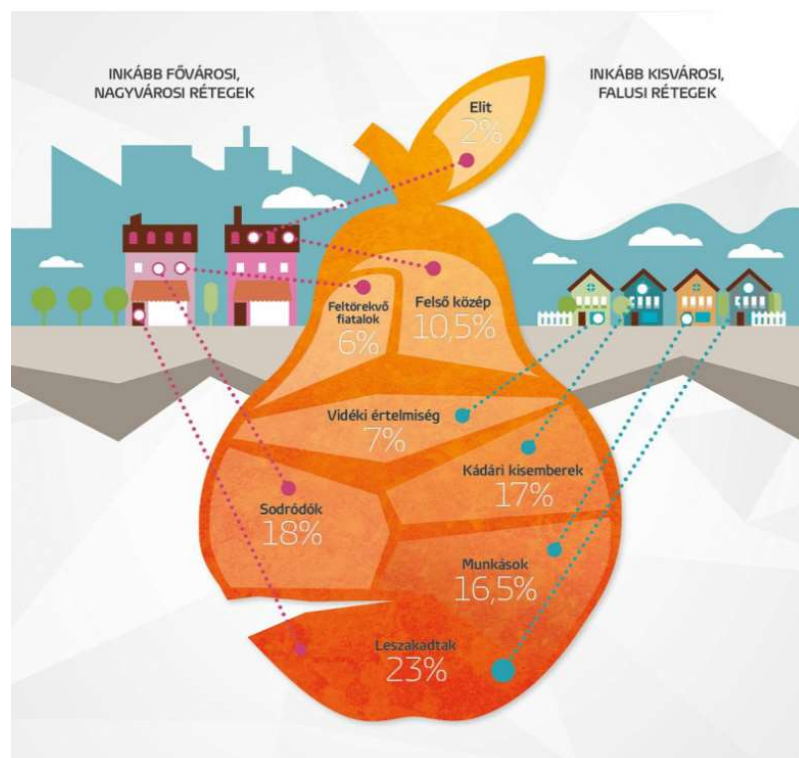
Magas státusú, alsó közép jövedelmű csoport: ide tartoztak a magas iskolai végzettségű szakemberek, a szellemi foglalkozású nők. Ennek a csoportnak hasonlóan magas a kultúrafogyasztása, mint a felső középosztálynak. (4) Munkáselit - formálódó középosztály: a szocialista társadalom jellemző csoportja volt. Főként aktívan kereső szakmunkás férfiak alkották a csoportot. A 90-es évek végére egy magasabb és egy alsóbb középosztálybeli csoporttá vált ketté. (5) Kulturális középosztály: átlag feletti kultúrafogyasztó fiatalok csoportja. (6) Alsó középosztály: többségében érettségivel rendelkező szellemi foglalkozásúak tartoztak a csoportba. (7) Jó lakású alsó csoport: olyan nyugdíjkorúak alkották, akiknek javult a lakáshelyzetük. (8) Jó jövedelmű alsó csoport: vidéki szakmunkás férfiak csoportja. (9) Lecsúszók és visszakapaszkodók csoportja, mely a rendszerváltással jött létre. A gazdasági válság után a csoport egy része tovább csúszott a lejtőn, másik részük újra dolgozni kezdett és javult a helyzetük. (10) Depriváltak: falusiak vagy kisvárosiak, szakképzetlenek. A 90-es évek oktatási expanziójának köszönhetően javult az iskolázottságuk (Kolosi, 2010).

Kolosi (2010) szerint a társadalom két dimenzió, egy vertikális (egyenlőtlenségi) és egy horizontális (mindig jelenlévő különbségek, pl. férfi-nő) mentén írható le. Harmadik dimenzió az egyének választása. A terhes babapiskóta tehát azt jelenti, hogy fent és lent kisebb a választás lehetősége, mint a társadalom középső részeiben.

Az Osztálylétszám 2014 kutatás kutatócsoportjának vezetője Róbert Péter volt, amit a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpontjának Politikatudományi Intézete és GfK Piackutató Intézet közösen végzett. A kutatásban 13 560 személyt kérdeztek meg online kérdőíves formában a gazdasági (pl. ingatlan tulajdon, havi rendszeres jövedelem stb.), kulturális (magas és új kultúrafogyasztás) és kapcsolati (ismerősök száma és azok társadalmi helyzete) tőkájükkal kapcsolatosan. A kutatás tapasztalata az volt, hogy a területi egyenlőtlenség nem csökkent hazánkban, az alsó rétegekből felkerülni szinte lehetetlen (Bánóczy et al., 2015). A társadalom rétegződését egy körtével modellezték (10. ábra).

10. ábra.

Magyarország társadalmi és területi rétegződése (forrás: Alpár, 2022: 66; Bánóczy et al., 2015:137)



A körtemodellben lévő rétegek jellemzői Bánóczy és munkatársai (2015) alapján a következők voltak:

Az *elit*be tartoznak azok a gazdagok, akik magas kultúrafogyasztók, főként felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, nagy arányban a fővárosban élnek. Társadalmi státusuk öröklött, hiszen a szüleik is hasonló körülmények között élnek.

A *felső közép* rétegbe tartoznak azok a magas iskolai végzettségű, jó gazdasági, kulturális és kapcsolati tőkével rendelkezők, akik főleg nagyvárosokban élnek, kiterjedt a kapcsolati hálójuk, közösségi életük aktív. Szabadidejükben sportolnak, színházba járnak.

A *feltörekvő fiatalok* leginkább még szüleik pénzügyi és kapcsolati forrásaiból élnek.

A *vidéki értelmiség*nek kiterjedt kapcsolati hálója van egy adott körön belül. Átlagos jövedelemmel rendelkeznek, igényük van a kultúrára, járnak nyaralni, leginkább állami alkalmazottak vagy vállalkozók.

A *kádári kisember* éppen csak kijön a fizetéséből, főként kisebb településen él, nem jár nyaralni. Többnyire állami munkahelyen dolgozik.

A *sodródók* szülei főként a középosztályhoz tartoznak. Hiányos kapcsolati tőkével rendelkeznek, a magas kultúrához nem igazán kötődnek, inkább az „új kultúra” hívei. Többségük a „mamahotel” biztonságát élvezzi.

A *munkások* nagyon kevés kapcsolati tővével bírnak, főleg otthoni tévézéssel töltik az idejüket, ennek következtében kultúrafogyasztásuk alacsony. Van munkahelyük, de nincs anyagi tartalékuk, ami biztonságot adhatna számukra.

A *leszakadtak* teszik ki a magyar társadalom legnagyobb osztályát. Nem jó a vagyoni helyzetük, nem kultúrafogyasztók és kapcsolati tőkében is szegények. Sok közülük szakképzetlen, bizonytalan a munkahelyük és a jövedelmük is. Szüleik is hasonló rétegbe tartoztak.

2.2.2. Oktatási egyenlőtlenségek hazánkban

Az alfejezet egyes részei Józsa (2019)⁷ tanulmánya alapján készült.

Ahogy fentebb már említettük, sok kutatás igazolta, hogy az iskolai sikeresség szoros összefüggésben van a tanulók családi hátterével (Cs. Czachesz és Radó, 2003). Az elméletek egy része szerint az iskola funkciója a társadalmi struktúra, a meglévő egyenlőtlenségek újratermelése (vö. Bourdieu, 1978). A másik irányvonalat az iskolának az egyenlőtlenségek csökkentésében, a mobilitásban betöltött szerepe határozza meg (vö. Ferge, 1972). Csapó (2008) szerint a középiskola akkor tölti be funkcióját, ha a benne tanulókat eljuttatja a felsőfok közelébe, és minél tovább nyitva hagyja a döntést a továbbtanulás fokára és irányára vonatkozóan. Azonban hazánkban a korai szelekciós mechanizmusok ez ellen hatnak.

Magyarországon a szabad iskolaválasztás, a körzetesítés megszüntetése lehetőséget teremt a magas társadalmi státusú szülőknek, hogy gyermekeiket elkülönülten oktassák a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok gyermekeitől, ami már megjelenik az általános iskola kezdetén (Berényi, 2019; Fejes és Szűcs, 2017, Hricsovinyi és Józsa, 2018; Kertesi és Kézdi, 2005). A közoktatásban jelenlévő szegregáció számottevő hatással van a benne tanulóakra (Fejes, 2018; Neményi, 2013). Amennyiben a mai magyarországi közoktatás képzési rendszerére gondolunk, akkor jól látható, hogy a középfokú oktatás teljes egészében szegregált módon működik, hiszen átjárhatatlanok a képzési típusok (gimnázium, érettségit adó szakképzés és szakmunkásképző), amit az oktatási reformok nem csökkentettek (Varga, 2018). Továbbá a szakirodalomból (Nagy, 2004; Szemerszki, 2014) tudjuk, hogy a gimnáziumokba, kigimnáziumokba járó tanulók magasabb társadalmi státusú családból kerülnek ki (Berényi, 2019), míg a legszegényebb, leghátrányosabb helyzetű tanulók a szakképzésben tanulnak. A szakképzéssel, szakiskolai képzéssel foglalkozó vizsgálatok (Fehérvári, 2008; Mártonfi, 2011) azt mutatják, hogy ezen a képzési területen a legmagasabb a lemorzsolódás aránya, melynek okai közé tartozik a család alacsony szocioökonómiai státusa, az alulmotiváltság, az iskola negatív megítélése, képességbeli hiányosságok stb. (Fehérvári et al., 2018). Emellett a

⁷ Józsa, G. (2019). Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai. *Magyar Pedagógia*, 119(2).151–169. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.2.151>

továbbtanulási esélyek is különbözőek lehetnek képzési típusonként. Kutatásunkban egyrészt azt vizsgáljuk, hogy milyen jellemzőkkel bírnak azok a szakgimnazista tanulók, akik továbbtanulásra jelentkeznek a felsőoktatásba.

Szintén a szelekciós mechanizmusokat erősítik a különféle tagozatos, nyelvi előkészítő osztályok (lásd Ferge, 1972) mellett a szerkezetváltó (hat- és nyolcosztályos) gimnáziumok. Egyrészt biztosítják az elit számára a mobilitási csatornát, másrészt a 7-8. osztályban maradó diákok elveszítik a húzóerőt, a motivációt a tanuláshoz, az iskolához. Emellett a pedagógiai munka is tovább erősítheti a szelekciót. A pedagógusok egy része, az iskola nem tud differenciáltan viszonyulni a gyermekek szociokulturális különbségeihez, a magukkal hozott ismeretekhez, képességekhez stb. (Kovács, 2004; Nahalka és Zempléni, 2014). Vagyis az egyenlőtlenség okát az eltérő minőségű oktatásban is fellelhetjük (Fejes, 2013; Ferge, 2016). Gondoljunk csak arra, hogy már 1966-ban a Coleman-jelentésben is megjelent az iskolában domináns normarendszer jelentősége, mely jelentős befolyással bír a diákok teljesítményére (vö. Pygmalion-effektus – Rosenthal és Jacobson, 1968; rejtett tanterv – Szabó, 1985).

Az iskolai eredményességvizsgálatok elindulása Coleman nevéhez fűződik, aki a 60-as évek Amerikájában széles körű empirikus vizsgálatában arra a következtetésre jutott, hogy a teljesítménykülönbségekben a családi háttérnek nagyobb magyarázó ereje van, mint az iskolának (Imre, 2002; Lannert, 2006; Polónyi, 2018c). Ezt követően jelentek meg azok a kutatások, melyek rámutattak az iskola jelentős hatására (például Reynolds, 1982), továbbá az iskola és szülő, tanár és iskola kapcsolatának hatására az iskolai teljesítményben (például Coleman et al., 1982) (Lannert, 2006; Róbert, 2004).

Az iskolai eredményességvizsgálatok egyik vetülete a méltányossággal való összefüggése (Fehérvári, 2021). A 20. század második felében jelentek meg azok a rendszerszintű mérések, melyek a tanulók természettudományi, matematikai és olvasási képességeit hivatottak felmérni. Elsőként az IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) indította el 1995-ben a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study - A matematika és természettudomány nemzetközi összehasonlító teljesítménymérése) felméréssorozatot, melynek célja a diákok matematikai és természettudományi ismereteinek vizsgálata, és ezzel összefüggésben képet adni az iskolai és otthoni tanítási-tanulási szokásokról. 2001-ben kezdődött szintén az IEA égisze alatt a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study - Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat) vizsgálat, melynek célja a 4. osztályos tanulók szövegértésének rendszeres vizsgálata, az időbeni változások követése és a tanulók szövegértését befolyásoló tényezők feltárása. A 2016-os PIRLS vizsgálat a szövegértés és a családi háttér összehasonlítása során nem igazolódott az átlagnál erősebb hatása a családi

hátternek a tanulók teljesítményére (Balázsi et al., 2017). Az OECD által szervezett PISA (Programme for International Student Assessment) vizsgálat célja elsősorban a munkaerőpiacon használható tudás vizsgálata a szövegértés, az alkalmazott matematikai eszköztudás és az alkalmazott természettudományi műveltség területén (Csapó et al., 2014). A 2018-as PISA eredmények azt mutatják, hogy a diákok teljesítménykülönbségeinek jelentős része az iskolák, iskolatípusok közötti különbségekből adódik (Oktatási Hivatal, 2019). Hazánkban 2001-ben zajlott az első Országos kompetenciamérés (OKM), amely szövegértés és matematikai eszköztudás területén méri a tanulókat (Balázsi et al., 2014). Szinte minden évben megállapítást nyer, hogy az iskolatípusok közötti különbségek jelentősen megmutatkoznak a tanulók teljesítményében, mely az iskolaválasztási komoly szelekció eredménye (Belinszki et al., 2020). Míg a TIMSS és PIRLS mérések a családi háttérrel tanulóik kérdőíveken keresztül vizsgálják, addig a PISA és OKM vizsgálatok szülői háttérkérdőív segítségével kívánják feltárni a tanulók teljesítményét befolyásoló társadalmi, családi tényezőket.

A PISA-vizsgálatokban hangsúlyos szerepet kap a méltányosság kérdése (Csapó et al., 2014). A méltányos oktatási rendszerekben a diákok jobban, magasabb szinten tudnak teljesíteni. A szelektív oktatási rendszerekben a tanulók iskolai teljesítménye alulmarad a nemzetközi átlaghoz képest (Lannert, 2004b). A PISA-vizsgálatok rámutattak, hogy a magyar közoktatási rendszer nemzetközi szinten is szelektív (Fehérvári, 2021; Kelemen, 2003). A nemzetközi mérések elemzése azt mutatják, hogy Magyarországon a szülők iskolai végzettsége határozza meg leginkább a tanulók képességeit a mért területeken (Balázsi és Horváth, 2011). A diákok készség és képességbeli különbségei már nagyon korán, az iskolába lépéskor megmutatkoznak, és ezeket a fejlettségbeli különbségeket az iskola nem képes csökkenteni (Fejes et al., 2020; Nagy, 2010). Részben emiatt, részben a korai iskolaválasztás következtében jelentős mértékű szelektivitás alakul ki a középiskolákban (Balázsi és Horváth, 2011), mely a nem gimnáziumba továbbhaladó diákok tanulmányi eredményének és a későbbi felsőoktatásba való továbbtanulásának esélyét is ronthatja. Ezt bizonyítja Lannert (2018) PISA-elemzéssel foglalkozó tanulmánya is, melyben leírja, hogy a magyar diákok teljesítményére az iskolák tanulói összetétele erősebben hat, mint a diák családi háttere.

2.2.3. Társadalmi mobilitás

A származáson alapuló esélyegyenlőtlenséggel szemben a merokratikus társadalom eszménye, az amerikai álom azt fejezi ki, hogy annak a személynek is megvan az esélye, lehetősége a társadalmi ranglétrán feljebb kerülni szorgalma, képessége, tehetsége által, aki kedvezőtlen társadalmi státusú családból származik. Ez azt jelenti, hogy az egyén teljesítményén múlik, hogy milyen társadalmi pozíciót tud majd betölteni (Balogh et al., 2019; Wolak és Peterson,

2020). Ebben az értelemben az iskola mobilitási csatornát jelenthet az alacsony társadalmi státusú családok gyermekei számára (vö. reziliensek).

A mobilitás-kutatással foglalkozó kutatók egyik része a társadalmi mobilitásra olyan funkcionális folyamatként tekint, amely az embereket elosztja a társadalmi pozíciók között. A kutatók másik csoportja a társadalmi mobilitást mint lehetőséget látja, amely csökkenti azt a társadalmi igazságtalanságot, hogy az emberek eltérő családokba születnek, és ez egyenlőtlen esélyeket teremt számukra. Abban egyetértés van a két csoport között, hogy az iskolának kiemelkedő szerepe van a társadalmi mobilitásban, hiszen az iskolai végzettség egyik fontos dimenziója a mobilitásnak (Fényes és Róbert, 2006).

A mobilitás-vizsgálatok jellemzően arra keresik a választ, hogy a szülők társadalmi helyzete hogyan, milyen mértékben befolyásolja gyermekük társadalmi helyzetét (Róbert, 2018). Azokat a társadalmakat, ahol a szülők státusa kisebb befolyást gyakorol a gyermek társadalmi helyzetére, nyitott társadalomnak nevezzük. Ezzel szemben azokat a társadalmakat, melyekben a szülők társadalmi helyzete nagymértékben kijelöli a gyermek társadalmi pozícióját, zárt társadalomnak nevezzük. Minél inkább csökken a mobilitás, annál zártabbá válik a társadalom, ami növeli az esélyegyenlőtlenséget. Ezen ismérvek alapján az európai országok között Magyarország az egyik legzártabb társadalomnak tekinthető (Györi és Balogh, 2020; Róbert, 2018). A nemzetközi vizsgálatok is arra az eredményre jutottak, hogy hazánk – Lengyelországhoz hasonlóan – európai viszonylatban a zártabb társadalmak közé tartozik (Bukodi et al., 2017; Jackson és Evans, 2017) és csökken a generációk közötti mobilitás (Eurofound, 2017).

A legáltalánosabban véve a mobilitás nem más, mint az egyének társadalmi helyzetének megváltozása (Huszár és Szabó, 2020). A viszonyítási pontok különbözősége adja a mobilitás típusait. Leggyakrabban az abszolút és relatív mobilitás fajtákat szokták használni. Az abszolút társadalmi mobilitás azon emberek számát jelenti, akik a szüleikétől eltérő társadalmi osztályba kerülnek. Ez lehet felfelé és lefelé irányuló mobilitást is (Eurofound, 2017). „A relatív társadalmi mobilitás mérőszámai annak valószínűségét becsülik meg, hogy a különböző társadalmi csoportokból vagy osztályokból származó egyének más társadalmi pozíciókba vagy osztályokba kerülnek, függetlenül az idők során az osztályszerkezetben bekövetkezett változásoktól. Ezt a társadalom nyitottságának vagy tisztességességének mutatójának tekintik” (Eurofound, 2017:29). A vertikális mobilitás az adott társadalmi helyzetből való felfelé vagy lefelé való elmozdulást jelenti, aminek egyik intézményes eszköze az iskola. A vertikális mobilitáson belül intergenerációs, nemzedékek közötti mobilitással foglalkozik a szociológia (Fehérvári, 2014). Ebben az esetben az egyének társadalmi státusát szüleik társadalmi pozíciójával vetik össze (Huszár és Szabó, 2020). Az oktatás jelentős szerepet játszik a

generációk közötti mobilitásban (Lam és Cuong, 2017). Horizontális mobilitáson az azonos társadalmi szinten lévő foglalkozások közötti átlépést értjük. Az intragenerációs mobilitás egy személy helyzetének időbeli változását jelenti, vagyis a korábbi társadalmi státusa jelenti az alapot (Huszár és Szabó, 2020).

Az Eurofound (2017) többek között az EU tagállamaiban végzett társadalmi mobilitás vizsgálata szerint azok a gyermekek, akiknek a szülei nem rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel, kisebb valószínűséggel érik el a felsőoktatást. Eszerint a szülők, a család társadalmi háttere ma is erős befolyással bír a gyermek társadalmi mobilitására. A felfelé történő társadalmi mobilitás akadályozó tényezőjeként nevezték meg a korai iskolai szelekciót, a fizetős elitoktatást és az oktatás és munkaerőpiac közötti nehézkes átmenetet.

2.3. Nevelésszociológiai tényezők

Ebben az alfejezetben azokat a nevelésszociológiai tényezőket tárjuk fel, melyek a továbbtanulásban, a továbbtanulási döntésben szerepet játszanak, játszhatnak. A tőkeelméletek tárgyalása megkerülhetetlen a téma kapcsán, hiszen a család kulturális tőkéjének átörökítése az iskolai sikeresség egyik kulcsa (Fényes és Pusztai, 2004). Röviden foglalkozunk a továbbtanulási döntések társadalmi meghatározottságának alapját képező Bourdieu-i kulturális reprodukció elmélettel, Coleman személyek közötti kapcsolatokban rejlő társadalmi tőkéjével és a kapcsolathálóval mint a magasabb társadalmi státusba jutás erőforrásával. A családok anyagi háttere, ami egyrészt a gazdasági tőkéhez, másrészt a racionális döntéselmélethez vagy éppen annak ellenkezőjéhez kapcsolódik, szintén hozzájárul a továbbtanulási döntés meghozatalához. A tanulók kapcsolathálójának feltárása – jelen dolgozatban a szülőkkel, tanárokkal és kortársakkal való kapcsolatokat vizsgáljuk – is hozzájárulhat a továbbtanulási döntés jobb megértéséhez és a társadalmi mobilitásban betöltött szerepéhez. Végül a tanulásban közvetlenül szerepet játszó tényezőkről ejtünk szót, melyek előremozdítói vagy éppen akadályozói lehetnek az iskolai eredményességnek, a továbbtanulásnak.

2.3.1. Tőkeelméletek

A tőke fogalma eredetileg a közgazdaság tudományából eredeztethető, ahol mint befektethető és felhalmozható gazdasági tárgyként vagy pénzként aposztrofálták (Pusztai, 2015b). A közgazdaságtanban hagyományos értelemben vett tőke fogalmát kiterjesztették az emberi tőkére, ami ebben a felfogásban az egyén szakértelmét, szakmai képességét, szaktudását jelentette (Farkas, 2013b). Ehhez képest ezt a materiális, pénzre váltható, ingóságokban és ingatlanokban kifejezett (Galántai, 2014) gazdasági tőke fogalmat a szociológia még inkább

kiszélesítette, és a 19. században már a társadalomtudományi gondolkodók is elkezdték használni (Pusztai, 2009). Az 1900-as évek elején Dewey-nél megjelenik a társadalmi tőke szó szerkezet mint az ember által felhalmozott szellemi javak összessége (Pusztai, 2009), majd Hanifan a „közösségi részvétel iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával kapcsolatban” (Kun, 2010:158) használta a fogalmat, s ezután mintegy 30 évig szinte nem találkozunk a társadalomtudományokban a társadalmi tőke megnevezéssel.

Az 1950-60-as években Lenskinél bukkan elő (Pusztai 2009: 11), majd az 1970-es években Loury a társadalmi egyenlőtlenségekkel kapcsolatosan ír társadalmi tőkéről (Kun, 2010), melyben a családi kapcsolatokon és a közösségi vagy társadalmi szervezeteken alapuló egyéni erőforrásokat nevezi társadalmi tőkének (Orbán és Szántó, 2005). A nevelésszociológia számára igazi fordulópontra az 1970-80-as évek jelentett, amikor egymástól függetlenül Bourdieu és Coleman megalkották tőkeelméletüket (Pusztai, 2009; 2015b). Míg a Bourdieu-i elmélet szerint a különböző társadalmi osztályokhoz tartozó családok különböző kulturális tőkével rendelkeznek, mely determinálja a gyermekük iskoláztatását és az abban való részvételt (Imre, 2017), addig Coleman szerint a társadalmi környezet meghatározó, vagyis a társadalmi tőke a személyközi viszonyokban rejlik.

Bourdieu tőkeelmélete

Bourdieu az 1950-es évek Franciaországában kultúrantropológusként kezdte tudományos pályafutását (Wehler, 1998). 1983-ban megjelent munkájában túllépve a közgazdaságtan tőkefogalmán megkülönbözteti a társadalmi, kulturális és gazdasági tőkét (Bourdieu, 1997).

Bourdieu-nél a tőke létezhet kézzelfogható és nem kézzelfogható formában (Anheier et al., 2005). A tőkefajták adott időpontban való elosztása megfelel a társadalmi világ belső struktúrájának (Bourdieu, 1997). Tehát a gazdasági tőke Bourdieu-nél a hagyományos értelemben vett közgazdaságtani fogalomból vett tőkét jelenti, mely meghatározó jelentőséggel bír mind a társadalom, mind az egyén számára.

A társadalmi tőkét Bourdieu mint erőforrást definiálja, amely az egy csoporthoz való tartozáson alapul, azok a társadalmi hálózatok, amelyek foglalkozási presztízsnak vagy akár öröklésnek, valamely családba való születésnek köszönhetően rendelkezésre állnak (Wehler, 1998). Ez tulajdonképpen a mai szóhasználattal a kapcsolati tőkét jelenti, ami az élet minden területén megtalálható, magába foglalja a családot, osztálytársakat, munkatársakat és egyéb társaságokat, amikkel a mindennapokban kapcsolatba kerülünk. A társadalmi tőke mértéke attól függ, hogy mekkora az a kapcsolati háló, amit az egyén mozgósítani tud, mozgásban tud tartani. Mivel a társadalmi tőke osztályonként más-más funkcióval bír, így a szegényebb rétegek számára egyfajta szociális védőhálót biztosít, a felsőbb osztályok számára pedig

nélkülözhetetlen ahhoz, hogy jól tudják kamatoztatni a gazdasági és kulturális tőkéjüket (Pusztai, 2009). Tehát a társadalmi tőke tekinthető egy olyan magánvagyonnak, amely érdekérvényesítő szerepet, hatalmat adhat birtoklójának (Orbán és Szántó, 2005).

A kulturális tőke különféle formákban létezik, általánosságban azt lehet mondani, hogy magában foglalja a képzettséget, iskolázottságot, tudást, ízlésvilágot, a kulturális javak, értékek felhalmozását (Anheier et al., 2005; Wehler, 1998). Bourdieu (1997) szerint a kulturális tőke három formában létezhet: *inkorporált* formában, amit egy elsajátítási folyamat előz meg, ami nem más, mint a tanulási, képzési idő, ami az elvégzője számára időráfordítást igényel. Ezt a fajta önművelést kudarcok kísérik, lemondással és áldozattal jár. Az elsődleges szocializációs tér minden esetben valamilyen inkorporált tőkével látja el a gyermeket, ami lehet pozitív vagy negatív hozamú attól függően, hogy melyik társadalmi réteggel esett egybe (Galántai, 2014). Ez alapján az alacsonyabb státusú családból érkező gyermek inkorporált tőkéje negatív előjelű és az iskolarendszer elhagyásához vezethet (Bourdieu, 1997). Az *objektívált* kulturális tőke materiálisan továbbadható, értéke gazdasági tőkeként is értelmezhető, tulajdonképpen a tudás tárgyiasult formája (Méreiné et al., 2015). Ilyen lehet pl. egy szépirodalmi vagy festménygyűjtemény, melynek továbbadása csak tulajdonjogátruházást jelent, hiszen ezek értéke, értékelése, befogadása, hasznosítása az inkorporált kulturális tőke függvénye. Az *intézményesült* kulturális tőke megszerzett titulusok, címek formájában érvényesül. Ilyen lehet az iskolai végzettség, a tudományos fokozat, ami elismertséget, megbecsültséget kölcsönöz viselőjének. Azonban e tőkefajta megléte feltételezi más tőketípusok meglétét (Bourdieu, 1997). Wehler (1998) koncepciója szerint Bourdieu-nek az volt a célja a kulturális tőke kifejlesztésével, hogy a tisztán gazdasági egyenlőtlenségekkel nem magyarázható képzettségi és kulturális szintbeli különbségeket megmagyarázza.

Bourdieu kulturális reprodukció elméletének lényege, hogy az egyének társadalmi státusuk alapján mechanikusan reagálnak az oktatásra, mely meghatározza iskolai eredményességüket és továbbtanulási döntéseiket (Pusztai, 2015b). Az elmélet nyilvánvalóvá tette a családi háttér kulturális szintje és a gyermek tanulmányi előmenetele közötti erős kapcsolatot (Blaskó, 2002; Sági, 2009). Bourdieu iskolakutatásai szerint az iskolarendszernek nem esélykiegyenlítő funkciója van, hanem generációról generációra újratermi a társadalmi osztályszerkezetet, különbségeket. Az alacsony társadalmi helyzetű diákok nem képesek emelni helyzetükön, míg a kedvező társadalmi háttérű családok gyermekei megtartják vagy emelik státusukat az iskola által. Ennek háttérében Bourdieu szerint a család kulturális tőkéje áll, hiszen az eltérő társadalmi osztályhoz tartozó családok különböző mértékű, minőségű erőforrásokkal rendelkeznek, melyet a gyermekek örökül kapnak (Imre, 2017; Sipeki, 2018).

Méreiné és munkatársainak (2015) vizsgálata szerint az iskolai lemorzsolódásokban nagy szerepe van az inkorporált kulturális tőke hiányának.

Bourdieu az oktatást egy autonóm, sajátos szabályok alapján működő mezőnek tekinti, amelyben sokféle hatalom működik, és úgy teszi legitimé a társadalmi különbségek újratermelését, hogy látszólag elfedi az egyenlőtlenségeket. A mezőnek ezt a működési logikáját az egyének társadalmi státusához tartozó habitusok generálják. A habitus magában foglalja az egyéni tapasztalatokat, a különböző beállítódásokat, az értékek és vágyak összességét, melyet a család, az oktatási rendszer kulcsfontosságú szocializációs erői és más környezeti és kulturális tényezők befolyásolnak. Ezáltal például az egyén továbbtanulási döntései során az esélyeket objektív tényként érzékeli (Katartzi és Hayward 2019; Katona, 1996; Pusztai, 2009). Az elmélet szerint tehát a hallgatók különféle, a számukra rendelkezésre álló gazdasági, társadalmi és kulturális tőkével lépnek be a felsőoktatásba. Ebben az erőforrás-központú megközelítésben az egyének által birtokolt, felhalmozott és mozgósított tőkék segítik elő a felsőoktatásba történő átmenetet. A gazdasági tőke, a monetáris erőforrások lehetővé teszik a szolgáltatások megvásárlását, mint például a különórák megfizetése, a tandíj kifizetése stb. A társadalmi tőke kapcsolatok formájában aktiválható annak érdekében, hogy hozzáférjenek az átmenetet segítő releváns információkhoz (Ball és Vincent 1998), mint például a képzési típusokról való tájékozódás, az oktatókkal folytatott beszélgetés a követelményekről stb. Végül a kulturális tőke, ami az oktatás területén kiemelkedő jelentőségű. Katartzi és Hayward (2019) akadémiai tőkéről beszél, ami a kulturális tőke része, és ami a szóbeli és írásbeli kommunikáció módjaiban, a tudományos teljesítményben nyilvánul meg.

Szinte Bourdieu-vel párhuzamosan James S. Coleman-nál is megjelenik a társadalmi tőke fogalma, mely minden bizonnyal annak köszönhető, hogy hasonló társadalmi problémákra igyekeztek választ találni.

Coleman társadalmi tőke felfogása

Coleman amerikai nevelésszociológus a társadalmi tőkét mint erőforrást definiálja, melyet az egyén érdekeinek megfelelően használni tud, és ami nem része semmilyen más tőkefajtnak (Kun, 2010). Coleman (1988) szerint a társadalmi tőke a személyek közötti viszonyokban, azok struktúrájában rejlik. A társadalmi tőke is termelő, ami azt jelenti, hogy elérhetővé teszi az egyébként elérhetetlen cél megvalósítását, de alapvetően az egyének egymás közötti kapcsolatrendszerében lelhető fel, ami többféle megjelenési formában létezhet. Ilyen például az elvárások és kötelezettségek, mely az egyes részt vevők közötti kölcsönös bizalmat jelenti.

Coleman fontosnak tartja az emberi tőke és társadalmi tőke szétválasztását. Az emberi tőke az emberben testesül meg, az általa elsajátított képességekben, míg a társadalmi tőke az

emberek közötti kapcsolatokban, viszonyokban. A társadalmi tőke segíteni tudja az emberi tőke átadását és felhalmozását. A colemani emberi tőke összezseng Rosen (1989) meghatározásával, aki szerint az emberi tőkét az emberek képességei és produktív ismeretei alkotják.

Látjuk, hogy Coleman az emberek közötti viszonyokban, kapcsolatokban látja a társadalmi tőke lényegét. Ezt az iskolára lefordítva értelmezhetjük a tanár-diák, a diák-diák és szülő-gyermek kapcsolatokra is, melyek intergenerációs egységet, úgynevezett closuret alkotnak. A closure erős kötésű zárt kapcsolathálót jelent (Imre, 2017; Pusztai, 2009). Itt érdemes megjegyezni, hogy míg Coleman az erős, zárt kötéseknek tulajdonít nagy jelentőséget, addig Granovetter (1983; 1991) a gyenge kötések szerepét hangsúlyozza a társadalmi távolságok áthidalására, Lin (1991) pedig a pozíciók erejét tartja fontosnak a kapcsolathálóokban. Ezekben a relációkban mindkét fél tartalmakat, attitűdöket, mintákat közvetít egymás felé, melyből a tanuló gyarapodhat, fejlődhet. Ezek tehát társadalmi erőforrásként funkcionálnak, és így hozzáférhetőek lesznek a tanulók számára az iskolákon kívül a családi és/vagy a külső közösségekben, ezáltal hozzájárulhatnak az iskolai sikerességhez (Imre, 2017). A szülő-gyermek viszonyrendszerében a társadalmi tőke a gyermek iskoláztatásában is érvényre jut. A szülői érdeklődés kifejezése a gyermek tanulmányai iránt olyan társadalmi erőforrásként értelmezhető, mely előrevetítheti, elősegítheti a gyermek iskolai teljesítményét. A szülői bevonódás mellett Coleman olyan mutatókat is használt a társadalmi tőke meghatározására, mint a kétszülős családszerkezet, az alacsonyabb testvérszám, a lakóhelyi stabilitás, melyek lényeges szerepet játszanak a diákok iskolai eredményességében (Imre, 2017; Pusztai, 2009). Az iskolai pályafutás alakulásában nemcsak a családon belüli interakciók, hanem a szülők társadalmi kapcsolatai, baráti és egyéb közösség-hálózatai is meghatározóak, mint pl. a vallási, felekezeti hovatartozás, mely hazai kutatásban is igazolást nyert (lásd Pusztai, 2004).

Azt láthatjuk Coleman társadalmi tőke értelmezésében, hogy az tulajdonképpen közjóságnak tekinthető, hiszen az erőforrás meglétéből származó haszonból nem csupán azok részesülnek, akik a társadalmi tőke megszerzéséhez és felhalmozásához hozzájárultak, hanem mindazok, akik a struktúrák részei (Balogh et al., 2015).

A társadalmi tőke kritikája és megoldási lehetőségek

A társadalmi tőke mint fogalom kritikája az, hogy nem egységes, mindenki mást ért alatta, nincs megfelelően operacionalizálva. Egyesek szerint csupán egy egyszerű diagnózis az olyan nagymértékű problémákra, mint a szegénység és elmaradottság (vö. Portes és Landolt, 1998), mások a fogalom fiatalságában látják a gondot (vö. Schuller et al., 2000), míg a közgazdasági szakemberek az elmosott, bizonytalan, homályos definíciókra (Farkas, 2013b; Sik, 2012)

vezetik vissza a nehézségeket. Csizmadia (2015) szerint azért zavaros a fogalom, mert egyszerre tekinthetjük magán- és közjóságnak.

A szakirodalomban számos társadalmi tőke meghatározást találunk, amiket a Social Capital Research és Training egyfelől *külső*, vagyis a szereplők és más szereplők közötti kapcsolatokra összpontosító meghatározásokat jelöli. Ilyen például Baker (1990) definíciója, aki erőforrásként említi a társadalmi tőkét, ami a szereplők társadalmi struktúrájából származik, amit érdekeik szerint használnak. Portes (1988) szerint az egyének azon képességét takarja, ami a szociális hálózatokban vagy más társadalmi struktúrákban való tagság révén biztosítja az előnyüket. Másrészt *belső*, ami a kollektív szereplők közötti kapcsolatok szerkezetére vonatkozó definíciókat foglalja össze. Ahogy például Putnam (1995), aki szerint a társadalmi tőke a társadalmi szervezet olyan jellemzője, mint a hálózatok, a normák és a társadalmi bizalom, amely megkönnyíti az összehangolást és együttműködést a kölcsönös előnyökért. A harmadik csoport *mindkét kapcsolatfajtát ötvöző* megállapításokat tartalmazza. Ilyen Pennar (1997; idézi Khan et al., 2018) meghatározása, miszerint a társadalmi tőke a társadalmi kapcsolatok hálója, amely befolyásolja az egyéni viselkedést, és ezáltal befolyásolja a gazdasági növekedést.

Füzér (2015) munkájában is hasonló felosztását láthatjuk a társadalmi tőkének azzal a különbséggel, hogy ő külön kezeli az összekötő (bridging) és összekapcsoló (linking) társadalmi tőkét, illetve a bizalom oldaláról, annak formáival és forrásaival szemlélteti mindezt. A *megkötő* (bonding) társadalmi tőke bizalomformája interperszonális és partikuláris, forrásai az ősbizalom, az indirekt szocializáció. Együttműködési formái közé a lojalitás, baráti, párkapcsolati hűség, családi, rokoni, szülő-gyermek kapcsolat tartozik. Továbbá olyan személyiségjegyek jellemzik, mint a magabiztosság, önbizalom, kötődés és megküzdési képesség. Az *összekötő* (bridging) társadalmi tőke bizalomformája az általánosított interperszonális bizalom. Forrásai a kulturális szokások, a direkt szocializáció és csoportélmények; a megbízhatóság forrásai a tisztesség, a becsület, a kiszámíthatóság, jóindulat és elismerés. Olyan személyiségjegyek jellemzik, mint a szavahihetőség, tolerancia, türelem, együttműködő készség. Az *összekapcsoló* (linking) társadalmi tőke bizalomforrása az intézményi bizalom, mely az intézmények, technikai rendszerek működőképességének megtapasztalásán, a politikai szocializáción és a direkt szocializáción alapszik. A megbízhatóság forrásai a szabálykövetés, a presztízs, a tisztelet, a szaktudás. Jellemző személyiségjegyei közé az integritás, a hitelesség és a szubjektív kompetencia tartozik.

Hean és munkatársai szerint (2003) a társadalmi tőkét azért éri számos kritika, mert többdimenziós modell, melyben minden dimenzió hozzájárul a társadalmi tőke jelentéséhez, azonban a dimenziók önmagukban nem tudják az egész koncepciót megragadni. Ahogy a

társadalmi tőke fogalma kapcsán megjelent kritika a sokféleséget is érintette, úgy a dimenziók kapcsán is felmerülhet ez a probléma, hiszen más-más szerzők más-más dimenziókat neveznek meg. Liu és Besser (2003) a társadalmi tőke négy dimenzióját különböztette meg: informális társadalmi kapcsolatok, formális társadalmi kapcsolatok, bizalom és a kollektív cselekvés normái. Narayan és Cassidy (2001) hét dimenzióról ír: a csoportjellemző magába foglalja a tagok számát, heterogenitását, a pénz hozzájárulását, a részvétel gyakoriságát és a döntéshozatalban való részvételt. Az általánosított normák közé az emberek megbízhatósága, segítőkészsége és méltányossága tartozik. Az összetartozás az emberek közötti összetartást, összetartozást jelenti. Negyedik a mindennapos közvetlenség, ötödiken a szomszédokkal való kapcsolatokat, az egymás gyermekeire való felügyeletet vagy a betegség alatti segítséget értik. Az önkéntesség dimenzióját annak meglétével, az azzal kapcsolatos elvárással, a hiánya miatti kritikával jellemezték. Végül a bizalom dimenziója a családban való bizalmat, az emberek bizalmát a szomszédokban és más csoportokban, az üzleti tulajdonosokba, a politikába, a bíróságba és bírákba, hivatalokba vetett bizalmat jelenti.

A fenti szakirodalmi összefoglalás a társadalmi tőke kialakulásának és átalakulásának a folyamatát mutatta be, illetve ahogy számos, a társadalommal kapcsolatos definíciónál, itt is megjelent a fogalom kritikája, mely éppen a társadalmi tőke rugalmasságát, plaszticitását kifogásolja.

2.3.2. Gazdasági tényezők

Az egyén továbbtanulási döntéseiben jelentős szerepet kap az oktatás megtérülése, vagyis az, hogy a választott szakma, végzettség hozama nagyobb legyen az oktatás költségeihez képest. Az emberi tőkeelmélet szerint minél nagyobb ez a megtérülés, annál valószínűbben dönt az egyén a tanulás mellett (Hermann, 2005). Polónyi (2019) Mingat-Tanra hivatkozva azt írja, hogy az egyén költsége a továbbtanulás folyamatában a tandíj és az elmaradt jövedelem, míg a megtérülést vagy hasznót a végzettség megszerzése utáni megnövekedett piaci termelékenység és ezáltal a jobb életminőség jelenti. A tanulással kapcsolatos költségeket és hasznokat Tót (2015) az OECD alapján (4. táblázat) mutatja be.

4. táblázat.

A tanulással kapcsolatos költségek és nyereségek (Forrás: Tót, 2015: 13)

| Költségek | Nyereségek, hasznok |
|---|--|
| Az egyén szintjén | |
| Direkt költség: tandíjak, közlekedés, taneszközök Indirekt költség: kieső kereset, kieső szabadidő | Magasabb bérek, nagyobb esély a foglalkoztatottságra, nagyobb mozgástér a munkaerőpiacon |
| A munkaadók nézőpontjából | |
| Direkt költség: ugyanaz, mint az egyéneknek, ha a munkaadó viseli a költségeket Indirekt költség: a képzés ideje alatt kieső idő a termelésből | A termelékenység növekedése (ha az nagyobb mértékű, mint a bérnövekedés) A képzettség alkalmazott rugalmassága növekszik |
| Kormányzati szinten | |
| A kurzusok finanszírozása, a tanulmányok idejére folyósított támogatások | Magasabb adóbevételek, a rugalmasabb (sokoldalúbb), termelékenyebb munkaerő révén nyert általános gazdasági hasznok |

A munkaerőpiacnak és a későbbi kereseteknek a továbbtanulásra tett hatását már számos tanulmány igazolta (Varga, 2001, 2017). Közismert tény az is, hogy az iskolázottság védőfaktort jelent a munkanélküliséggel szemben. Minél magasabb valakinek a végzettsége, annál sikeresebb a munkaerőpiacon (Polónyi, 2019). Az OECD jelentése szerint a felsőfokú végzettséggel rendelkező 25–34 év közötti fiatalok 38%-kal is többet kereshetnek, mint középfokú végzettségű kortársaik (European Commission/EACEA/Eurydice, 2022). Hermann (2004a; 2005) vizsgálatában a munkanélküliség regionális különbségeinek hatását vizsgálta a továbbtanulási döntésekre, hiszen a munkanélküliség a bérekre is hatással van (Kertesi és Köllő, 1998). A vizsgálat eredménye arra jutott, hogy a család anyagi helyzete nem játszik szerepet a középiskolai továbbtanulási döntésekben annak ellenére, hogy a különböző végzettségű és ezért különböző anyagi háttérrel rendelkező szülők más-más stratégiát követnek az iskolaválasztásban.

Az iskolázottságnak a társadalmi státus általi meghatározottságát a racionális cselekvéseméleti modellekkel is szokták magyarázni. A racionális döntések elmélete arról szól, hogy az egyén céljainak legjobb módon való elérése érdekében mit kell vagy kellett volna tennie. Az elmélet a döntési szituációknak három elemét különíti el: (1) a megvalósítható alternatívák, lehetőségek halmaza, ami tartalmazza az összes választási lehetőséget, amik megfelelnek különféle feltételeknek. (2) A szituáció oksági szerkezete, ami meghatározza a különböző cselekvési alternatíváknak a lehetséges következményeit. (3) A megvalósítható alternatívák rangsorát tartalmazza, ami a várható következmények mérlegelésén alapul (Elster, 2000). A cselekvéseknek két kimenete lehet, pozitív vagy negatív. A cselekvés hozama pozitív, a ráfordítás negatív következménynek számít a döntéseméletben, a cselekvés hozadéka a ráfordítások és hozamok különbsége (Farkas, 2006), tehát az egyén a cselekvésalternatívák közül azt választja ki, amely maximális hozadékot, hasznot hoz a számára (Róna-Tas, 1991). A

továbbtanulás területén Boudon használta először a racionális döntésméletet abból a megközelítésből, hogy a család kulturális tőkéjének átörökítése mint elsődleges hatás mellett létezik egy másodlagos hatás, mely az iskolaválasztás racionális döntésén alapul. Elsődleges hatásként a magasabb társadalmi státusú családok gyermekei magasabb kulturális tőkével érkeznek az iskolába, mely előnyük az iskolai sikerességben nyilvánul meg. Ezek a gyermekek az iskolában magabiztosabbak, jobb képességekkel rendelkeznek, így teljesítményük is jobb azon társainál, akik kevésbé kedvező családi háttérrel rendelkeznek. Nem kétséges tehát, hogy a kulturális tőke átörökítése osztályfüggő. Azonban a családi háttérnek ezen kívül létezik egy másodlagos hatásmechanizmusa, ami a továbbtanulási döntésnél érvényesül. A másodlagos hatás abban nyilvánul meg, hogy az eltérő társadalmi státusú szülők különböző számításokat végeznek annak eldöntésére, hogy gyermekük továbbtanuljon-e vagy ne, illetve milyen intézményt, szakot, képzési típust válasszanak, tehát a gyermek tanulási útját a befektetés és megtérülés mentén választják ki. A szülők a rendelkezésükre álló információk alapján kalkulálnak és hozzák meg racionális döntésüket, mely során figyelembe veszik az anyagi ráfordításon kívül gyermekük tanulmányi előmenetelét, képességét és a később megjelenő hozam eredményét. Ez alapján a kedvezőtlenebb családi háttérű gyermeknek nagyobb utat kell bejárni egy magasabb iskolai végzettség megszerzéséhez, tehát magasabb költséggel kell számolniuk, amely során a megtérülés is eltérő eredménnyel jár majd (Becker és Hecken, 2009; Boudon, 1981; Lannert, 2009; Sági, 2009, Tódor, 2020). Az expanzió, a várakozások ellenére, ezen tanulási utakon nem tudott csökkenteni. Ennek okát a Sági (2009) Goldthorpe racionális cselekvésméleti megközelítésében látja, melynek lényege, hogy a szülők számára gyermekeik iskoláztatásában nem bizonyos iskolai szint elérése számít, hanem az adott társadalmi státus megtartása, stabilizálása, amelyben a szülők vannak. Breen és Goldthorpe (1997) modelljében a társadalmi státusba való tartozás az egyének döntéseiben mint konkrét erőforrások (kulturális, gazdasági, kapcsolati tőke) jelennek meg. Ők három elsődleges hatást különítenek el: (1) A már fentebb említett társadalmi státus megőrzése eltérő kockázatviselésen alapul, ami azt jelenti, hogy míg az egyik társadalmi csoport minimalizálni akarja a lefelé történő mobilitást, addig a másik csoport maximalizálni kívánja az alsóbb társadalmi csoport fölötti rétegbe kerülést. (2) Az eltérő kulturális tőke eltérő tanulmányi sikerességet produkál, ami befolyásolja a továbbtanulási döntéseket. (3) A családnak rendelkeznie kell bizonyos anyagi tőkével ahhoz, hogy gyermekük megpróbálkozzon a továbbtanulással. Ebben a rendszerben az iskola nem cél, hanem eszköz, melyért a szülők hajlandók szinte mindent megtenni. Abban az esetben, ha célként a gyermek magasabb foglalkozási státusa kerül meghatározásra, már nem minden befektetést tekintenek a szülők megtérülőnek. Ez annyit jelent, hogy ugyanazon foglalkoztatási cél eléréséhez más-más költség-haszon kalkuláció társul, ami osztályspecifikus. Például Varga

(2001) vizsgálata is megerősíti ezt, mely szerint a családi jövedelem oly módon befolyásolja a továbbtanulási döntéseket, hogy az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező család gyermeke kisebb kereseti hozamot kapcsol a továbbtanuláshoz, mely csökkenti a felsőfokú továbbtanulás valószínűségét. Becker és Hecker (2009) a racionális cselekvésemélet (Breen és Goldthorpe, 1997) és a szubjektív elvárt hasznosság (SEU; subjectively expected utility; Esser, 1999; idézi Becker és Hecker, 2009) elmélet megvalósulását tesztelték a német felsőoktatás társadalmi rétegzettségének magyarázatára. A szerzők empirikus eredményei alátámasztották mindkét elméletet.

Természetesen nem minden továbbtanulási döntés mögött a racionális döntésemélet húzódik meg. Ennek elsődleges oka a tanuló családjának társadalmi háttere. Karlovicz (2017) Borsod-Abaúj-Zemplén megye területén élő hátrányos helyzetű általános iskolás diákok körében végzett vizsgálata azt mutatja, hogy a legszegényebb sorban élő családok gyermekeinek a pályaválasztását az esetlegesség jellemzi. A középiskola kiválasztására jellemzően a barátok gyakorolnak hatást, többen együtt a szakma ismerete nélkül ugyanoda jelentkeznek továbbtanulni. Többségük külföldön akar majd elhelyezkedni, hiszen azt látják a közvetlen környezetükben, hogy aki itthon nem tudott boldogulni a szakmájában vagy éppen szakma nélkül, az külföldön el tud helyezkedni. Tudjuk, hogy a társadalmi tőke fontos része a kapcsolatokban rejlik, a kapcsolati tőke pedig jelentős információs forrás lehet. Néhány tanulmány (Coleman, 2000; Sági, 2009, Solymosi, 2013) rámutatott arra, hogy az eltérő társadalmi státusú szülők eltérő információval rendelkeznek az oktatásról, annak intézményrendszeréről, vagyis a továbbtanulási döntéshez szükséges információk elosztása is egyenlőtlen. Ennek következtében a pályaválasztási, továbbtanulási döntés az alacsonyabb társadalmi rétegek körében sok esetben inkább nevezhető sodródásnak, mint tudatos választásnak.

Ha tudatos döntésnek tartjuk a pályaválasztást, akkor mindenképpen meg kell említeni, hogy a létezik a pályaválasztási bizonytalanság, határozatlanság, ami a továbbtanulási döntéshozás ellen tud hatni. Egyesek könnyen meghozzák a továbbtanulási döntést, mások stresszként élik azt meg. A szakirodalom szerint különbséget kell tenni a pályaválasztási bizonytalanság (indecision) mint normális fejlődési folyamat és a tartósan fennálló döntésképtelenség (indecisiveness) között (Shimizu, 2022).

A továbbtanulási döntés elméleti hátterének feltárása során elengedhetetlen a gazdasági tényezők bemutatása, azonban jelen értekezés empirikus részében ezt nem elemezzük. Egyrészt a kérdőív összeállításánál mérlegelnünk kellett, hogy az egy tanórát igénybe vevő mérőeszközbe mi az, ami belefér. Másrészt a gazdasági tényezők mélyebb feltárása külön disszertációt igényelne.

2.3.3. Szülők, kortársak és tanárok hatása

A tanulók iskolai teljesítményét, eredményességét és továbbtanulási aspirációit vizsgáló neveléstudományi és oktatásszociológiai vizsgálatokban széles körben elterjedt, hogy a szocioökonómiai státus leírására a szülők iskolai végzettségét használják. Azonban szükség van e gyakorta használt mutató túl a családi háttér sokrétűbb, komplexebb vizsgálatára, amely a diákokat érintő szülői hatásokat és az otthoni érzelmi-fizikai környezetet is figyelembe veszi (Gonida és Urdan, 2007; Spera, 2005). Számos kutatás igazolta, hogy a diákok tanuláshoz való hozzáállására, iskolai teljesítményére a szülők iskolához való viszonya, tanuláshoz való attitűdje gyakorolja a legnagyobb hatást (Desforges és Abouchaar, 2003; Fehérvári és Györgyi, 2015; Imre, 2017)

Az iskolán belüli tényezőknek a tanulók közötti teljesítményben megmutatkozó különbségekre gyakorolt hatásával a Coleman-jelentés foglalkozott először. A Jelentés szerint nem elsősorban az iskola, mint inkább a tanulók családi háttere és az egyéni képességek voltak hatással a tanulói eredményességre (Fényes, 2009). Coleman társadalmi tőkeelméletében az egyének közötti kapcsolat van a központban. A családi kötelékek erős kapcsolathálót alkotnak (Pusztai, 2009), melyek szerepet játszanak a gyermek iskolai sikerességében nemcsak a tanulási környezethez kapcsolódva, hanem a folyamatos gyerek-szülő interakciók által is (Imre, 2017). A motivációkutatásokban is megjelent a szociokulturális megközelítés, melynek lényege, hogy a tanulók eltérő kulturális és szociális környezete, illetve a társas interakciók jelentős befolyással vannak a tanulási motiváció alakulására (Réthyné, 2003; Rueda és Moll, 1999). A szülők hatása megkérdőjelezhetetlen a tanulók iskolai eredményességére és tanulási motivációjára (Desforges és Abouchaar, 2003). A szülők részvétele az iskola által szervezett programokba (pl. szülői értekezletek, fogadóórák, családi napok, önkéntes munkák stb.) és bevonódása a diákok iskolai feladataiba (pl. házi feladat megbeszélése, tanulmányok nyomonkövetése stb.) szignifikánsan pozitív hatással van a fiatalok tanulási motivációjára és tanulmányi előmenetelére (Greenwood és Hickman, 1991; Hoover-Dempsey et al., 1987). Azonban az évek előrehaladtával nemcsak a diákok tanulási motivációjának csökkenését (Epstein és Dauber, 1991), hanem a szülők iskolai részvételének gyakoriságát is hanyatlás jellemzi (Milgram és Toubiana, 1999; Spera, 2005), melyek szerepet játszhatnak a továbbtanulási döntésekben. Hasonló eredményre jutottak Aunola és munkatársai (2000) a szülői bánásmód hatását vizsgálva a serdülők teljesítményére. Mivel a család nevelési gyakorlata, vagyis a szülői bánásmód előrejelzi a várható iskolai eredményességet és a továbbtanulási szándékot (Deslandes et al., 1999; Mollenhauer, 1996), ezért érdemes kicsit jobban megvizsgálnunk ezt a témát. Az értékorientációs elmélet három családi nevelési

gyakorlatot különböztet meg a társadalmi rétegek alapján: passzív-aktív, jelenre-jövőre orientált, családias-individualista. A kutatási eredmények azt mutatták, hogy az alsóbb társadalmi réteghez tartozó családok gyermekeit főként a passzivitás, a jelenre orientáltság és családiasság jellemzi, míg a középréteg gyermekeit inkább az aktivitás, a jövőre orientáltság és individualizmus. Ez alapján a továbbtanulási aspiráció szintje és az iskolai teljesítmények alakulása az alsóbb társadalmi rétegek gyermekeinél alacsonyabb, a középrétegnél pedig magasabb (Mollenhauer, 1996). A társadalmi rétegeket figyelmen kívül hagyva Baumrind (1991) alapján Maccoby és Martin (1983) négyféle szülői bánásmód tipológiát állított fel: a tekintélytisztelő (autoritáriánus), az engedékeny (permisszív), a mértéktartó (autoritatív) és az elhanyagoló. A kutatások számos pozitív kapcsolatot találtak az autoritatív szülői stílus és a tanulói eredményesség között (Spera, 2005). Például az autoritatív szülő optimális kihívások elé állítja serdülő gyermekét, ösztönzi gyermeke független és aktív problémamegoldását és ezzel erősíti belső motivációját, továbbá pozitív példát mutatnak saját feladatukkal kapcsolatos elköteleződésükkel (Aunola et al., 2000). Ez alapján azt feltételezhetjük, hogy a szülői bánásmód jelentősen befolyásolja a gyermeket a különféle döntési folyamatokban, többek között a továbbtanulás tekintetében is. Azonban a kutatások nem csak a szülői bánásmód gyermekekre való hatását mutatták ki, hanem azt is, hogy a szülők szocioökonómiai háttere befolyásolja azt, hogy milyen szülői bánásmódot gyakorolnak gyermekükkel szemben. Például az alacsony szocioökonómiai státusú szülők gyakran szigorúbbak és jellemzően kisebb bevonódásuk az iskolai programokba (Epstein et al., 2002; Spera, 2005). Számos oktatásszociológiai vizsgálat is foglalkozik a szülők társadalmi- és gazdasági hátterének az iskolai eredményességre gyakorolt hatásával, mely megerősíti azt, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők iskolai programokban való részvétele kisebb az előnyösebb szocioökonómiai háttérrel rendelkező szülőkénél (pl. McNeal, 1999). Azonban az alacsony szocioökonómiai státus nem feltétlenül jelent szülői érdektelenséget (Hanafin és Lynch, 2002), csupán például a több munka miatt nincs idejük vagy erőforrásuk gyermekük tanulmányi előmenetelének nyomonkövetésére, illetve nincsenek meg számukra azok a tapasztalatok, minták, hogy hogyan tudják gyermekeik számára biztosítani a kellő odafigyelést, a megfelelő szülői bánásmódot (Spera, 2005). Továbbá akadályt jelenthetnek számukra a kellemetlen iskolai élmények, a nem megfelelő fizikai és mentális állapot, vagy a nyelvi korlátok (Walker és Hoover-Dempsey, 2008).

Az olyan tényezők, mint a szülők neme, kora, társadalmi-gazdasági státusa, etnikai hovatartozásuk és más demográfiai változók mind összetettebbé teszik a szülői befolyások vizsgálatát a tanulók motivációjára és az iskolai eredményességére (Gonida és Urdan, 2007), és ezáltal a továbbtanulási szándéokra vagy éppen az iskola elhagyására.

A kortárshatást számos összefüggésben vizsgálják a kutatók, többek között a deviáns viselkedéssel, szerhasználattal, a tanulmányi eredményességgel vagy a lemorzsolódással való kölcsönhatásban. Elfogadott tény, hogy a kortársak befolyással vannak barátaik, társaik viselkedésre, fejlődésére (Gilmore et al., 1992). Ezen túlmenően hatással lehetnek egymás tanulmányi eredményességére, a továbbtanulási döntésekre és akár az iskolaelhagyásra is (Battin-Pearson et al., 2000).

A kortárcsoportok hatása már kisgyermekkorban megfigyelhető, gondoljunk csak az óvodáskori versengésre (Fülöp, 2001; Józsa és Fejes, 2010). A kortársak szerepe jelentősen megnő serdülőkorban, amikor elkezdődik a szülők hatásának csökkenése és egyre jobban megfigyelhető a kortársak felé fordulás (Perry et al., 1993; Pikó, 2010). A kortárshatások vizsgálata során kiderült, hogy nem lehet csak negatív vagy csak pozitív hatásokat kimutatni. Jellemzően a kortársak pozitív hatását mutatták ki a sportolás, a fizikai aktivitás területén (Keresztes et al., 2005; Kovács, 2015), továbbá a tanulási motiváció pozitív alakulásában (Bocsi et al., 2018). Negatívan befolyásolhatják egymást a fiatalok a szerhasználat és egyéb egészségkárosító magatartásban, a lemorzsolódásban, vagy akár diploma későbbi megszerzésében (Battin-Pearson et al., 2000; Bocsi et al., 2018; Pikó, 2010).

Számos nemzetközi (például Coleman et al., 1982) és hazai (pl. Pusztai és Verdes, 2002; Pusztai et al., 2019) vizsgálat felhívta a figyelmet az intézményi hatásokra a továbbtanulási döntésekben. Ferge (1999) rámutat arra, hogy abban a heterogén összetételű osztályban, ahol többségben szellemi foglalkozású szülők gyermekei vannak, ott a környezethatás némileg enyhíti a társadalmi rétegzettségéből adódó determináltságot az alacsonyabb társadalmi státusú család gyermekei esetében. Ezt megerősít Fényes és Pusztai (2004) felekezeti középiskolában végzett vizsgálata. Eredményeik szerint, ahol egy osztályon belül több a diplomás szülő, ott nagyobb az egyetemre való jelentkezés hajlandósága nemcsak a diplomás szülők gyermekeinél, hanem azoknál is, akiknek a szülei nem rendelkeztek diplomával. A kutatások megkérdőjelezhetetlenné teszik Coleman megállapítását, miszerint a társadalmi tőke az emberek közötti kapcsolathálóiban és nem az egyéneken rejlik, vagyis a kulturális vagy társadalmi tőkeszegény diákok a közösség által képesek részesülni és profitálni a csoport erőforrásaiból. Pusztai (2009, 2011) kutatásai rávilágítanak a tanulók kapcsolathálóiban rejlő pozitív hatásokra mind a továbbtanulásban, mind az iskolai előmenetelben.

A diákok tanuláshoz való viszonyát a szülőkön és kortársakon kívül azok a pedagógusok is meghatározzák, akikkel a tanulmányaik során találkoznak, kapcsolatba kerülnek. Bond és munkatársai (2007) szerint mivel a tanulás a kapcsolatok összefüggésében történik, a diák-tanár kapcsolat fontosabb lehet, mint a társakkal való kapcsolat. Az iskolai oktatás sikerességének kulcsfontosságú tényezője a diákok iskolához való kötődése (Whiteside-Mansell et al., 2015).

Hirschi (1969; idézi Whiteside-Mansell et al., 2015) szociális kontroll elméletének felülvizsgálata során a kutatók két dimenziót különítettek el, melynek egyik része az iskolához, intézményhez, a másik pedig az iskolában dolgozó személyekhez való kötődés. Az intézményhez való kötődés az iskolával kapcsolatos értékre utal, melybe beletartozik az iskolára való büszkeség, a tanuló biztonság-, kényelem- és összetartozás érzete. A tanárok, iskolai személyzet iránt érzett tisztelet, a velük való pozitív kapcsolat, a támogatásuk érzése alkotja a tanárokhoz való kötődés dimenzióját (Maddox és Prinz, 2003; Whiteside-Mansell et al., 2015).

Szabó (1999) szerint az iskolai élmények jelentős része nem a kortársakhoz, hanem a pedagógusokhoz kapcsolódik. Számos kutatás kimutatta, hogy a jó és rossz tanár közötti megítélését a diákoknak az befolyásolta, hogy a pedagógusnak milyen a tanuló iránt mutatott megnyilvánulása, viselkedése, attitűdje (Aksoy, 1998; Köcséné Szabó, 2007). Az iskolához, pedagógusokhoz való kötődés csökkenti az iskolai lemorzsolódás kockázatát (Fall & Roberts, 2012; Szabó, 2018) és előrejelzi középiskola utáni továbbtanulást (Hughes, 2012).

2.3.4. Tanulási háttértényezők

A továbbtanulási preferenciák vizsgálatában a különböző tudományterületek más-más tényezőkre helyezik a hangsúlyt. Ahogy fentebb már említettük, a szociológia elsősorban a szocio-demográfiai, társadalmi mobilitás dimenziókat vizsgálja, míg a közgazdaságtan a képzés és munkaerőpiac összefüggését emeli ki. Ám számos más tényező is befolyásolja a tanulókat továbbtanulási döntéseikben, mint például a szakmai érdeklődés, a lakóhely és a felsőoktatási intézmény távolsága, a család, ismerősök, barátok véleménye, a pedagógusok ösztönzése, a későbbi kereseti lehetőségek stb. (Kovács et al., 2017).

Különóra járás

Egyre nagyobb figyelem fordul a különórák, az árnyékoktatás (szinonimaként használjuk a magán- vagy különóra kifejezést) felé, amely különböző mértékben, de szinte minden országban fellelhető jelenség (Gupta, 2021; Szemerszki, 2020). Árnyékoktatásnak tekintjük azokat az oktatási rendszeren, iskolán kívül történő, pénzért megvásárolható nevelési-oktatási tevékenységet, melynek célja, hogy valamilyen szempontból növelje a diákok esélyeit a társadalmi javakhoz való hozzáférésben (Byun és Baker, 2012). E meghatározáshoz hasonlít Zhang és Bray (2020) definíciója is, akik szerint az árnyékoktatásnak három ismérve van: 1) formális iskolarendszeren kívül zajlik, 2) díj ellenében, 3) azokból a tantárgyakból, amiket a formális oktatás elimer, értékesnek tart. Kialakulásában elsősorban az iskolai előbbrejutásban való verseny játszott szerepet (Pásku és Münnich, 2000), mára nem csupán a felvételikre való

felkészítés vagy tehetséggondozás, hanem a felzárkóztatás is célként jelenik meg. Azonban számos tanulmány kimutatta (lásd Gupta, 2020), hogy a magánoktatás célja elsősorban a gyermek iskolai teljesítményének javítása annak érdekében, hogy növeljék a társadalmi előnyöket (Jansen et al., 2021). A magánóráknak, magántanításnak különféle formái léteznek. Ilyen például, amikor a tanár egyénileg tart a saját vagy diákja otthonában órákat. Léteznek kiscsoportos felkészítések, de vannak olyan nagy volumenű felkészítők is, ahol nem jelenléti, hanem inkább online formát választanak annak érdekében, hogy minél többen részt tudjanak rajta venni (Bray, 2007). A különórákra járást számos tényező befolyásolhatja a célon kívül. Ilyen például a szülők iskolázottsága: a magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb arányban járatták gyermekeiket magánórákra (Ceglédi és Szabó, 2014), mint az alacsonyabban iskolázott szülők. Szemerszki (2020) tanulmánya szerint a szülők iskolázottságán túl a jobb tanulmányi eredményű diákok és a lányok gyakrabban vesznek részt különórákon, továbbá a szülők nagyobb fokú bevonódása gyermekük iskoláztatásába is valószínűsíti a magánórákon való részvételt annak érdekében, hogy segítsék gyermekük továbbtanulási ambícióit.

Az árnyékoktatásnak vannak pozitív és negatív dimenziói is. A fizetett különóra pozitívuma, hogy a gyengébb tanulókat felkészíti arra, hogy lépést tudjanak tartani az osztálytársaikkal, illetve a jó képességű tanulókat céljaik elérésében segíti (pl. továbbtanulás, nyelvvizsga). Továbbá a többlettanulás hozzájárulhat a humántőke növeléséhez és ezzel a gazdasági fejlődéshez. Az árnyékoktatás negatív következménye, hogy fenntartja a társadalmi egyenlőtlenségeket. A kedvező társadalmi státusú családok nagyobb mennyiségű és jobb minőségű magánoktatást tudnak finanszírozni, mint a kedvezőtlenebb társadalmi háttérű családok (Bray és Lykins, 2012; Jansen et al., 2021).

Évisméltés

A különóra mellett fontos tényezők az iskolai évek alatt bekövetkező tantárgyi bukások és évisméltések. Számos tényező hozzájárulhat az oktatási kudarchoz, mint például a család diszfunkcionális működése, az anyagi, gazdasági problémák vagy a kortárskapcsolatok. Szintén tanulmányi sikertelenséghez vezethetnek a diákok testi és lelki egészségi problémái (Needham et al., 2004). Évisméltésnek azt a folyamatot nevezzük, amikor a tanulók nem sajátítják el a tantervi előírásokat, nem teljesítik a következő évfolyamba lépés feltételeit, ezért megisméltik az adott évfolyamot. Ezzel a gyengén teljesítő diákok lehetőséget kapnak arra, hogy jobban el tudják sajátítani a tananyagot és elkerüljék a hiányosságok felhalmozódását (Kyereko et al., 2022). Az évisméltéseket vizsgáló empirikus irodalom egyik része azt támasztja alá, hogy az évisméltés káros hatással van a tanulókra, mert veszítenek motivációjukból és csökken az önértékelésük (Miyako és García; 2014; Needham, 2014). A tanulónak az évisméltéssel nemcsak az iskolai idő meghosszabbodása jár, hanem komoly negatív oktatási tapasztalatot is

szerezhetnek, amely az egész személyiségükre és oktatási jövőjükre kihat (Dziurzyński és Duda, 2018). Emellett Choi de Mendizábal és munkatársai (2018) spanyol adatokon arra mutattak rá, hogy az osztályisméltés negatív hatással van a tanulmányi eredményre is. A másik oldal szerint előnyös a tanulókra nézve az évisméltés, hiszen a diák tudása és a követelmények között nagyobb összhang alakul ki (Miyako és García; 2014; Needham, 2014), illetve az évisméltéstől való félelem fokozhatja a tanulást (Dziurzyński és Duda, 2018). Az évisméltés a gyenge tanulmányi eredményű gyermekekre jellemző (Choi de Mendizábal et al, 2018) és az egyik legkorábban jelentkező figyelmeztetőnek tekintik a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulóknál (Szemerszki, 2016). Az Eurydice (2011) összehasonlító tanulmányának megállapítása szerint az évisméltés jobban függ az oktatási kultúrától és a tanári értékeléstől, mint a tanulói teljesítménytől.

A jobb megértéshez mindenképpen szükséges, hogy minden releváns tényezőt számba vegyünk, ahogy azt Fábri (2010) javasolja. Fábri olyan tényezőknek is fontos szerepet tulajdonít, mint a közoktatás és felsőoktatás átalakulása, melyek oly módon játszhatnak szerepet az egyéni továbbtanulási döntésekben, hogy a fiatalok egy része nem feltétlenül tanul tovább közvetlenül az érettségi után. Véleménye szerint a felvételi feltételrendszer átalakulása és változásai nem befolyásolják azon diákok döntéseit, akik már a középiskolás évek előtt kiválasztották jövőbeni szakmájukat, jellemzően az orvos és jogász képzésekben. Azonban a szerző összegzésében kiemeli, hogy a modell az évek során kirajzolódó folyamatok megértését szolgálja, tehát nem elsősorban az egyéni továbbtanulási döntések modellje, ami jelen dolgozatunk témája.

Mindezekon túl mind az intézmény-, mind a szakválasztás számos más tényező függvénye is lehet, pl. a földrajzi távolság, az oktatás színvonala stb. (Kasza és Kovács, 2007).

2.4. Pszichológiai elméletek

Tinto (1975) már említett modelljében az egyéni tényezőkön belül foglal helyet a hallgatók képessége, tudása, tanuláshoz való viszonyulásuk, motivációjuk és ehhez kapcsolódóan az előzetes oktatási tapasztalataiknak. A modell alapján ezek a háttértényezők nagymértékben befolyásolják és előrejelzik a diákok oktatási elvárásainak, céljainak és elköteleződésének alakulását, amivel a felsőoktatási környezetbe érkeznek. A célok és az intézményi elkötelezettség szintjeinek köszönhetően tud az egyén beilleszkedni az egyetemi és társadalmi rendszerbe, ahol az interperszonális kapcsolatok, a tanulási tapasztalatok, az intellektuális fejlődés segítik az integrációt, amelyek új elkötelezettségi szinteket eredményeznek. Minél nagyobb ez az elköteleződés, annál kisebb valószínűséggel dönt úgy a hallgató, hogy elhagyja a felsőoktatást. Dolgozatunkban éppen ezért a pszichológiai elméleteken belül tárgyaljuk az

affektív és kognitív tényezőket. Az affektív tényezőkön belül foglalkozunk egyrészt a motivációval, melynek széles szakirodalma van a továbbtanulás és a lemorzsolódás kutatásában is. Másrészt az önhátráltatást, melyhez szorosan kapcsolódik a tanulók saját magukról, képességeikről kialakított képe, amit hazánkban még sem a továbbtanulási döntéssel, sem a lemorzsolódással összefüggésben nem vizsgáltak. A kognitív tényezőkön belül tárgyaljuk – szintén hazai környezetben ilyen összefüggésben még nem vizsgált – a végrehajtó funkciót, illetve a jegyekkel vizsgált tanulmányi eredményességet.

2.4.1. Affektív tényezők

Munkánkban affektív tényezőnek nevezzük a továbbtanulási motivációt és az önhátráltatást annak ellenére, hogy nem vizsgáljuk az összes komponenst, ami az affektív fogalomkör alá tartozik. Az affektív kifejezést gyakran használják olyan neveléstudományi és pszichológiai kutatásokban, ahol motivációval foglalkoznak (lásd Bányai, 2014; Józsa et al., 2020; Koltói et al., 2019; Molnár és Korom, 2013).

A továbbtanulás mozgatórugójának feltárásakor alapvető kérdés, hogy mi motiválja a tanulókat arra, hogy felsőoktatási intézményben tanuljanak és diplomát szerezzenek. A motiváció erősen befolyásolhatja az egyének viszonyát egyes tudásterületekhez, tantárgyakhoz (Csapó, 2000). Több kutatási eredmény bizonyítja, hogy az iskolai teljesítményre is jelentős hatással bír. A motiváció fogalma alatt a mindennapi nyelvhasználatunkban a viselkedés, cselekvés ösztönzőjét, kiváltóját értjük (Józsa, 2007). A motivációval foglalkozó pszichológiai irányzatok más és más aspektusára helyezik a hangsúlyt, így eltérő definíciókkal, megközelítésekkel találkozhatunk. Dolgozatunknak nem célja ezen elméletek teljeskörű ismertetése, azonban a témánkkal, a továbbtanulással kapcsolatos legfontosabb nézeteket bemutatjuk.

A magasabb szintű motivációval rendelkező személyek kitartóbbak és bátrabban néznek szembe a nagyobb kihívásokkal (Gilmore et al., 2017), míg az alacsony motiváció könnyebben készlet a tanulmányok feladására. Kovács (2018) a külső és belső motiváció hatását vizsgálta a felsőoktatási továbbtanulásban érvényesülő kitartásra. Eredményei megerősítik a szakirodalmi adatokat, miszerint a belső (intrinzik) motívumok jelentősebb hatással bírnak a kitartásra, mint a külső (extrinzik) motívumok. Kutatásában elsősorban a családi és baráti minták, vagyis az internalizált motiváció formái mutattak relevánsabb magyarázóerőt a felsőoktatási továbbtanulásban.

Több kutatásban is az elsők között szerepel, hogy azért akarnak a fiatalok diplomát szerezni, hogy növeljék elhelyezkedési esélyüket, illetve várható jövedelmüket, vagyis a diploma későbbi hozadékát tartják szem előtt (Hilmer és Hilmer, 2012; Glover et al., 2002;

Liskó, 2000; 2004; Montmarquette et al., 2002; Varga, 2001). Emellett megjelenik a munkanélküliség elkerülése, a felsőoktatási intézmény, szak és a diploma presztízse, piacképessége, a diákélet meghosszabbítása/kitolása és az, hogy a felsőoktatási évek alatt még lesz ideje a hallgatónak eldönteni, hogy mivel akar majd foglalkozni (Jancsák és Polgár, 2010, Vincze, 2012). Reziliens hallgatók felsőoktatásba lépésének okainál Ceglédi (2018) hasonlóképpen azt találta, mint az előző kutatások, miszerint a jól jövedelmező állás, a vezető pozíció megszerzése, a diploma munkához juttató erejébe vetett hit, a kapcsolatépítés lehetősége vitte a diákokat a felsőoktatásba. Fehérvári (2012) is a továbbtanulási motiváció kérdéskörét vizsgálta azzal a különbséggel, hogy már felsőoktatásba járó elsőéves hallgatók körében végezte vizsgálatát, ahol arra a kérdésre kereste a választ, hogy miért akartak a hallgatók felsőoktatási intézményben továbbtanulni. A vizsgálat gazdaságtudományi és társadalomtudományi területen tanuló hallgatókra fókuszált, s nem meglepő módon, a gazdaságtudományi szakokon lévő hallgatók legmagasabb átlaggal azt a választ jelölték meg továbbtanulásuk motivátoraként, hogy diplomával könnyebben el tudnak helyezkedni és magasabb az elérhető jövedelem. A kutatás kitért a nemek közötti különbségekre is, mely szerint a lányok jobb tanulmányi eredménnyel és erősebb szülői, tanári ösztönzéssel, illetve határozottabb jövőképpel érkeznek a középiskolából, míg a fiúk továbbtanulási döntéseiben dominánsabban jelen van a barátokkal, ismerősökkel való továbbtanulás. Fehérvári eredményei összecsengenek Liskó (2004) és Róbert (2010) kutatási eredményeivel, miszerint a diplomás szülők jobban ösztönzik gyermekeiket a továbbtanulásra, mint a diplomával nem rendelkezők. A diplomás szülők gyermekeinek döntésében a kedvezőbb munkaerőpiaci elhelyezkedés dominált, míg a középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél megjelent, hogy máshová nem vették volna fel őket. Továbbá azt tapasztalták, hogy minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál könnyebb a család számára a gyermek taníttatásának fizetése (Fehérvári, 2012).

A fenti kutatásokból első pillantásra az körvonalazódik, hogy valamifajta külső mozgató az, ami befolyásolja a diákokat a továbbtanulásban. A 20. század második felében megjelenő motivációkutatásokban a tanulási, és ennél fogva a továbbtanulási motivációt is dichotóm felfogás uralta, melyben megjelent a belső (idegrendszerhez, önjutalmazáshoz kapcsolódó intrinzik) és a külső (valamilyen külső, környezetből fakadó extrinzik) motívum (Deci, 1988; Józsa, 2007). Az intrinzik-extrinzik teória továbbfejlesztését jelentette az öndetermináció elmélete (Ryan és Deci, 2020), amely intrinzik és extrinzik életcélokat különböztet meg. Az intrinzik életcélok az egyén pszichológiai alapszükségleteivel, a fejlődés és a jó társas, közösségi kapcsolatok iránti igénnyel, az extrinzik életcélok a külső javak és elismertség iránti törekvésekkel írhatóak le (Martos, 2016). Az egyén céljai nagy motivációs erővel bírnak a

jövőre vonatkozóan. Martos és munkatársai szerint (2006) az aspirációk az ember életében fontos szerepet játszó alapmotívumok, melyek hosszú távú célokban mutatkoznak meg, és befolyásolhatják a továbbtanulási döntéseket. A felsőoktatásba jelentkező továbbtanulás kutatásában belső motivációnak tekintik a készségek, képességek elsajátítása iránti igényt, a tudásvágyat, a tanulás és információ megszerzésének az örömét. Az elégedettséget tehát maga a tanulási folyamat okozza, ami az elme megnyitására, a metakogníció fejlődésére irányul, melynek célja a szellem bővítése, gazdagítása. Továbbá ide tartozik a kapcsolati tőke bővítése, a másokkal együtt töltött idő öröme (Gilmore et al., 2017; Pires, 2009). Mint fentebb láttuk, a külső motívumok közé tartozik a tanulás mint eszköz, amely a tanulási folyamaton kívül eső célok elérésére irányul, mint pl. a magasabb fizetés lehetősége vagy a munkanélküliség elkerülése.

A pályaválasztási motiváció vagy karrierdöntés elméleti keretének Bandura (1977) énhatékonysági teóriáját tekintik (ld. Buyukgoze-Kavas, 2014; Luzzo, 1996; Miguel et al., 2013; Reddan, 2015), melynek lényege az egyén önmagába, saját képességeibe vetett hite, hogy sikeresen végre tudja hajtani az előtte álló feladatot, viselkedést. Míg az erős énhatékonyság megküzdésre, az alacsony elkerülésre készíti az egyént. Pályaválasztásnál, felsőoktatási továbbtanulásnál hátrányt jelenthet az alacsony énhatékonyság, hiszen önszelekcióhoz vezethet. Míg a célok eléréséhez tanulási stratégiák tudatos alkalmazására van szükség, ami a tanulási folyamat szándékolt irányítását, ellenőrzését jelenti, melyben fontos szerepet játszik maga a tanulás mint kognitív tevékenység és a viselkedés szabályozása egyaránt. Addig léteznek úgynevezett maladaptív stratégiák, mint az önhátráltatás, ami nem minden esetben tudatos stratégiát jelent olyan helyzetekben, feladatokban, amikor a tanuló kevés esélyét érzi annak, hogy le tudja győzni az adott akadályt, teljesíteni tudja a feladatot. Vagyis megnehezíti a saját helyzetét (Nagy és D. Molnár, 2017; D. Molnár és Gál, 2019).

Az önhátráltatással foglalkozó kutatók többféleképpen definiálják a jelenséget, azonban a többség egyetért abban, hogy ez akadályokat jelent az egyén által fontosnak tartott feladatok sikeres teljesítésében (Leonardi és Gonida, 2007). Az önhátráltatás célja az egyén önmagáról kialakult képének a megvédése (Boruchovitch et al., 2022; Schwinger, 2022). A szakirodalom különbözőképpen csoportosítja az önhátráltatás fajtáit. Arkin és Baumgardner (1985) felosztása szerint létezik külső és belső önhátráltatás. A külső tényezők közé sorolhatjuk az időhiányt, a más elfoglaltság keresését, míg belső tényező lehet a nem-tanulás, a gyakorlás mellőzése. Kicsit hasonló felosztást követ a vonás és állapot jellegű megkülönböztetés, ahol a vonás jelleg egy speciális területen bekövetkezett önhátráltatás, mint pl a tanulás vagy munka, az állapotjellegű pedig a környezeti kontextust helyezi a középpontba (Török et al., 2016). A teljesítmény akadályozása lehet cselekvés (pl. megmértetés előtti éjszakai kimaradás, italozás) vagy

tétlenség (a tanulás elmulasztása) eredménye. Az önhátráltatás tehát olyan viselkedés vagy viselkedés hiánya, ami a megmérettetés előtt vagy azzal egyidőben jön létre. A tanulással kapcsolatos önhátráltatást iskolai teljesítmény miatti önhátráltatásnak (*Academic Self-Handicapping*) nevezik (Urđan és Midgley, 2001). Az iskolai teljesítmény és az önhátráltatás kapcsolatát vizsgáló kutatások azt találták, hogy az önhátráltatók rosszabb iskolai eredményekkel, rosszabb tanulási szokásokkal és negatív megküzdési stratégiákkal rendelkeznek (Zuckerman et al., 1998). Az önhátráltatás együtt jár a saját képességbe vetett hit gyengeségével, a tanulással, iskolai teljesítménnyel, sikerességgel kapcsolatos önbizalom hiányával (Urđan és Midgley, 2001). Az önhátráltatás lemorzsolódáshoz, a tanulmányok abbahagyásához is vezethet (Anli, 2019; Ferradás et al., 2019).

2.4.2. Kognitív tényezők

Az iskolai teljesítmény és a kognitív képességek közötti kapcsolat megkérdőjelezhetetlen, éppen ezért a továbbtanulási döntés és a lemorzsolódási rizikófaktorok vizsgálata során sem kerülhető meg. Ennek oka főként az, hogy az iskolai évek alatt meghatározó az a tudás, amit a diákok elsajátítanak, ezek jegyek formájában realizálódnak, majd mindenféle továbbtanulási szakasznál a döntés alapjául szolgálnak.

Elsőként meg kell említeni a tudás szerveződésének folyamatát, mely elsősorban a pszichológia kérdéskörébe tartozik, mint például az információk felvétele, kódolása, a memóriában való tartása és az onnan való előhívása. Azonban mindez az iskolai környezet kontextusában már a neveléstudomány diszciplínáját is érinti. Ebben az alfejezetben két nagy témakört tárgyalunk, amit a kognitív tényezőkhez sorolunk: (1) elsőként a végrehajtó funkciót, ami egyrészt méri a munkamemóriáról, másrészt a viselkedés szabályozásáról alkotott vélekedését a tanulóknak. (2) Végül foglalkozunk az osztályzatokkal, melyek alapja a tudás, a tudáselsajátítás.

A végrehajtó funkció (Executive Function; EF) fogalma néhány évtizeddel ezelőtt került a tudományos figyelem középpontjába. Azóta számos tanulmány látott napvilágot, amelyek igazolták az EF fejlettségének szerepét az iskolai, munkahelyi, magánéleti sikerességben. Az EF interdiszciplináris fogalom, több tudományterület is vizsgálja, pl. az ideg- és orvostudomány, a kognitív-, viselkedés- és neveléstudomány (Diamond, 2016; Józsa és Józsa, 2018).

Az EF olyan magasabb szintű komplex kognitív folyamatra utal, amely segít a gondolatok, az érzelmek és a viselkedés szabályozásában (Carlson et al., 2016; Garon, 2016), a figyelem fenntartásában és összpontosításában, a cselekedetek tervezésben (Csépe, 2021), a zavaró körülmények figyelmen kívül hagyásában (Zelazo et al., 2016), a kísértéseknek való

ellenállásban, a különböző helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodásban és a döntéshozatalban (Cragg és Chevalier, 2012; Diamond, 2013). A végrehajtó funkció ezen jellemzői alapján úgy véljük, hogy vizsgálata segítséget nyújthat a továbbtanulási döntés és lemorzsolódás folyamatának mélyebb megértésében.

A végrehajtó funkciónak három komponense van, a munkamemória, a gátlás és a kognitív flexibilitás (Blair és Diamond, 2008; Carlson et al., 2016; Garon et al., 2008; Hughes, 2011; Jacques és Marcovitch, 2010; Miyake et al., 2000; Zelazo et al., 2016). (1) A *munkamemória* egy korlátozott kapacitású tár, ami abban tér el a rövidtávú memóriától, hogy nem csupán az információ megtartásáért és előhívásáért felel, hanem manipulál velük, frissíti azokat. (Racsmány et al., 2005; Tánczos és Németh, 2010). A munkamemória kritikus fontosságú a tudásban és a komplex kognitív feladatok végrehajtásában (Diamond, 2013). Gondoljunk itt a megszerzett különböző helyzetekben való tudás felidézésére, ami nélkülözhetetlen az iskolai sikerességben. (2) A *gátlás* az ösztönös vagy nem kívánt viselkedés gátlását, az önkontrollt, a szelektív figyelmet foglalja magába (Diamond et al., 2005). Ez teszi lehetővé számunkra, hogy például az órán megrezdülő telefont figyelmen kívül hagyjunk és tovább koncentráljunk a tanári magyarázatra. Az önkontroll biztosítja számunkra, hogy lemondunk egy utazásról a disszertáció megírása érdekében, vagy a tanulók szórakozás helyett inkább otthon maradnak tanulni azért, hogy jól sikerüljön a témazáró dolgozat. (3) *Kognitív flexibilitás* alatt azt a képességet értjük, ami lehetővé teszi a figyelmi fókusz váltását a feladatok, válaszok, mentális készletek, nézőpontok, stratégiák, módszerek között, ezáltal képes az ember viselkedést vagy cselekvést váltani, választani az adott szituációnak megfelelően (Diamond, 2013; Garcia-Garcia et al., 2010; Geurts et al., 2009).

Az eddigi kutatások azt mutatják, hogy az EF-komponenseknek jelentős prediktív ereje van az iskolai teljesítményben, az elért iskolai fokozatokban és a szociális kompetenciában is (Mischel et al., 1989; Zelazo et al., 2016). Az EF fejlődése óvodás korban indul, és egészen fiatal felnőttkorig tart (Zelazo et al., 2013). Az EF fejlődését befolyásolhatják a szülői hatások, a tanulót körülvevő környezet, az oktatási tapasztalatok, valamint a trauma, a környezeti toxinok és a stressz stb. (Masten et al., 2012). A fenti szakirodalomból láthatjuk, hogy a végrehajtó funkció egyfelől kiemelkedő szerepet játszik az információfeldolgozásban, tudásban, másfelől a viselkedés szabályozásában a hosszútávú célok elérése érdekében, melyek elengedhetetlen összetevői a továbbtanulási döntéseknek és a tanulmányok feladásának egyaránt.

Az osztályzatok szerepe az iskolai pályafutásban nem elhanyagolható, hiszen a tanulók iskolai teljesítményének, tudásának jellemzésére szolgálnak (Csapó, 1998b). Az iskolai osztályzatokkal kapcsolatosan számos gond merül fel, melynek feltárására Csapó (1998a) a

tesztelméletben használatos fogalmakat hívta segítségül. Elemzése szerint az osztályzatokkal szemben támasztott követelmények, jószágmutatók tekintetében az alábbi problémák vannak. Az objektivitás azt jelenti, hogy a jegyeknek függetlennek kell lenni attól a személytől, aki az értékelést végzi. Azonban rendszerint tükröződnek az osztályzatokban a tanárok előítéletei, hangulatai, érzelmei. A jegynek, értékelésnek megbízhatónak (reliabilitás) kell lennie, ami azt jelenti, hogy ugyanarra a tudásra ugyanazt a jegyet kell kapnia a tanulóknak. Azonban tudjuk, hogy a tanárok, tantárgyak és iskolák között is különbségek vannak, vagyis egy közepes érdemjegy nem ugyanazt a tudást takarja matematikából egy gimnáziumban és egy szakképző iskolában. Harmadsorban a jegyekkel szemben támasztott követelmény az érvényesség (validitás). Ez azt jelenti, hogy a jegyekben annak a tudásnak kellene tükröződnie, amire azt a tanuló kapja, aminek a jellemzésére szolgál. Csapó (1998b) és Sáska (2012) tanulmányai szerint a tesztekkel mért tudás (pl. OKM) és a jegyek sok esetben távol esnek egymástól, továbbá befolyással van rájuk a fent említetteken túl a diákok tantárgy iránti attitűdje és családi háttere is. Ferge Zsuzsa (1999) szerint a jegyekben nem csak a gyermek kognitív képessége, hanem bizonyos szinten a területi, anyagi tényezők is szerepet játszanak.

Ugyanakkor összefüggést mutattak ki az osztályzatok és kognitív változók, illetve a továbbtanulás szándéka között (Csapó, 2002b). Láthatjuk, hogy a jegyeket, osztályzatokat mint a tudás jellemzésére használt eszközt számos (jogos) kritika éri, azonban kétségtelen tény, hogy tükröződik bennük a tanulók tudása, és egyelőre nem tudunk a jegyeknél jobb és egyszerűbben mérhető mutatót, ami az iskolai teljesítményüket mutatja. Számos kutatás használta az osztályzatokat az iskolai tudás, az iskolai eredményesség mutatójaként (lásd D. Molnár, 2013; Józsa, 2002).

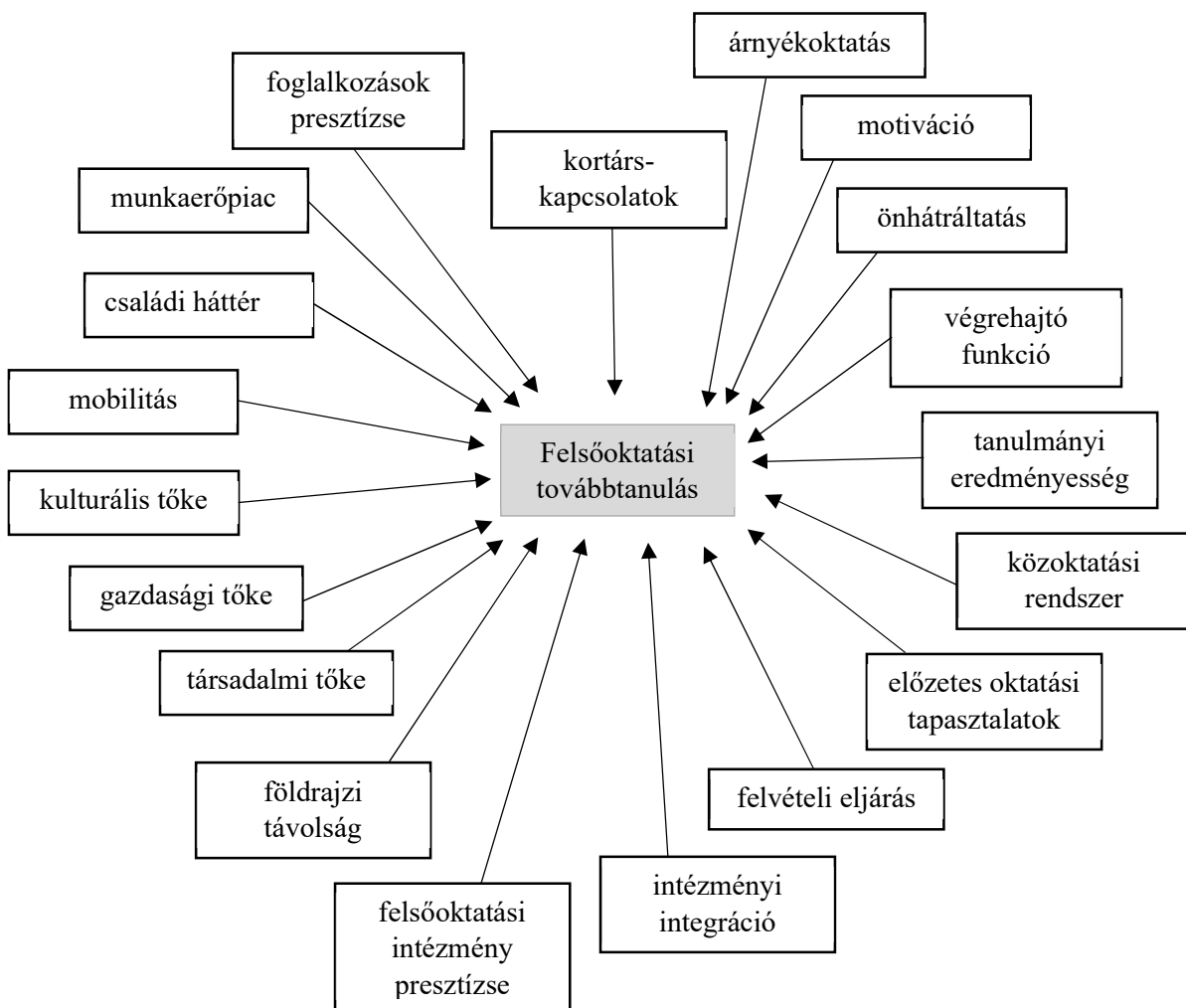
A tanulmányi eredményeket, jegyeket gyakran összefüggésbe hozzák a lemorzsolódással (pl. Entwisle et al., 2004), azonban a kutatások eltérő eredményekről számolnak be. Míg Rumberger és Lim (2008) szerint az általános és középiskolában elért tanulmányi teljesítmény előrejelzi a lemorzsolódást, addig Allensworth (2004) megkérdőjelezi a jegyek közvetlen hatását. Plank és munkatársai (2005) szerint az utolsó félévben elért átlag is megfelelően előre tudja jelezni a végzettség megszerzését vagy a lemorzsolódást.

A szakirodalom alapján egy hárompólusú magyarázómodell látszik kirajzolódni a továbbtanulási motiváció/aspiráció vizsgálatában: (1) a gazdasági tényezők, mint a racionális döntés elmélete a diploma megszerzésének megtérülésében; (2) nevelésszociológia tényezők, mint pl. a szülők/család iskolai végzettsége, szocioökonómiai státusa, társadalmi és kulturális tőkéje; (3) pszichológiai tényezők, amely az egyén önmagába vetett hitén, a külső-belső motivációján és tudásán alapul. Az egyes tényezők nem mindig tisztán egyik vagy másik

kategóriába tartoznak, átfedések, összefüggések hálózata figyelhető meg közöttük. A 11. ábrán a szakirodalom alapján azonosított tényezőket tüntetjük fel. Dolgozatunkban nem vizsgáltuk az összes feltüntetett tényezőt, hiszen az jóval túlmutat jelen disszertáció keretein.

11. ábra.

A felsőoktatási továbbtanulást befolyásoló tényezők (saját szerkesztés)

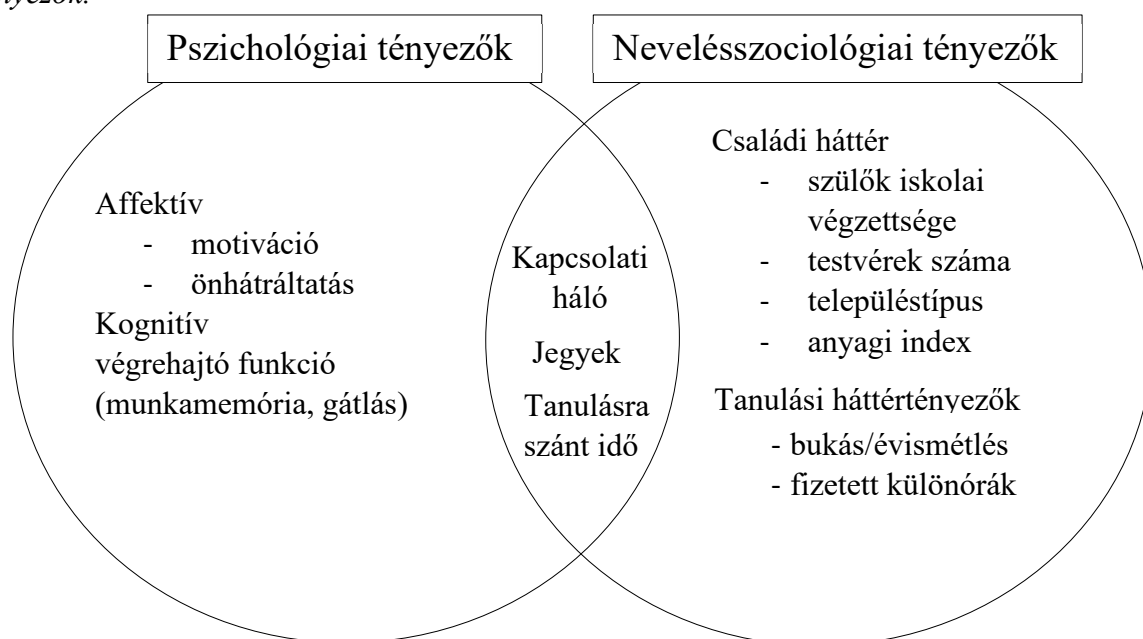


3. Az empirikus kutatás célja, kutatási kérdései, hipotézisei

Az elméleti háttér áttekintése során törekedtünk arra, hogy bemutassuk egyrészt a továbbtanulási döntésre ható tényezőket, másrészt a hallgatói lemorzsolódás történeti előzményeit, továbbá számba vegyük a lemorzsolódás lehetséges okait. A szakirodalom alapján körvonalazódó és a vizsgálatunk alapját képező, a továbbtanulási döntéseket és a lemorzsolódást befolyásoló tényezőket a 12. ábra szemlélteti.

12. ábra.

A vizsgálat változórendszere: a továbbtanulási döntést és lemorzsolódást befolyásoló tényezők.



A nemzeti statisztikák és kutatások szerint az érettségit adó szakképzésből 10–15%-kal kevesebben jelentkeznek felsőoktatási továbbtanulásra, mint a gimnáziumokból. Emellett a szakképzésből érkező tanulók alacsonyabb társadalmi státusú családból érkeznek a felsőoktatásba (Hoelscher et al., 2008; Payne 2003), ami eltérő továbbtanulási stratégiákkal és más akadémiai út bejárásával párosulhat (Józsa, 2020; Katartzi és Hayward, 2019; Neugebauer és Schindler, 2012; Pusztai, 2015b; Szemerszki, 2014, 2018), ami növelheti a lemorzsolódás kockázatát. Ha a magasabb iskolai végzettség jobb elhelyezkedési esélyeket teremt, akkor mi az oka annak, hogy az érettségit adó szakképzésben tanulók kevésbé használják ki a felsőoktatási továbbtanulás lehetőségét?

A vizsgálat időpontjában az érettségit adó szakképzésből két időpontban lehetett a felsőoktatásba jelentkezni, továbbtanulni: 12.-ben közvetlenül az érettségi után, illetve 13.-ban a technikus évi év után. Vizsgálatunk célja az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulási döntésének és a felsőoktatásba jelentkezők lemorzsolódási kockázatának

feltérképezése a két „végzős” évfolyam összehasonlításában. Ehhez kapcsolódóan a következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

1. Vannak-e különbségek az érettségit adó szakképzés 12. és 13. évfolyamai között a vizsgált nevelésszociológiai és pszichológiai tényezőkben?
2. Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok mintáján belül a családi háttér alapján tudunk-e olyan csoportokat elkülöníteni, amik magyarázatot adhatnak a felsőoktatásban való részvétel alacsonyabb arányára, ami a felfelé mobilitás ki nem használását jelenti?
3. A felfelé mobilitás esélyének nem kihasználásban, vagyis a továbbtanulási döntésben szerepet játszanak-e a családi háttér különbségein kívül az affektív és kognitív tényezők?
4. A felsőoktatási továbbtanulás előtt milyen későbbi lemorzsolódási rizikófaktorokat tudunk azonosítani az érettségit adó szakképzésben tanulóknál?

A szakirodalom alapján az alábbi hipotéziseket fogalmazzuk meg:

H₁: Azt feltételezzük, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló 12. és 13. évfolyamos diákok nevelésszociológiai és pszichológiai tényezőiben jelentős különbségek vannak, hiszen az életkor előrehaladtával csökken a szülők, kortársak hatása, ahogy a tanulási motiváció is (Epstein és Dauber, 1991; Milgram és Toubiana, 1999; Spera, 2005).

H₂: Azt feltételezzük, hogy a családi háttér alapján jelentős különbségeket találunk a nevelésszociológiai (Belinszki et al., 2020; Pusztai, 2011; Szemerszki, 2020) és pszichológiai tényezőkben (Pálosi et al., 2017).

H₃: Azt feltételezzük, hogy a családi háttérnek erős befolyása van a továbbtanulási döntésre (Blaskó, 2002; Fehérvári, 2016; Imre, 2017), hiszen a felsőoktatási továbbtanulás egyrészt a felfelé mobilitás, másrészt a kedvező családi háttérű diákoknak a társadalmi státus megőrzésének az eszköze (Fényes és Róbert, 2006; Lam és Cuong, 2017). Továbbá az affektív – ezen belül az önhátráltatás (Nagy, 2004; Szemerszki, 2014) – és kognitív tényezők szoros összefüggésben vannak a továbbtanulási döntéssel.

H₄: Azt feltételezzük, hogy több lemorzsolódási rizikófaktorot tudunk azonosítani, ami a nyelvvizsga hiányában (Józsa, 2020; Szemerszki, 2012a, 2015), a felsőoktatási tanulmányok alatti munkavállalásban (Fenyves et al., 2017; Lukács és Sebő, 2015; Miskolci et al., 2018; Pusztai, 2011), a költségtérítéses képzés előnyben részesítésében (Józsa, 2020; Szemerszki, 2014) és a rossz tanulmányi eredményekben, az évismétlésben, bukásban (Szemerszki, 2016) jelenik meg.

4. A próbamérés bemutatása

A disszertáció célja, hogy feltárja a szakképzésben érettségiző tanulók jellemzőit, ami egyrészt választ adhat arra, hogy ezek a tanulók miért mennek kisebb arányban továbbtanulni a felsőoktatásba a gimnazistákhoz képest. Másrészt ez hogyan hat a társadalmi mobilitásukra. További cél, hogy számba vegyünk azokat a tényezőket, amik a felsőoktatásba kerülők lemorzsolódását előre jelezheti, tehát kockázatot jelenthet. Mindezek vizsgálatára kérdőívet készítettünk, melyben a tanulók családi háttéréről, motivációjáról, tanulási képességéről gyűjtöttünk adatokat (1. sz. melléklet). Ahogy az elméletben bemutattuk, számos vizsgálat született már a szakképzésben tanuló diákokról. Jelen disszertáció egyik újszerűsége, hogy interdiszciplinárisan vizsgálja a továbbtanulási döntést és a lemorzsolódást. Másrészt nem ismerünk olyan kutatást, ami az önhátráltatást és a végrehajtó funkciót vizsgálta volna e két terület összefüggésében. Harmadrészt az érettségit adó szakképzésben tanulók jellemzőit másik iskolatípussal összehasonlítva és saját csoportjukon belüli különbségek feltárásával kívánjuk bemutatni. Ebben a fejezetben a vizsgálatához készített kérdőív próbamérését mutatjuk be, ami alapján kifejlesztettük a végső kérdőív változatot, amit a nagymintás adatgyűjtés során használtunk.

4.1. A vizsgálat módszere

Kutatásunkban a kérdőívek elemzését kvantitatív módszerrel, az SPSS statisztikai program segítségével végeztük el. A következőkben felsorolt paraméteres és nem paraméteres statisztikai eljárásokat végeztük el: alapstatisztikák: gyakoriságok, átlagok; összefüggésvizsgálatok; kétmintás t-próba; egyszempontos és kétszempontos ANOVA; faktoranalízis; keresztábra elemzések; reliabilitások, Mann-Whitney teszt, Kruskal-Wallis próba.

4.2. A továbbtanulási szándék és lemorzsolódási rizikófaktor kérdőív fejlesztése

Számos tanulmány foglalkozott a felsőoktatásba jelentkezők összetételével és a bekerülés esélyeivel. Már a hetvenes évekbeli kutatások kimutatták az érettségit adó szakképzésbe és gimnáziumokba járó tanulók családi háttérének különbségeit (Róbert, 2000). Szemerszki (2014) rámutat arra, hogy az érettségit adó szakképzésben szerzett végzettséggel rendelkező diákoknál jóval kedvezőbb helyzetben vannak a felsőoktatásban való továbbtanulás szempontjából a gimnazisták. Vizsgálatunkban a végzős szakgimnazisták és technikai évfolyamra járó tanulók továbbtanulási döntésének affektív és kognitív összetevőit vizsgáljuk a családi háttérrel összefüggésben. Nagymintás vizsgálatunk előtt a szakirodalmi ajánlásnak

megfelelően (Gliner et al., 2017) próbamérést végeztünk kérdőívünk kipróbálása céljából, hiszen Csapó (2004) szerint bárminek a mérésére magas megbízhatósági mutatókkal rendelkező mérőeszközök használhatók.

Adatfelvételünk során arra kerestük a választ, hogy a fejlesztett kérdőívünk segítségével mérhető-e a továbbtanulási döntés és azonosíthatók-e a felsőoktatásba való bekerülés előtt lemorzsolódási veszélytényezők. A pszichometriai vizsgálatok alkalmazásával célunk volt a kérdőív megbízhatóságának mérése, a kérdőív-tételek működésének megismerése és az affektív tényező dimenzióinak feltárása. Mindezek mellett választ kerestünk arra, hogy milyen különbségek vannak a vizsgálatban részt vevők között a továbbtanulási döntésben, illetve a kérdőív alapján a végzős érettségit adó szakképzésben tanulók továbbtanulását vagy tovább nem tanulását a felsőoktatásba milyen tényezők befolyásolják. Végezetül kíváncsiak voltunk arra, hogy a kérdőívünk alapján tudunk-e lemorzsolódási rizikófaktorokat azonosítani.

Azt feltételezzük, hogy a próbamérésünk alapján

- (1) igazolódik a kérdőív megbízhatósága;
- (2) különbség van a továbbtanulási döntésben a továbbtanulási szándék és végrehajtó funkció alkálai és a családi háttértényezők alapján;
- (3) a tanulmányi eredmény szoros összefüggésben van a továbbtanulási szándékkal és a családi háttértényezőkkel;
- (4) tudunk lemorzsolódási rizikófaktorokat azonosítani.

4.3. A próbamérés körülményei, adatfelvétel

Az adatfelvételre 2019 őszén került sor, amihez kényelmi mintavételi technikát alkalmaztunk. A mérést egy Dél-Alföld régióban elhelyezkedő megyeszékhelyi műszaki szakköznevelési intézmény végzős, 12. évfolyamos tanulói között végeztük. A kérdőíveket osztályfőnöki óra keretében töltötték ki a tanulók, nagyjából 40 perc állt a diákok rendelkezésére a kérdőív kitöltéséhez, ami minden osztályban elegendő időnek bizonyult. A mérést végző osztályfőnököket a mérés céljáról, az adatfelvétel módjáról személyesen, szóban tájékoztattuk. A próbamérés időpontjában az intézményben tartózkodtunk, ezért kértük, hogy bármilyen kérdés felmerülése esetén keressenek meg. A kérdőív elején (1. sz. melléklet) tájékoztattuk a diákokat a mérés céljáról, továbbá hogy a kitöltés önkéntes és anonim.

4.4. A vizsgálat mintája

A próbamérésen összesen 105 fő végzős tanuló vett részt. A mintában a fiúk (n=81; 77%) vannak felülreprezentálva, ugyanis egy műszaki szakköznevelési intézményben végeztük a próbamérést.

Az állandó lakhelyük szerint 38% helyi, a többségük valamelyik környező településről jár be a megyeszékhelyi iskolába. A kollégisták 60–100 km-re élnek az iskola székhelyétől.

4.5. A mérőeszköz bemutatása

A vizsgálatban saját készítésű kérdővet használtunk, mely több egységre osztható. A kérdésblokkokat az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat.

A próbamérés kérdőívének szerkezete

| Kérdésblokkok | Változók |
|---|---|
| Szociodemográfiai kérdések | nem, születési év, állandó lakhely stb. |
| Lemorzsolódási rizikótényezőkre irányuló kérdések | nyelvvizsga, munkavállalás, felsoktatási finanszírozási forma |
| Továbbtanulás affektív tényezőire vonatkozó skála | Likert-skálás állítások az intrinzik és extrinzik motivációra és az önhátráltatásra |
| Kulturális és anyagi tőkére vonatkozó kérdések | otthoni könyvek száma, ingó/ingatlan, szubjektív anyagi megítélés |
| Tanulással kapcsolatos kérdések | különórák, tanulmányi versenyek, főbb tantárgyak jegyei |
| Végrehajtó funkció skála | Likert-skálás állítások a munkamemóriára és gátlásra vonatkozóan |

A továbbtanulási motiváció és az önhátráltatás, önszelekció feltárására saját fejlesztésű skálát készítettünk a kérdőívben belül, mely 32 állítást tartalmaz, amihez ötfokozatú Likert-skálát használtunk. A tanulóknak minden állítás esetében bekarikázással kellett eldönteniük, hogy mennyire jellemző rájuk az adott kijelentés. A szakirodalom (lásd Deci, 1988; Nagy, 2004; Ryan és Deci, 2020) alapján felállított elméleti koncepció szerint az állítások kétféle továbbtanulási motivációra (intrinzik és extrinzik) és az önhátráltatásra, önszelekcióra (Urdu et al., 1998; Nagy és D. Molnár, 2017) vonatkoznak. A kérdőív érvényességének vizsgálatára és a három alskála ellenőrzésére feltáró faktoranalízist végeztünk. A faktorokban a legnagyobb faktorsúllyal szereplő tételeket adtuk meg, melyet Varimax rotáció alkalmazásával értünk el. A szakirodalomra támaszkodva a 0,4 fölötti faktorsúlyhatárokat tekintettük elfogadhatónak. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató 0,82-as értéke alapján a faktoranalízis elvégezhető. Kaiser szerint (idézi Ketskemény és Izsó, 1996) a 0,8–0,9 közötti érték megfelelő, ami azt jelenti, hogy jogosan feltételezünk alskálákat a változórendszer, az állítások mögött. Az elvégzett faktoranalízis során több állítás problémásnak bizonyult, ezért azokat kivettük, így a KMO-index értéke 0,88-ra ugrott, és az adatok is egyértelműen három faktorba rendeződtek (6. táblázat). A faktoranalízisben a megmagyarázott variancia 61,32%, melyet az intrinzik és extrinzik motiváció és önhátráltatás faktorok magyaráznak meg.

6. táblázat.

A továbbtanulás affektív tényezői kérdőívétel faktoranalízise.

| Állítások | Faktorok | | |
|--|--|--|--------------------|
| | Intrinzik továbbtanulási motiváció (ITM) | Extrinzik továbbtanulási motiváció (ETM) | Önszelekció (ÖNSZ) |
| Sajátérték | 3,98 | 3,08 | 3,36 |
| Variancia (%) | 23,41 | 18,14 | 19,78 |
| Kumulált variancia (%) | 23,41 | 41,55 | 61,32 |
| Jól tanulok, ezért mindenképpen tovább akarok tanulni. | 0,55 | | |
| Magamnak akarok bizonyítani a diplomaszerzéssel. | 0,75 | | |
| Képesnek tartom magam arra, hogy diplomát szerezzek. | 0,41 | | |
| Céljaim elérése érdekében fontos a továbbtanulás, diplomaszerzés. | 0,58 | | |
| Örömet jelent számomra, ha új ismeretekkel gazdagítom tudásomat. | 0,81 | | |
| Szeretem a kihívásokat, és a diplomaszerzés egy újabb kihívás számomra. | 0,76 | | |
| Inkább pénzt akarok keresni, mint továbbtanulni. | | 0,78 | |
| A magasabb fizetés miatt szeretnék továbbtanulni. | | 0,52 | |
| Jobb álláslehetőséget kapok, ha van diplomám. | | 0,84 | |
| Még nem akarok dolgozni, ezért inkább a továbbtanulást választom. | | 0,49 | |
| Fel sem merült bennem a továbbtanulás. | | 0,66 | |
| Diplomával külföldön is jobban el tudok helyezkedni. | | 0,81 | |
| Nem tartom magam jó képességűnek, ezért nem tanulok tovább. | | | 0,82 |
| Munkába kell állnom, ezért nem tanulok tovább. | | | 0,59 |
| Véleményem szerint szakgimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálok. | | | 0,74 |
| Tanulmányi eredményem nem teszi lehetővé a továbbtanulást. | | | 0,79 |
| Tovább akarok tanulni, de nem felsőoktatásban. | | | 0,64 |
| Nem szeretek tanulni, ezért a továbbtanulás sem érdekel. | | | 0,46 |

A negatív állítások esetében már az átfordított értékeket jelenítettük meg. A faktoranalízis bizonyítja ezen kérdőívételünk konstruktív validitását. A faktoranalízissel igazolt alskálák reliabilitás-értékei (Cronbach- $\alpha_{ITM}=0,87$; Cronbach- $\alpha_{ETM}=0,82$; Cronbach- $\alpha_{\text{ÖH}}=0,78$) azt mutatják, hogy a skálák megbízhatósága jó. A teljes Továbbtanulás affektív tényezőit mérő skála megbízhatósági mutatója 0,75. Fábíán (2014) szerint a 0,7–0,85 közötti értékek az elfogadhatók, hiszen az ez alatti értékek azt mutatják, hogy a skála nem elég konzisztens. Tehát megállapíthatjuk, hogy kérdőívünknek ezen skálája alkalmas a továbbtanulási motiváció és az önhátráltatás mérésére.

A végrehajtó funkció mérésére az ADEXI (Adult Executive Functioning Inventory; Holst és Thorell, 2017; Felnőtt végrehajtó funkció leltár) kérdőívet használtuk. A kérdőív 14 állítást tartalmaz, amit ötfokú (1=egyértelműen nem igaz, 5=egyértelműen igaz) Likert-típusú skálán kell értékelnie a vizsgálatban részt vevő egyéneknek. Az eredeti mérőeszközt a gyermekek végrehajtó funkciójának értékelésére kifejlesztett (Childhood Executive Functioning Inventory – CHEXI, Thorell és Nyberg, 2008; Gyermekkorai végrehajtó funkció leltár) kérdőív

átdolgozásával úgy alakították ki, hogy törölték a CHEXI-ből a felnőttek számára irreleváns állításokat. Az ADEXI kérdőív két markánsan elkülönülő alskálát tartalmaz: az egyik a vizsgálatban részt vevő munkamemóriáját, a másik a gátlást méri (Holst és Thorell, 2018).

Próbamérésünkben faktoranalízissel ellenőriztük az ADEXI alskáláit. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató 0,80-as értéke alapján a faktoranalízis elvégezhető. Az elvégzett faktoranalízis során az állítások két alskálába rendeződtek, mely a 7. táblázatban látható.

7. táblázat.

Az ADEXI kérdőív faktoranalízise

| Állítások | Alskálák | |
|---|-------------------|--------------|
| | Munkamemória (MM) | Gátlás (GÁT) |
| Sajátérték | 4,36 | 2,02 |
| Variancia (%) | 31,17 | 14,43 |
| Kumulált variancia (%) | 31,17 | 45,59 |
| 1. Nehezen emlékszem a hosszú utasításokra. | 0,64 | |
| 2. Néha nehezen emlékszem arra, hogy mit csináltam a tevékenységem középső részében. | 0,55 | |
| 3. Gyakran a következmények végiggondolása nélkül cselekszem. | | 0,55 |
| 4. Néha nehéz ellenállnom olyan dolognak, amihez kedvem van, de valaki azt mondja, hogy az nem megengedett. | | 0,69 |
| 5. Amikor valaki több dolgot kér tőlem, csak az elsőre vagy az utolsóira emlékszem. | 0,71 | |
| 6. Nehezen állom meg a mosolygást vagy nevetést olyan helyzetekben, amikor nem illik. | | 0,54 |
| 7. Ha elakadok egy feladat megoldásában, akkor nehezen jövök rá másik megoldási lehetőségre. | 0,47 | |
| 8. Ha valaki megkér, hogy hozzak valamit, néha elfelejtem, hogy mit kell vinnem. | 0,50 | |
| 9. Nehezen tudom megtervezni a dolgaimat (pl. nehéz mindenre emlékezni, amit vinni kell az utazásra, munkába, iskolába). | 0,67 | |
| 10. Időnként nehezen hagyom abba azt a tevékenységet, amit szeretek (pl. a TV nézést vagy a számítógép előtt ülést, amikor este le kell feküdni). | | 0,47 |
| 11. Olykor nehezen értem meg a szóbeli utasítást, kivéve, amikor meg is mutatják, hogy mit kell csinálni. | 0,73 | |
| 12. A több lépésből álló feladatok, cselekvések nehezek nekem. . | 0,78 | |
| 13. Nehezen gondolkodom előre, nehezen tanulok a tapasztalatból. | 0,74 | |
| 14. Az emberek, akikkel találkozom, néha úgy gondolják, hogy vadabb/élénkebb vagyok, mint a korombeliek. | | 0,58 |

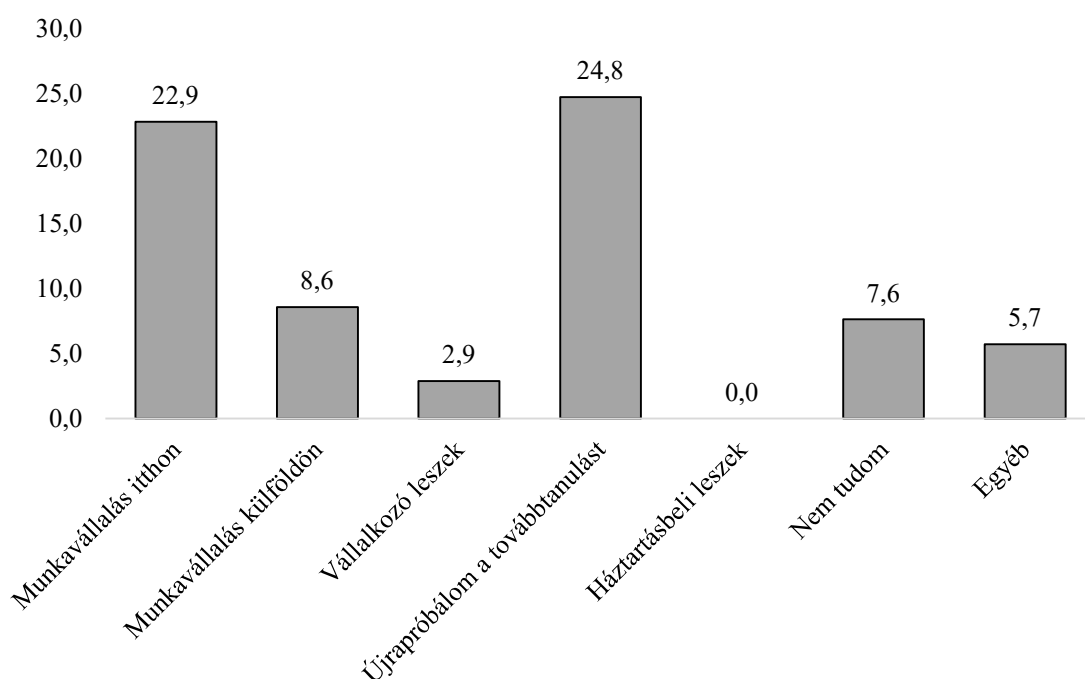
A faktoranalízissel igazolt alskálák megbízhatóságának mutatói a következőképpen alakultak: Cronbach- α_{MM} =0,84; Cronbach- $\alpha_{GÁT}$ =0,66. A teljes végrehajtó funkció kérdőív reliabilitás-értéke 0,79. Mivel a pszichológiai skálák esetében a 0,6 feletti Cronbach- α értékek (Gliner et al., 2017) elfogadhatónak számítanak, így azt mondhatjuk, hogy az ADEXI kérdőív és annak alskálái megbízhatóak, jó belső konzisztenciával rendelkeznek. A gátlás alskála alacsonyabb reliabilitás-értéke valószínűleg a kevés (5 db) itemszámból adódik.

4.6. Eredmények és értelmezés

A megkérdezett tanulók 66%-a tervezte a továbbtanulást a kérdőív kitöltésének pillanatában. A továbbtanulni szándékozó diákok többsége (81%) csak a technikusi év után tervezi a továbbtanulást, akik közül 12% nem a jelenleg tanult szakirányban kíván továbbtanulni. Arra a kérdésre, hogy mit fognak tenni, ha nem sikerül a felvételijük, a 13. ábra mutatja a válaszok megoszlását.

13. ábra.

Sikertelen felvételi utáni tervek (%)



A 13. ábra szerint a továbbtanulni szándékozó válaszadók közül közel azonos az aránya, akik a sikertelen felvételi után újra meg akarják azt próbálni vagy Magyarországon munkába kívánnak állni. Ez majdnem fele a válaszadóknak. 13% még nem tudja, vagy a felsoroltakon kívül mást tervez, azonban ezt nem írta le. A háztartásbelit senki nem jelölte meg még a lányok közül sem, minden bizonnyal ez a fajta otthoni munka már nem vonzó a fiataloknak.

Az affektív tényezők vizsgálata

A mérőeszköz bemutatásánál már említettük, hogy a továbbtanulási motívumok és önhátráltatás feltárására 32 kijelentésből álló kérdőív-tételt készítettünk, amelyre ötfokú Likert-típusú skálán kellett a tanulóknak az állítással kapcsolatban az egyetértést vagy egyet nem értést jelölni. Kiszámítottuk mindhárom alskála állításainak átlagát és szórását, amit a 8. táblázatban közlünk. A kérdőív-tételeket csökkenő átlag szerint rendeztük. A negatív állítások esetében az átfordítás

utáni átlagokat és szórásokat tartalmazza a táblázat. Az első oszlop az alskálákra vonatkozó betűjeleket tartalmazza.

8. táblázat.

A továbbtanulás affektív tényezői alskálák állításainak átlaga és szórása

| Alskála | Állítások | M | SD |
|---------|--|------|------|
| ETM | Fel sem merült bennem a továbbtanulás. | 4,34 | 1,08 |
| ITM | Képesnek tartom magam arra, hogy diplomát szerezzek. | 3,64 | 1,12 |
| ITM | Örömet jelent számomra, ha új ismeretekkel gazdagítom tudásomat. | 3,36 | 1,25 |
| ETM | Diplomával külföldön is jobban el tudok helyezkedni. | 3,32 | 1,29 |
| ETM | A magasabb fizetés miatt szeretnék továbbtanulni. | 3,32 | 1,33 |
| ETM | Jobb álláslehetőséget kapok, ha van diplomám. | 3,32 | 1,34 |
| ITM | Céljaim elérése érdekében fontos a továbbtanulás, diplomaszerezés. | 3,08 | 1,57 |
| ETM | Inkább pénzt akarok keresni, mint továbbtanulni. | 3,02 | 1,25 |
| ITM | Jól tanulok, ezért mindenképpen tovább akarok tanulni. | 2,96 | 1,08 |
| ITM | Szeretem a kihívásokat, és a diplomaszerezés egy újabb kihívás számomra. | 2,67 | 1,23 |
| ITM | Magamnak akarok bizonyítani a diplomaszerezéssel. | 2,67 | 1,41 |
| ÖH | Tovább akarok tanulni, de nem felsőoktatásban. | 2,36 | 1,33 |
| ÖH | Nem szeretek tanulni, ezért a továbbtanulás sem érdekel. | 2,29 | 1,34 |
| ETM | Még nem akarok dolgozni, ezért inkább a továbbtanulást választom. | 2,24 | 1,15 |
| ÖH | Tanulmányi eredményem nem teszi lehetővé a továbbtanulást. | 2,21 | 1,15 |
| ÖH | Nem tartom magam jó képességűnek, ezért nem tanulok tovább. | 1,89 | 1,16 |
| ÖH | Véleményem szerint szakgimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálok. | 1,63 | 0,90 |
| ÖH | Munkába kell állnom, ezért nem tanulok tovább. | 1,55 | 0,80 |

n=105; ITM: intrinzik továbbtanulási motiváció, ETM: extrinzik továbbtanulási motiváció, ÖH: önhátráltatás

Az állítások melletti 2,5-nél magasabb átlagok azt mutatják, hogy egyaránt fontos mind a belső, mind a külső motiváció a továbbtanulásban.

A végrehajtó funkció esetében az átlagok értelmezése másként működik, mint az továbbtanulás affektív skála esetében, ugyanis itt a magasabb átlag a gyengébb működést jelöli. A következő táblázatban a végrehajtó funkció állításainak átlagát és szórását közöljük, az alskálák betűjelét az első oszlop tartalmazza (9. táblázat). A táblázatban a 2,5-nél magasabb átlagok azt mutatják, hogy az adott állítást magasabbra értékelték a diákok, vagyis az adott állítás jellemzőbb rájuk, tehát működését gyengébbnek ítélik. Jellemzően a gátlásra vonatkozó állítások kaptak magasabb átlagot.

9. táblázat.

Az EF kérdőív állításainak átlaga és szórása

| Alskála | Állítások | M | SD |
|---------|---|------|------|
| MM | Nehezen emlékszem a hosszú utasításokra. | 2,44 | 1,08 |
| MM | Néha nehezen emlékszem arra, hogy mit csináltam a tevékenységem középső részében. | 2,50 | 1,08 |
| G | Gyakran a következmények végiggondolása nélkül cselekszem. | 2,77 | 1,12 |
| G | Néha nehéz ellenállnom olyan dolognak, amihez kedvem van, de valaki azt mondja, hogy az nem megengedett. | 2,73 | 1,24 |
| MM | Amikor valaki több dolgot kér tőlem, csak az elsőre vagy az utolsóra emlékszem. | 2,34 | 1,14 |
| G | Nehezen állom meg a mosolygást vagy nevetést olyan helyzetekben, amikor nem illik. | 3,01 | 1,33 |
| MM | Ha elakadok egy feladat megoldásában, akkor nehezen jövök rá másik megoldási lehetőségre. | 2,63 | 1,07 |
| MM | Ha valaki megkér, hogy hozzak valamit, néha elfelejtem, hogy mit kell vinnem. | 2,04 | 0,99 |
| MM | Nehezen tudom megtervezni a dolgaimat (pl. nehéz mindenre emlékezni, amit vinni kell az utazásra, munkába, iskolába). | 1,65 | 0,88 |
| G | Időnként nehezen hagyom abba azt a tevékenységet, amit szeretek (pl. a TV nézést vagy a számítógép előtt ülést, amikor este le kell feküdni). | 3,09 | 1,37 |
| MM | Olykor nehezen értem meg a szóbeli utasítást, kivéve, amikor meg is mutatják, hogy mit kell csinálni. | 2,19 | 1,05 |
| MM | A több lépésből álló feladatok, cselekvések nehezek nekem. . | 1,96 | 0,90 |
| MM | Nehezen gondolkodom előre, nehezen tanulok a tapasztalatból. | 1,83 | 0,91 |
| G | Az emberek, akikkel találkozom, néha úgy gondolják, hogy vadabb/élénkebb vagyok, mint a korombeliek. | 2,43 | 1,32 |

n=105; MM=munkamemória, G=gátlás

A tanulók 40%-a jellemzőnek tartja magára, hogy „Nehezen állom meg a mosolygást vagy nevetést olyan helyzetekben, amikor nem illik”. Illetve 43,8%-uk vallotta azt, hogy „Időnként nehezen hagyom abba azt a tevékenységet, amit szeretek (pl. a TV nézést vagy a számítógép előtt ülést, amikor este le kell feküdni).” Páros t-próbával megvizsgáltuk, hogy az EF két dimenziójának megítélésében statisztikailag is mutatkozik-e ez a különbség. Az eredmények azt mutatják, hogy szignifikáns eltérés ($t=-6,89$ $p<0,01$) van a munkamemória és a gátlás működésének megítélésében a vizsgált mintában.

Azt feltételeztük, hogy akik erősebben motiváltak a továbbtanulásra, illetve jobb munkamemóriával és gátlással rendelkeznek, nagyobb arányban akarnak a felsőoktatásban továbbtanulni. Ennek vizsgálatára kétmintás t-próbákat végeztük. Az eredmények azt mutatják, hogy a továbbtanulást tervezők és nem tervezők között szignifikáns különbség van az intrinzik, extrinzik továbbtanulási motívumok és az önhátráltatás átlagában is. A különbség hatásméretét kifejező Cohen-d jelentős nagyságú az intrinzik és extrinzik motívumoknál (10. táblázat). Nincs szignifikáns különbség a két csoport között a kognitív tényező dimenzióiban.

10. táblázat.

A továbbtanulás affektív tényezői szerinti részminták közötti különbségek alszkálánként

| Alszkálák | Továbbtanulni szándékozók | | Továbbtanulni nem szándékozók | | F | p | t | p | Cohen d |
|-----------|---------------------------|------|-------------------------------|------|-------|------|-------|------|---------|
| | M | SD | M | SD | | | | | |
| ITM | 0,27 | 0,99 | -0,50 | 0,82 | 0,62 | 0,43 | 3,97 | 0,01 | 0,84 |
| ETM | 0,46 | 0,65 | -0,85 | 0,97 | 5,52 | 0,02 | 8,14 | 0,01 | 1,58 |
| ÖH | -0,15 | 0,79 | 0,28 | 1,27 | 10,39 | 0,01 | -2,13 | 0,03 | 0,41 |
| MM | -0,03 | 0,90 | 0,06 | 1,17 | 1,70 | 0,19 | -0,46 | 0,64 | 0,09 |
| GÁT | -0,04 | 0,92 | 0,07 | 1,15 | 1,95 | 0,16 | -0,55 | 0,58 | 0,10 |

n=105; ITM=intrinzik továbbtanulási motiváció, ETM=extrinzik továbbtanulási motiváció, ÖH=önhátráltatás; MM=munkamemória; GÁT=gátlás

A tanulmányi előmenetel vizsgálata

Megkérdeztük a tanulókat arról, hogy milyen jegyekkel rendelkeztek a főbb tantárgyakból (magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem, idegen nyelv, szakmai elmélet, szakmai gyakorlat).

A tanulmányi eredmény és az affektív és kognitív tényezők dimenzióit mérő alszkálák közötti összefüggések vizsgálatára korrelációs számításokat végeztünk. Az eredmények azt mutatják, hogy a belső ösztönzők és a jegyek között közepesen erős ($r=0,32$ $p<0,01$), míg az extrinzik motívumok között gyenge, de szignifikáns az összefüggés ($r=0,25$ $p<0,05$). Tehát azoknak a diákoknak, akik akár belső indíttatásból, akár valamilyen külső ok miatt erősebb a továbbtanulási motivációja, az a jegyeikben is tükröződik. A jegyek az önszelekcióval ($r=-0,32$ $p<0,01$) és a munkamemóriával ($r=-0,30$ $p<0,01$) negatív, ellentétes együttjárást mutatnak. Vagyis az affektív és kognitív tényezők szerepe egyértelműen megmutatkozik a tanulmányi eredményekben. Ez összecseng a szakirodalommal (lásd Urdan és Midgley, 2001), miszerint a magasabb önhátráltatást mutatók gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy akik nem tanulnak jól, azok kizárják magukat a felsőoktatási továbbtanulásból.

Megvizsgáltuk, hogy az affektív, kognitív és családi háttértényezőknek milyen magyarázó ereje van a jegyekben. Annak érdekében, hogy a sok független változó ne vigye el egymás hatását, külön-külön regressziókat futtattunk le tényezőként. Elsőként a kognitív tényező, vagyis a végrehajtó funkció alszkáláinak magyarázóerejét vizsgáltuk meg. A regresszióanalízis eredménye azt mutatja, hogy a gátlás nem magyarázza a jegyeket, azonban a munkamemória ($F=5,50$ $p<0,01$) szignifikáns, 6%-os magyarázóerővel bír. A kognitív tényezők teljes regressziós modellje 10,7%-ban magyarázzák a középiskolai jegyeket. A továbbtanulás affektív tényezői alszkáláival végzett regresszióanalízis azt mutatja, hogy mindhárom alszkálának szignifikáns a magyarázó ereje a tanulmányi eredményre (ITM=10,8

ETM=6,4 ÖH=9,9). A továbbtanulás affektív tényezőinek regresszió által megmagyarázott varianciája 27%.

A családi háttértényezők (anya és apa iskolai végzettsége, otthoni könyvek száma, objektív anyagi index, szubjektív anyagi háttér megítélés és egy családban élők) magyarázó erejét is megvizsgáltuk a jegyekre. A regressziós modell nem bír magyarázóerővel ($F=0,65$ $p=0,68$), továbbá a bevont független változók közül egyik sem rendelkezik szignifikáns magyarázóerővel az iskolai jegyek tekintetében. Minden bizonnyal a családi háttér csökkenő szerepe figyelhető meg a kapott eredményben (lásd Mare, 1981).

Megvizsgáltuk azt is, hogy a továbbtanulás affektív tényezői és a végrehajtó funkció alsókáláiban vannak-e különbségek a tanulmányi átlagok szerint. Ehhez a jegyek átlagából képzett terciliseket használtuk: (1) rossz (29%) (2) közepes (34%) és (3) jó (37%). A varianciaanalízis csoportok közötti és az azokon belüli különbségek viszonyát jellemző F értéke egyértelműen mutatja, hogy szignifikáns különbségek vannak a továbbtanulás affektív tényezőinek ($F_{ITM}=10,80$ $p<0,05$; $F_{ETM}=4,68$ $p<0,05$; $F_{ÖNSZ}=9,67$ $p<0,05$) alsókáláiban és a végrehajtó funkció munkamemória ($F_{MM}=4,83$ $p<0,05$) alsókálájában a tanulmányi átlag alapján. A különbségek nagyságának értelmezését lehető tevő Tukey's b próba szerint a rossz tanulmányi átlaggal rendelkező tanulók extrinzik, intrinzik motivációja, önszelekciója és munkamemóriája szignifikánsan különbözik a jó és a közepes tanulmányi eredményű tanulókétól. Az eredmények azt mutatják, hogy a gátlás tekintetében nincs különbség a jegyek alapján a diákok között.

Megnéztük, hogy a vizsgálatunk tárgyát képező függő és független változóknak milyen az összefüggésrendszere. Mivel az anya és az apa iskolai végzettségének szoros a kapcsolata ($r=0,58$), ezért ezt a változót összevontuk szülők iskolai végzettsége néven. Első lépésben korrelációs számítást végeztünk, melynek értékeit a 11. táblázatban közöljük. A táblázatban azt láthatjuk, hogy a továbbtanulási döntés és a továbbtanulás affektív tényezőinek alsókálái között szignifikáns erős összefüggés van, továbbá szignifikás a kapcsolat a jegyekkel és a szülők iskolai végzettségével is.

11. táblázat.

A továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők korrelációja

| Változók | ITM | ETM | ÖH | MM | GÁT | szülő k isk. v. | egy családb an élők | obj. anyagi | szubj. anyagi | jegyek |
|--------------------------|--------|--------|---------|--------|-------|-----------------------|---------------------------|----------------|------------------|---------|
| Továbbtanulási döntés | 0,65** | 0,72** | -0,44** | 0,04 | 0,05 | -0,22* | -0,03 | 0,16 | -0,03 | 0,47** |
| ITM | | 0,70** | -0,56** | -0,26* | -0,13 | 0,15 | -0,09 | 0,09 | -0,14 | 0,47** |
| ETM | | | -0,43** | -0,10 | -0,07 | 0,15 | -0,05 | 0,17 | -0,07 | 0,32** |
| ÖH | | | | 0,33** | -0,00 | -0,19* | -0,08 | -0,12 | 0,11 | -0,41** |
| MM | | | | | | | 0,01 | 0,01 | 0,25* | -0,31** |
| GÁT | | | | | | | -0,01 | 0,11 | -0,10 | -0,12 |
| szülők isk. | | | | | | | -0,04 | -0,01 | -0,19 | 0,08 |
| egy családban élők | | | | | | | | 0,25** | -0,01 | -0,03 |
| objektív anyagi i. | | | | | | | | | -0,26** | -0,02 |
| szubjektív anyagi | | | | | | | | | | -0,19 |

n=105; *p<0,05; **p<0,01 szinten szignifikánsak, ITM=intrinzik továbbtanulási motiváció, ETM=extrinzik továbbtanulási motiváció, ÖH=önhátráltatás, MM=munkamemória, GÁT=gátlás

Binomiális logisztikus regresszióval elemeztük, hogy a bevont független változóink közül melyek és milyen mértékben magyarázzák azt, hogy egy diák tovább szándékozik-e tanulni vagy sem. A Wald-féle statisztika szerint a modell szignifikáns ($\chi^2=80,14$ p<0,01). A független változók egyedi hatása megegyezik a fenti korrelációs mátrix eredményével, miszerint a továbbtanulási döntéssel összefügg az intrinzik, extrinzik motiváció, az önszelekció, a szülők iskolai végzettsége és a jegyekben kifejeződő tanulmányi eredményesség. A továbbtanulási döntés varianciáját az intrinzik, extrinzik továbbtanulási motívumok és a munkamemória magyarázza (12. táblázat). A független változók egyedi hatásánál a jegyek szignifikáns hatást gyakorolnak a továbbtanulási döntésre, azonban a logisztikus regressziós modellben már a jegyek helyett a munkamemória vált szignifikánssá. Azt feltételezzük, hogy mivel a jegyek és a munkamemória között közepesen erős negatív (ne felejtsük el, hogy a végrehajtó funkció skálában a kisebb érték jelenti a jó működést) együttjárás van ($r=-0,31$ p<0,01) – hiszen mint kognitív tényező a munkamemória a jegyekben ölt testet –, ezért a logisztikus modellben a munkamemória mint kognitív tényező szignifikáns befolyása jelenik meg. A táblázatban közölt $\text{Exp}(\beta)$ esélyhányados azt mutatja, hogy minél erősebb a tanuló intrinzik, extrinzik továbbtanulási motivációja és a munkamemóriája, annál valószínűbb, hogy tovább akar tanulni. A Nagelkerke-féle R^2 alapján a bevont kilenc független változó kombinációja 79,8%-ot magyaráz meg a továbbtanulási döntés varianciájából.

12. táblázat.

A továbbtanulási döntés és a bevont független változók regresszióanalízise

| Független változók | β | SE | Wald | p | Exp(β) |
|------------------------------------|---------|------|------|------|----------------|
| Intrinzik továbbtanulási motiváció | 1,92 | 0,86 | 4,98 | 0,02 | 6,84 |
| Extrinzik továbbtanulási motiváció | 2,36 | 0,91 | 6,73 | 0,01 | 10,65 |
| Önhátráltatás | -0,86 | 0,85 | 1,00 | 0,31 | 0,42 |
| Munkamemória | 2,28 | 1,05 | 4,66 | 0,03 | 9,79 |
| Gátlás | -0,69 | 0,61 | 1,25 | 0,26 | 0,50 |
| Szülők iskolai végzettsége | 1,24 | 0,69 | 3,19 | 0,07 | 3,46 |
| Anyagi-index | 2,35 | 3,39 | 0,40 | 0,52 | 10,53 |
| Jegyek | 0,34 | 0,87 | 0,14 | 0,70 | 1,41 |

n=105

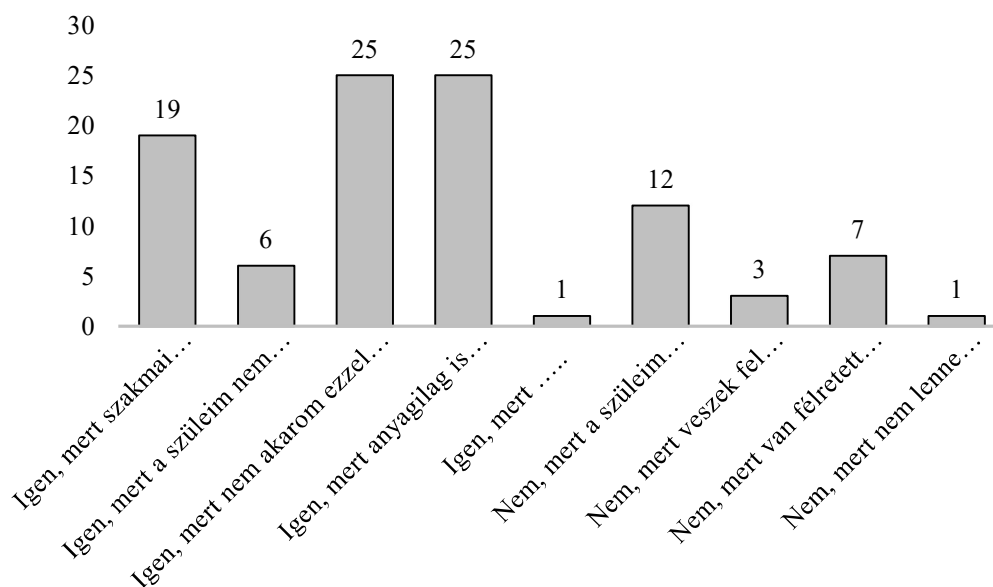
Lemorzsolódási rizikófaktorok vizsgálata

Munkavállalás

A vizsgálatban részt vevő 105 főből 69-en nyilatkozták azt, hogy szeretnének továbbtanulni. A továbbtanulók több mint 70%-a jelölte be azt a választ, hogy a felsőoktatási tanulmányai alatt dolgozni szeretne. A felsőoktatási évek alatti munkavállalást kétféleképpen értékeli a szakirodalom. Egyfelől a választott szakiránynak megfelelő munkavállalás pozitívan hathat a hallgatóra, hiszen gyakorlatot tud szerezni az adott szakterületen, ami a későbbi munkahelyen való elhelyezkedésnél előnyt jelenthet. Ilyenfajta gyakorlatszerzési céllal a válaszadók csupán 19%-a szeretne dolgozni. Másfelől negatív hatása van a felsőoktatási tanulmányokra, ha a hallgató anyagi fedezet hiányában, saját maga eltartására, lakhatása kifizetésére vagy az önköltség előteremtése céljából kezd el dolgozni. A 14. ábrán láthatjuk, hogy a válaszadók 23%-a semmiféle munkát nem tervez a felsőoktatási éve alatt, azonban a diákok nagyobb hányada anyagi okokra hivatkozva szeretne dolgozni.

14. ábra.

A továbbtanulni szándékozók munkavállalási tervei (%)



Az anyagi függetlenség és a szülők anyagi tehermentesítése áll túlnyomó többségüknél az okok hátterében. A nyitva hagyott kérdésnél, hogy miért akarnak dolgozni, két választ kaptunk. Az egyik végzős a tapasztalat, munkahely és jövedelemszerzést írta, míg a másik válaszadó a szülők tehermentesítését nevezte meg „*Szüleim nem tudják teljes mértékben csak részben támogatni*”. A válaszadók 12%-át támogatják a szülők és 7%-nak van félretett pénze a továbbtanulásra. A vizsgálatunkban részt vevő, továbbtanulni szándékozó végzős szakgimnazisták jelentős többsége anyagi okok miatt akar majd a felsőoktatási tanulmányai alatt munkát vállalni. A szakirodalomra támaszkodva azt mondhatjuk, hogy ez kockázatot jelenthet a felsőoktatásban a lemorzsolódásra.

Finanszírozási forma és anyagi teher

Megnéztük, hogy milyen finanszírozási formára akarnak jelentkezni a továbbtanulni szándékozó diákok, hiszen a költségtérítés megfizetése is anyagi terhet jelenthet a hallgatóknak, családjuknak. A továbbtanulni szándékozó tanulók közül legtöbben csak államilag finanszírozott képzésre kívánják beadni a jelentkezésüket, azonban 37%-uk mindkét finanszírozási formát be akarja jelölni. Csupán közel 3% gondolkodik csak költségtérítéses képzésben. A munkavállalás és a finanszírozási forma független egymástól ($\chi^2=13,08$; $p=0,52$). Azonban azt láthatjuk, hogy akik bejelölték azt, hogy csak költségtérítéses képzésre kívánnak jelentkezni, egyiküket támogatják szülei és nem kell munkát vállalnia, azonban a másik tanuló nem akarja terhelni a szüleit, ezért munkát akar majd vállalni. Azok közül, akik mindkét finanszírozási formát be kívánják majd jelölni, 14,5%-uk nem szeretne dolgozni, mert az a tanulás rovására menne. 7,4%-ának van félretett pénze a továbbtanulásra, 11,1%-uknak nem kell dolgozni, mert a szülők támogatják őket. Azonban 22% független akar lenni a szüleitől, 25,9% nem akarja terhelni a szüleit, 7,4%-ukat nem tudnak támogatni a szülők és 11,1% szakmai tapasztalat miatt szeretne majd munkát vállalni. Tehát azok közül, akik mindkét finanszírozási formát bejelölték, több mint fele szeretne majd valamilyen okból munkát vállalni, ami a lemorzsolódás szempontjából kockázatot jelenthet, főként, ha nem csak az önfenntartásukat, hanem még a költségtérítés díját is fizetni kell.

Szignifikáns összefüggést mutat a jegyekből képzett tercilisek és a finanszírozási forma ($\chi^2=10,24$ $p=0,03$). Mindhárom csoportba tartozó tanulók többsége csak az államilag finanszírozott képzésekre kíván jelentkezni, illetve a mindkét finanszírozási formát bejelölők is mindhárom csoportból kerülnek ki. Azonban csak költségtérítéses képzésre kizárólag a rossz jegyekkel rendelkező tanulók jelentkeznének. Ez összecseng Szemerszki (2014) megállapításával, miszerint az érettségit adó szakképzésben tanulók a költségtérítéses képzésekre való jelentkezéssel kívánják biztosítani helyüket a felsőoktatásban.

A költségtérítéses képzés terhet legmagasabb arányban (39,2%) közepesnek ítélik meg a megkérdezett diákok. 36,5%-uk érzi úgy, hogy nagy terhet róna ez a családra, 13,5% kicsinek, 6,9% elviselhetetlennek gondolja. Csupán 4,1% érzi azt, hogy jelentéktelen a családja számára a költségtérítés fizetése.

Nem találtunk összefüggést ($\chi^2=5,25$ $p=0,73$) a finanszírozási formára jelentkezés és az anyagi teher között. Az egyik diák, aki nagy anyagi teherként ítéli meg családja számára a költségtérítéses képzést, mégis csak ilyen finanszírozási formára kíván jelentkezni. Továbbá a továbbtanulni szándékozók 44,4%-a költségtérítéses képzésre is jelentkezik annak ellenére, hogy véleményük szerint a költségtérítés nagy terhet jelent a családjuknak. Ezeket a tanulókat vizsgálatunk alapján veszélyeztetheti a felsőoktatási lemorzsolódás.

Tanulmányi eredmény és különórák

A jegyekből képzett tercilisek alapján szignifikáns különbség ($\chi^2=10,86$ $p<0,01$) van a továbbtanulási szándékban. A rossz tanulmányi eredményű tanulók 43%-a, a közepes eredménnyel rendelkező tanulók 73%-a, míg a jó tanulók 81%-a szeretne továbbtanulni. Láthatjuk, hogy minél jobb tanulmányi eredménnyel rendelkezik egy tanuló, annál inkább hajlandóságot mutat a továbbtanulásra. Azonban azok a diákok, akiknek nincsenek jó jegyeik a középiskolában és mégis tovább akarnak tanulni, valószínűsíthető, hogy amennyiben felvételt nyernek, nehézségeik lehetnek a tanulásban, ami lemorzsolódáshoz vezethet. Feltételezésünk szerint a rossz jegyek hátterében a motivátlanság vagy képességbeli hiányosságok vagy egyéb a tanulással összefüggő hiányok állnak, mint pl. a nem megfelelő tanulási stílus.

Az évismétlők 30%-a tervezi a továbbtanulást, akiknek a 66%-a rossz tanulmányi eredménnyel rendelkezik. Az évismétlést és a rossz tanulmányi eredményt együtt lemorzsolódási kockázatnak tekintjük.

A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy járnak-e a tanulók valamilyen különórára, és ha igen, akkor milyen célból, mely tantárgy(ak)ból. A megkérdezett tanulók 31%-a jár valamilyen különóra(k)ra. Elsőként megnéztük, hogy azok közül, akik tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban, milyen arányban és milyen okból járnak magántanárhoz. Szignifikáns különbség van ($\chi^2=18,89$ $p<0,01$) a különórákra járás okában a továbbtanulási szándék tekintetében. A továbbtanulni akaró diákok 79%-a jár különórára, ebből 62%-uk a továbbtanulás miatt, 8% pedig a bukás elkerülése céljából vesz részt felzárkóztatáson. Azok közül, akik nem akarnak továbbtanulni, lényegesen kevesebben (21%) járnak magánórára, aminek oka elsősorban a bukás elkerülése. Vizsgálatunkban felsőoktatási lemorzsolódási rizikófaktornak tekintjük azt, ha a tanulók a bukás megelőzése miatt járnak különórára, de van továbbtanulási szándékuk. Ennek oka, hogy azt feltételezzük, hogy azoknak a diákoknak, akiket valamilyen tantárgyból bukás fenyeget, tanulási képességbeli vagy motivációs gondjai

lehetnek. A különórákat főként idegen nyelvből és matematikából veszik igénybe a tanulók. A továbbtanulás miatt magánórákra járók egyenlő arányban oszlanak meg a két tantárgy között. Ugyanebben a csoportban a bukás megelőzése céljából csak matematikából vesznek igénybe különórákat.

Nyelvvizsga

Jelenleg Magyarországon a diplomaszerzés feltétele egy középfokú nyelvvizsga. A felsőoktatási tanulmányok mellett a nyelvvizsga megszerzése mind tanulási, mind anyagi többletterhet jelenthet a hallgatókra, ezért a nyelvvizsga hiányát rizikótényezőnek tekintjük.

A vizsgálatban részt vevőknek csupán 6%-a rendelkezik nyelvvizsgával. A keresztábla-elemzés eredménye ($\chi^2=0,69$ $p=0,40$) azt mutatja, hogy nincs különbség a nyelvvizsga megléte alapján abban, hogy tovább akar-e valaki tanulni vagy nem. Mindkét csoportban 3-3 fő az, aki rendelkezik valamilyen nyelvvizsgával. Mivel ebben a mintában ilyen kevés a nyelvvizsgával rendelkezők száma, ezért az ezt meghatározó elemzéseket nem végeztük el, hiszen a kicsi elemszám miatt torz eredmények szülehetnek.

A válaszadók 33%-a jár iskolai nyelvvizsgaelőkészítő foglalkozásra, akiknek a 91%-a tervezi a felsőoktatási továbbtanulást. A megkérdezett tanulók 45%-a idegen nyelvből akar emelt érettségit tenni, ami mind a továbbtanulás, mind a nyelvvizsga megszerzésének a lehetősége.

4.7. Összefoglalás

Kutatásunk a végzős érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulási döntésének és a felsőoktatásban való lemorzsolódási rizikófaktorainak feltárására készített kérdőív kipróbálására irányult. A vizsgálat eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy a mérőeszköz megbízhatóan működik, a kérdőív-tételek illeszkednek a kérdőív-készítés során felállított elméleti struktúrához. Azonban mind a továbbtanulási döntés, mind a lemorzsolódás kockázati tényezőinek mélyebb feltárásához a kérdőív továbbfejlesztése szükséges.

Próbamérésünk csak részben igazolta a hipotéziseinket, ugyanis a jelen vizsgálatban részt vevők esetében nem találtunk összefüggést a családi háttértényezők és a továbbtanulás affektív tényezőinek alszkálái, illetve a tanulmányi eredményesség között. Ennek magyarázata lehet Mare (1981) elmélete, miszerint az életkor előrehaladtával egyre gyengül a családi háttér hatása. Igazolódott az a feltételezésünk, hogy a továbbtanulási motívumok befolyásolják a továbbtanulási döntést. Szignifikánsan alacsonyabb a tanulmányi átlaguk azoknak a diákoknak, akik középiskolában vagy általános iskolában évet ismételtek. Vizsgálatunk szerint a gyenge tanulmányi eredményű tanulók közül is vannak, akik folytatni akarják tanulmányaikat a felsőoktatásban, amit lemorzsolódási rizikófaktorunk tekintünk. Ennek oka, hogy a gyenge

iskolai eredményesség mögött képességbeli, motivációs vagy egyéb a tanulással összefüggő hiányosságot feltételezünk. Emellett olyan lemorzsolódási rizikófaktorokat tudtunk még azonosítani, mint a tanulmányok alatti munkavállalás, az anyagi fedezet hiányában költségtérítéssel való jelentkezés és a nyelvvizsga hiánya.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a továbbtanulási döntés és a lemorzsolódási rizikófaktorok feltárására készített kérdőívünk megfelelően működik, a próbamérés kijelölte a kérdőív továbbfejlesztésének irányát. A következő fejezetben a próbamérés és szakmai beszélgetések alapján továbbfejlesztett kérdőívvel készült empirikus vizsgálat mintáját, módszereit, a kérdőív pszichometriáját és a minta jellemzőit mutatjuk be.

5. Az empirikus kutatás mintája és módszerei

Az előző fejezetben bemutattuk a disszertációban használni kívánt kérdőívet, továbbá a próbamérés mintáját, körülményeit és eredményeit. Az összeállított kérdőív pszichometriája jó, azonban a továbbtanulás affektív tényezői skála faktoranalízise során több állítás nem jól működött. Ennek ellenére nem vettük ki az összes olyan állítást, amelyek nem jól működtek a próbamérés során, ugyanis Dr. habil. Fehérvári Anikóval, Dr. habil. Fényes Hajnalkával és Prof. Dr. Fónai Mihállyal a komplex vizsga során folytatott szakmai beszélgetésünk alkalmával arra jutottunk, hogy nagy minta esetén lehetséges, hogy másként működnek a kérdéses állítások. További szakmai indok volt, hogy az állításokat az intrinzik és extrinzik motiváció és az önhátráltatás elmélete alapján alkottuk meg. Pusztai Gabriella professzor asszony javaslatára kibővítettük a kérdőívet a szülői, baráti és tanári kapcsolati háló feltérképezésével. Az első változathoz képest kivettük a kérdőívől az otthoni könyvek számát és az emelt érettségi tantárgyára való rákérdezést. Az utóbbi két tétel törlésére elsősorban szakmai indokok miatt került sor, másodsorban igyekeztünk figyelni arra, hogy a kérdőív terjedelme csak olyan hosszúságú legyen, amit egy tanóra alatt ki lehet tölteni.

5.1. Minta és módszerek

Az adatgyűjtéshez kényelmi mintavételi technikát választottunk (Gliner et al., 2017). Ez alapján öt szakképzési centrum (bajai, debreceni, kecskeméti, pécsi és zalaegerszegi) iskoláit, egy katolikus ÁMK-t és a Református Pedagógiai Intézet segítségével a szakképzéssel foglalkozó református érettségire adó szakképzéssel foglalkozó intézményeket kerestük fel, hogy vegyenek részt a kutatás megvalósításában. Az intézményvezetők részére felkérőlevelet küldtünk (2. melléklet), továbbá részletes útmutatót készítettünk a mérést vezető oktatók számára (3. melléklet). Az útmutatóban azt kértük, hogy lehetőség szerint osztályfőnöki órán töltsék ki a tanulók a kérdőívet, azonban ennek megvalósítására nem volt rálátásunk. A válaszadás anonim és önkéntes volt. Eredeti tervünk szerint a kérdőíveket papír alapon töltötték volna ki a diákok, melyhez a mérőeszközt magunk vittük volna a fenntartókhoz és az iskolákba. Azonban a pandémia miatt csak online lekérdezést tudtunk megvalósítani, éppen ezért még kevesebb befolyásunk volt arra, hogy a különböző iskolákban hogyan történik a kérdőív kitöltésének a megvalósítása.

Annak érdekében, hogy a szakgimnazista mintáról bármilyen jellemzést tudjunk adni, úgy gondoltuk, hogy gyűjtünk adatokat 12. évfolyamos gimnazisták körében is. A gimnáziumi tanulók esetében minden tankerületi központnak küldünk megkereső levelet, ennek ellenére csekély számú válasz érkezett vissza (146 fő). A tankerületi központok mellett szintén kértük a

Református Pedagógiai Intézet közreműködését. A vizsgálatot lebonyolító kollégáknak, ahogy a szakképző intézmények esetében is eljártunk, részletes útmutatót készítettünk.

A kérdőívet összesen 2036 fő töltötte ki. Az adatbázist megtisztítottuk, töröltük azokat az egyéneket, akik a kérdőív tételeknek legalább a felére nem válaszoltak. Így összesen 1998 fő maradt a mintában, melynek iskolatípusonkénti létszámát a 13. táblázat mutatja.

13. táblázat.

Válaszadók létszáma képzési típus szerint (fő)

| Iskolatípus | Érettségit adó szakképzés | | Gimnázium |
|-------------|---------------------------|--------------|--------------|
| | 12. évfolyam | 13. évfolyam | 12. évfolyam |
| n | 1184 | 668 | 146 |

Bár a szakgimnazista részmintánál jóval kisebb a gimnazista rész minta nagysága, Gliner és munkatársainak (2017) kutatómódszertani könyve szerint a 120 fős minta már elég nagy ahhoz, hogy reprezentálja a populációt. Mivel ez a rész minta csak viszonyítási pontként szolgál, ezért kutatói döntésünk alapján a vizsgálatok nagy részébe nem vonjuk be, csupán a minta jellemzéséhez használjuk.

A minta nemek szerinti megoszlása eltér az országos adatoktól. A KSH (2020)⁸ adatai szerint az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok 53%-a fiú. A vizsgálatunkban részt vevő tanulók 54,3%-a lány és 45,7%-a fiú. A rész minták nemek szerinti megoszlását a 14. táblázat mutatja.

14. táblázat.

A minta évfolyamok és nemek szerinti megoszlása

| Rész minták | 12. évfolyam | | 13. évfolyam | | teljes minta | |
|-------------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|
| | fiú | lány | fiú | lány | fiú | lány |
| n | 568 | 598 | 283 | 381 | 851 | 979 |
| % | 48,7 | 51,3 | 42,6 | 57,4 | 46,8 | 53,2 |

Láthatjuk, hogy mindkét évfolyamon a lányok vannak felülreprezentálva, azonban a KSH (2020) adatai szerint csak a gimnáziumban vannak a lányok többségben (56%). A többi középiskolátípusban a fiúk többsége jellemző. Azt feltételezzük, hogy mérésünkben a lányok motiváltabbak voltak a kérdőív kitöltésére, mint a fiúk, ezért kerültek ők nagyobb számban a mintába, azonban a képzés típusa is befolyásolhatta ezt (pl. pedagógia, egészségügy, szépszépek stb.). Ennek vizsgálatára megnéztük a 12. és 13. osztályos érettségit adó szakképzésbe járók ágazat szerinti megoszlását (15. táblázat). Nincs adatunk a felmérésben részt vevő iskolák osztálylétszámairól és arról sem, hogy abból milyen arányban töltötték ki a kérdőívet.

⁸ <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>

15. táblázat.

A szakgimnáziumi válaszadók ágazatok szerinti megoszlása

| Ágazatok | n | % |
|---|------|-------|
| OKJ utáni érettségi | 73 | 4,1 |
| Szociális | 16 | 0,9 |
| Pedagógia | 38 | 2,1 |
| Szépészet | 129 | 7,2 |
| Képző- és iparművészet | 52 | 2,9 |
| Előadóművészet | 1 | 0,1 |
| Ügyvitel | 66 | 3,7 |
| Informatika | 222 | 12,4 |
| Gépészet | 123 | 6,9 |
| Vegyész/Vegyipar | 94 | 5,3 |
| Villamosipar és elektronika | 57 | 3,2 |
| Építőipar | 67 | 3,8 |
| Könnyűipar | 1 | 0,1 |
| Faipar | 22 | 1,2 |
| Nyomdaipar | 11 | 0,6 |
| Közlekedésgépész | 65 | 3,6 |
| Közgazdaság | 255 | 14,3 |
| Turisztika | 52 | 2,9 |
| Vendéglátóipar | 57 | 3,2 |
| Agrár gépész | 8 | 0,4 |
| Mezőgazdaság | 3 | 0,2 |
| Élelmiszeripar | 3 | 0,2 |
| Sport | 12 | 0,7 |
| Rendészet és közszolgálat | 63 | 3,5 |
| Közlekedés, szállítmányozás és logisztika | 80 | 4,5 |
| Vízügy | 14 | 0,8 |
| Egészségügy | 96 | 5,4 |
| Kereskedelem | 73 | 4,1 |
| Épületgépész | 25 | 1,4 |
| Földmérés | 5 | 0,3 |
| Hang-, film- és színháztechnika | 1 | 0,1 |
| Összesen | 1784 | 100,0 |

A 15. táblázat szerint a teljes szakgimnáziumi mintán a közgazdasági ágazatban tanulnak a legtöbben, ezt követi az informatika, majd a szépészet és gépészet ágazat. Míg a 12.-eseknél az informatika ágazatban, addig a 13. évfolyamosok a gazdasági ágazatban tanulnak a legtöbben. Az ágazatok szerinti eloszlás nem ad magyarázatot arra, hogy miért a lányok töltötték ki nagyobb számban a kérdőívet, hiszen a női szakmák ágazataiban nincsenek jelentősen többen a többi ágazathoz képest. Ezért megnéztük, hogy az egyes ágazatokban milyen arányban vannak a nemek reprezentálva (16. táblázat).

16. táblázat.

A válaszadók nemének megoszlása az ágazatokban

| Ágazatok | fiú | | lány | |
|---|-----|-------|------|-------|
| | n | % | n | % |
| OKJ utáni érettségi | 41 | 5,0 | 32 | 3,4 |
| Szociális | - | - | 16 | 1,7 |
| Pedagógia | 1 | 0,1 | 37 | 3,9 |
| Szépészet | 6 | 0,7 | 123 | 12,9 |
| Képző- és iparművészet | 5 | 0,6 | 47 | 4,9 |
| Előadóművészet | - | - | 1 | 0,1 |
| Ügyvitel | 6 | 0,7 | 60 | 6,3 |
| Informatika | 194 | 23,5 | 26 | 2,7 |
| Gépészet | 121 | 14,7 | 1 | 0,1 |
| Vegyész/Vegyipar | 29 | 3,5 | 65 | 6,8 |
| Villamosipar és elektronika | 56 | 6,8 | 1 | 0,1 |
| Építőipar | 44 | 5,3 | 21 | 2,2 |
| Könnyűipar | 1 | 0,1 | - | - |
| Faipar | 21 | 2,5 | 1 | 0,1 |
| Nyomdaipar | 7 | 0,8 | 4 | 0,4 |
| Közlekedésgépész | 64 | 7,8 | - | - |
| Közgazdaság | 55 | 6,7 | 198 | 20,8 |
| Turisztika | 6 | 0,7 | 46 | 4,8 |
| Vendéglátóipar | 28 | 3,4 | 29 | 3,1 |
| Agrár gépész | 5 | 0,6 | 3 | 0,3 |
| Mezőgazdaság | 3 | 0,4 | - | - |
| Élelmiszeripar | - | - | 3 | 0,3 |
| Sport | 7 | 0,8 | 5 | 0,5 |
| Rendészet és közszolgálat | 33 | 4,0 | 30 | 3,2 |
| Közlekedés, szállítmányozás és logisztika | 31 | 3,8 | 49 | 5,2 |
| Vízügy | 12 | 1,5 | 1 | 0,1 |
| Egészségügy | 5 | 0,6 | 91 | 9,6 |
| Kereskedelem | 17 | 2,1 | 56 | 5,9 |
| Épületgépész | 25 | 3,0 | - | - |
| Földmérés | 2 | 0,2 | 3 | 0,3 |
| Hang-, film- és színháztechnika | - | - | 1 | 0,1 |
| Összesen | 825 | 100,0 | 950 | 100,0 |

Azt látjuk, hogy a fiúk az informatika, gépészet, villamosipar és elektronika, építőipar, faipar, közlekedésgépészet, vízügy és épületgépészet ágazatokban vannak felülreprezentálva, míg a lányok a szociális, pedagógia, szépészet, képző- és iparművészet, ügyvitel, vegyész/vegyipar, közgazdaság, turisztika, egészségügy és kereskedelem ágazatokban vannak lényegesen többen, mint a fiúk. Az ágazatokon belüli nemek különbségét a keresztábra-elemzés is megerősíti ($\chi^2=893,40$, $p<0,01$). Mind az ágazat, mind a nemek szerinti megoszlást csak a minta jellemzésére használjuk, a többi elemzésbe nem vonjuk be. A 15. és 16. táblázatban közölt adatokat nem tudtuk összehasonlítani az országos adatokkal egyrészt azért, mert a SZIR (Szakképzési Információs Rendszere) adatbázisban a teljes létszámadatokat közlik, vagyis minden évfolyamon tanuló diák benne van. Másrészt vannak olyan sorok, amikben a „Nem besorolható” vagy „Nincs megadva” bejegyzés szerepel.

A vizsgálatunkban részt vevő tanulók szülei iskolai végzettségére is rákérdeztünk, hiszen a családi háttér jellemzésére általában ezt az adatot szokták a hazai (lásd Andor és Liskó, 2000; Fónai et al., 2007; Györgyi és Imre, 2000; Lannert, 2009; Pusztai és Bacskai, 2017; Szemerszki,

2012b) és a nemzetközi (Aarø et al., 2009; Al-Matalka, 2014; Erola et al., 2016; Li és Qiu, 2018; Morgan et al., 2003) kutatók leginkább használni. Továbbá lényeges a továbbtanulási döntés szempontjából is, hiszen gyakran a tanulók saját szülei végzettségét tűzik ki célul maguk számára (Keller, 2016). Kutatásunkban hatféle kategóriát használtunk (kevesebb, mint 8 osztály; 8 osztály; szakiskola/szaktanulmánykészítő; gimnáziumi érettségi; szakközépiskolai érettségi és főiskola/egyetem), azonban annak érdekében, hogy az országos adatokkal összehasonlítható legyen, a gimnáziumi és szakközépiskolai érettségi kategóriákat összevontuk. Az Országos kompetenciamérés hét kategóriát használ (kevesebb, mint 8 általános; 8 általános; szakiskola; szaktanulmánykészítő; érettségi; főiskola; egyetem), itt a szakiskolát vontuk össze a szaktanulmánykészítővel és a főiskolát az egyetemmel. Ezekkel az összevonásokkal összehasonlíthatóvá váltak az országos adatok a mi adatainkkal. A vizsgálatunkban részt vevő teljes érettségit adó szakképzésben tanuló minta eloszlása nem egyezik ($\chi^2=136,88$, $p<0,01$) a 2019-es OKM mérésben részt vevő 10. osztályos tanulókéval. Az Oktatási Hivatalnak köszönhetően megkaptuk a 2018-as és 2019-es Országos kompetenciamérésben 10. évfolyamon tanuló szaktanulmánykészítők szülei iskolai végzettségének megoszlását. A vizsgálatunkban részt vevő 13.-osok 2018-ban, a 12.-es diákok 2019-ben voltak 10. osztályosok, így az Oktatási Hivatal segítségével⁹ a vizsgálat idején 12. és 13. évfolyamos érettségit adó szakképzésben tanuló populáció szüleinek iskolai végzettségét össze tudjuk vetni a vizsgálatunkban részt vevő tanulók szüleinek iskolai végzettségével. Az apa és anya iskolai végzettségének megoszlásait a 17. táblázat mutatja.

17. táblázat.

A szülők iskolai végzettségének eloszlása (%)

| Évfolyam | Minták | kevesebb, mint 8 osztály | 8 osztály | szakiskola/ szaktanulmány- készítő | érettségi | főiskola/ egyetem | χ^2 |
|----------|--------------------------|--------------------------------|--------------|--|-----------|----------------------|----------|
| 12. | OH adat | 0,5 | 8,3 | 47,4 | 30 | 13,8 | 6,05 |
| | Minta | 0,8 | 8,9 | 45,7 | 32 | 12,5 | (0,19) |
| | Anya iskolai végzettsége | | | | | | |
| | OH adat | 0,4 | 9,4 | 31 | 39,7 | 19,5 | 7,99 |
| | Minta | 0,6 | 7,3 | 31,2 | 41,8 | 19 | (0,09) |
| | Apa iskolai végzettsége | | | | | | |
| 13. | OH adat | 0,4 | 8,4 | 48 | 29,5 | 13,7 | 6,82 |
| | Minta | 0,3 | 9,4 | 51,2 | 28,3 | 10,8 | (0,14) |
| | Anya iskolai végzettsége | | | | | | |
| | OH adat | 0,5 | 9,7 | 31,5 | 38,7 | 19,6 | 26,44 |
| | Minta | 0,9 | 7,3 | 38,9 | 38,3 | 14,5 | (0,01) |

$n_{12}=1184$; $n_{13}=668$

Az eloszlásvizsgálat azt mutatja, hogy a 12. évfolyamos érettségit adó szakképzésben tanuló populáció és a mintába került szaktanulmánykészítő diákok szüleinek iskolai végzettsége

⁹ Külön köszönettel tartozom Dr. Jankó Krisztinának, aki elvégezte az adatok leválogatását.

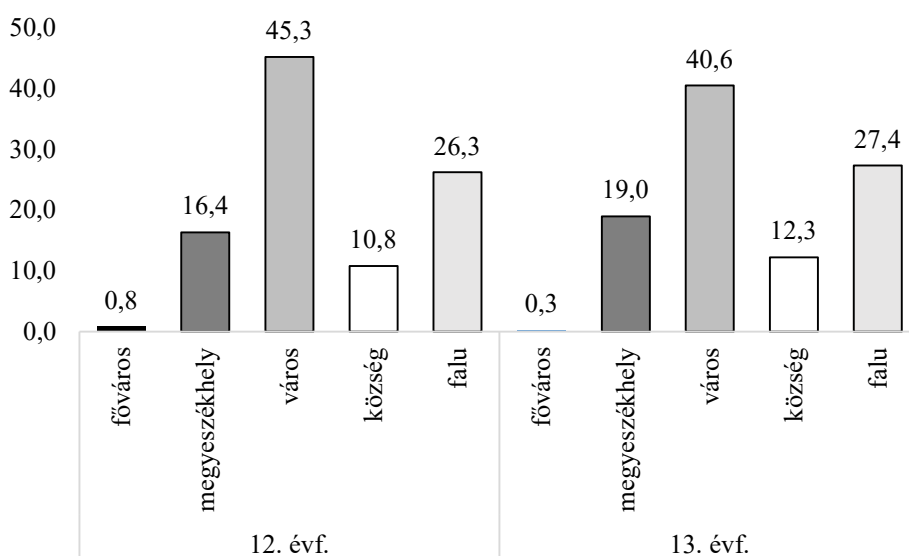
statisztikailag nem tér el egymástól. Ez azt jelenti, hogy vizsgálatunk a szülők iskolázottságában reprezentatív a szakgimnazisták esetében, vagyis e tekintetben leképezi a 2019-ben végzős, 12. évfolyamos populációt. A 13.-os diákok esetében csak az apák iskolai végzettsége egyezik meg az országos mintával, az anyák iskolázottsága szignifikánsan eltér a 2018-as OKM adatoktól. Itt meg kell jegyeznünk, hogy ennek oka az lehet, hogy a diákok egy része az érettségit követően nem maradt a 13. évfolyamon, így változott a diákok családi hátterének összetétele az OKM méréshez képest.

A mérésben részt vevő diákok iskolájának fenntartója állami (89%) és egyházi (11%). A Eurydice (2021) adatai alapján a szakképzésben részt vevő iskolák 11%-a egyházi fenntartású. A kérdőívet kitöltő 12.-es tanulók fenntartó szerinti megoszlása megegyezik az országos adattal ($\chi^2=3,77$; $p>0,05$), azonban a 13. évfolyammal összerakva – hiszen a technikus évfolyam is a szakképző intézményekhez kötődik –, már nem egyezik meg a fenntartó szerinti megoszlás ($\chi^2=26,87$; $p<0,01$).

A mintába került tanulók állandó lakhely településtípusának megoszlását a 15. ábra szemlélteti.

15. ábra.

A minta településtípus szerinti megoszlása (%)



A 15. ábrán jól látszik, hogy mindkét részmintában a városi állandó lakhellyel rendelkező tanulók vannak többen a vizsgálatba bekerült tanulók között. A fővárosiak vannak a legalacsonyabb létszámban a mintában. Ez összecseng Fónai és munkatársainak (2007) eredményével.

Összességében elmondhatjuk, hogy a vizsgálatunk fókuszában lévő 12. évfolyamos szakgimnazista tanulók mintája a szülők iskolai végzettségét tekintve reprezentatív, továbbá a

reprezentativitást erősíti, hogy a fenntartó szerinti megoszlás is egyezik az országos megoszlással.

5.2. A mérőeszköz bemutatása

A vizsgálatban saját összeállítású kérdőívet használtunk, mely több részből tevődik össze.

1. A mérőeszköz első részében szociodemográfiai kérdéseket tettünk fel az iskolára, lakóhelyre, a tanév közbeni tartózkodási helyre, a korra, nemre vonatkozóan. A családi háttér feltárásához rákérdeztünk arra, hogy kikkel élnek egy háztartásban, hány testvérük van, továbbá megkérdeztük a szülők iskolai végzettségét és foglalkoztatottságát. A család anyagi helyzetét kétféle mutatóval mértük: 1) a család szubjektív anyagi helyzetének megítélésével és 2) a családban lévő nagyobb értékű ingó és ingatlan felsorolásával (saját ház / lakás, nyaraló / hobbi telek, vitorlás hajó, mosogatógép, szárítógép, légkondicionáló, okos TV, okostelefon, okosóra, számítógép / laptop, otthoni internet, mobilnet, e-book, gépkocsi). A szakgimnazista tanulók kapcsolathálóját a szülőkhöz, a barátokhoz és a tanárokhoz való viszonyuk mentén mértük fel. Az ebben a blokkban szereplő állításokat Pusztai Gabriella Középiskolások társadalmi tőkeforrásai (2005) és a CHERD Kutatócsoport IESA (2020) mérőeszközeinek felhasználásával a korosztályhoz igazítva készítettük el. Munkánkban ezeket a kérdéscsoportokat használjuk a családi háttér, a társadalmi és kapcsolati tőke vizsgálatára.
2. A kérdőív második része a továbbtanulással és a lemorzsolódási rizikótényezőkkel foglalkozik. Elsőként egy egyszerű eldöntendő kérdéssel rákérdeztünk a felsőoktatási továbbtanulás szándékára. Az igen válasszal felelőknek további kérdések jelentek meg, pl. mikor tervezi a továbbtanulást, mit fog csinálni, ha nem veszik fel, milyen szakirányban kíván továbbtanulni. A kérdőív ezen részében kaptak helyet az olyan lemorzsolódási rizikó tényezőkkel kapcsolatos kérdések, mint a nyelvvizsga megléte, a felsőoktatási évek alatti munkavállalás stb. A továbbtanulás affektív tényezőjének feltárására egy 27 állítást tartalmazó skálát hoztunk létre, melyhez ötfokú Likert-skálát használtunk (1: egyáltalán nem jellemző; 2: általában nem jellemző; 3: néha igen, néha nem; 4: általában jellemző; 5: mindig jellemző). Az állítások elméleti koncepcióját az intrinzik és extrinzik motiváció (Ryan és Deci, 2020), valamint az önhátráltatás (Nagy és D. Molnár, 2017; Urđan és Midgley, 2001) adta.
3. A harmadik részben a diákok kognitív képességére kérdeztünk rá, amit egyrészt – ahogy már az előző fejezetben említettük – a 14 állításból álló a végrehajtó funkciót vizsgáló ADEXI (Adult Executive Functioning Inventory; Holst & Thorell, 2018) kérdőív magyarra adaptált (Józsa és Józsa, 2020) változatával mértünk. Másrészt a főbb tantárgyakból kapott

félévi jegyeket használtuk a kognitív funkció mérésére (magyar nyelvtan, magyar irodalom, matematika, történelem, idegen nyelv, szakmai elmélet és szakmai gyakorlat). A tanuláshoz szorosan kapcsolódóan rákérdeztünk olyan nevelésszociológiai tényezőkre is, mint a tanulmányok alatti bukás és évismétlés, a magánórákra való járás és annak okai, az otthoni tanulással töltött idő.

A továbbtanulás affektív tényezői skála

A továbbtanulás affektív tényezőjének mérésére, ahogy fentebb említettük, saját fejlesztésű skálát készítettünk a kérdőíven belül, mely 27 állítást tartalmaz, amihez ötfokozatú Likert-skálát használtunk. A tanulóknak minden állítás esetében a megfelelő helyre való kattintással kellett eldönteniük, hogy mennyire jellemző rájuk az adott kijelentés. A szakirodalom (lásd Arkin és Baumgardner, 1985; Deci, 1988; Nagy és D. Molnár, 2017; Ryan és Deci, 2020; Urdan et al., 1998) alapján felállított elméleti koncepció szerint az állítások kétféle továbbtanulási motivációra (intrinzik és extrinzik) és az önhátráltatásra vonatkoznak. A kérdőív érvényességének vizsgálatára az alsókálák ellenőrzésére feltáró faktoranalízist végeztünk. A faktorokban a legnagyobb faktorsúllyal szereplő tételeket adtuk meg, melyet Promax rotáció alkalmazásával értünk el. A szakirodalomra (Gliner et al., 2017) támaszkodva a 0,4 fölötti faktorsúlyhatárokat tekintettük elfogadhatónak. Mindkét részmintára és a teljes mintára is elvégeztük a faktoranalízist, melyet a 18. táblázatban közlünk. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató a 12.-es szakgimnazistáknál 0,94, a 13.-osoknál 0,92 és a teljes minta esetében 0,94, mely értékek alapján a faktoranalízis elvégezhető. Kaiser szerint (idézi Ketskemény és Izsó, 1996) a 0,9 fölötti érték kiváló, ami azt jelenti, hogy jogosan feltételezünk alsókálákat a változórendszer, az állítások mögött. Az állítások négy, illetve öt faktorba rendeződtek. A 12.-es szakgimnazistáknál a megmagyarázott variancia 61%, a 13.-osoknál 62%, a teljes mintán 61%, melyeket a létrejött faktorok magyaráznak.

18. táblázat.

Továbbtanulás affektív tényezői skála faktoranalízise részmintánként

| Állítások | 12. évfolyam | | | | 13. évfolyam | | | | | teljes minta | | | |
|--|--------------|----------|---------------|----------|--------------|----------|--------|----------|----------|--------------|--------|----------|----------|
| | TM | külső ok | tanulmányi ok | külső ok | TM | külső ok | tanulm | külső ok | külső ok | TM | tanulm | külső ok | külső ok |
| Sajátérték | 5,31 | 4,60 | 3,75 | 2,84 | 8,33 | 4,96 | 1,49 | 1,03 | 1,02 | 9,29 | 4,74 | 1,30 | 1,01 |
| Variancia (%) | 19,67 | 17,04 | 13,90 | 10,54 | 30,86 | 18,37 | 5,52 | 3,83 | 3,78 | 34,41 | 17,58 | 4,82 | 3,74 |
| Kumulált variancia (%) | 19,67 | 36,72 | 50,62 | 61,17 | 30,86 | 49,23 | 54,76 | 58,60 | 62,38 | 34,41 | 51,99 | 56,82 | 60,56 |
| 1. Jól tanulok, ezért mindenképpen tovább akarok tanulni. | 0,66 | | | | 0,63 | | | | | 0,71 | | | |
| 2. Inkább pénzt akarok keresni, mint továbbtanulni. | | | | 0,75 | | | | 0,71 | | | | | 0,67 |
| 3. A magasabb fizetés miatt szeretnék továbbtanulni. | 0,73 | | | | 0,85 | | | | | 0,71 | | | |
| 4. Diploma nélkül is tudok majd boldogulni az életben. | | | | 0,71 | | | | 0,69 | | | | | 0,68 |
| 5. Nem szeretek tanulni, ezért a továbbtanulás sem érdekel. | | | 0,70 | | | | 0,66 | | | 0,71 | | | |
| 6. Jobb álláslehetőséget kapok, ha van diplomám. | 0,76 | | | | 0,77 | | | | | 0,76 | | | |
| 7. Anyagi fedezet hiányában nem tudok a felsőoktatásban továbbtanulni. | | 0,73 | | | | 0,69 | | | | | 0,71 | | |
| 8. A sok tanulnivaló miatt nem akarok a felsőoktatásban továbbtanulni. | | | 0,73 | | | | 0,67 | | | 0,74 | | | |
| 9. Nem tartom magam jó képességűnek, ezért nem tanulok tovább. | | | 0,72 | | | | 0,73 | | | 0,78 | | | |
| 10. Munkába kell állnom, ezért nem tanulok tovább. | | 0,77 | | | | 0,74 | | | | | 0,74 | | |
| 11. Magamnak akarok bizonyítani a diplomaszerezéssel. | 0,78 | | | | 0,77 | | | | | 0,81 | | | |
| 12. Képesnek tartom magam arra, hogy diplomát szerezzek. | 0,50 | | | | 0,49 | | | | | 0,53 | | | |
| 13. Diplomával külföldön is jobban el tudok helyezkedni. | 0,70 | | | | 0,70 | | | | | 0,72 | | | |
| 14. Még nem akarok dolgozni, ezért inkább a továbbtanulást választom. | 0,52 | | | | 0,71 | | | | | 0,59 | | | |
| 15. Továbbtanulás helyett családot akarok alapítani. | | 0,76 | | | | 0,79 | | | | | 0,78 | | |
| 16. A diploma társadalmi megbecsültsége miatt akarok továbbtanulni. | 0,53 | | | | 0,56 | | | | | 0,56 | | | |
| 17. Céljaim elérése érdekében fontos a továbbtanulás, diplomaszerezés. | 0,81 | | | | 0,73 | | | | | 0,84 | | | |
| 18. Örömet jelent számomra, ha új ismeretekkel gazdagítom tudásomat. | 0,52 | | | | 0,49 | | | | | 0,56 | | | |
| 19. Fel sem merült bennem a továbbtanulás. | | | 0,65 | | | | 0,66 | | | | 0,68 | | |
| 20. Nincs elég kitartásom a továbbtanuláshoz. | | | 0,76 | | | | 0,80 | | | | 0,80 | | |
| 21. Külföldi munkához nincs szükségem diplomára. | | | | 0,47 | | | | 0,55 | | | | | 0,55 |
| 22. Szerintem szakgimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálok. | | 0,80 | | | | 0,63 | | | | | 0,75 | | |
| 23. Tanulmányi eredményem nem teszi lehetővé a továbbtanulást. | | | 0,71 | | | | 0,75 | | | | 0,76 | | |
| 24. Szeretem a kihívásokat, és a diplomaszerezés egy újabb kihívás számomra. | 0,69 | | | | 0,71 | | | | | 0,74 | | | |
| 25. A munkanélküliség elkerülése miatt akarok továbbtanulni. | 0,62 | | | | 0,63 | | | | | 0,61 | | | |
| 26. Tovább akarok tanulni, de nem felsőoktatásban. | | | | 0,56 | | | | | 0,77 | | | | 0,61 |
| 27. A szakma jobban érdekel, mint a továbbtanulás, a diplomaszerezés. | | | | 0,76 | | | 0,42 | 0,58 | | | | | 0,75 |

TM= továbbtanulási motiváció

Ahogy a 18. táblázatban látjuk, létrejött egy intrinzik és extrinzik motívumokat tartalmazó faktor, ezt továbbtanulási motivációnak neveztük el. A második faktorba azok az állítások rendeződtek, melyek a tanulási tevékenységet, a tanuláshoz való viszonyt és a tanulási képességet nevezik meg a felsőoktatásban tovább nem tanulás okaként, ezért ezt a faktort tanulmányi ok miatti önhátráltatásnak neveztük el. A harmadik és negyedik faktorok külső okokat neveznek meg a tovább nem tanulás okának, ezért ezt a két faktort összevontuk, és együtt külső ok miatti önhátráltatásnak neveztük el.

A létrejött skálák igazolják az elméleti modelleket annak ellenére, hogy szándékunk szerint úgy állítottuk össze a továbbtanulási motivációs állításokat, hogy elkülönüljenek az intrinzik és extrinzik motívumok, azonban az öndeterminációs elmélet (lásd Deci és Ryan, 2000) szerint ezek nem különülnek el élesen, hanem egy kontinuumot képeznek. A próbamérésünk során nem vált külön az önhátráltatás skála, jelen mérésben azt láthatjuk, hogy külön faktorokat képeznek a belső, vagyis tanulmányi okok és a külső okok. Ez is összhangban van a szakirodalommal, ugyanis az önhátráltatás elmélete szerint az önmagunkról kialakított kép megvédése a célunk azzal, amikor egy nagy kihívást jelentő feladat előtt – jelen esetben a felvételi, továbbtanulás – valamilyen külső vagy belső okot tulajdonítunk annak, hogy miért nem próbáljuk azt meg (Arkin és Baumgardner, 1985; Nagy és D. Molnár, 2017).

A továbbtanulás affektív tényezői kérdőívskála faktoranalízissel igazolt alskáláinak megbízhatóságát minden részminta esetében ellenőriztük. A kérdőív-tétel reliabilitás-mutatóit mintánként és alskálánként a 19. táblázat mutatja.

19. táblázat.

A továbbtanulási affektív tényezői skála reliabilitás-mutatói (Cronbach- α)

| Alskálák | 12. szagimnázium | 13. évfolyam | teljes minta |
|-----------------------------|------------------|--------------|--------------|
| Továbbtanulási motiváció | 0,89 | 0,90 | 0,90 |
| Önhátráltatás-tanulmányi ok | 0,88 | 0,88 | 0,88 |
| Önhátráltatás-külső ok | 0,76 | 0,70 | 0,77 |

A továbbtanulási motiváció alskáláira magas reliabilitás-értékeket kaptunk, mindkét részminta és a teljes minta esetében is 0,9 körüliek a megbízhatósági mutatók. A tanulmányi ok miatti önhátráltatás alskála Cronbach- α értékei is 0,8 fölött vannak. A külső ok miatti önhátráltatás alskála is megfelelő értékekkel bír minden részmintában. A szakirodalom (Gliner et al., 2017) alapján azt mondhatjuk, hogy a továbbtanulás affektív tényezői kérdőív-tétel alskálái megbízhatóak, jó belső konzisztenciával rendelkeznek.

Végrehajtó funkció skála

A kognitív tényező mérésére a félévi jegyeket és az ADEXI végrehajtó funkció kérdőívet használtuk. Az ADEXI kérdőív KMO-indexe (12. évfolyam=0,93; 13. évfolyam=0,92; teljes minta=0,92) minden részmintán kiváló, tehát a faktoranalízis elvégezhető (20. táblázat). Az elvégzett faktoranalízis során a 12.-es szakgimnazisták részmintáján és a teljes mintáján az állítások egyértelműen két alskálába rendeződtek, míg a 13.-osok részmintáján három faktor jött létre. Esetükben a 14. állítás *„Az emberek, akik ismernek, néha úgy gondolják, hogy élénkebb/vadabb vagyok, mint a korombeliek.”* rendeződött a harmadik faktorba, azonban ez az állítás az elmélet és a teljes minta esetén is a gátlás skálához tartozik. Ahogy a Továbbtanulás affektív tényezői skála esetében, itt is a 0,4 fölötti faktorsúlyokat tekintettük elfogadhatónak. A 12.-es szakgimnazisták részmintáján a munkamemória és a gátlás alskála a kérdőív 54,62%-át magyarázza, míg a 13.-osok mintáján a létrejött alskálák a teljes kérdőív 60,87%-át, a teljes mintánál 53%-át magyarázzák, melyek rendre magasabbak a szakirodalomban közölteknél (lásd Holst és Thorell, 2018; Józsa és Józsa, 2020).

20. táblázat.

ADEXI skála faktoranalízise részmintánként

| Állítások | 12. évfolyam | | 13. évfolyam | | Teljes minta | |
|--|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|
| | Alskálák | | | | MM | GÁT |
| | MM | GÁT | MM | GÁT | | |
| Sajátérték | 6,24 | 1,40 | 6,16 | 2,35 | 6,12 | 1,39 |
| Variancia (%) | 44,61 | 10,01 | 44,05 | 16,82 | 43,76 | 9,92 |
| Kumulált variancia (%) | 44,61 | 54,62 | 44,05 | 60,87 | 43,76 | 53,68 |
| 1. Nehezen emlékszem a hosszú utasításokra. | 0,71 | | 0,74 | | 0,74 | |
| 2. Néha annyira belefeledkezek egy tevékenységbe, hogy szinte nem is tudom, mit csinállok. | 0,71 | | 0,65 | | 0,65 | |
| 3. Hajlamos vagyok úgy cselekedni, hogy nem gondolom előbb végig, mi történhet. | | 0,69 | | 0,71 | | 0,70 |
| 4. Néha nehéz ellenállnom annak, hogy olyat tegyek, amihez kedvem van, de amire azt mondják, hogy nem szabad. | | 0,56 | | 0,72 | | 0,79 |
| 5. Amikor valaki azt kéri, hogy több dolgot csináljak meg, néha csak az elsőre vagy az utolsóra emlékszem. | 0,78 | | 0,74 | | 0,77 | |
| 6. Néha nehezen állom meg, hogy ne a mosolyogjak vagy nevessek olyan helyzetekben, amikor ez nem illő viselkedés. | | 0,54 | | 0,64 | | 0,70 |
| 7. Ha elakadok egy feladat megoldásában, akkor nehezen jövök rá másik megoldási lehetőségre. | 0,66 | | 0,62 | | 0,62 | |
| 8. Amikor valaki megkér, hogy vigyek oda neki valamit, néha elfelejtem, hogy mit kell odavinnem. | 0,74 | | 0,75 | | 0,75 | |
| 9. Nehezen tudom előkészíteni a dolgaimat (pl. nehéz számomra, hogy, mindent magammal vigyek az utazásra, a munkába vagy az iskolába). | 0,75 | | 0,76 | | 0,77 | |
| 10. Néha nehezen hagyom abba azt a tevékenységet, amit szeretek (pl. tévé nézést vagy a számítógépezést, amikor este le kell feküdni). | | 0,62 | | 0,67 | | 0,60 |
| 11. Néha nehezen értem meg a szóbeli utasításokat, kivéve akkor, amikor meg is mutatják, hogy mit kell csinálni. | 0,79 | | 0,76 | | 0,78 | |
| 12. Nehezek nekem a több lépésből álló feladatok, tevékenységek. | 0,86 | | 0,87 | | 0,86 | |
| 13. Nehéz nekem előre gondolkodni, vagy a tapasztalataimból tanulni. | 0,80 | | 0,82 | | 0,81 | |
| 14. Az emberek, akik ismernek, néha úgy gondolják, hogy élénkebb/vadabb vagyok, mint a korombeliek. | | 0,48 | | 0,86 | | 0,48 |

MM=munkamemória, GÁT=gátlás

Az ADEXI kérdőív faktoranalízissel igazolt alskálák megbízhatóságának mutatóit részmintánként és alskálánként a 21. táblázat mutatja. A Cronbach- α értékek alapján az ADEXI kérdőív és annak alskálái megbízhatóak. A gátlás alskála alacsonyabb reliabilitás-értékei valószínűleg a kevés (5 db) itemszámból adódnak.

21. táblázat.

Az ADEXI skála reliabilitásmutatói (Cronbach- α)

| Skálák | 12. évfolyam | 13. évfolyam | Teljes minta |
|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Munkamemória | 0,91 | 0,90 | 0,90 |
| Gátlás | 0,68 | 0,67 | 0,68 |
| Teljes skála | 0,89 | 0,89 | 0,89 |

A kapott értékeket egybevetettük a szakirodalmi adatokkal, melyből azt látjuk, hogy Holst és Thorell (2018) egyetemista hallgatók mintáján némileg eltérő Cronbach- α értékeket kaptak (MM=0,88; Gát=0,72; EF=0,8), mint mi. Azonban Józsa és Józsa (2020) 4–11. évfolyamos diákok mintáján alacsonyabb reliabilitásmutatókat publikáltak (MM=0,82; Gát=0,62; EF=0,82). Összességében azt mondhatjuk, hogy a végrehajtó funkció skála megfelelő reliabilitás-mutatókkal rendelkezik minden részmintában.

A próbamérésünk alapján átdolgozott és kiegészített kérdőívünkről elmondhatjuk, hogy a disszertációban kitűzött cél mérésére megfelelő megbízhatósággal rendelkezik. A mérőeszköz továbbfejlesztésének köszönhetően az egyes vizsgált tényezőket több oldalról tudjuk megvizsgálni, így például a családi háttér részeként fel tudjuk térképezni a szakgimnazisták kapcsolati hálóját.

6. A végzős, érettségit adó szakképzésben tanuló diákok jellemzése

Mivel munkánk fókuszában az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok állnak, ezért a gimnazisták részmintáját csak mint viszonyítást alkalmazzuk, ezért sem törekedtünk ennek a részmintának bármilyen szempontból való reprezentativitására. Jelen fejezet célja, hogy választ kapjunk az első kutatási kérdéseinkre, miszerint milyen különbségek vannak az érettségit adó szakképzés 12. és 13. évfolyamai között anevélésszociológiai és pszichológiai tényezőkben.

A dolgozat mintájának általános bemutatásánál már láthattuk, hogy a 12.-es szakgimnazisták többsége városi állandó lakhellyel rendelkezik. Életkor szerint a 2002-ben születettek vannak a legtöbben, a szülők iskolai végzettségét és az egyházi-állami fenntartást tekintve a 12.-es szakgimnazisták mintája reprezentatív.

6.1. Nevelésszociológiai tényezők vizsgálata

6.1.1. Családi háttér

A családi háttér jellemzésére a szülők iskolai végzettségét, a szülők foglalkoztatottságát, a testvérek számát, a család szerkezetét, az állandó lakhely településtípusát és a család szubjektív és objektív anyagi mutatóját használtuk.

A szülők iskolai végzettségét és az állandó lakhely településtípusát bemutattuk a minta jellemzésénél. A 12.-es szakgimnazista tanulók között, ahogy a másik két részmintában is, a városi állandó lakhellyel rendelkezők vannak felülreprezentálva. Az állandó lakhely mellett megkérdeztük a tanulókat, hogy hol élnek tanév közben. A választható kategóriákat és a részmintánkénti megoszlást a 22. táblázat mutatja.

22. táblázat.

Tanév közbeni lakhely részmintánként (%).

| Iskolatípus | kollégium | bejáró | albérlet | rokon | helybeli | egyéb | χ^2 |
|-------------------|-----------|--------|----------|-------|----------|-------|--------------|
| 13. évfolyam | 7,5 | 57,9 | 3,1 | 0,4 | 30,1 | 0,6 | 18,87 (0,01) |
| 12. szakgimnázium | 10,1 | 49,6 | 1,9 | 0,9 | 36,9 | 0,7 | 19,61 (0,01) |
| gimnázium | 12,2 | 31,1 | 1,4 | 1,4 | 53,4 | 0,7 | |

$n_{12}=1180$; $n_{13}=668$; $n_g=145$

A 22. táblázatban jól látható, hogy a 12.-es szakgimnazista tanulók túlnyomó többsége bejáró, 37%-uk helybeli és csak 10%-uk lakik kollégiumban a tanév alatt. Az adatokat összehasonlítva a másik két részmintával azt mondhatjuk, hogy a gimnazistáknál éppen fordított a helyzet, hiszen többségük azon a településen lakik, ahol tanul. A 13.-osoknak közel 60%-a bejáró, ami szignifikánsan több mint a 12.-es szakgimnazista tanulóknál. Megnéztük, hogy van-e összefüggés a tanév közbeni lakhely és a szülők iskolai végzettsége között. A kereszttábla-elemzés szignifikáns összefüggést ($\chi^2_{anya}=53,88$, $p<0,01$; $\chi^2_{apa}=63,79$, $p<0,01$) mutat mindkét

szülő iskolai végzettségével: az érettségivel nem rendelkező apák és anyák gyermekei nagyobb arányban bejárósok, míg a diplomával rendelkező anyák és érettségivel vagy diplomával rendelkező apák gyermekei inkább helybeliek. Ez megegyezik a Mikrocenzus adataival (2017), miszerint a nagyobb településen élők magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. A magasabb végzettségű szülők pedig igyekeznek jobb középiskolába járatni gyermekeiket (Berényi, 2019; Gázsó, 1982; Hermann, 2004a; Lannert, 2005).

A szülők iskolai végzettségét tekintve a 12.-es szakgimnazistáknál az apák relatív többsége szakmunkás végzettséggel, míg az anyák érettségivel rendelkeznek (23. táblázat).

23. táblázat.

A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%) részmintánként

| Szülők | Évfolyam | kevesebb, mint 8 osztály | 8 osztály | szakiskola/ szakmunkás- képző | érettségi | főiskola/ egyetem |
|-----------------------------|------------|--------------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|----------------------|
| Apa iskolai végzettsége | 12. szakg. | 0,8 | 8,9 | 45,7 | 32 | 12,5 |
| | 13. évf. | 0,3 | 9,4 | 51,2 | 28,3 | 10,8 |
| | gimnázium | 1,4 | 5,6 | 25,7 | 38,2 | 29,2 |
| Anya iskolai végzettsége | 12. szakg. | 0,6 | 7,3 | 31,2 | 41,8 | 19 |
| | 13. évf. | 0,9 | 7,3 | 38,9 | 38,3 | 14,5 |
| | gimnázium | 0,7 | 4,8 | 20,7 | 35,2 | 38,6 |

$n_{12}=1184$; $n_{13}=668$; $n_g=145$

A 13.-osok esetében az apák iskolai végzettsége hasonló, mint a 12.-es részmintáé ($\chi^2=8,18$, $p=0,08$), azonban anyák legmagasabb iskolai végzettsége eltér ($\chi^2=15,56$, $p<0,01$). A 13.-osoknál magasabb a szakmunkás végzettségű anya, míg a 12.-esek esetében a felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák vannak többen. Ez a különbség abból adódik egyrészt, hogy a 13.-osok közül a magasabb végzettségű anyák gyermekei az érettségi után elmentek továbbtanulni, vagy más tanulási utat választottak a 13. évfolyam helyett.

A gimnazisták szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége eltérő képet mutat. Az apák között az érettségizettek, az anyák a felsőfokú (főiskolai, egyetemi) végzettségű csoportban vannak nagyobb arányban. A keresztábra-elemzés szignifikáns különbséget mutat a 12.-es szakgimnazisták részmintájától mind az apák ($\chi^2=38,28$, $p<0,01$), mind az anyák ($\chi^2=28,87$, $p<0,01$) iskolai végzettségében. Tehát a gimnazisták szüleinek magasabb az iskolai végzettsége, mint a 12.-es szakgimnazisták szüleinek. A kapott eredmény nem meglepő, hiszen számos kutatás bizonyította, hogy a szülők iskolázottsága befolyásolja az iskolaválasztást (Andor és Liskó, 2000; Lannert, 2009; Szemerszki, 2012a), vagyis a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei főként gimnáziumban tanulnak tovább (Berényi, 2019; Hermann, 2004a, 2005).

A szülők foglalkoztatottságát azzal mértük, hogy dolgoznak-e. Erre a kérdésre közel azonos választ adtak a három részmintába tartozó diákok. Az apák legalább 90%-a dolgozik (12. szakgimnázium=91,9%; 13. évfolyam=92,4; gimnázium=90,3), míg az anyák közel 90%-

a szintén dolgozik (12. szakgimnázium=89,1%; 13. évfolyam=87,8; gimnázium=94,4). A keresztábra-elemzés csak az anyák esetében mutat különbséget a 12.-es szakgimnazisták és a gimnazisták között ($\chi^2_{12-gimn.}=3,92$ $p=0,04$).

A testvérek számát is a családi háttér jellemzésére használtuk. A teljes mintában azok vannak felülreprezentálva, akiknek csak egy testvérük van (42,8%). Hasonló képet mutatnak a részminták, melynek megoszlását a 24. táblázat mutatja.

24. táblázat.

A testvérek számának megoszlása részmintánként (%)

| Részminták | N | Testvérek száma | | | | |
|-------------------|------|-----------------|------|------|------|------------|
| | | nincs | 1 | 2 | 3 | 3-nál több |
| 12. szakgimnázium | 1181 | 13,6 | 44,4 | 27,9 | 9,2 | 4,9 |
| 13. évfolyam | 668 | 14,2 | 40 | 28,3 | 10,6 | 6,9 |
| gimnázium | 147 | 12,9 | 43,5 | 29,3 | 9,5 | 4,8 |

$n_{12}=1184$; $n_{13}=668$; $n_g=145$

A táblázatból is kiolvasható, hogy nincsenek jelentős különbségek a részminták között, melyet a keresztábra-elemzések is igazoltak ($\chi^2_{12-gimn.}=0,17$ $p=0,99$; $\chi^2_{12-13}=5,88$ $p=0,20$).

A családszerkezetet azzal mértük, hogy megkérdeztük a tanulókat, hogy kikkel élnek együtt. Összesen kilenc kategória közül választhattak a tanulók: (1) édesanyámmal és édesapámmal, (2) édesanyámmal, (3) édesapámmal, (4) édesanyámmal és nevelőapámmal, (5) édesapámmal és nevelőanyámmal, (6) nagyszülő(k)vel, (7) nevelőszülő(k)vel, (8) testvérem családjával, (9) egyéb. A teljes minta 60%-a hagyományos szerkezetű családban él, vagyis az édesanyjával és az édesapjával. Ugyanez jellemző a részmintákra egyenként is (12. szakg.=62%, 13. évf.=58%, gimnázium=56%). A kilenc kategóriában való megoszlásban sincs statisztikai különbség a részminták között ($\chi^2_{12-gimn.}=6,50$ $p=0,59$; $\chi^2_{12-13}=8,77$ $p=0,36$). Az egyéb kategóriát választók leírhatták, hogy kikkel élnek együtt. Itt talákoztunk olyan válasszal, hogy „Édesanyámmal, édesapámmal és a testvéremmel” vagy „Édesanyámmal és a testvéremmel”. Ezek a válaszok arra utalnak, hogy nem egészen jól tettük fel a kérdést, ugyanis itt a testvérekre nem kérdeztünk rá, mert azt az előző kérdés tartalmazta. A félreértett válaszon kívül természetesen kaptunk az általunk megadott kategóriákon kívül mást is. A leggyakrabban előforduló válaszok a párral, egyedül és a több generáció együttélésére vonatkozott, melyek leginkább az érettségit adó szakképzős részmintáknál volt jellemző.

A család gazdasági tőkéjét a szubjektív és objektív anyagi helyzettel mértük. A diákok megítélésében, hogy hogyan él a családjuk, nincs szignifikáns különbség ($\chi^2_{12-gimn.}=3,24$ $p=0,35$; $\chi^2_{12-13}=1,00$ $p=0,80$) a részminták között. Mindhárom részmintába tartozó tanulók úgy jellemezték családjuk anyagi helyzetét, hogy jól élnek (77,4–79,6%). Az érettségit adó szakképzés két részmintájánál a második legnépesebb kategória az átlag alatti életszínvonal volt, mindkét részmintában 11%. A gimnazisták második leggyakrabban választott kategóriája

13%-kal az „átlagon felül élünk” volt. Mivel a tanulók jellemzése alapján nincs lényeges különbség az észlelt anyagi helyzetben, ezért azt várjuk, hogy az objektív anyagi helyzet sem mutat szignifikáns eltérést.

Az objektív anyagi helyzet megítélésére a tanulóknak 14 darab ingó és ingatlanról kellett eldönteni, hogy van-e a családjának (pl. családi ház, szárítógép, okosóra stb.). Ezekből első lépésként egy összevont változót képeztünk úgy, hogy összeadtuk a 0 és 1 pontokat, amit elosztottunk tizennégygel, így egy 0-1 közötti értéket kaptunk. A részminták közötti különbséget varianciaanalízissel vizsgáltuk meg. Az ANOVA F-értéke ($F=2,94$ $p>0,05$) nem szignifikáns, vagyis nincs jelentős különbség az objektív anyagi indexben a három részminta között. Eredményeink szerint sem az objektív, sem a tanulók által észlelt szubjektív anyagi helyzetben nincs lényeges különbség a részminták között.

A minta bemutatásánál már leírtuk, hogy mindhárom részmintában a városi állandó lakhellyel rendelkezők vannak magasabb arányban. A részmintákat összehasonlítva azt láthatjuk, hogy a két érettségit adó szakképzős részminta között nincs statisztikai különbség ($\chi^2=6,83$ $p=0,14$). Azonban a 12.-es szakgimnazisták lényegesen eltérnek a gimnazistáktól ($\chi^2=102,21$ $p=0,01$) az állandó lakhely tekintetében: a 12.-es tanulók között a falvakban élők vannak magasabb arányban, a gimnazisták között pedig a fővárosban élők.

Összefoglalva a családi háttértényezőket azt mondhatjuk, hogy a vizsgálatunk fókuszában álló 12.-es szakgimnazisták családjának anyagi helyzete nem tér el számottevően sem a 13.-os, sem a gimnazista részmintától. Ugyanezt az eredményt kaptuk a testvérek számában és a családszerkezet tekintetében is.

Szignifikáns különbséget a szülők iskolai végzettsége, az állandó lakhely településtípusa és a tanév közbeni lakóhely mutat. A 12.-es szakgimnazisták szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a gimnazisták szülei. Azonban a 12.-esek édesanyjának iskolai végzettsége magasabb, mint a 13.-os tanulók édesanyjáé. Arányában mindhárom részmintában a városi állandó lakhellyel rendelkezők vannak relatív többségben. A 12.-es szakgimnazisták alacsonyabb rangú településen élnek, mint a gimnazisták. A tanév közbeni lakóhely tekintetében míg az érettségit adó szakképzésbe járó két részminta több mint fele bejáró, addig a gimnazisták többsége ugyanazon a településen él, ahol tanul. Vizsgálatunkban a tanév közbeni lakhely szignifikáns összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével, mely összecseng a szakirodalmi adatokkal (lásd Andor és Liskó, 2000, Imre és Györgyi, 2006), ahogy a bejáró tanulók aránya is (lásd Hajdu et al., 2019).

6.1.2. Kapcsolatháló vizsgálata

Munkánkban megvizsgáltuk a diákok kapcsolati hálóját a szülőkhöz, barátokhoz és tanárokhoz való viszony alapján.

Szülőkkel való kapcsolat

A szülőkkel való kapcsolatot 10 állítással vizsgáltuk, melyet a soha, ritkán, gyakran, nagyon gyakran közötti választással értékelték a tanulók. Elsőként egy összevont változót képeztünk.¹⁰

Az állításokhoz tartozó válaszok megoszlását részmintánként a 25. táblázat szemlélteti.

25. táblázat.

A szülőkkel való viszony állításainak megoszlása részmintánként (%)

| Állítások | Válaszkategóriák | Iskolatípus | | | | | |
|--|------------------|-------------|-----------|------|------------|-----|----------|
| | | n | gimnázium | n | 12. szakg. | n | 13. évf. |
| Beszélgetnek Önnel. | soha | | 5,5 | | 6,6 | | 5,9 |
| | ritkán | 145 | 9 | 1167 | 10,1 | 662 | 12,5 |
| | gyakran | | 24,8 | | 32,5 | | 28,2 |
| | nagyon gyakran | | 60,7 | | 50,8 | | 53,3 |
| | | | | | | | |
| Beszélgetnek kultúráról, politikai, közéleti témákról. | soha | | 14,4 | | 12,3 | | 12 |
| | ritkán | 146 | 24,7 | 1169 | 36,4 | 658 | 37,8 |
| | gyakran | | 44,5 | | 35,3 | | 33,1 |
| | nagyon gyakran | | 16,4 | | 15,9 | | 17 |
| | | | | | | | |
| Beszélgetnek könyvekről, filmekről. | soha | | 14,4 | | 11,8 | | 13 |
| | ritkán | 146 | 24,7 | 1170 | 32,9 | 664 | 29,8 |
| | gyakran | | 33,6 | | 33,9 | | 36 |
| | nagyon gyakran | | 27,4 | | 21,4 | | 21,2 |
| | | | | | | | |
| Beszélgetnek jövő pályájáról, terveiről, tanulmányairól. | soha | | 6,2 | | 7,7 | | 7,4 |
| | ritkán | 146 | 8,2 | 1173 | 14,2 | 661 | 15,7 |
| | gyakran | | 37 | | 35,4 | | 32,8 |
| | nagyon gyakran | | 48,6 | | 42,8 | | 44 |
| | | | | | | | |
| Tájékoznak arról, hogyan tölti a szabadidejét | soha | | 11,6 | | 9,2 | | 10 |
| | ritkán | 146 | 15,8 | 1174 | 17,4 | 661 | 18 |
| | gyakran | | 31,5 | | 36,3 | | 34,2 |
| | nagyon gyakran | | 41,1 | | 37,1 | | 37,8 |
| | | | | | | | |
| Érdeklődnek a tanulmányairól | soha | | 8,9 | | 7,3 | | 8,4 |
| | ritkán | 146 | 9,6 | 1172 | 14 | 663 | 15,8 |
| | gyakran | | 33,6 | | 33,3 | | 35,7 |
| | nagyon gyakran | | 47,9 | | 45,4 | | 40 |
| | | | | | | | |
| Találkoznak a barátaival | soha | | 15,2 | | 13,7 | | 12,3 |
| | ritkán | 145 | 32,4 | 1171 | 30,5 | 664 | 32,5 |
| | gyakran | | 29 | | 30,7 | | 31,3 |
| | nagyon gyakran | | 23,4 | | 25,1 | | 23,8 |
| | | | | | | | |
| Részt vesznek az iskolai programokon, rendezvényeken | soha | | 31,7 | | 26 | | 34,4 |
| | ritkán | 145 | 36,6 | 1171 | 37,8 | 662 | 35,5 |
| | gyakran | | 19,3 | | 23,1 | | 19,3 |
| | nagyon gyakran | | 12,4 | | 13,1 | | 10,7 |
| | | | | | | | |
| Ösztönzik a tanulásra | soha | | 9,6 | | 8,9 | | 10 |
| | ritkán | 146 | 11 | 1174 | 12,4 | 663 | 18,4 |
| | gyakran | | 32,2 | | 32,1 | | 32 |
| | nagyon gyakran | | 47,3 | | 46,5 | | 39,7 |
| | | | | | | | |
| Segítenek otthon a tanulásban | soha | | 19,5 | | 15,9 | | 19,8 |
| | ritkán | 146 | 14,4 | 1173 | 22,8 | 662 | 26,1 |
| | gyakran | | 26,7 | | 28,9 | | 27,6 |
| | nagyon gyakran | | 40,4 | | 32,4 | | 26,4 |
| | | | | | | | |

¹⁰ Az állításokhoz tartozó kategóriákat összeadtuk és elosztottuk az állítások számával.

A 25. táblázatban láthatunk ugyan eltéréseket, de hogy ezek statisztikailag jelentősnek mondhatók-e, azt keresztábra-elemzésekkel vizsgáltuk meg. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a 12.-es szakgimnazistáktól a 13.-os technikusok több állítás tekintetében is eltérnek, melyek a következők: „*Részt vesznek az iskolai programokon, rendezvényeken.*” ($\chi^2=15,46$ $p<0,01$), „*Ösztönzik a tanulásra.*” ($\chi^2=15,30$ $p<0,01$) és „*Segítenek otthon a tanulásban, amikor szükségem van rá.*” ($\chi^2=10,89$, $p<0,01$). Mindhárom állítás esetében a 12.-esek jelentősen kedvezőbben nyilatkoztak a 13.-osoknál. Úgy véljük, hogy az érettségi előtt álló szakgimnazistáknak még nagyobb az igénye a tanulásban való támogatásra és ösztönzésre egyrészt az érettségi, másrészt a továbbtanulás lehetősége miatt. Továbbá a szakirodalom szerint (Nyitrai et al., 2019) a tanulók életkora is befolyással van a szülői bevonódás mértékére, miszerint minél idősebb a tanuló, annál kisebb a szülői bevonódás mértéke. Ugyanakkor azt láthatjuk, hogy a jövő tervezésében, az esélyek latolgatásában nem adódik markáns különbség a két évfolyam között. Ez azt jelzi, hogy az idősebb, 13.-os tanulók esetében is foglalkoztatja a szülőket gyermekük továbbhaladási iránya. Tudniillik a „*Beszélgetnek jövőd pályájáról, terveiről, tanulmányairól.*”, „*Érdeklődnek a tanulmányairól*” változók esetében nincs szignifikáns eltérés az évfolyamok között.

A keresztábra-elemzés ($\chi^2=8,61$ $p=0,03$) szerint a gimnazista részmintától a 12.-es szakgimnazisták csupán egy állítás esetében mutatnak különbséget, ami „*Beszélgetnek Önnel kultúráról, politikai, közéleti témákról.*”. A gimnazistákkal gyakrabban beszélgetnek a szülei ilyen témákról, mint a 12.-es szakgimnazistákkal. A szakirodalom (McNeal, 1999; Spera, 2005) alapján azt feltételezzük, hogy ez a különbség a szülők iskolai végzettségének eltérésében keresendő. Ennek vizsgálatára első lépésben varianciaanalízissel megnéztük, hogy az összevont szülőikapcsolat-indexben vannak-e különbségek a szülők iskolai végzettsége alapján. Az apa iskolai végzettsége alapján a 12.-es szakgimnazistáknál az ANOVA szerint a kevesebb, mint 8 osztállyal rendelkező apáknak szignifikánsan gyengébb ($F=3,29$ $p<0,01$) a kapcsolata gyermekével, mint a magasabb végzettségű apáknak. A másik két részmintában nincs különbség ($F_{13}=1,06$ $p=0,37$; $F_{gimn}=0,43$ $p=0,78$) az apák iskolai végzettsége szerint a szülőkkel való kapcsolatban. Az anyák iskolai végzettségében is hasonló eredményt kaptunk, miszerint a 12.-es szakgimnazista tanulóknak szignifikánsan gyengébb ($F=2,47$ $p=0,04$) a kapcsolata a kevesebb, mint 8 általánost végzett anyákkal. Míg a 13.-osoknál az anya iskolai végzettsége szerint sincs különbség a szülőkkel való kapcsolatban, addig a gimnazisták esetében a felsőfokú végzettségű anyáknál szignifikánsan erősebb a szülői kapcsolat ($F=2,48$ $p=0,04$).

A „*Segítenek otthon a tanulásban, amikor szükségem van rá.*” és a „*Beszélgetnek könyvekről, filmekről.*” torzíthatja az eredményeket, mert ezek az állítások talán a magasabb iskolai végzettségű szülőkre jellemzőbb lehet. A két állítás nélkül is elvégeztük az elemzéseket

(ANOVA). Az érettségit adó szakképzés 12.-es és 13.-os részmintáinál ugyanazt az eredményt kaptuk az apák ($F_{12}=3,09$ $p<0,01$; $F_{13}=0,93$ $p=0,44$) és anyák ($F_{12}=2,57$ $p=0,03$; $F_{13}=0,35$ $p=0,84$) esetében, mint fentebb. A gimnazistáknál nem lett különbség egyik szülőnél sem a szülői kapcsolatban az iskolai végzettség szerint ($F_{\text{apa}}=0,36$ $p=0,83$; $F_{\text{anya}}=1,96$ $p=0,10$).

Amennyiben az állításokat egyenként megvizsgáljuk keresztábra-elemzéssel, azt is megtudjuk, hogy melyek azok a területek, mondatok, ahol a 12.-es szakgimnazisták véleménye szerint a 8 általánosnál alacsonyabb végzettségű szülők nem figyelnek rájuk. Az apák esetében a könyvekről, filmekről való beszélgetés ($\chi^2=41,82$ $p<0,01$), míg az anyáknál az általános beszélgetés ($\chi^2=22,03$ $p=0,03$), a jövőről, tervekről, továbbtanulásról való beszélgetés ($\chi^2=22,15$ $p=0,03$), a szabadidő eltöltése ($\chi^2=33,82$ $p<0,01$) és a tanulmányokról való érdeklődés ($\chi^2=21,41$ $p=0,04$) hiányzik. A felsőfokú végzettséggel rendelkező apák ($\chi^2=25,73$ $p=0,01$) és anyák ($\chi^2=24,10$ $p=0,02$) részt vesznek az iskolai programokon, rendezvényeken.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a 12.-es szakgimnazisták esetében a szülőkkel való kapcsolat értékelése egybecseng a szakirodalommal, miszerint a szülők iskolai végzettsége befolyásolja a gyermekükkel való foglalkozást, törődést. Ugyanakkor ezt a 13. évfolyamban már nem tapasztaljuk, ami egyrészt jelezheti a különböző iskolázottságú szülői háttér egyfajta közeledését a szülői odafigyelésben. Arra gondolunk, hogy azon diplomás szülők, akinek a gyermekei az érettségi évében nem tanultak tovább, ugyanolyan intenzitással igyekeznek segíteni az életút átgondolásában utódjaikat, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők, akik a felfelé mobilitást remélik a következő döntési fázistól: akár felsőfokú továbbtanulásról beszélgetnek otthon, akár egy piacképes szakma megszerzéséről, akár egy jó állás megtalálásáról.

Tanárokkal való kapcsolat

A tanárokkal való kapcsolatot kilenc állítással mértük, melyre igen-nem választással kellett felelniük a diákoknak. Az állításokból képeztünk egy összevont indexet úgy, hogy összeadtuk az állításokra adott 0 (nem) és 1 (igen) pontokat.

Elsőként varianciaanalízissel vizsgáltuk meg, hogy a tanárokhoz való viszonyban mutatkozik-e különbség a részminták között. Az ANOVA F-értéke szignifikáns ($F=3,69$ $p=0,02$), ami azt jelenti, hogy van olyan rész minta, amelyik különbözik egymástól. A különbségek értelmezését lehetővé tevő Dunnett T3 utóelemzés szerint az érettségit adó szakképzés két részmintája szignifikánsan különbözik egymástól a tanárokkal való viszonyban. Azonban ebből az elemzésből nem láthatjuk a mélyebb rétegeket. Ennek érdekében az állításokat külön-külön is megvizsgáltuk (26. táblázat). Itt azt tapasztaltuk, hogy viszonylag kevésben van jelentősebb eltérés a részminták között.

26. táblázat.

A tanári kapcsolat állításainak megoszlása részmintánként (%)

| Állítások | Iskolatípus | | | | | |
|---|-------------|-------|------|------------|-----|----------|
| | n | gimn. | n | 12. szakg. | n | 13. évf. |
| Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget a tanítási időn kívül. | 144 | 56,3 | 1169 | 54,6 | 661 | 53,3 |
| Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget. | 144 | 72,9 | 1171 | 72,9 | 662 | 69 |
| Akivel szépirodalomról, művészetről beszélget. | 144 | 40,3 | 1167 | 37,4 | 662 | 26,4 |
| Akivel közéleti kérdésekről beszélget. | 144 | 56,9 | 1169 | 61,7 | 661 | 58,5 |
| Akivel a magánéletéről beszélget. | 144 | 45,1 | 1168 | 49,1 | 661 | 44,6 |
| Akivel a jövőjére vonatkozó terveiről beszélget. | 144 | 72,9 | 1169 | 66,6 | 661 | 63,8 |
| Aki odafigyel személy szerint az Ön tanulmányainak alakulására. | 144 | 53,5 | 1164 | 58,7 | 660 | 55,2 |
| Aki (saját tantárgyán kívül) ösztönzi Önt a tanulásra. | 144 | 56,9 | 1169 | 60,7 | 659 | 67,7 |
| Aki ösztönzi Önt felsőoktatási továbbtanulásra. | 144 | 74,3 | 1165 | 57,9 | 661 | 50,2 |

A táblázatból kiolvasható, hogy csupán két állítás nem érte el az 50%-ot az igen válaszoknál. Az egyik a magánéletre, a másik szépirodalomra, művészetre vonatkozik. Eszerint a válaszadók többségével különböző témákról, a jövőről stb. beszélgetnek a tanárok, ami bár nem szoros, de jó tanár-diák kapcsolatra utal.

Összesen két állítás esetében mutatkozik különbség a részmintákban. A van olyan tanár, *Aki ösztönzi Önt felsőoktatási továbbtanulásra* állítás esetében láthatunk nagyon eltérő százalékokat. A kereszttábla-elemzés alapján azt mondhatjuk, hogy a 12.-es szakgimnazisták lényegesen több ($\chi^2=9,91$ $p<0,01$) ösztönzést kapnak e téren, mint a 13.-osok. Azonban a gimnazistákat még gyakrabban ösztönzik a pedagógusok a felsőoktatási továbbtanulásra, mint a 12.-es szakgimnazistákat ($\chi^2=14,41$ $p<0,01$). A kapott eredmény nem meglepő: a tanári ösztönzés eltéréseinek iránya leképezi a felvételi eljárásba jelentkezési tendenciákat, miszerint legnagyobb arányban a gimnazisták, tőlük lemaradva a szakgimnazisták, majd a legkisebb arányban a 13. évfolyamot végzettek tanulnak tovább a felsőoktatásban.

Hasonló tendencia figyelhető meg az *Akivel szépirodalomról, művészetről beszélget.* állítás esetében a 12.-es és 13.-os részminta között. A 12.-esek választása azt mutatja, hogy velük szignifikánsan többet ($\chi^2=22,66$ $p<0,01$) beszélgetnek a tanárok a szépirodalomról, művészetről. Ennek feltételezhetően az lehet az oka, hogy technikus évfolyamon már nincs közismereti tantárgy, ezért valószínűleg ez a téma kevésbé kerül elő, ha az irodalomra gondolunk. Azonban a 13.-os mintában művészeti oktatásban részt vevők is vannak, ami miatt azt vártuk, hogy ebben a kérdésben nem lesz különbség a részminták között.

Azt láthatjuk, hogy a diákokhoz legközelebb álló iskolán kívüli (szülők) és iskolán belüli (tanár) személyek összhangja mutatkozik meg a tanulók ösztönzésében, bátorításában, a velük való diskurzusok intenzitásában. Ahogy a szülők sem „mondtak le” a 13. évfolyamban kikötő diákok jövőjéről, úgy a tanárok is igyekeznek továbbsegíteni őket, ha nem is feltétlenül a

felsőoktatásba, de átsegítik őket az utolsó ajtón, ami már a felnőtt életbe nyílik. Ezért is fontos, hogy nemcsak a tanuláshoz kapcsolódóan beszélgetnek velük, hanem az élet dolgairól is.

Baráti kapcsolatok

A barátokkal való viszonyt nyolc állítás mentén kívántuk megragadni. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tanulónak a szűkebb vagy a tágabb környezetében vannak azok a barátok, akikkel szorosabb kapcsolatot ápolnak. Ezért az állításoknál a diákok bejelölték az osztályban, az osztályon kívül az iskolában, az iskolán kívül vannak a barátaik, vagy egyáltalán nincsenek. Ez egyrészt képet ad arról, hogy vannak-e szorosabb baráti kapcsolataik a tanulóknak, illetve az osztályon belüli kapcsolatok mutathatják a közösségbe való integráció mélységét is. Létrehoztunk egy baráti kapcsolat indexet¹¹ és varianciaanalízis segítségével megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a részminták között a baráti kapcsolatokban. Az F-próba értéke alapján van olyan részminta, amelyik szignifikánsan különbözik a többitől ($F=5,83$ $p<0,01$). A Dunnett T3 utóelemzés szerint a 12.-es szakgimnazistáknak szignifikánsan több baráti kapcsolata van, mint a 13.-osoknak, azonban a gimnazistáktól nem térnek el statisztikailag.

Ahhoz, hogy részletesebb képet kapjunk, állításonként és választásonként is megvizsgáltuk a részminták közötti különbségeket (27. táblázat).

¹¹ Első lépésként átkódoltuk az állításokat (nincs=0; osztályban=3). Második lépésként összeadtuk a nyolc állításra kapott számokat és elosztottuk az állítások számával.

27. táblázat.

Baráti kapcsolatok keresztábra-elemzése

| Rész minta | Osztályban | Iskolában | Iskolán kívül | Nincs |
|--|-----------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Akivel megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit. | | | | |
| 12. szakg. gimnázium | 69,9 <u>79,1</u> | 25,9 31,1 | 63,6 (0,8) 60,1 (-0,8) | 5,1 (-0,5) 6,1 (0,5) |
| χ^2 (p) | 5,31 (0,02) | 1,79 (0,18) | 0,67 (0,41) | 0,27 (0,60) |
| 12. szakg. 13. évfolyam | 69,9 71,4 | 25,9 23,2 | 63,6 61,7 | 5,1 5,7 |
| χ^2 (p) | 0,44 (0,50) | 1,69 (0,19) | 0,67 (0,41) | 0,32 (0,56) |
| Akivel megbeszéli a magánéleti problémáit. | | | | |
| 12. szakg. gimnázium | 50,2 <u>61,5</u> | 18 20,9 | 77,9 75 | 6,1 6,8 |
| χ^2 (p) | 6,74 (0,01) | 0,76 (0,38) | 0,62 (0,43) | 0,10 (0,74) |
| 12. szakg. 13. évfolyam | <u>50,2</u> 43,1 | <u>18</u> 13,3 | 77,9 <u>83,1</u> | 6,1 6,4 |
| χ^2 (p) | 8,52 (0,01) | 6,81 (0,01) | 7,18 (0,01) | 0,09 (0,76) |
| Akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét. | | | | |
| 12. szakg. gimnázium | 47 <u>59,5</u> | 19,6 24,3 | <u>78,3</u> 69,6 | 6,3 10,1 |
| χ^2 (p) | 8,12 (0,01) | 1,83 (0,17) | 5,67 (0,02) | 3,01 (0,08) |
| 12. szakg. 13. évfolyam | 47 40 | <u>19,6</u> 12,6 | 78,3 80,8 | 6,3 8,1 |
| χ^2 (p) | 7,58 (0,01) | 14,87 (0,01) | 1,67 (0,19) | 2,01 (0,15) |
| Akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit (pl. továbbtanulás, munka). | | | | |
| 12. szakg. gimnázium | 57,3 <u>68,9</u> | 20,5 25,7 | 77,4 73,6 | 4,6 4,7 |
| χ^2 (p) | 7,36 (0,01) | 2,09 (0,14) | 1,07 (0,30) | 0,01 (0,96) |
| 12. szakg. 13. évfolyam | <u>57,3</u> 51 | <u>20,5</u> 16,3 | 77,4 <u>81,7</u> | 4,6 4,2 |
| χ^2 (p) | 6,66 (0,01) | 4,90 (0,02) | 4,73 (0,03) | 0,20 (0,65) |
| Aki betegség esetén meglátogatja/felhívja/ráír Önre. | | | | |
| 12. szakg. gimnázium | 57 63,5 | 18,4 18,9 | 73,6 66,9 | 8,1 8,8 |
| χ^2 (p) | 2,28 (0,13) | 0,02 (0,88) | 3,04 (0,08) | 0,08 (0,77) |
| 12. szakg. 13. évfolyam | <u>57</u> (3) 49,7 | <u>18,4</u> (2,5) 13,9 | 73,6 <u>77,8</u> | 8,1 7,8 |
| χ^2 (p) | 9,19 (0,01) | 6,16 (0,01) | 4,02 (0,04) | 0,06 (0,80) |
| Akivel olvasmányélményeiről, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget. | | | | |
| 12. szakg. gimnázium | 42,1 <u>53,4</u> | 14,9 14,9 | 59,4 56,1 | 22,3 16,2 |
| χ^2 (p) | 6,86 (0,01) | 0,01 (0,97) | 0,59 (0,44) | 2,87 (0,09) |
| 12. szakg. 13. évfolyam | 42,1 38,9 | 14,9 12,7 | 59,4 63,8 | 22,3 21,1 |
| χ^2 (p) | 1,74 (0,18) | 1,74 (0,18) | 3,47 (0,06) | 0,35 (0,55) |
| Akivel együtt tanul. | | | | |
| 12. szakg. gimnázium | 52 <u>63,5</u> | 11,7 16,2 | <u>33,3</u> 25 | 28,1 25 |
| χ^2 (p) | 6,97 (0,01) | 2,45 (0,11) | 4,11 (0,04) | 0,64 (0,42) |
| 12. szakg. 13. évfolyam | 52 49,1 | <u>11,7</u> 8,4 | <u>33,3</u> 26,2 | 28,1 <u>35,5</u> |
| χ^2 (p) | 1,46 (0,22) | 5,10 (0,02) | 10,05 (0,01) | 10,84 (0,01) |
| Aki ösztönzi a tanulásban. | | | | |
| 12. szakg. gimnázium | 42,4 <u>54,7</u> | 16,5 18,2 | 62,2 58,1 | 18,2 14,9 |
| χ^2 (p) | 8,12 (0,01) | 0,29 (0,58) | 0,95 (0,32) | 0,97 (0,32) |
| 12. szakg. 13. évfolyam | 42,4 38,3 | <u>16,5</u> 11,8 | 62,2 62,7 | 18,2 21,4 |
| χ^2 (p) | 2,93 (0,08) | 7,30 (0,01) | 0,04 (0,83) | 2,89 (0,08) |

$n_{\text{gimna}}=148$; $n_{12}=1184$; $n_{13}=668$. Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az eredmények azt mutatják, hogy a 12.-es szagimnazistáknak az osztályon belül sok barátja, szoros kapcsolata van, akivel beszélgetnek a tanulásról, magánéletről stb., azonban a gimnazisták még több ilyen kapcsolatról számoltak be. Iskolán belül nincs különbség e két rész minta között. Ezzel szemben a 13.-osoknak számottevően kevesebb bizalmas baráti kapcsolataik vannak az osztályon és az iskolán belül, mint a 12.-eseknek. Ennek az lehet az oka, hogy a 13.-osok közül az érettségi után többen elmentek továbbtanulni vagy dolgozni. A technikus évfolyamra maradó diákok ezáltal elveszthették az osztályon belüli szorosabb baráti kapcsolatokat, ezért főleg az iskolán kívül vannak barátaik, ők már kifelé építkeznek. Emögött állhatnak egyrészt a régi osztálytársak, másrészt lehet, hogy tudatosan erősítik a külső kapcsolataikat. Ezt abból láthatjuk, hogy a tanuláshoz köthetően nincs erős külső kapcsolat, másban pedig igen. A gimnazisták és a 12.-es szagimnazisták még a belső kohéziót élvezik, nem élték meg annak széthullását vagy fellazulását, nem voltak rákényszerítve a kapcsolati háló átrendezésére, mint a 13.-osok. A kisebbek világában még a tanulás áll a központi helyen, a nagyobbak már kezdik érezni (öszönösen?) a kulturális tőkeszerzés mellett a társadalmi, kapcsolati tőke kiépítésének szükségét.

6.1.3. Tanulási háttérváltozók

A tanulási háttérfaktorok között a bukásokat, évismérteléseket, a különóra járást és annak okát, illetve a tanulásra fordított időt vizsgáljuk.

Feltételezésünk szerint a bukások és évismértelések mögött motiválatlanság vagy képességbeli, tanulási problémák állhatnak, amik ronthatják a tanulmányi eredményességet, továbbá a lemorzsolódás előszobája lehet (Szemerszki, 2016). A 18. táblázatban a bukások, évismértelések százalékos arányát mutatjuk be részmintánként.

28. táblázat.

Bukások és évismértelések aránya részmintánként (%)

| Válaszalternatívák | 12. szakgimnázium | 13. évfolyam | Gimnázium |
|---------------------------------------|----------------------|-----------------|-----------|
| Nem. | 84,1 | 86,4 | 91,8 |
| Nem, de tantárgyi bukásom volt. | 7,3 | 6,9 | 4,8 |
| Igen, általános iskolában | 2,7 | 1,7 | - |
| Igen, középiskolában. | 5,7 | 4,8 | 3,4 |
| Igen, általános és középiskolában is. | 0,1 | 0,2 | - |

$n_{12}=1184$; $n_{13}=668$; $n_{gimm}=148$

A 28. táblázat adataiból azt olvashatjuk ki, hogy míg a két érettségit adó szakképzős rész mintának minden kategóriába jutott adat, addig a gimnazisták bevallása szerint nincs közöttük olyan, aki általános iskolában vagy általános iskolában és középiskolában is bukott volna. Hogy ez jelent-e statisztikai különbséget, azt keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk meg. A keresztábra próbaértéke szerint a 12.-es szagimnazisták bukási és évismértelési arányai nem

különböznek szignifikánsan sem a gimnazista ($\chi^2=7,54$ $p=0,11$) sem a 13.-os részmintától ($\chi^2=3,20$ $p=0,52$).

Rákérdeztünk a magántanárhoz járásra és annak okára. A legnagyobb arányban a gimnazisták járnak külön tanárhoz (40%), őket követik 34%-kal a 12.-es szakgimnazisták, végül legkisebb arányban (19%) a 13.-osok járnak külön órára. A százalékokból egyértelműen látszik, hogy a két érettségit adó szakképzős évfolyam jelentősen különbözik egymástól, amit a statisztika is megerősít ($\chi^2=45,36$ $p<0,01$). A szakirodalom szerint (Szemerszki, 2020) az életkor előrehaladtával nő az iskolatípus szerepe a magántanárhoz járásban, ami vizsgálatunkban nem nyert megerősítést a két 12.-es iskolatípus esetében ($\chi^2=2,07$ $p=0,15$). Valószínű, hogy a 13.-osok már nem készülnek a felsőoktatásba továbbtanulni, ezért nem is járnak fizetett magánórákra. Tehát nem az iskolatípusok közötti különbség, hanem inkább a jövőcélok – jelen esetben a továbbtanulás – határozza meg a fizetett különórákra járást.

Következő lépésként a magántanárhoz járás okát kívántuk feltárni. A három leggyakoribb okra kérdeztünk rá: (1) bukás elkerülése, (2) továbbtanulásra és (3) nyelvvizsgára való felkészülés miatt. Keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk meg az okok részminták közötti eltéréseit (29. táblázat).

29. táblázat.

A magántanárhoz járás oka részmintánként (keresztábra-elemzés)

| Részminta | | Bukás elkerülése | Továbbtanulás | Nyelvvizsga | χ^2 (p) |
|-------------------|---|------------------|---------------|-------------|--------------|
| 13. évfolyam | n | 24 | 54 | 51 | 24,59 (0,01) |
| | % | 18,6 | 41,9 | 39,5 | |
| 12. szakgimnázium | n | 114 | 214 | 74 | 10,16 (0,01) |
| | % | 28,4 | 53,2 | 18,4 | |
| gimnázium | n | 6 | 43 | 10 | |
| | % | 10,2 | 72,9 | 16,9 | |

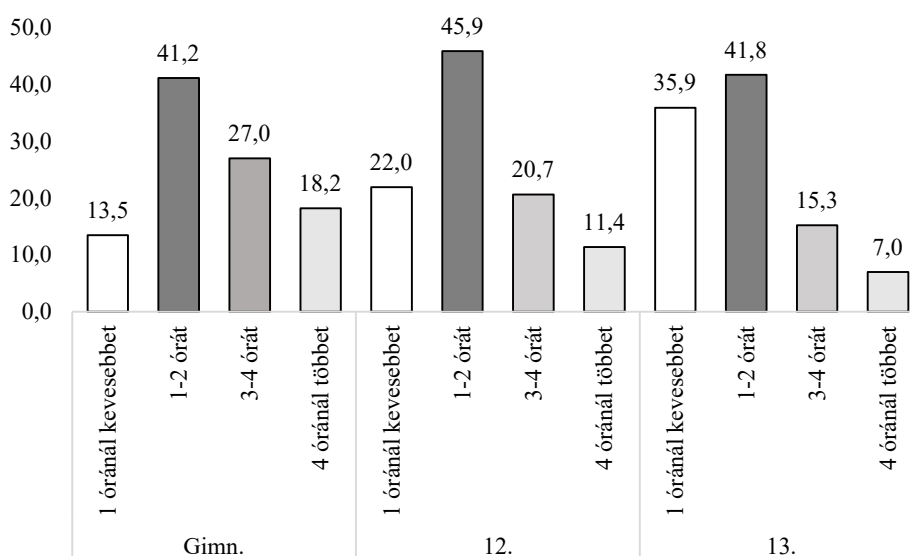
Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 29. táblázatból kiolvasható, hogy mindhárom részmintában a legnagyobb arányban azok a tanulók vannak, akik a továbbtanulás miatt járnak magántanárhoz. Azonban a bukás elkerülése és a nyelvvizsga esetében változatosabb képet kaptunk. A különóra való járás második okaként a 12.-es szakgimnazisták a bukás elkerülését választották. A 13.-osok nyelvvizsga miatti magánórára járása erősíti azt a gondolatot, hogy ez a felsőoktatásra való felkészülésként is értelmezhető.

A kérdőívben rákérdeztünk a tanulással töltött időre is. Az évfolyamonkénti válaszok megoszlását a 16. ábra mutatja.

16. ábra.

A tanulásra fordított idő évfolyamonkénti megoszlása (%)



A 16. ábra alapján megállapítható, hogy a 13.-os tanulók között vannak a legtöbben, akik naponta 1 óránál kevesebbet tanulnak. A 12.-eseknél és a gimnazistáknál legnagyobb arányban a napi 1-2 órát tanulók vannak. Napi 4 óránál többet a gimnazisták tanulnak a legnagyobb arányban a három rész minta összehasonlításában. A tanulással töltött idő különbségét keresztábra-elemzéssel ellenőriztük, mely megerősítette, hogy a rész minták között szignifikáns a különbség ($\chi^2=72,08$ $p<0,01$).

A két érettségit adó szakképzős évfolyamot összehasonlítva azt láthatjuk, hogy 12.-ben magasabb azoknak az aránya, akik 3-4, illetve 4 óránál többet tanulnak. Annak vizsgálatára, hogy az észlelt különbségek szignifikánsak-e, keresztábra-elemzést használtunk. A statisztika eredménye megerősítette, hogy számottevő különbség ($\chi^2=47,53$ $p<0,01$) van a két szakképzős évfolyam között is a tanulásra fordított időben.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a 12.-es szakgimnazisták a vizsgálatba bevont változók terén a különóra való járás okában és a tanulásra fordított időben mutatnak különbséget a másik két rész mintától. A 12.-esek nagyobb arányban járnak magántanárhoz a bukás elkerülése miatt, míg a nyelvvizsgára való felkészülésben alul marad arányuk a 13.-osokhoz viszonyítva, a továbbtanulás okában pedig a gimnazistáktól maradnak el. Bár a 12.-esek többet tanulnak a 13.-osoknál, a gimnazistákat nem tudják felülmúlni. Az eredmény nem meglepő, hiszen a gimnazisták jelentős többsége tovább akar tanulni a felsőoktatásban, ezért többet is tanul. A 13.-osok már túl vannak az érettségin, nekik csak szakmai tárgyaik vannak, amire jóval kevesebbet tanulnak, mintha még érettségi előtt állnának.

6.2. Pszichológiai tényezők vizsgálata

6.2.1. Affektív tényezők

A továbbtanulás tekintetében a 12.-es szakgimnazista tanulók 58%-a (n=686) nyilatkozott úgy, hogy szeretne felsőoktatásban továbbtanulni. A gimnazistáknál arányában jóval többen vannak a továbbtanulni szándékozók (79% n=117), ami nem meglepő, hiszen a gimnáziumokban jobban érvényesül a felsőoktatásra, továbbtanulásra való felkészítés funkció (Csapó, 1998a). A 13.-osok részmintájában azok vannak felülreprezentálva, akik nem szándékoznak a felsőoktatásban továbbtanulni (56,5% n=377). Ennek minden bizonnyal az az oka, hogy akik tovább akartak tanulni, azok az érettségi után jelentkeztek felsőoktatásba és nem maradtak 13. évfolyamra szakmát tanulni. Véleményünk szerint a technikus évfolyamra azok a diákok maradnak, akik vagy szakmában gondolkodnak, vagy az érettségi után nem vették fel őket a felsőoktatásba, vagy esetleg a két választható út között hezitálnak és kivárnak.

A továbbtanulás affektív tényezői skála egyrészt vizsgálja a továbbtanulás intrinzik és extrinzik motívumait, illetve a továbbtanulást akadályozó tanulmányi és külső okokat, amit a szakirodalom alapján önhátráltatásnak definiáltunk, ahogy azt a kérdőív bemutatásánál már leírtunk. Kiszámítottuk mindhárom alskála állításainak átlagát és szórását részmintánként, amit a 30. táblázatban közlünk. A kérdőívtételeket a 12. évfolyamos szakgimnazisták átlaga alapján csökkenő sorrendbe rendeztük. A negatív állítások esetében az átfordítás utáni átlagokat és szórásokat tartalmazza a táblázat. Az első oszlop az alskálákra vonatkozó betűjeleket tartalmazza.

Míg az érettségit adó szakképzés 12. és 13. évfolyamos tanulóinál a legmagasabb átlaggal egy önhátráltatásra vonatkozó állítás (*Diploma nélkül is tudok majd boldogulni az életben*) áll, addig a gimnazistáknál egyértelműen a továbbtanulási motívumra vonatkozó állítások állnak a legmagasabb átlaggal. Ez megerősíti a középiskolatípusa szerinti eltérő továbbtanulási utakról szóló szakirodalmat (Fehérvári és Híves, 2017; Hermann, 2005; Józsa, 2019; Lannert, 2009; Varga, 2010). Bár a 12.-es szakgimnazisták esetében az ezt követő magas átlaggal rendelkező állítások a továbbtanulási motívumokra vonatkoznak, mégis sokatmondó, hogy jellemzően azt gondolják, hogy diploma nélkül is tudnak majd boldogulni a jövőben.

30. táblázat.

A továbbtanulás affektív tényezői kérdőívétel alskálák állításainak átlaga és szórása részmintánként

| Alskála | Állítások | 12. szakg. | | 13. évf. | | gimnázium | |
|---------|--|------------|------|----------|------|-----------|------|
| | | M | SD | M | SD | M | SD |
| ÖH-K | Diploma nélkül is tudok majd boldogulni az életben. | 3,45 | 1,28 | 3,61 | 1,28 | 3,15 | 1,23 |
| TM | Képesnek tartom magam arra, hogy diplomát szerezzek. | 3,37 | 1,32 | 3,32 | 1,27 | 3,90 | 1,21 |
| TM | Jobb álláslehetőséget kapok, ha van diplomám. | 3,26 | 1,34 | 3,04 | 1,28 | 3,75 | 1,28 |
| TM | Örömet jelent számomra, ha új ismeretekkel gazdagítom tudásomat. | 3,25 | 1,25 | 3,24 | 1,25 | 3,80 | 1,27 |
| TM | A magasabb fizetés miatt szeretnék továbbtanulni. | 3,25 | 1,36 | 3,01 | 1,33 | 3,44 | 1,39 |
| TM | Jól tanulok, ezért mindenképpen tovább akarok tanulni. | 3,14 | 1,18 | 2,91 | 1,18 | 3,55 | 1,27 |
| TM | Diplomával külföldön is jobban el tudok helyezkedni. | 3,11 | 1,33 | 2,93 | 1,32 | 3,56 | 1,29 |
| ÖH-K | Inkább pénzt akarok keresni, mint továbbtanulni. | 3,09 | 1,27 | 3,34 | 1,25 | 2,71 | 1,25 |
| TM | Céljaim elérése érdekében fontos a továbbtanulás, diplomaszerezés. | 3,02 | 1,50 | 2,79 | 1,47 | 3,65 | 1,50 |
| ÖH-K | A szakma jobban érdekel, mint a továbbtanulás, a diplomaszerezés. | 2,99 | 1,42 | 3,06 | 1,35 | 2,53 | 1,38 |
| TM | Magamnak akarok bizonyítani a diplomaszerezéssel. | 2,84 | 1,49 | 2,68 | 1,45 | 3,18 | 1,38 |
| TM | Szeretem a kihívásokat, és a diplomaszerezés egy újabb kihívás számomra. | 2,76 | 1,33 | 2,58 | 1,30 | 3,10 | 1,32 |
| ÖK-K | Külföldi munkához nincs szükségem diplomára. | 2,63 | 1,30 | 2,69 | 1,33 | 2,36 | 1,26 |
| TM | A munkanélküliség elkerülése miatt akarok továbbtanulni. | 2,62 | 1,42 | 2,33 | 1,33 | 2,87 | 1,46 |
| ÖH-K | Tovább akarok tanulni, de nem felsőoktatásban. | 2,56 | 1,45 | 2,65 | 1,43 | 2,16 | 1,39 |
| ÖH-T | A sok tanulnivaló miatt nem akarok a felsőoktatásban továbbtanulni. | 2,52 | 1,34 | 2,57 | 1,32 | 1,93 | 1,24 |
| TM | Még nem akarok dolgozni, ezért inkább a továbbtanulást választom. | 2,40 | 1,28 | 2,30 | 1,29 | 2,503 | 1,19 |
| ÖH-T | Nincs elég kitartásom a továbbtanuláshoz. | 2,37 | 1,31 | 2,50 | 1,30 | 1,89 | 1,19 |
| ÖH-T | Nem szeretek tanulni, ezért a továbbtanulás sem érdekel. | 2,35 | 1,35 | 2,46 | 1,33 | 1,81 | 1,27 |
| ÖH-T | Tanulmányi eredményem nem teszi lehetővé a továbbtanulást. | 2,30 | 1,26 | 2,35 | 1,26 | 1,77 | 1,23 |
| ÖH-T | Nem tartom magam jó képességűnek, ezért nem tanulok tovább. | 2,20 | 1,31 | 2,23 | 1,31 | 1,78 | 1,26 |
| ÖH-T | Fel sem merült bennem a továbbtanulás. | 2,18 | 1,43 | 2,31 | 1,39 | 1,70 | 1,28 |
| ÖK-K | Anyagi fedezet hiányában nem tudok a felsőoktatásban továbbtanulni. | 2,17 | 1,36 | 2,25 | 1,33 | 1,92 | 1,30 |
| TM | A diploma társadalmi megbecsültsége miatt akarok továbbtanulni. | 2,16 | 1,27 | 2,12 | 1,26 | 2,21 | 1,27 |
| ÖH-K | Továbbtanulás helyett családot akarok alapítani. | 2,01 | 1,34 | 2,09 | 1,33 | 1,61 | 1,21 |
| ÖH-K | Munkába kell állnom, ezért nem tanulok tovább. | 2,01 | 1,37 | 2,20 | 1,37 | 1,52 | 1,18 |
| ÖH-K | Szerintem szakgimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálok. | 1,96 | 1,25 | 1,98 | 1,20 | 1,69 | 1,21 |

n₁₂=1103; n₁₃=630; n_{gim}=136; TM=továbbtanulási motiváció; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás

A 13.-osoknál kicsit változik a kép, ugyanis náluk a továbbtanulási motívumra vonatkozó állítások mellett szintén magas átlaggal szerepel három külső ok miatti önhátráltatásra vonatkozó állítás is. Ez arra utal, hogy náluk a szakma, a pénzkeresés erős motívumként működik a továbbtanulás mellett. Az utolsó állítás („Szerintem szakgimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálok.”) nemcsak a 12.-es szakgimnazisták, hanem a 13.-osok esetében is gyenge átlaggal bír. Vagyis sem a 12.-esek, sem a 13.-osok nem hisznek abban, hogy az érettségit adó szakképzés választásával végképp elestek a továbbtanulás lehetőségétől. Náluk ugyanakkor fontosabbak azok a külső okok, amelyek előrébb helyezkednek el, például a pénzkeresés, szakmaszerzés, ami megint csak nem zárja ki a továbbtanulást, hiszen néhány év szünet után továbbtanulhatnak. Ez a prioritás magyarázható a családi példákkal, a családi élettörténetek folytatásával, a szülők jelenorientáltságával, a család anyagi lehetőségeivel.

A 12.-es szakgimnazistáknak közepes a továbbtanulási motivációja, ami gyengébb, mint a gimnazistáké, de erősebb, mint a 13.-osoké. A tanulmányi és külső ok miatti önhátráltatás az átlag alatt van a 12.-eseknél, azonban ez az érték a gimnazistáknál még alacsonyabb. A 13.-os részminta esetében mindkét önhátráltatási ok magasabb átlaggal szerepel a 12.-esekéhez képest. Varianciaanalízissel megvizsgáltuk, hogy a kapott értékek között van-e statisztikailag különbség a részminták között (31. táblázat).

31. táblázat.

A részminták varianciaanalízise alszkálánként

| Alskálák | 12. szakgimnázium | | | 13. évfolyam | | | gimnázium | | | F | p |
|----------|-------------------|------|------|--------------|------|------|-----------|------|------|-------|------|
| | n | M | SD | n | M | SD | n | M | SD | | |
| TM | | 2,93 | 0,92 | | 2,77 | 0,92 | | 3,30 | 0,93 | 21,47 | 0,01 |
| ÖH-T | 1103 | 2,32 | 1,06 | 630 | 2,41 | 1,00 | 136 | 1,81 | 1,06 | 18,85 | 0,01 |
| ÖH-K | | 2,54 | 0,78 | | 2,66 | 0,73 | | 2,19 | 0,82 | 21,80 | 0,01 |

TM=továbbtanulási motiváció; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás

A varianciaanalízis csoportok közötti és az azokon belüli különbségek viszonyát jellemző F értéke egyértelműen mutatja, hogy szignifikáns különbségek vannak a továbbtanulás affektív tényezőinek alszkáláiban a részminták alapján. A különbségek nagyságának értelmezését lehetővé tevő Tukey's b próba szerint a továbbtanulási motívumokban mindhárom részminta szignifikánsan eltér egymástól. Más képet mutat az önhátráltatás két tényezője, ott ugyanis az érettségit adó szakképzés két évfolyama között nincs különbség, ám tőlük szignifikánsan eltér a gimnazista részminta. Ez azt jelenti, hogy a gimnazistáknál jóval erősebb a továbbtanulási motiváció és kevésbé működik az önhátráltatás. A kapott eredmények nem meglepőek a fentebb bemutatott szakirodalom alapján.

Azt feltételeztük, hogy akik erősebben motiváltak a továbbtanulásra, azok nagyobb arányban akarnak a felsőoktatásba továbbtanulni, mint azok, akik kevésbé motiváltak vagy erősebb az önhátráltatásuk. Ennek vizsgálatára kétmintás t-próbákat végeztük (32. táblázat).

32. táblázat.

A továbbtanulási szándék szerinti részminták közötti különbségek a továbbtanulás affektív tényezői alskáláin

| Részminták | Alskálák | Továbbtanulni szándékozók | | | Továbbtanulni nem szándékozók | | | t | Cohen d |
|------------|----------|---------------------------|-------|-------|-------------------------------|-------|-------|--------|---------|
| | | n | M | SD | n | M | SD | | |
| 12. szakg. | TM | | 0,49 | 0,67 | | -0,61 | -0,99 | -22,16 | 1,31 |
| | ÖH-T | 686 | -0,31 | -1,04 | 492 | 0,49 | 0,74 | 14,34 | 0,90 |
| | ÖH-K | | -0,22 | -0,76 | | 0,30 | 0,53 | 12,96 | 0,81 |
| 13. évf. | TM | | 0,48 | 0,63 | | -0,64 | -0,94 | -16,99 | 1,39 |
| | ÖH-T | 290 | -0,31 | -1,00 | 377 | 0,36 | 0,76 | 9,69 | 0,76 |
| | ÖH-K | | -0,20 | -0,72 | | -0,30 | -0,53 | 10,24 | 0,16 |
| gimn. | TM | | 0,69 | 0,72 | | -0,81 | -0,86 | 9,43 | 1,89 |
| | ÖH-T | 117 | -0,70 | -0,98 | 31 | 0,48 | 0,81 | 5,90 | 1,31 |
| | ÖH-K | | -0,48 | -0,66 | | 0,34 | 0,54 | 6,08 | 1,36 |

TM=továbbtanulási motiváció, ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás, ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás. A táblázatban szerepelő minden t-érték 0,01 szinten szignifikáns.

Az eredmények azt mutatják, hogy a továbbtanulást tervezők és nem tervezők között szignifikáns különbség van mindhárom részminta esetében a továbbtanulási motiváció és a két önhátráltatás alskálák átlagában is. A különbség hatásméretét kifejező Cohen-d jelentős nagyságú (Leech et al., 2005; Sawilowsky, 2009) minden alskála esetében. Ez azt jelenti, hogy minden iskolatípusban jelentős különbségek vannak a továbbtanulás motívumában és az önhátráltatásban, vagyis azok a tanulók, akik tovább akarnak tanulni felsőoktatásban, számottevően magasabb továbbtanulási motivációval rendelkeznek, ugyanakkor szignifikánsan alacsonyabb náluk az önhátráltatás, szemben a továbbtanulni nem szándékozó diákokkal.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a 12.-es szakgimnazistáknak erősebbek a továbbtanulási motívumaik a 13.-osokénál, de gyengébb a gimnazistákénál. Az érettségit adó szakképzésben tanulóknál – főként a 13. évfolyamosoknál – határozottabban jelenik meg a külső ok miatti önhátráltatás, míg a gimnazistáknál az önhátráltatás okai alacsonyabb átlaggal szerepelnek. Mindhárom részminta esetében jelentős különbségek vannak a továbbtanulni szándékozó és nem szándékozó diákok között: a továbbtanulási motívumok erősebbek azoknál a tanulóknál, akik tervezik a felsőoktatásba való továbbhaladást. A tanulmányi és külső ok miatti önhátráltatás azokra a diákokra jellemző, akik nem kívánnak továbbtanulni.

A kapott eredmények nem meglepőek, az eredeti szándékok lényegében kitartanak a középiskolás évek alatt is: azaz a gimnazisták, akik alapvetően a majdani felsőoktatási továbbtanulás miatt mentek gimnáziumba, továbbra is erősen motiváltak ebben, elszántak belülről, és külső körülményeket sem hagynak akadályozó tényezőként felmerülni céljaikban. A szakgimnazisták minden bizonnyal a szakmaszerzésben gondolkodtak, legfeljebb másodlagos céljuk volt a felsőoktatási továbbtanulás, ami az affektív tényezőkben is meglátszik: náluk alacsonyabb a motiváció, jobban kételkednek saját magukban és akadálynak érzik a külső tényezőket is. Azonban meglepő eredményt mutatnak a 13.-osok, akik szintén

elsősorban a szakma miatt választották ezt a középiskolátípust, és valószínűleg ezért is maradtak a 13. évfolyamon, ugyanakkor a továbbtanulás a vártnál magasabban van jelen. Felvetődik a kérdés: ez a korábban látott támogató környezet (szülő, tanár) hatása, vagy talán idővel megérték erre, netalán az OKJ-ért kapott pluszpontok miatt maradtak a 13. évfolyamra?

6.2.2. Kognitív tényező

A kognitív tényező vizsgálatára a végrehajtó funkció kérdőívet és a középiskolában kapott félévi jegyeket használtuk.

A végrehajtó funkció kérdőív esetében az alacsonyabb skálaérték jelzi a magasabb fejlettségi szintet mindkét dimenzióban. A következő táblázatban a végrehajtó funkció állításainak átlagát és szórását közöljük részmintánként, az alsókálák betűjelét az első oszlop tartalmazza (33. táblázat).

33. táblázat.

A végrehajtó funkció (ADEXI) skála állításainak átlaga és szórása részmintánként

| Skálák | Állítások | Iskolatípus | | | | | |
|--------|---|-------------|------|----------|------|-----------|------|
| | | 12. szakg. | | 13. évf. | | gimnázium | |
| | | M | SD | M | SD | M | SD |
| MM | Nehezen tudom megtervezni a dolgaimat (pl. nehéz mindenre emlékezni, amit vinni kell az utazásra, munkába, iskolába). | 2,05 | 1,22 | 2,03 | 1,25 | 1,97 | 1,21 |
| MM | Nehezen gondolkodom előre, nehezen tanulok a tapasztalatból. | 2,12 | 1,18 | 2,02 | 1,16 | 1,93 | 1,13 |
| MM | A több lépésből álló feladatok, cselekvések nehezek nekem. | 2,20 | 1,16 | 2,15 | 1,15 | 1,96 | 1,02 |
| MM | Ha valaki megkér, hogy hozzak valamit, néha elfelejtem, hogy mit kell vinnem. | 2,24 | 1,20 | 2,27 | 1,25 | 2,36 | 1,22 |
| MM | Néha nehezen emlékszem arra, hogy mit csináltam a tevékenységem középső részében. | 2,38 | 1,19 | 2,47 | 1,26 | 2,62 | 1,29 |
| MM | Amikor valaki több dolgot kér tőlem, csak az elsőre vagy az utolsóira emlékszem. | 2,43 | 1,22 | 2,47 | 1,21 | 2,44 | 1,20 |
| MM | Nehezen emlékszem a hosszú utasításokra. | 2,45 | 1,19 | 2,37 | 1,16 | 2,44 | 1,13 |
| MM | Olykor nehezen értem meg a szóbeli utasítást, kivéve, amikor meg is mutatják, hogy mit kell csinálni. | 2,47 | 1,21 | 2,32 | 1,19 | 2,24 | 1,19 |
| G | Az emberek, akikkel találkozom, néha úgy gondolják, hogy vadabb/élénkebb vagyok, mint a korombeliek. | 2,62 | 1,27 | 2,56 | 1,28 | 2,51 | 1,33 |
| MM | Ha elakadok egy feladat megoldásában, akkor nehezen jövök rá másik megoldási lehetőségre. | 2,63 | 1,05 | 2,64 | 1,10 | 2,67 | 0,97 |
| G | Gyakran a következmények végiggondolása nélkül cselekszem. | 2,65 | 1,20 | 2,63 | 1,20 | 2,72 | 1,17 |
| G | Néha nehéz ellenállnom olyan dolognak, amihez kedvem van, de valaki azt mondja, hogy az nem megengedett. | 2,66 | 1,17 | 2,70 | 1,19 | 2,83 | 1,20 |
| G | Nehezen állom meg a mosolygást vagy nevetést olyan helyzetekben, amikor nem illik. | 2,77 | 1,31 | 2,85 | 1,28 | 2,91 | 1,35 |
| G | Időnként nehezen hagyom abba azt a tevékenységet, amit szeretek (pl. a TV nézést vagy a számítógép előtt ülést, amikor este le kell feküdni). | 2,99 | 1,29 | 3,10 | 1,33 | 3,23 | 1,34 |

$n_{12}=1130$; $n_{13}=648$; $n_{gim}=140$; MM=munkamemória, G=gátlás

A táblázatban a 2,5-nél magasabb átlagok azt mutatják, hogy az adott állítást jellemzőbbnek ítélik magukra a tanulók, vagyis az gyengébben működik náluk. Mindhárom részmintában a „Néha nehéz ellenállnom olyan dolognak, amihez kedvem van, de valaki azt mondja, hogy az nem megengedett.”, a „Nehezen állom meg a mosolygást vagy nevetést olyan helyzetekben, amikor nem illik” és a „Időnként nehezen hagyom abba azt a tevékenységet, amit szeretek (pl. a TV nézést vagy a számítógép előtt ülést, amikor este le kell feküdni).” állítások kapták a legmagasabb átlagot. Ezek a mondatok a gátlás dimenzióhoz tartoznak. Páros t-próbával megvizsgáltuk, hogy az EF két dimenziójának megítélésében statisztikailag is mutatkozik-e ez a különbség. Az eredmények szerint a gimnazistáknál ($t=-2,22$ $p=0,02$) szignifikáns eltérés van a munkamemória és a gátlás működésének megítélésében, azonban a két érettségit adó szakképzős részmintában nincs számottevő különbség a két dimenzióban ($t_{12}=1,69$ $p=0,09$; $t_{13}=1,21$ $p=0,22$).

A végrehajtó funkció kérdőív esetében az alacsonyabb skálaérték jelzi a magasabb fejlettségi szintet. A teljes kérdőív és az alskálák átlagait és szórásait a 34. táblázat tartalmazza.

34. táblázat.

A végrehajtó funkció (ADEXI) skála átlagai és szórásai részmintánként és alskálánként

| Skálák | n | 12. szakgimnázium | | n | 13. évfolyam | | n | gimnázium | |
|--------------|------|-------------------|------|-----|--------------|------|-----|-----------|------|
| | | M | SD | | M | SD | | M | SD |
| Munkamemória | | 2,33 | 0,90 | | 2,31 | 0,90 | | 2,29 | 0,78 |
| Gátlás | 1130 | 2,74 | 0,83 | 648 | 2,77 | 0,83 | 140 | 2,84 | 0,89 |
| Teljes skála | | 2,47 | 0,78 | | 2,47 | 0,79 | | 2,49 | 0,73 |

Józsa és Józsa (2020) vizsgálatában 9–11. évfolyamosok mintáján 1,79–0,81-es átlagokat kaptak, amik rendre alacsonyabbak a jelen vizsgálatban részt vevők részmintáinál.

A részminták közötti különbségeket varianciaanalízissel vizsgáltuk meg. Az ANOVA eredménye szerint sem a teljes EF-kérdőíven ($F=0,02$ $p=0,97$), sem az alskálákon ($F_{MM}=0,20$ $p=0,81$; $F_{GÁT}=1,21$ $p=0,29$) nincs szignifikáns különbség. Tehát a végrehajtó funkció működésében a 12. évfolyamos szakgimnazisták nem térnek el sem a gimnazistáktól, sem a 13.-osoktól.

Megnéztük, hogy a felsőoktatási továbbtanulást tervezők és nem tervezők között vannak-e hasonlóan nagy különbségek a munkamemóriában és a gátlásban, mint a továbbtanulás affektív tényezői alskálák esetében. Ennek ellenőrzésére kétmintás t-próbákat végeztünk (35. táblázat).

35. táblázat.

A továbbtanulási döntés szerinti részminták közötti különbségek az ADEXI kérdőív alskáláin

| Iskola-típus | Alská-lák | n | Továbbtanulni szándékozók | | n | Továbbtanulni nem szándékozók | | t | p | Cohen d |
|--------------|-----------|-----|---------------------------|------|-----|-------------------------------|------|--------|---|---------|
| | | | M | SD | | M | SD | | | |
| 12. szg. | MM | 657 | -0,03 | 1,01 | 468 | 0,10 | 1,01 | 2,26* | | 0,13 |
| | GÁT | | -0,08 | 0,98 | | 0,04 | 1,00 | 2,21* | | 0,12 |
| 13. évf. | MM | 280 | 0,02 | 1,06 | 368 | -0,05 | 0,94 | -0,98 | | - |
| | GÁT | | 0,02 | 0,01 | | 0,02 | 0,97 | -0,01 | | - |
| gimn. | MM | 110 | -0,15 | 0,76 | 30 | 0,29 | 1,09 | 2,56** | | 0,47 |
| | GÁT | | 0,07 | 1,04 | | 0,32 | 1,10 | 1,09 | | - |

MM=munkamemória; GÁT=gátlás *p<0,05; **p<0,01

A 12.-es szakgimnazisták továbbtanulási döntés szerinti részmintáján szignifikáns különbségek vannak mind a munkamemória, mind a gátlás tekintetében. A különbségek mértékét megjelenítő Cohen-d kicsi (Leach et al., 2005; Sawilowsky, 2009). A 13.-os részmintában nincsenek különbségek a végrehajtó funkcióban a továbbtanulási döntés alapján. A gimnazisták esetében csak a munkamemóriában van számottevő eltérés, melynek mértéke közepes nagyságú.

Következő lépésben vizsgáljuk meg a tanulmányi eredményeket a félévi jegyek alapján. A jegyekből egy összevont változót képeztünk¹² és annak az átlagait hasonlítjuk össze. A 12.-es szakgimnazisták átlaga 3,57 (SD=0,81), a 13.-osoké 3,55 (SD=0,78), míg a gimnazisták tanulmányi átlaga 3,81 (SD=1,04). Kétmintás t-próbákkal hasonlítottuk össze, hogy a 12.-es szakgimnazisták tanulmányi átlagától statisztikailag különbözik-e a másik két részminta átlaga. A két érettségit adó szakképzős részminta tanulmányi átlaga nem tér el szignifikánsan (t=0,44 p=0,65) egymástól, azonban a 12.-es szakgimnazisták tanulmányi átlaga szignifikánsan alacsonyabb (t=-3,14 p<0,01) a gimnazista tanulókénál.

Összességében a kognitív tényező vizsgálata azt mutatja, hogy a végrehajtó funkcióban nincs különbség az iskolatípusok között. A félévi jegyekben a két érettségit adó szakképzős részminta nem különbözik, azonban a gimnazistákkal összehasonlítva alacsonyabb átlaggal rendelkeznek. Ez egybecseng a hazai szakirodalommal (Györgyi és Imre, 2000; Szemerszki, 2012a), miszerint a gimnazisták jobb tanulmányi eredménnyel bírnak az érettségit adó szakképzésben tanulóknál. Mivel a végrehajtó funkció jó működése elengedhetetlen a tanulásban, hiszen egyrészt szükség van a munkamemóriára a tananyag megjegyzésénél, a feladat- és problémamegoldásnál. Másrészt a gátlásra annak érdekében, hogy a diákok kitartóak legyenek a tanulási folyamat során, illetve el tudják nyomni az olyan ingereket, amik eltérítik őket a tanulástól. Ezért váratlan eredmény, hogy bár jobb a gimnazisták tanulmányi átlaga az

¹² Összeadtuk a jegyeket és elosztottuk a tantárgyak számával.

érettségit adó szakképzésben tanuló diákok átlagánál, a végrehajtó funkció összetevőiben mégsem találtunk különbségeket.

6.3. Összefoglalás

A disszertáció központi kérdése, hogy a vizsgált nevelésszociológiai és pszichológiai tényezők milyen szerepet játszanak az érettségit adó szakképzésben részt vevő tanulók felsőoktatási továbbtanulásában és lemorzsolódási rizikófaktoraiban. Ehhez kapcsolódóan ebben a fejezetben a vizsgált változók mentén mutattuk be a részmintákat oly módon, hogy azokat egymással, és egy másik iskolatípussal, a gimnazistákkal is összevetettük. A gimnazista részmintával való összehasonlítást az a kutatói döntés indokolja, hogy így a szakgimnazisták jellemzői élesebben körvonalóznak az érettségit adó középfokú intézményrendszeren belül.

Elsőként a családi háttértényezőket vizsgáltuk meg. A szülők iskolai végzettségét tekintve a 12.-es szakgimnazistáknál az anyák és apák iskolázottsága alacsonyabb a gimnazista tanulók szüleinél, azonban a 13.-osokkal összehasonlítva a 12.-esek édesanyja magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik. Mindhárom rész minta többsége városi állandó lakhelyen él, azonban a 12.-es szakgimnazisták kisebb településen élnek a gimnazistákhoz képest. Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok többsége bejáró, a gimnazisták több mint fele ugyanazon a településen él, ahol tanul. A településtípus vizsgálatunkban is összefügg a szülők iskolai végzettségével, ahogy a szakirodalmi adatok mutatják (lásd Andor és Liskó, 2000, Hajdu et al., 2019; Imre és Györgyi, 2009). A három rész minta nem különbözik az anyagi helyzetet, a testvérek számát és a családszerkezet tekintve.

Második lépésként megvizsgáltuk a diákok kapcsolathálóját. A 12.-es szakgimnazisták gyakrabban beszélgetnek tanáraikkal szépirodalomról, művészetről, mint a 13.-osok. Pozitívnak tekintjük, hogy a megkérdezett tanulók több mint 60%-ával beszélgetnek a pedagógusok a jövőjükéről, amibe beletartozik a felsőoktatási továbbtanulás is, azonban ez utóbbi a gimnáziumban erősebben van jelen.

A szülőkhöz való viszonyban nincs különbség a három rész minta között, de a 12.-es szakgimnazistákat a szülők jobban ösztönzik a továbbtanulásra, mint a 13.-osokat, azonban ez sem éri el a gimnazista szülők erőteljes támogatását.

A baráti kapcsolatokat tekintve a 12.-eseknek több baráti kapcsolata van, mint a 13.-osoknak, a gimnazistáktól nem térnek el ebben. Míg a 12.-es szakgimnazistáknak az osztályon belül vannak barátaik, addig a 13.-osok főként iskolán kívüli baráti kapcsolatokkal rendelkeznek. Ez utóbbi okát abban látjuk, hogy a tanulók egy része az érettségi után más továbbhaladási utakat választanak, ezért a 13. évfolyamon meglazul az osztályközösség és ezzel a baráti kapcsolatok is.

A tanulási háttértényező tekintetében a 12.-es szakgimnazisták eltérő képet mutatnak a másik két részmintától a fizetett különóra járás okában. Bár első helyen a felvételig való felkészülés áll, ezt náluk a bukás elkerülése követi, nem úgy, mint a 13.-osok és gimnazisták esetében. Legtöbb időt a gimnazisták töltenek tanulással, őket követik a 12.-es szakgimnazisták, és csak napi egy óránál kevesebbet tanulnak a 13.-osok.

Az affektív tényezőket vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a 12.-es szakgimnazisták erősebb továbbtanulási motívumokkal bírnak, mint a 13.-osok, de a gimnazistákat nem múlják felül. Az önhátráltatás a két érettségit adó szakképzős részmintánál azonosan működik, azonban a gimnazistákra az önhátráltatás kevésbé jellemző, mint a szakképzésben tanulóakra. Vizsgálatunkban a felsőoktatásba való továbbtanulási szándék arányai megerősítik a szakirodalomban közöltek (Liskó, 2003; Lannert, 2003; Szemerszki, 2012a; Veroszta, 2012), miszerint a gimnazisták akarnak legnagyobb arányban továbbtanulni. Őket követik a 12.-es szakgimnazisták, akiknek több mint a fele tervezi a továbbtanulást. A 13.-osoknál nagyobb arányban vannak azok, akik nem akarnak továbbtanulni. Ennek egyrészt oka lehet, hogy a szakma mellett köteleződtek el, másrészt aki tovább akart tanulni, az nagy valószínűséggel megtette az érettségi után.

A végrehajtó funkció mindhárom részmintában hasonlóan működik, nincs statisztikai különbség köztük. A tanulmányi eredményben a két érettségit adó szakképzős évfolyam nem tér el egymástól, azonban a gimnazisták számottevően jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, ami összhangban van a szakirodalmi adatokkal (Györgyi és Imre, 2000; Szemerszki, 2012b).

Az első kutatási kérdésünk az volt, hogy vannak-e különbségek az érettségit adó szakképzésben tanuló 12. és 13. évfolyamok között a nevelésszociológiai és pszichológiai tényezőkben. Eredményeink szerint eltérés van az affektív és családi háttér tényezőiben a két évfolyam között, azonban a kognitív tényező vizsgált változóiban nem találtunk különbségeket közöttük.

A disszertáció következő fejezetében bemutatjuk az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok mintájából klaszteranalízis segítségével képzett három csoportot, amely segítségével kívánjuk feltérképezni azt a törésvonalat, ami mentén megmutatkoznak a szakképzésbe járó tanulók közötti különbségek.

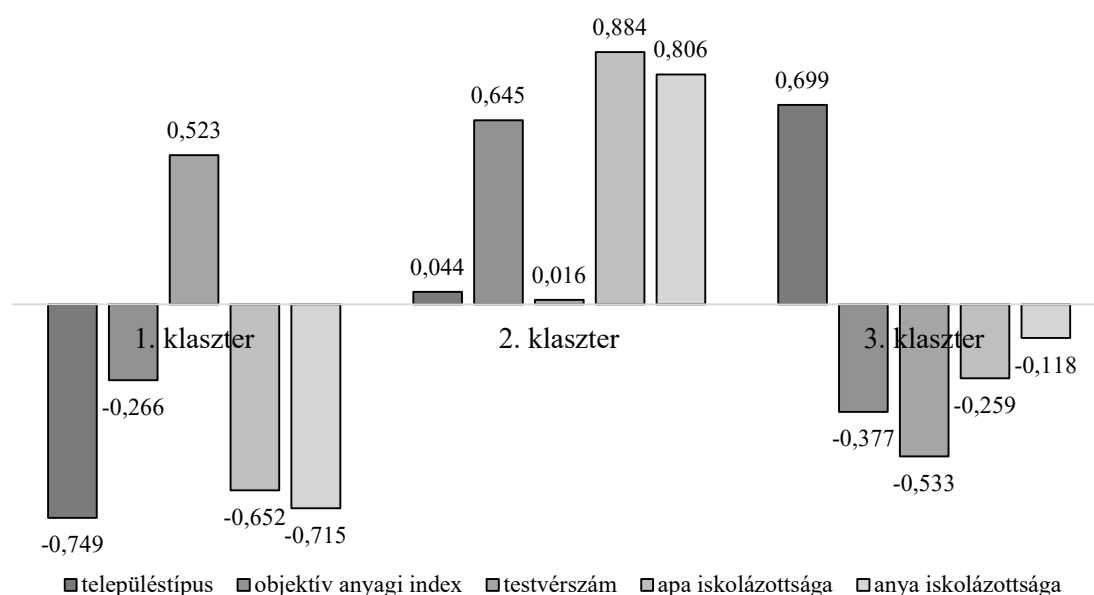
7. Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok jellemzői a családi háttér alapján képzett klaszterek szerint

Dolgozatunk középpontjában az érettségit adó szakképzésben tanuló végzős diákok továbbtanulási döntése és felsőoktatási lemorzsolódási rizikófaktora állnak. Annak érdekében, hogy jobban megismerjük ezt a középiskolás populációt, az előző fejezetben feltártuk a családi háttér, a kapcsolati hálók, az affektív, kognitív tényezők és az egyéb tanulási háttérváltozók jellemzőit a 13. technikus évfolyammal és a gimnazistákkal összehasonlítva. Disszertációnk második kutatási kérdése, hogy a családi háttér alapján tudunk-e olyan csoportokat elkülöníteni, amik magyarázatot adhatnak a felsőoktatási továbbtanulás alacsonyabb arányára, ami a mobilitási csatorna ki nem használást jelenti. Ennek vizsgálatára ebben a fejezetben klaszteranalízis segítségével a családi háttér változói alapján olyan csoportokat hoztunk létre, amik magyarázatul szolgálhatnak a vizsgált tényezők különbségeire.

A „nagy file-okon alkalmazható K-mean cluster eljárás” (Székelyi és Barna, 2002: 133) elnevezésű klaszteranalízis alkalmazása előtt a klaszterképző változókat standardizáltuk. A családi háttér jellemzésére használt állandó lakhely településtípusát ($F=483,20$ $p<0,01$), az objektív anyagi indexet ($F=243,71$ $p<0,01$), a testvérek számát ($F=204,35$ $p<0,01$), az apa ($F=672,38$ $p<0,01$) és anya iskolai végzettségét ($F=581,21$ $p<0,01$) vontuk be, mely változók mentén alakítottuk ki a klasztereket. A háromklaszteres beállítással jól interpretálható csoportok jöttek létre, ahogy a 17. ábrán látszik.

17. ábra.

A családi háttér alapján kialakított klaszterek



A klaszterelemzéssel azonosított csoportokat a következőképpen tudjuk jellemezni:

- (1) Az első klaszterbe (n=593) kerültek a kistelepülésen élő diákok. Ez azt jelenti, hogy a klaszterbe került tanulók több mint 50%-a az állandó lakhely településtípusának a falvat jelölte be. A diákok 2-3 vagy háromnál több testvérrel rendelkeznek. A szülők alacsony iskolai végzettségűek. Ebben a klaszterben vannak legnagyobb arányban a 8 általános alatti és 8 általánossal rendelkező apák és anyák. Azt feltételezzük, hogy ezek a szülők betanított munkások, alacsonyabb rangú munkát végeznek. Az objektív anyagi indexük az átlagnál alacsonyabb. Ezt a klasztert falusi alacsony státusú (FALS) csoportnak neveztük el.
- (2) A második klaszterbe (n=614) a jó anyagi háttérrel rendelkező tanulók kerültek, akik városi állandó lakhellyel (51%) rendelkeznek. Az apák és anyák iskolai végzettsége magas, vagyis értelmiségiek. Ebben a klaszterben jellemzően érettségizett és diplomás szülők vannak. A családban jellemzően két gyermeket nevelnek. Ezt a csoportot városi jómódú diplomásnak (VÁJD) neveztük el.
- (3) A harmadik klaszter (n=601) azokat a diákokat csoportosítja, akiknek a családja anyagilag nem él jól, a szülők nem rendelkeznek magas iskolai végzettséggel, legnagyobb arányban szakmunkás végzettségűek. Ebben a klaszterben vannak legnagyobb arányban az egykék, akiknek nincs testvérük, de jellemzőek a két gyermeket nevelő családok is. Magasabb településrangú állandó lakhellyel rendelkeznek, arányában ebben a klaszterben élnek legtöbben megyeszékhelyen. Ennek a nagyvárosi alacsony státusú (NALS) elnevezést adtuk.

A 2011-es népszámlálás alapján a Központi Statisztikai Hivatal (2015) igyekszik képet adni a magyar társadalom rétegződéséről, melyhez különféle elméleti kereteket és empirikus adatokat használnak. Bár az adatok nem rendezhetők szigorú vertikális sorrendbe, azonban egy hozzávetőleges hierarchikus rend megállapítható, ami a társadalomszerkezet alsó, középső és felső szegmense. Bár a kutatásunkban felvett adatokkal nem célunk társadalmi rétegződést vizsgálni, azonban a klaszteranalízis során létrejött csoportok között mi is felfedezhetünk egyfajta hierarchikus rendet.

A Róbert-féle társadalmi körte szerint a falusi alacsony státusúak a munkások és leszakadók köréből valók. A nagyvárosi alacsony státusú klaszter a sodródók és leszakadók társadalmi csoportokban lehetnek. A városú jómódú diplomások leginkább a vidéki értelmiségiekkel azonosíthatók (v.ö. Bánóczy et al., 2015).

7.1. Nevelésszociológiai tényezők vizsgálata

7.1.1. Családi háttér

A minta jellemzésénél láthattuk, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló 12. és 13.-osok többsége bejáró, és a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei között voltak felülreprezentálva a helybéli tanulók. A képzett klaszterek és a tanév közbeni lakhely tekintetében ugyancsak szignifikáns különbséget (36. táblázat) találtunk mindkét részmintánál a keresztábra-elemzés alapján.

36. táblázat.

A tanév közbeni lakhatás és a klaszterek közötti keresztábra-elemzés részmintánként

| Évf. | Tanév közbeni lakóhely | Stat. | Falusi alacsony státusú | Városi jómódú diplomás | Nagyvárosi alacsony státusú | χ^2 (p) |
|------|------------------------|-------|-------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------|
| 12. | kollégiumban | n | 45 | 44 | 24 | 132,74 (0,01) |
| | | % | 12,5 | 10,4 | 6,5 | |
| | bejáró | n | 248 | 190 | 137 | |
| | | % | 68,9 | 44,9 | 36,9 | |
| | albérletben | n | 5 | 6 | 10 | |
| | | % | 1,4 | 1,4 | 2,7 | |
| | rokonoknál | n | 6 | 4 | 1 | |
| | | % | 1,7 | 0,9 | 0,3 | |
| | helybéli | n | 53 | 175 | 198 | |
| | | % | 14,7 | 41,4 | 53,4 | |
| | egyéb | n | 3 | 4 | 1 | |
| | | % | 0,8 | 0,9 | 0,3 | |
| 13. | kollégiumban | n | 21 | 21 | 6 | 83,92 (0,01) |
| | | % | 9,0 | 11,0 | 2,6 | |
| | bejáró | n | 169 | 114 | 97 | |
| | | % | 72,5 | 59,7 | 42,4 | |
| | albérletben | n | 7 | 7 | 6 | |
| | | % | 3,0% | 3,7 | 2,6 | |
| | rokonoknál | n | 1 | 0 | 2 | |
| | | % | 0,4% | 0,0 | 0,9 | |
| | helybéli | n | 34 | 48 | 116 | |
| | | % | 14,6 | 25,1 | 50,7 | |
| | egyéb | n | 1 | 1 | 2 | |
| | | % | 0,4 | 0,5 | 0,9 | |

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 12. évfolyamosoknál a városi jómódú diplomás és a nagyvárosi alacsony státusú klaszterbe tartozó tanulók magasabb arányban laknak az iskola településén, bár sokan vannak a bejárók is. A falusi alacsony státusú klaszterbe tartozók szignifikánsan magasabb arányban bejárók, és a másik két klaszterhez képest nagyobb arányban laknak kollégiumban. A 13.-osok körében a városi jómódú diplomások többsége már nem helybéli, hanem bejáró, és a másik két klaszterhez képest arányában többen laknak kollégiumban. Azt feltételezzük, hogy 13. évfolyamra azért változik némileg a kép, mert a városi jómódú diplomás családok gyermekeinek egy része érettségi után elmegy továbbtanulni a felsőoktatásba.

Keresztábra-elemzéssel a teljes mintán ($\chi^2=65,89$ $p<0,01$) és az évfolyamok szerinti részmintákon is statisztikailag jelentős különbséget ($\chi^2_{12}=41,30$ $p<0,01$; $\chi^2_{13}=35,97$ $p<0,01$) találtunk a klaszterek és a családszerkezet között. Mindhárom elemzés azt mutatja, hogy a városi jómódú diplomás klaszteren belül a hagyományos családszerkezettel rendelkező tanulók vannak felülreprezentálva. A nagyvárosi alacsony státusú klaszter diákjai esetében az édesanyával való együttélés fordul elő magasabb arányban, mint a másik két klaszterben. A falusi alacsony státusú klaszter tanulói között magasabb arányban vannak azok, akik nagyszülőkkel, nevelőszülőkkel élnek, illetve az egyéb kategóriát jelölték be. Azonban itt meg kell jegyeznünk, hogy a teljes minta és minden részminta minden klaszterében 50%-nál magasabb azoknak az aránya, akik hagyományos szerkezetű családban élnek.

Szintén keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk meg, hogy a szülők foglalkoztatottságában milyen különbségek vannak a klaszterek szerint. A teljes mintát tekintve az apák és az anyák esetében is jelentős eltérést ($\chi^2_{\text{apa}}=9,42$ $p<0,01$; $\chi^2_{\text{anya}}=22,22$ $p<0,01$) találtunk a háromféle családi háttérrel rendelkező csoport között. A városi jómódú diplomás klaszterbe tartozó szülők magasabb arányban vannak foglalkoztatva a falusi alacsony státusú klaszterbe tartozó szülőkhöz képest. Azonban mindhárom klaszterben 80% fölötti a szülők foglalkoztatottsága (apák: FALS=89,2%; VÁJD=93,9%; NALS=92,6%; anyák: FALS=83,7%; VÁJD=92,1%; NALS=89,8%).

Részmintánként azt láthatjuk, hogy az apák foglalkoztatottságában nincs különbség a klaszterek között ($\chi^2_{12}=5,93$ $p=0,05$; $\chi^2_{13}=3,75$ $p=0,15$). Az anyák esetében statisztikai különbség mutatkozik mindkét részmintánál ($\chi^2_{12}=12,82$ $p<0,01$; $\chi^2_{13}=9,33$ $p<0,01$) a klasztercsoportok között. 12.-ben (91,9%) és 13.-ban (92,6%) is a városi jómódú diplomás klaszterbe tartozó anyák között a legmagasabb a foglalkoztatottak aránya. A három klaszter közül a legalacsonyabb arányban (12=84,2% 13=83%) a falusi alacsony státusú klaszterbe került tanulók anyukái vannak. Ez összecseng a szakirodalommal (Kertesi és Varga, 2005), miszerint az alacsony iskolai végzettségűek foglalkoztatási esélyei rosszabbak, mint a magasabban iskolázottaké.

Mivel klaszterképző volt az objektív anyagi index, ezért azt várjuk, hogy a tanulók szubjektív megítélése szerint is lesz különbség a három csoport között. A teljes mintán a Kruskal-Wallis próba¹³ értéke (82,53 $p<0,01$) azt mutatja, hogy van eltérés a rangátlagokban a klaszterek között, ahogy a 12. (55,59 $p<0,01$) és 13. évfolyamos (26,46 $p<0,01$) részminta esetében is. A különbségek vizsgálatára Mann-Whitney tesztet végeztünk (37. táblázat).

¹³ Nem paraméteres próba három vagy több csoport összehasonlítására.

37. táblázat.

A szubjektív anyagi megítélés klaszterek közötti különbségei (Mann-Whitney próba)

| Klaszterek | 12 | | | 13 | | | teljes minta | | |
|-----------------------------|-----|-----------|--------|-----|-----------|--------|--------------|-----------|--------|
| | n | rangátlag | Z | n | rangátlag | Z | n | rangátlag | Z |
| Falusi alacsony státusú | 360 | 358,57 | -6,80* | 231 | 193,74 | -4,67* | 591 | 542,59 | -8,28* |
| Városi jómódú diplomás | 422 | 427,00 | ———— | 190 | 231,98 | ———— | 612 | 656,51 | ———— |
| Nagyvárosi alacsony státusú | 368 | 359,37 | -5,87* | 228 | 192,56 | -4,41* | 596 | 551,10 | -7,40* |

*p<0,001

A városi jómódú diplomás és a falusi alacsony státusú klaszterek között szignifikáns különbség van a teljes és a részminták esetében is. Szintén jelentős a különbség a városi jómódú diplomás és a nagyvárosi alacsony státusú klaszter között. Azonban nincs számottevő eltérés a falusi és nagyvárosi alacsony státusú csoportok között. Ahogy vártuk, statisztikailag is jelentős különbségek vannak a szubjektív anyagi megítélésben, hiszen a városi jómódú diplomás klaszterben az objektív anyagi index számottevően magasabb értékkel szerepelt, mint a másik két klaszterben.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a városi jómódú diplomás klaszterbe tartozó diákok a család szerkezete, az anyák foglalkoztatottsága és a szubjektív anyagi megítélés tekintetében kedvezőbb helyzetben vannak, mint a falusi és nagyvárosi alacsony státusú klaszterbe tartozó tanulók.

7.1.2. *A kapcsolathálók vizsgálata*

Szülőkkel való kapcsolat

A szülőkhöz való kapcsolatban a részminták között nem találtunk különbséget az előző fejezetben. Kétmintás t-próbával (t=1,80 p=0,07) ellenőriztük a 12. és 13. évfolyam közötti eltérést, ami megerősítette, hogy nincs különbség a szülőkhöz való viszonyban a két évfolyam között.

A családi háttér alapján létrehozott klaszterek közötti eltéréseket varianciaanalízissel vizsgáltuk meg. Az ANOVA F értéke szerint csak a 12. évfolyamos tanulók (F=4,22 p<0,01) esetében van különbség a klaszterek között. A különbségek nagyságát megjelenítő Tukey's b utóelemzés azt mutatja, hogy a falusi alacsony státusú csoportban lévő tanulók számottevően alacsonyabb átlaggal (M=2,77) rendelkeznek a szülőikapcsolat-indexben, mint a másik két klaszterbe tartozó diákok (M_{VÁJD}=2,90; M_{NALS}=2,88). A 13.-osok esetében nincs különbség a szülőkkel való kapcsolatban a klasztercsoportok között (F=0,53 p=0,58).

Az árnyaltabb kép kedvéért egyenként is megvizsgáltuk az állításokat. Az egyes állításokhoz tartozó válaszok százalékos megoszlását részmintánként a 38. táblázat szemlélteti, ahol a %-ok a *Soha-Ritkán-Gyakran-Nagyon gyakran* válaszok sorrendjében követik egymást.

38. táblázat.

A szülőkhez való kapcsolat állításainak különbségei klaszterenként a részmintákban (keresztábra-elemzés)

| Állítások | Kat. | 12. évfolyam | | | | | | 13. évfolyam | | | | | | | | | | |
|---|------|--------------|--------------|-----|------|-----|------|--------------|--------------|-----|--------|-----|------|------|------|------|------|------|
| | | n | FALS | n | VÁJD | n | NALS | n | FALS | n | VÁJD | n | NALS | | | | | |
| Beszélgetnek Önnel. | 1 | | 6,7 | | 6,7 | | 6,5 | | 4,3 | | 9,4 | | 4,8 | | | | | |
| | 2 | 357 | 13,2 | 419 | 10,3 | 369 | 7,6 | 232 | 15,1 | 191 | 9,9 | 227 | 12,3 | | | | | |
| | 3 | | 31,9 | | | | | | | | | | | 31,3 | 33,3 | 24,6 | 27,7 | 32,2 |
| | 4 | | 48,2 | | | | | | | | | | | 51,8 | 52,6 | 56,0 | 52,9 | 50,7 |
| χ^2 | | | 6,54 (0,36) | | | | | | 10,54 (0,10) | | | | | | | | | |
| Beszélgetnek Önnel kultúráról... | 1 | | 14,0 | | 11,0 | | 12,2 | | 13,9 | | 9,6 | | 12,8 | | | | | |
| | 2 | 358 | 37,5 | 419 | 38,5 | 369 | 34,1 | 231 | 36,8 | 188 | 37,8 | 227 | 39,2 | | | | | |
| | 3 | | 33,8 | | | | | | | | | | | 33,7 | 37,7 | 31,6 | 34,6 | 33,5 |
| | 4 | | 17,9 | | | | | | | | | | | 13,7 | 16,0 | 17,7 | 18,1 | 14,5 |
| χ^2 | | | 5,72 (0,45) | | | | | | 3,10 (0,79) | | | | | | | | | |
| Beszélgetnek Önnel könyvekről, filmekről. | 1 | | 12,6 | | 12,2 | | 10,5 | | 12,0 | | 14,7 | | 12,7 | | | | | |
| | 2 | 358 | 35,5 | 419 | 30,3 | 370 | 33,0 | 233 | 35,2 | 191 | 25,1 | 228 | 28,1 | | | | | |
| | 3 | | 36,0 | | | | | | | | | | | 32,9 | 33,8 | 31,8 | 37,7 | 39,5 |
| | 4 | | 15,9 | | | | | | | | | | | 24,6 | 22,7 | 21,0 | 22,5 | 19,7 |
| χ^2 | | | 10,20 (0,11) | | | | | | 6,93 (0,32) | | | | | | | | | |
| Beszélgetnek Önnel jövődjéről pályájáról... | 1 | | 10,0 | | 6,7 | | 7,0 | | 6,4 | | 8,5 | | 7,5 | | | | | |
| | 2 | 359 | 16,4 | 420 | 11,4 | 371 | 15,1 | 233 | 16,3 | 189 | 10,6 | 227 | 19,4 | | | | | |
| | 3 | | 36,8 | | | | | | | | | | | 35,5 | 32,9 | 34,3 | 31,7 | 33,0 |
| | 4 | | 36,8 | | | | | | | | | | | 46,4 | 45,0 | 42,9 | 42,9 | 40,1 |
| χ^2 | | | 12,57 (0,05) | | | | | | 7,97 (0,24) | | | | | | | | | |
| Tájékozódna arról, hogyan tölti szabadidejét. | 1 | | 11,4 | | 8,8 | | 7,8 | | 8,6 | | 12,6 | | 9,7 | | | | | |
| | 2 | 359 | 18,1 | 421 | 19,0 | 371 | 14,8 | 232 | 19,0 | 190 | 18,9 | 227 | 16,7 | | | | | |
| | 3 | | 37,9 | | | | | | | | | | | 34,2 | 36,4 | 33,2 | 34,2 | 34,4 |
| | 4 | | 32,6 | | | | | | | | | | | 38,0 | 41,0 | 39,2 | 34,2 | 39,2 |
| χ^2 | | | 8,15 (0,16) | | | | | | 3,07 (0,79) | | | | | | | | | |
| Érdeklődnek tanulmányairól. | 1 | | 9,2 | | 7,4 | | 5,9 | | 8,6 | | 11,1 | | 6,6 | | | | | |
| | 2 | 359 | 16,7 | 421 | 12,4 | 370 | 13,5 | 233 | 17,6 | 190 | 12,1 | 228 | 17,5 | | | | | |
| | 3 | | 34,3 | | | | | | | | | | | 32,3 | 32,4 | 35,2 | 33,7 | 37,7 |
| | 4 | | 39,8 | | | | | | | | | | | 48,0 | 48,1 | 38,6 | 43,2 | 38,2 |
| χ^2 | | | 9,25 (0,16) | | | | | | 6,19 (0,40) | | | | | | | | | |
| Találkoznak a barátaival... | 1 | | 13,6 | | 13,3 | | 14,1 | | 15,5 | | 12,0 | | 10,1 | | | | | |
| | 2 | 359 | 34,3 | 421 | 29,5 | 369 | 27,9 | 233 | 30,9 | 191 | 33,5 | 228 | 32,9 | | | | | |
| | 3 | | 30,4 | | | | | | | | | | | 29,7 | 32,5 | 30,5 | 31,9 | 32,0 |
| | 4 | | 21,7 | | | | | | | | | | | 27,6 | 25,5 | 23,2 | 22,5 | 25,0 |
| χ^2 | | | 5,92 (0,43) | | | | | | 3,35 (0,76) | | | | | | | | | |
| Részt vesznek az iskolai... | 1 | | 28,1 | | 24,5 | | 25,9 | | 35,2 | | 28,9 | | 37,4 | | | | | |
| | 2 | 356 | 37,6 | 421 | 39,4 | 371 | 37,2 | 233 | 39,5 | 190 | 34,2 | 227 | 33,9 | | | | | |
| | 3 | | 22,5 | | | | | | | | | | | 22,1 | 24,3 | 15,0 | 23,2 | 20,7 |
| | 4 | | 11,8 | | | | | | | | | | | 14,0 | 12,7 | 10,3 | 13,7 | 7,9 |
| χ^2 | | | 2,47 (0,87) | | | | | | 10,70 (0,09) | | | | | | | | | |
| Ösztönzik a tanulásra. | 1 | | 9,7 | | 8,6 | | 8,6 | | 10,7 | | 11,6 | | 8,3 | | | | | |
| | 2 | 359 | 14,2 | 421 | 10,0 | 371 | 13,7 | 233 | 18,5 | 190 | 13,2 | 228 | 22,8 | | | | | |
| | 3 | | 32,6 | | | | | | | | | | | 31,6 | 32,3 | 33,9 | 30,5 | 31,1 |
| | 4 | | 43,5 | | | | | | | | | | | 49,9 | 45,3 | 36,9 | 44,7 | 37,7 |
| χ^2 | | | 5,75 (0,45) | | | | | | 8,78 (0,18) | | | | | | | | | |
| Segítenek otthon a tanulásban... | 1 | | 18,7 | | 13,3 | | 16,7 | | 18,5 | | 16,9,5 | | 23,7 | | | | | |
| | 2 | 358 | 20,7 | 421 | 22,8 | 371 | 24,5 | 233 | 24,5 | 189 | 29,2 | 228 | 23,2 | | | | | |
| | 3 | | 33,0 | | | | | | | | | | | 26,8 | 27,5 | 26,2 | 28,0 | 29,4 |
| | 4 | | 27,7 | | | | | | | | | | | 37,1 | 31,3 | 26,2 | 30,2 | 23,7 |
| χ^2 | | | 13,26 (0,04) | | | | | | 6,47 (0,37) | | | | | | | | | |

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=vidéki jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú; 1=soha, 2=ritkán, 3=gyakran, 4=nagyon gyakran; Az aláhúzva szereplő értékeknél a korigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 12. évfolyamot vizsgálva csupán két állítás esetében találtunk különbséget a klasztercsoportok között. Az egyik a jövőről, pályáról való beszélgetés, amiről a városi jómódú diplomás klaszter tanulóival többet beszélgetnek a szülők a falusi alacsony státusú csoportba tartozó diákokhoz képest. A másik állítás a szülők tanulásban való segítségére vonatkozott. Itt azt mutatják az eredmények, hogy városi jómódú diplomás csoportba tartozó diákoknak segítenek leggyakrabban a szülei a tanulásban, bár a falusi alacsony státusúak is a gyakran kategóriában vannak felülreprezentálva. A 13.-osoknál nincsenek különbségek a szülőkkel való kapcsolatban a klaszterek között. Az előző fejezetben láttuk, hogy a 13.-os diákok napi egy óránál kevesebbet tanulnak. Ebből is következik, hogy a szülők kevésbé kísérik nyomon a diákok tanulási folyamatát szemben az érettségi előtt állókkal.

Ha megnézzük az állításokhoz tartozó gyakoriságok százalékát, akkor azt láthatjuk mindkét évfolyam minden klaszterében, hogy a diákok felével nagyon gyakran beszélgetnek otthon a szülei. Ezt nagyfokú szülői odafigyelésnek értékelhetjük. Emellett megfigyelhetjük, hogy a 12.-eseknél a városi jómódú diplomás és a nagyvárosi alacsony státusú klasztereknél legtöbb állításnál a nagyon gyakran kategóriában hasonló százalékok szerepelnek. A 13.-osoknál már inkább csak a két hátrányos helyzetű klaszter hasonlósága figyelhető meg.

Amennyiben az ugyanazon klaszterhez tartozó két évfolyam százalékait nézzük meg, azt láthatjuk, hogy a városi jómódú diplomás és a nagyvárosi alacsony státusú 12.-es tanulók magasabb szülői részvételről számolnak be legtöbb állítás esetében. A falusi alacsony státusúaknál csak az iskolai rendezvények látogatása, a tanulásra való ösztönzés és a tanulás segítségével vannak 12.-ben magasabb százalékok. Mindhárom állításnál érthető, hogy az érettségi előtt nagyobb odafigyelést kapnak ezekben a szülőktől. Ha a szülők iskolai végzettségére gondolunk ezekben a családokban, akkor valószínűleg a gyermek számára már az érettségi megszerzése is előrelépést jelent a társadalmi ranglétrán. Azonban elgondolkodtató, hogy vajon ezek a szülők miért beszélgetnek, foglalkoznak kevesebbet a gyermekekkel, mint 13.-ban. A kevés időben inkább a tanulásban segítenek és ösztönzik őket 12.-ben, majd egy évvel később, amikor már „csak” a szakma megszerzéséért tanul a fiatal, már jut idő az egyéb beszélgetésekre is?

A szülőkkel való kapcsolatban az rajzolódik ki, hogy 12. évfolyamon a falusi alacsony státusúaknak kevesebb kapcsolata van a szülőkkel a másik két klaszterhez képest. A két városi klaszterben hasonlóságok mutatkoznak, amiből arra következtetünk, hogy a városi életmód, a városiasság erősebben hat a szülői nevelésben, mint a hátrányos helyzet. Ez összhangban van Ferge (1972) kutatásával, miszerint urbanizáltabb környezetben kisebbek a társadalmi rétegek közötti különbségek. Érettségi előtt jellemzően több a szülői részvétel a tanulásban való segítségben, a jövőről, továbbtanulásról való beszélgetésben és a tanulás ösztönzésében, mint

13.-ban. A 13.-osoknál nincs a családi háttér alapján létrehozott klaszterek között különbség a szülőkkel való kapcsolatban, ami tovább erősíti a családi háttér gyengülő hatását ebben az iskolai évfolyamban.

Az elemzések során kiderült, hogy nagyon hiányoznak ebből a szülői kapcsolat kérdőív-tételből a szakképzésre jellemző állítások. Olyanok, amik például a szülővel való barkácsolásra, szerelésre, főzésre stb. utalnak és a szoros gyerek-szülő kapcsolat részei.

Tanárokkal való kapcsolat

Az előző fejezetben láttuk, hogy a 13. évfolyamosok között volt a legtöbb olyan tanuló, akiknek – saját bevallásuk szerint – nincs kapcsolatuk a tanáraikkal, azonban 10% körül volt a 12.-esek aránya is, akik ugyanígy nyilatkoztak. A 39. táblázat mutatja a 12.-esek családi háttér klasztereinek megoszlását állításonként.

39. táblázat.

A 12. évfolyam tanári kapcsolat állításainak megoszlása klaszterenként (%)

| Állítások | n | FALS | n | VÁJD | n | NALS |
|---|-----|------|-----|------|-----|------|
| Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget a tanítási időn kívül. | 356 | 56,2 | 419 | 55,4 | 370 | 52,4 |
| Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget. | 357 | 71,4 | 419 | 73,3 | 371 | 74,7 |
| Akivel szépirodalomról, művészetről beszélget. | 355 | 40,0 | 419 | 38,9 | 370 | 33,5 |
| Akivel közéleti kérdésekről beszélget. | 355 | 58,3 | 419 | 62,1 | 371 | 65,0 |
| Akivel a magánéletéről beszélget. | 356 | 50,8 | 418 | 49,3 | 370 | 47,0 |
| Akivel a jövőjére vonatkozó terveiről beszélget. | 356 | 64,0 | 417 | 69,8 | 370 | 66,5 |
| Aki odafigyel személy szerint az Ön tanulmányainak alakulására. | 354 | 57,3 | 417 | 61,2 | 369 | 57,5 |
| Aki (saját tantárgyán kívül) ösztönzi Önt a tanulásra. | 357 | 63,3 | 417 | 60,7 | 371 | 59,0 |
| Aki ösztönzi Önt felsőoktatási továbbtanulásra. | 356 | 55,1 | 415 | 59,8 | 370 | 59,5 |

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=vidéki jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú

A táblázat adataiban ránézésre nincs jelentős különbség a családi háttér szerinti klaszterek között a tanárokkal való kapcsolat állításaiban. Ennek megerősítésére varianciaanalízist végeztünk, melynek eredménye igazolta ezt ($F=0,20$ $p=0,81$). A tanulók két állításon kívül (*Akivel szépirodalomról, művészetekről beszélget.*; *Akivel a magánéletéről beszélget.*) több mint 50%-ban azt jelölték, hogy beszélgetnek különféle dolgokról a tanáraikkal.

A 40. táblázatban a 13. évfolyamos tanulók állításokra adott válaszában klaszterenkénti megoszlását mutatjuk be.

40. táblázat.

A 13. évfolyam tanári kapcsolat állításainak megoszlása klaszterenként(%)

| Állítások | n | FALS | n | VÁJD | n | NALS |
|---|-----|------|-----|------|-----|------|
| Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget a tanítási időn kívül. | 233 | 53,6 | 190 | 56,3 | 227 | 49,8 |
| Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget. | 233 | 69,5 | 191 | 72,1 | 228 | 65,8 |
| Akivel szépirodalomról, művészetről beszélget. | 233 | 24,0 | 190 | 31,1 | 228 | 23,7 |
| Akivel közéleti kérdésekről beszélget. | 233 | 58,8 | 190 | 62,6 | 227 | 56,4 |
| Akivel a magánéletéről beszélget. | 233 | 51,1 | 189 | 45,5 | 228 | 36,8 |
| Akivel a jövőjére vonatkozó terveiről beszélget. | 232 | 65,9 | 190 | 70,0 | 228 | 55,3 |
| Aki odafigyel személy szerint az Ön tanulmányainak alakulására. | 232 | 58,6 | 190 | 58,4 | 227 | 48,5 |
| Aki (saját tantárgyán kívül) ösztönzi Önt a tanulásra. | 233 | 58,8 | 190 | 62,6 | 225 | 52,9 |
| Aki ösztönzi Önt felsőoktatási továbbtanulásra. | 233 | 45,5 | 190 | 61,1 | 227 | 45,8 |

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=vidéki jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú

A 13. évfolyamosoknál már látunk eltéréseket a klaszterek alapján. Elsősorban a nagyvárosi alacsony státusú klaszterbe tartozó diákok állításainak értékei vannak alacsonyabban az másik két klaszterhez képest. Varianciaanalízist alkalmaztunk a különbségek ($F=3,98$ $p<0,01$) statisztikai vizsgálatára. Az eredmények szerint van olyan klaszter, amelyik szignifikánsan különbözik a többitől. A különbségek nagyságát megjelenítő Tukey's b utóelemzés szerint a nagyvárosi alacsony státusúak ($M=0,48$) tanári kapcsolatok átlaga számottevően alacsonyabb, mint a városi jómódú diplomásoké ($M=0,57$). Azonban a falusi alacsony státusúak átlaga ($M=0,54$) nem tér el jelentősen sem a nagyvárosi alacsony státusúakétól, sem a városi jómódú diplomásokétól.

Érdekes eredmény, hogy a 12.-eseknél a családi háttér alapján nincs különbség a tanárokkal való kapcsolatban, azonban a 13.-osok esetében a nagyvárosi alacsony státusú klaszterbe tartozó fiatalok rosszabbnak ítélték azt a másik két klaszterhez képest. Míg a városi jómódú diplomás és a falusi alacsony státusú csoportoknál csak 1-2 állítás maradt el az 50%-tól, addig a nagyvárosi alacsony státusúaknál ez az állítások több mint felét érinti.

Megvizsgáltuk, hogy az egyes klasztereken belül vannak-e különbségek a részminták között a tanári kapcsolatot feltáró állításokban. A táblázatban csak az igen válaszokhoz tartozó %-os értéket tüntettük fel (41. táblázat).

41. táblázat.

A klasztereken belüli évfolyamok tanárokhoz való kapcsolat állításaiban (keresztábla-elemzés)

| Állítások | Falusi alacsony státusú | | Városi jómódú diplomás | | Nagyvárosi alacsony státusú | |
|---|-------------------------|------|------------------------|------|-----------------------------|------|
| | 12. | 13. | 12. | 13. | 12. | 13. |
| Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget a tanítási időn kívül. | 56,2 | 53,6 | 55,4 | 56,3 | 52,4 | 49,8 |
| n | 356 | 233 | 419 | 190 | 370 | 227 |
| χ^2 | 0,36 (0,54) | | 0,04 (0,82) | | 0,39 (0,52) | |
| Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget. | 71,4 | 69,5 | 73,3 | 72,1 | <u>74,7</u> | 65,8 |
| n | 357 | 233 | 419 | 191 | 371 | 228 |
| χ^2 | 0,24 (0,62) | | 0,09 (0,76) | | 5,43 (0,02) | |
| Akivel szépirodalomról, művészetről beszélget. | <u>40</u> | 24 | 38,9 | 31,1 | <u>33,5</u> | 23,7 |
| n | 355 | 233 | 419 | 190 | 370 | 228 |
| χ^2 | 16,05 (0,01) | | 3,47 (0,06) | | 6,51 (0,01) | |
| Akivel közéleti kérdésekről beszélget. | 58,3 | 58,8 | 62,1 | 62,6 | <u>65</u> | 56,4 |
| n | 355 | 233 | 419 | 190 | 371 | 227 |
| χ^2 | 0,01 (0,90) | | 0,01 (0,89) | | 4,37 (0,03) | |
| Akivel a magánéletéről beszélget. | 50,8 | 51,1 | 49,3 | 45,5 | <u>47</u> | 36,8 |
| n | 356 | 233 | 418 | 189 | 370 | 228 |
| χ^2 | 0,01 (0,95) | | 0,74 (0,38) | | 5,96 (0,01) | |
| Akivel a jövőjére vonatkozó terveiről beszélget. | 64 | 65,9 | 69,8 | 70 | <u>65,5</u> | 55,3 |
| n | 356 | 233 | 419 | 190 | 370 | 228 |
| χ^2 | 0,22 (0,63) | | 0,01 (0,95) | | 7,55 (0,01) | |
| Aki odafigyel személy szerint az Ön tanulmányainak alakulására. | 57,3 | 58,6 | 61,2 | 58,4 | <u>57,5</u> | 45,5 |
| n | 354 | 232 | 417 | 190 | 369 | 227 |
| χ^2 | 0,09 (0,76) | | 0,40 (0,52) | | 4,57 (0,03) | |
| Aki (saját tantárgyán kívül) ösztönzi Önt a tanulásra. | 60,7 | 62,6 | 60,7 | 62,6 | 59 | 52,9 |
| n | 357 | 232 | 417 | 190 | 371 | 225 |
| χ^2 | 1,21 (0,27) | | 0,21 (0,64) | | 2,15 (0,14) | |
| Aki ösztönzi Önt felsőoktatási továbbtanulásra | <u>55,1</u> | 45,5 | 59,8 | 61,1 | <u>59,5</u> | 45,8 |
| n | 356 | 233 | 415 | 190 | 370 | 227 |
| χ^2 | 5,15 (0,02) | | 0,09 (0,76) | | 10,55 (0,01) | |

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az eredmények azt mutatják, hogy a városi jómódú diplomás tanulóknál nincs különbség az évfolyamok között. A falusi alacsony státusú csoportban a szépirodalomról, művészetekről való beszélgetésről és a felsőoktatási továbbtanulásra való ösztönzésről a 12. évfolyamosok szignifikánsan többen nyilatkoztak a tanári támogatást, mint a 13.-osok. Mindkét állítás magától értetődő lehet, hiszen még 12.-ben tanulnak közismeretet a diákok, illetve a továbbtanulás előtt állnak. A nagyvárosi alacsony státusú klaszter esetében az állítások több mint 50%-ánál szignifikáns különbség van az évfolyamok között a 12.-esek javára. Úgy tűnik, hogy a városi jómódú diplomás klaszteren kívül a másik két csoport 12.-esei magasabb tanári törődésről, beszélgetésről számolnak be, mint a 13. évfolyamosok. Egyfelől a továbbtanulással, tanulással kapcsolatban ez érthető, hiszen a 12.-esek még az érettségi, felvételi előtt állnak. Másfelől az látszik kirajzolódni, hogy a 13.-os tanulókkal már kevesebbet beszélgetnek a tanárok, talán ők is „felnöttebbként” kezelik ezeket a diákcsoportokat, mint ahogy a szülők.

Illetve azt feltételezzük, hogy a 13.-os diákok mivel erősen önállósodnak, kevésbé igénylik az ilyenfajta tanári odafigyelést.

Összességében azt láthatjuk, hogy a szépirodalomról, művészetekről és a magánéletről való beszélgetésen kívül minden állítás esetében a mintába került tanulók – kivéve a 13.-os nagyvárosi alacsony státusú – több mint fele érzi úgy, hogy van a tanárai között olyan, akivel különféle dolgokról tud beszélgetni. Az érettségi előtt álló alacsony státusú klaszterek több tanári kapcsolatról számoltak be a 13.-osokhoz képest. A városi jómódú diplomás családok gyermekeinél nincs statisztikai különbség az évfolyamok között a tanári kapcsolatokban.

Baráti kapcsolatok

A barátokhoz fűződő viszonyban a családi háttér különbségeit részmintánként varianciaanalízissel vizsgáltuk meg. Az F-próba értéke csak a 12.-esek esetében szignifikáns ($F=5,14$ $p<0,01$), tehát ebben az évfolyamban van olyan klaszter, amelyik szignifikánsan különbözik a többitől. A Dunnett T3 (Levene=3,33 $p=0,03$) utóelemzés azt mutatja, hogy a városi jómódú diplomás tanulók jelentősen több baráti kapcsolatról számoltak be, mint a falusi alacsony státusú diákok. A nagyvárosi alacsony státusú tanulók baráti kapcsolatai nem különböznek szignifikánsan egyik klasztertől sem. A 13.-osok között nincs statisztikailag jelentős különbség ($F=2,38$ $p=0,09$) a családi háttér klaszterei szerint a baráti kapcsolatokban.

Az állításokat egyenként is megvizsgáltuk mindkét részminta esetében. A 12.-eseknél két állítást találtunk, ahol a keresztábra-elemzés szignifikáns különbséget mutat. A városi jómódú diplomás diákoknak szignifikánsan több olyan barátja van az osztályon belül, *Akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit (pl. továbbtanulás, munka)* ($\chi^2=17,49$ $p<0,01$), illetve *Aki ösztönzi a tanulásban* ($\chi^2=14,99$ $p=0,02$), mint a másik két klaszterbe tartozó tanulóknak. A 13.-os részmintában egyik állítás esetében sem találtunk szignifikáns eltérést a klaszterek között.

Összevetettük az egy klaszterbe tartozó két évfolyamot. A nagyvárosi alacsony státusú klaszterbe tartozóknál három állítás esetében is eltérés van a két évfolyam között. A 13.-osoknak arányában több olyan iskolán kívüli kapcsolata van, *Akivel megbeszéli a magánéleti problémáit* ($\chi^2=8,04$ $p=0,04$), és *Aki betegség esetén meglátogatja/felhívja/ráír* ($\chi^2=8,81$ $p=0,03$) mint a 12.-eseknek. Ugyanakkor a 12.-eseknek az osztályon belül több olyan barátja van, *Akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét* ($\chi^2=9,92$ $p<0,01$). A városi jómódú diplomás klaszteren belül a 12.-eseknél jelentősen többen vannak, akivel együtt tanulnak, míg a 13.-osoknál jellemzően nincs ilyen személy ($\chi^2=10,85$ $p<0,01$). A két évfolyam közötti különbségben láthatjuk, hogy a 13. évfolyamosok már jellemzően az iskolán kívüli kapcsolatokat keresik, hiszen felbomlott az a fajta erősebb kötődés a társakhoz, ami még 12.-ben jelen van. A falusi alacsony státusú két évfolyam között egyik állításban sem találtunk jelentős különbséget.

A baráti kapcsolatok terén azt látjuk, hogy a 13.-osok között nincs különbség a családi háttér alapján. A 12.-eseknél a városi jómódú diplomások több baráti kapcsolatról számoltak be, és nekik az osztályon belül vannak olyan barátaik, akik ösztönzik őket a tanulásra, illetve akivel a jövőjükéről beszélgetnek. Az egy klaszterbe tartozó évfolyamok összehasonlítása más-más képet mutat. Érdekes eredmény, hogy a nagyvárosi alacsony státusú klaszteren belül találunk számottevő eltéréseket a két évfolyam között a baráti kapcsolatok esetében is, ahogy a tanárokkal való kapcsolatnál.

7.1.3. Tanulási háttérváltozók

A részmintákat összehasonlítva nem találtunk különbségeket a bukás és évismétlés tekintetében. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a családi háttér alapján milyen eltérések mutatkoznak. A 42. táblázatban foglaltuk össze a családi háttér klaszterei szerinti bukások és évismétlések megoszlását évfolyamonként.

42. táblázat.

Bukások évismétlések megoszlása klaszterenként és részmintánként (%)

| Évf. | Kategóriák | n | Városi jómódú diplomás | n | Falusi alacsony státusú | n | Nagyvárosi alacsony státusú |
|------|--------------------------------------|-----|------------------------|-----|-------------------------|-----|-----------------------------|
| 12. | nem | 358 | 86 | 420 | 80,2 | 369 | 85,4 |
| | nem, de tantárgyi bukásom volt | | 5,5 | | 8,7 | | 8,1 |
| | igen, általános iskolában | | 2,1 | | 3,9 | | 2,4 |
| | igen, középiskolában | | 6,2 | | 7,3 | | 4,1 |
| | igen, általános és középiskolában is | | 0,2 | | 0 | | 0 |
| 13. | nem | 232 | 88,4 | 189 | 82,3 | 229 | 88,6 |
| | nem, de tantárgyi bukásom volt | | 6,3 | | 8,2 | | 6,6 |
| | igen, általános iskolában | | 0,5 | | 3 | | 1,3 |
| | igen, középiskolában | | 4,2 | | 6,5 | | 3,5 |
| | igen, általános és középiskolában is | | 0,5 | | 0 | | 0 |

A táblázatból is láthatjuk, hogy nincsenek számottevő különbségek a családi háttér szerinti csoportok között a bukások, évismétlések tekintetében. Mindkét évfolyam minden klaszterében a tanulók több mint 80%-a nyilatkozott úgy, hogy nem volt sem tantárgyi bukása, sem évismétlése a tanulmányai alatt. Annak ellenőrzésére, hogy ezek az eltérések statisztikailag jelentősek-e, keresztábra-elemzést végeztünk. Az elemzés megerősítette, hogy nincs szignifikáns különbség ($\chi^2_{12}=11,51$ $p=0,14$; $\chi^2_{13}=10,15$ $p=0,25$) a családi háttér alapján képzett klaszterek között a bukásokban, évismétlésekben egyik vizsgált évfolyamon sem.

Az iskolatípusok összehasonlítása során a magántanárhoz járásban szignifikáns eltérést találtunk a 12. és 13. évfolyamosok között, továbbá jelentős különbség mutatkozott a magántanárhoz való járás okában is (ld. 6.1.3. fejezet). A családi háttér alapján képzett klaszterek között a 12.-es ($\chi^2=21,93$ $p<0,01$) és 13.-os évfolyamoknál ($\chi^2=9,48$ $p<0,01$) is

szignifikáns különbség van a fizetett különóra járásban. A 12.-es városi jómódú diplomás klaszterből 42,6% jár valamilyen fizetett különóra, míg a falusi alacsony státusúak csak 26,5%-a. Ez utóbbi több okból is adódhat: egyrészt szegény családok gyermekei, valószínűleg nem tudják fizetni a különórákat. Másrészt fentebb láthattuk, hogy kevesen akarnak továbbtanulni közülük. Harmadrészt a kistelepüléseken nem biztos, hogy találunk olyan tanárt, akihez tudnának magánóra járni. Ennél kicsivel többen járnak (33,6%) a nagyvárosi alacsony státusú csoportba tartozók közül magánórákra. A nagyobb városokban több lehetősége van a diákoknak megfelelő magántanárt találni, minden bizonnyal ez is oka annak, hogy ez a klaszter magasabb arányban jár különóra, mint a falusi alacsony státusú klaszter.

A 13.-osok esetében egészen más képet láthatunk, ugyanis náluk minden klaszterben azok vannak többen, akik nem járnak fizetett magánóra. Legmagasabb arányban a falusi alacsony státusú tanulók (86,6%) nem vesznek részt ilyen foglalkozásokon. Őket követi 76,7%-kal a városi jómódú diplomás klaszter, majd 76,2%-kal a nagyvárosi alacsony státusú csoport. A két évfolyam közötti különbség valószínűleg abból adódik, hogy a 12. évfolyamosok jelentős része tervezi a továbbtanulást, illetve készül az érettségire, ezért nagyobb számban járnak fizetett különórákra, a 13.-osokhoz képest. Ezzel szemben a 13. évfolyamra már olyan tanulók járnak zömében, akik vagy nem nyertek felvételt a felsőoktatásba, vagy nem is szándékoznak továbbtanulni, így nincs szükségük fizetett magántanári szolgáltatást igénybe venni. Mivel az érettségien is túlvannak, ezért a bukás sem fenyegeti őket, ami gyakori oka az árnyékoktatáshoz fordulásnak.

A különóra járás okában sem a 12.-eseknél ($\chi^2=6,64$ $p=0,15$), sem a 13.-osoknál ($\chi^2=7,97$ $p=0,09$) nem találtunk szignifikáns különbséget. A 12.-esek esetében minden klaszterben a legnagyobb arányban a továbbtanulást jelölték meg a különóra okaként a diákok. A 13.-osoknál változatosabb a kép, ugyanis a falusi alacsony státusúak a nyelvvizsgát (54,8% $n=17$), a városi jómódú diplomások pedig a továbbtanulást (55,6% $n=25$) jelölték nagyobb arányban a másik két klaszterhez képest. Itt is szembeűnő az évfolyamok közötti különbség, vagyis az, hogy a 12.-esek jóval nagyobb arányban készülnek a továbbtanulásra, mint a 13.-osok.

A tanulási idő különbségét már a 6.1.3. alfejezetben vizsgáltuk, ami azt mutatta, hogy a 12.-esek jóval több időt töltenek a tanulással, mint a 13.-osok. A családi háttér alapján létrehozott klasztereken elvégzett keresztábla-elemzés nem mutat szignifikáns különbséget egyik részmintában sem a tanulásra fordított időben ($\chi^2_{12}=4,55$ $p=0,60$; $\chi^2_{13}=6,68$ $p=0,35$). Azt láthatjuk, hogy az évfolyamok közötti különbségek nagyobbak, mint a családi háttér évfolyamokon belüli különbségei. Ennek az lehet az oka, hogy a 12.-esek még érettségi előtt állnak, így valószínűleg több időt fordítanak a tanulásra. A 13.-osok viszont már túl vannak az

érettségien, legnagyobb részben szakmai tárgyakat tanulnak, azon belül is magas a gyakorlati oktatás aránya. Azt feltételezzük, hogy a tanulási időben felfedezhető évfolyamok közötti eltérés oka az érettségi vizsgában és a tanulási tartalmak más elosztásában van.

7.2. Pszichológiai tényezők vizsgálata

7.2.1. Affektív tényező

Az előző fejezetben már írtuk, hogy az érettségit adó szakképzésbe járó 12.-es diákok magasabb arányban kívánnak továbbtanulni, mint a 13.-osok. Ezen kívül erősebb továbbtanulási motívumokkal és alacsonyabb önhátráltatással rendelkeznek a technikus évre járó 13.-os társaiknál.

A családi háttér alapján képzett klaszter különbségeit a továbbtanulási döntésre varianciaanalízissel vizsgáltuk meg. Az ANOVA szerint jelentős különbség van mind a 12.-es ($F=14,16$ $p<0,01$), mind a 13.-os részmintában ($F=9,33$ $p<0,01$). A különbségek nagyságának értelmezését lehető tevő Tukey's b próba azt mutatja, hogy 12. évfolyamon számottevő különbség van a falusi alacsony státusú tanulók ($M=0,47$) és a másik két klaszter között. Azonban nincs statisztikai különbség a nagyvárosi alacsony státusú ($M=0,61$) és a városi jómódú diplomás ($M=0,65$) csoport között. A 13. évfolyamon a városi jómódú diplomás klaszter ($M=0,54$) különbözik jelentősen a falusi ($M=0,34$) és a nagyvárosi alacsony státusú ($M=0,42$) csoportoktól, melyek között nincs szignifikáns eltérés. Tehát mindkét évfolyamon a városi jómódú diplomás klaszterbe tartozó diákok akarnak nagyobb arányban felsőoktatásban továbbtanulni.

A továbbtanulás affektív tényezői skála alsóskáláira részmintánként megvizsgáltuk a klaszterek közötti különbségeket. A varianciaanalízis F értékeit a 43. táblázat mutatja.

43. táblázat.

A klaszterek közötti különbségek a továbbtanulás affektív tényezői alszálaiban (ANOVA)

| Évf. | Alszála | Klaszterek | n | M | SD | F | p |
|------|---------------------------------------|-----------------------------|-----|-------|------|-------|------|
| 12. | Továbbtanulási motiváció | Falusi alacsony státusú | 336 | -0,13 | 1,01 | 7,53 | 0,01 |
| | | Városi jómódú diplomás | 401 | 0,12 | 1,00 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 341 | 0,09 | 0,94 | | |
| | Tanulmányi ok miatti önhátráltatás | Falusi alacsony státusú | 336 | 0,23 | 0,97 | 10,34 | 0,01 |
| | | Városi jómódú diplomás | 401 | -0,08 | 1,05 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 341 | -0,05 | 0,98 | | |
| | Külső ok miatti önhátráltatás | Falusi alacsony státusú | 336 | 0,15 | 0,67 | 13,22 | 0,01 |
| | | Városi jómódú diplomás | 401 | -0,11 | 0,76 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 341 | -0,03 | 0,70 | | |
| 13. | Továbbtanulási motiváció | Falusi alacsony státusú | 216 | -0,22 | 1,05 | 1,12 | 0,32 |
| | | Városi jómódú diplomás | 183 | -0,07 | 0,88 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 217 | -0,13 | 1,03 | | |
| | Tanulmányi ok miatti önhátráltatás | Falusi alacsony státusú | 216 | 0,11 | 0,93 | 0,51 | 0,60 |
| | | Városi jómódú diplomás | 183 | 0,06 | 0,94 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 217 | 0,01 | 0,95 | | |
| | Külső ok miatti önhátráltatás | Falusi alacsony státusú | 216 | 0,14 | 0,62 | 2,53 | 0,08 |
| | | Városi jómódú diplomás | 183 | 0,08 | 0,74 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 217 | -0,00 | 0,66 | | |

A 43. táblázatban azt látjuk, hogy az F értéke csak a 12. évfolyamnál szignifikáns. A Tukey's b utóelemzés azt mutatja, hogy a falusi alacsony státusú tanulók alacsonyabb továbbtanulási motívumokról és magasabb önhátráltatásról számoltak be, mint a másik két klaszterbe tartozó diákok. A városi jómódú diplomás és a nagyvárosi alacsony státusú klaszterek között nincsenek különbségek a továbbtanulás affektív tényezőinek alszálaiban. A 13. évfolyamos tanulóknál a továbbtanulás affektív tényezőinek egyik alszálaiban sem találtunk különbséget a három családi háttér alapján képzett klaszter között. Ez az eredmény abból adódhat, hogy az érettségi után távoznak az oktatásból azok a tanulók, akik vagy a felsőoktatásban vagy más képzési formában tanultak tovább, vagy éppen munkába álltak, és a 13.-ra maradók továbbtanuláshoz fűződő affektív tényezői közel hasonlóak lettek.

Eredményeink azt mutatják, hogy mindkét évfolyamban a városi jómódú diplomás tanulók között többen vannak azok, akik tervezik a felsőoktatásban való továbbtanulást. A falusi alacsony státusú klaszterbe tartozók kevesebben akarnak továbbtanulni, amit alátámaszt, hogy lényegesen gyengébb továbbtanulási motívumokkal és erősebb önhátráltatással rendelkeznek a 12. évfolyamon. A 13. évfolyam esetében azt találtuk, hogy a továbbtanulás tekintetében csak a városi jómódú diplomások különböznek jelentősen a másik két klasztertől. Azonban a továbbtanulás affektív tényezőiben már nincsenek különbségek a klaszterek között. Ez egyrészt adódhat abból, hogy a 13. évfolyamon már egy homogénebb csoporttal találkozunk, másrészt abból a nevelésszociológiai megállapításból, hogy minél feljebb lépünk az oktatás szintjén, annál inkább gyengül a családi háttér szerepe (Győri és Czakó, 2017; Mare, 1981).

7.2.2. Kognitív tényező

Az előző fejezetben a végrehajtó funkció alszkáláinak vizsgálatakor azt láthattuk, hogy nincsenek különbségek a részminták között, vagyis a 13.-os tanulókhöz hasonló munkamemória és gátlás működésről számoltak be a megkérdezett 12.-esek is.

A családi háttér alapján létrehozott klaszterek közötti különbségeket varianciaanalízissel vizsgáltuk meg a 12.-es és 13.-os részmintákon. Az 44. táblázatban foglaltuk össze évfolyamonként és klasztercsoportonként a végrehajtó funkció alszkáláinak átlagait és szórásait, továbbá a varianciaanalízis F értékeit.

44. táblázat.

A klaszterek közötti különbségek a végrehajtó funkció alszkáláiban (ANOVA)

| Évf. | Alskálák | Klaszterek | n | M | SD | F | p |
|------|--------------|-----------------------------|-----|-------|------|------|------|
| 12. | Munkamemória | Falusi alacsony státusú | 348 | 0,08 | 1,00 | 1,29 | 0,27 |
| | | Városi jómódú diplomás | 400 | 0,03 | 1,05 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 359 | 0,02 | 0,98 | | |
| | Gátlás | Falusi alacsony státusú | 348 | -0,01 | 0,94 | 1,06 | 0,34 |
| | | Városi jómódú diplomás | 400 | -0,08 | 1,03 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 359 | 0,00 | 0,97 | | |
| 13. | Munkamemória | Falusi alacsony státusú | 348 | -0,03 | 1,01 | 0,09 | 0,91 |
| | | Városi jómódú diplomás | 400 | -0,00 | 1,05 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 359 | -0,00 | 0,94 | | |
| | Gátlás | Falusi alacsony státusú | 348 | -0,06 | 1,02 | 0,29 | 0,74 |
| | | Városi jómódú diplomás | 400 | -0,00 | 1,05 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 359 | 0,00 | 0,91 | | |

Az eredmények azt mutatják, hogy az évfolyamokon belüli családi háttér alapján képzett klaszterek között nincsenek különbségek a végrehajtó funkció alszkáláiban.

A 13. évfolyamosoknál ugyanezt az eredményt kaptuk a jegyek vizsgálata során is, vagyis a családi háttér különbségei nem mutatkoznak meg a tanulmányi eredményességben ($F=2,59$ $p=0,07$). Ugyanezt vártuk a 12.-esek esetében, hiszen a végrehajtó funkció egyik alszkálájában sem találtunk különbséget. Varianciaanalízist végeztünk annak vizsgálatára, hogy megtudjuk, számottevő-e a családi háttérből adódó különbségek a jegyekben. A varianciaanalízis szerint ($F=3,05$ $p=0,04$) vannak olyan csoportok, amelyek szignifikánsan különböznek egymástól. A falusi alacsony státusú klaszterbe került diákoknak szignifikánsan alacsonyabb ($M=3,48$) a tanulmányi átlaga, mint a városi jómódú diplomás ($M=3,61$) és a nagyvárosi alacsony státusú ($M=3,603$) klaszterekben lévő tanulóké.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a kognitív tényező jellemzésére használt végrehajtó funkció alszkáláiban nem találtunk különbséget a klaszterek között egyik részmintában sem. A jegyek tekintetében is csak a 12. évfolyamnál mutatkozott eltérés, ahol a falusi alacsony státusú csoportba tartozó tanulók eredményessége elmaradt a másik két klaszter diákjainak tanulmányi eredményétől. Valószínűleg ebből a klaszterből a legrosszabbak nem tanulnak tovább a 13.-évfolyamon, hanem inkább állást vállalnak. Ennek a rétegnek ugyanis – ahogy már fentebb

említettük – az érettségi megszerzése a szülőkhöz képest társadalmi előrelépést jelent. Ez részben megerősíti a családi háttér és iskolai eredményesség összefüggését. Ahogy az affektív tényezőknél, úgy a kognitív összetevők esetében sem mutatkozik meg a családi háttér hatása a 13. évfolyamban.

7.3. Összefoglalás

A disszertáció fókuszában az érettségit adó szakképzésben tanuló 12. és 13. évfolyamos tanulók továbbtanulási döntése és felsőoktatási lemorzsolódási rizikófaktorai állnak. Ebben a fejezetben arra kerestük a választ, hogy milyen okok húzódnak meg ezen vizsgált középiskolai populáció alacsonyabb arányú továbbtanulási jelentkezésében és ezzel párhuzamosan abban, hogy nem használják ki a vertikális mobilitás felfelé vezető útját. Jelen disszertációs fejezetben klaszteranalízis segítségével a családi háttér változói alapján próbáltunk olyan csoportokat elkülöníteni, amik magyarázatul szolgálhatnak a vizsgált tényezők különbségeire. Elemzésünk során három markánsan elkülönülő csoport jött létre. Ezeknek a városi jómódú diplomás, falusi és nagyvárosi alacsony státusú elnevezést adtuk. Az eredményeket évfolyamonként és klaszterenként összegezzük.

A 12.-es városi jómódú diplomás klaszterbe tartozó diákok előnyösebb képet mutatnak a másik két klaszterhez képest. Az ebbe a csoportba tartozó tanulók nagyobb arányban élnek hagyományos családszerkezetben, magasabb az anyák foglalkoztatottsága. Nagyobb szülői támogatást kapnak a többi klaszterhez képest, ami elsősorban a tanulással összefüggő állításokban nyilvánult meg. Bár a tanárokkal való kapcsolatuk hasonló a másik két 12.-es csoporthoz, azonban egy állításon kívül mindegyikben magasabb százalékkal szerepeltek. Ezeknek a tanulóknak több osztályon belüli barátja van, akikkel a tanulásról, jövőről tudnak beszélgetni. Erős a továbbtanulási motivációjuk és gyenge az önhátráltatásuk. A végrehajtó funkciójuk ugyanúgy működik, ahogy a másik két klaszter tanulóinak, ez figyelhető meg a bukás, évismérlés területén is. A jegyeik csak a falusi alacsony státusúakénál jobbak. Fizetett magánórákon a klaszter majdnem fele részt vesz. Ennek oka elsősorban a továbbtanulásra való felkészülés. Láthatjuk, hogy ez a klaszter az, ahonnan legvalószínűbben tanulnak tovább felsőoktatásban a tanulók.

A 12.-es falusi alacsony státusú diákok többsége bejáró vagy kollégista. Az ő klaszterükben vannak a legnagyobb arányban azok a diákok, akik nagyszülőkkel vagy rokonokkal élnek. A három klaszter közül nekik a legalacsonyabb a szülőkkel való kapcsolatuk és az osztályon belül is kevés barátjuk van. Alacsony továbbtanulási motivációval és erős önhátráltatással rendelkeznek, a jegyeik gyengék, bár a bukásban, évismérlésben ez nem nyilvánul meg a többi klaszterrel összehasonlítva. Ez a csoport jár legkevésbé fizetett

magánórákra, ami nem meglepő, hiszen hátrányos helyzetűek, valószínűleg nem tudják megfizetni és a kisebb településeken nem is találnak ehhez megfelelő tanárt. Minden bizonnyal az ebben a klaszterben lévő diákok egy része nem fog a 13. évfolyamon sem továbbtanulni, hiszen érettségivel már munkába tudnak állni, pénzt tudnak keresni. A költség-haszon elemzés alapján nagyobb hasznot hoz a családnak, ha dolgozik a gyermek. Vagy ha mégis beiratkozik a 13. évfolyamra, akkor amellet fog dolgozni. Ezeknek a tanulóknak a szülők iskolai végzettségéhez képest az érettségi megszerzése társadalmilag előrelépést jelent, vagyis itt egy felfelé mobilitást figyelhetünk meg.

A 12.-es nagyvárosi alacsony státusú csoport jellemzője, hogy azon a településen élnek, ahol a középiskola van. Bár jelentős részük hagyományos családszerkezetben él, náluk a legnagyobb arányú az egyszülős család. Ezeknek a gyerekeknek 12.-ben jóval több a tanárokkal való kapcsolatuk, mint az ugyanebbe a klaszterbe tartozó 13.-osoknak. A szülőkkel való kapcsolatuk nagy hasonlóságot mutat a városi jómódú diplomásokéval, ahogy a továbbtanulási motivációjuk, az önhátráltatásuk és a jegyeik is. Különóra kevesebben járnak, mint a városi jómódúak, de többen, mint a falusi alacsony státusúak. Úgy látjuk, hogy ebben a klaszterben erős hatása van a városi közegnek, ami emeli a továbbtanulás és a 13. évfolyamban maradás lehetőségét.

A 13. évfolyamban a családi háttér alapján bár elkülönültek a klaszterek, azonban a vizsgált változók túlnyomó többségében nem találtunk köztük különbséget. Ezeknek a tanulóknak alacsony a továbbtanulási motivációjuk és magas az önhátráltatásuk. Kevesebb szülői és tanári odafigyelést kapnak, ami nem meglepő, hiszen már túlvannak az érettségien, egyre inkább önállósodnak, ők már nem gyerekek. Jellemző rájuk, hogy a barátaik inkább az iskolán kívül vannak. Azt feltételezzük, hogy ennek oka az érettségi utáni osztályközösség felbomlása. Ha végiggondoljuk, hogy milyen különbségeket találtuk 12.-ben a klaszterek között, akkor körvonalazódik, hogy melyik csoportból hová mennek el a tanulók érettségi után. Így már érthetőbbé válik számunkra, hogy miért válik ennyire homogénné a 13. évfolyamra járó diákok csoportja.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a családi háttér alapján képzett klaszterek mentén jól elkülöníthető és definiálható csoportokat kaptuk az érettségit adó szakképzésben tanulók mintáján belül. Ezáltal közelebb kerültünk egyrészt a továbbtanulásban jelentkező különbségek okához, másrészt ezeknek a diákoknak a vertikális mobilitásához, harmadrészt a 13. évfolyamosok csoportjának megértéséhez.

A következő fejezetben a továbbtanulási döntést befolyásoló és valószínűsítő tényezőkkel foglalkozunk.

8. A továbbtanulási döntés vizsgálata

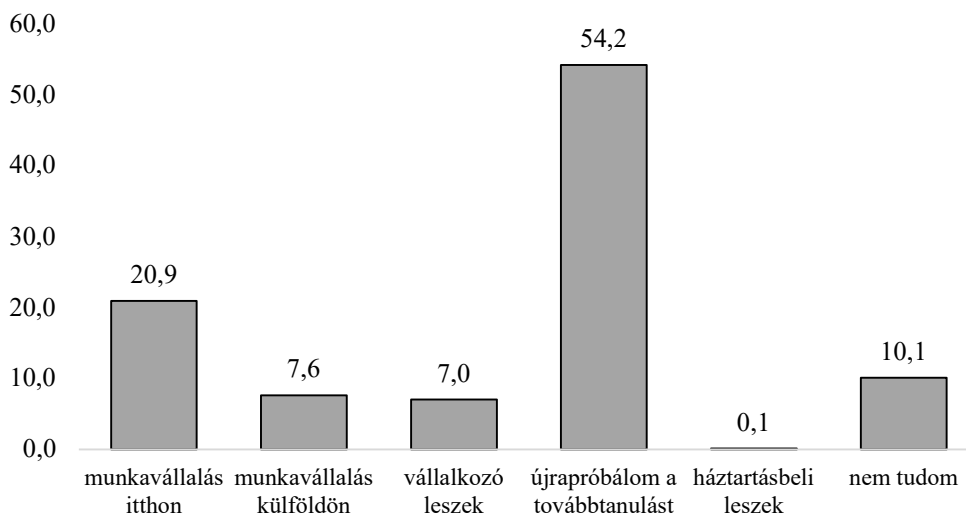
Az előző fejezetben a családi háttér alapján képzett klasztereket elemeztük a kérdőívünk változói mentén. A 12. évfolyamon létrejött klaszterek a vizsgált pszichológiai és nevelésszociológiai tényezők alapján markánsan elkülönülő jellemzőkkel bírnak. A 13.-osok esetében minden vizsgált tényező tekintetében együttmozgó, homogén csoportot találtunk. Ennek okát egyrészt a 12.-esek jól elkülönült klaszterei, másrészt a szakirodalom magyarázza. Ebben az alfejezetben a harmadik kutatási kérdésünkre keressük a választ, ezért a továbbtanulási döntést vesszük górcső alá. Megvizsgáljuk, hogy vannak-e különbségek a tanulók és a klaszterek között a továbbtanulási döntés alapján. Először külön-külön megnézzük az egyes tényezőkben megmutatkozó eltéréseket. Ezután a tanulási eredményességet befolyásoló tényezőket tárjuk fel évfolyamonként és klaszterenként lineáris regresszió segítségével. Végül binomiális logisztikus regresszióval vizsgáljuk meg azt, hogy mely tényezők növelik vagy csökkentik a továbbtanulási döntés esélyét az érettségit adó szakképzésben tanulóknál. Ezen vizsgálatok alapján választ kaphatunk arra, hogy milyen affektív és kognitív okai vannak az érettségit adó szakképzésben tanulók alacsonyabb továbbtanulási jelentkezésének a felsőoktatásba.

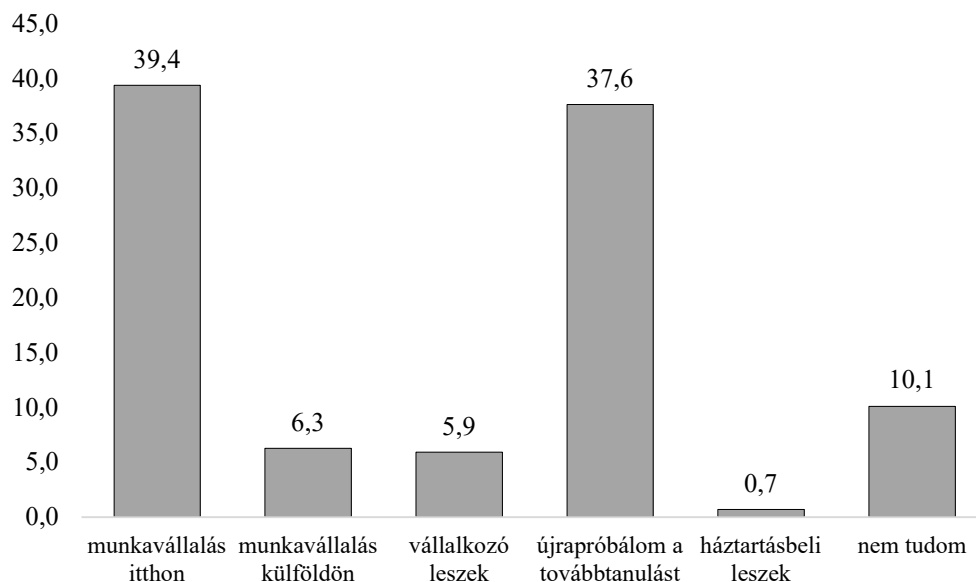
8.1. Sikertelen felvételi utáni tervek

A megkérdezett érettségit adó szakképzésben tanuló diákok 52,9%-a tervezte a továbbtanulást a kérdőív kitöltésének pillanatában. Ebből a 12.-esek 58,2%, a 13.-osoknak kevesebb, mint fele, 43,5%-a tervezi a felsőoktatási továbbtanulást. Arra a kérdésre, hogy mit fognak tenni, ha nem sikerül a felvételijük, a 18. ábra mutatja a válaszok megoszlását részmintánként.

18. ábra.

Sikertelen felvételi utáni tervek részmintánként (%)



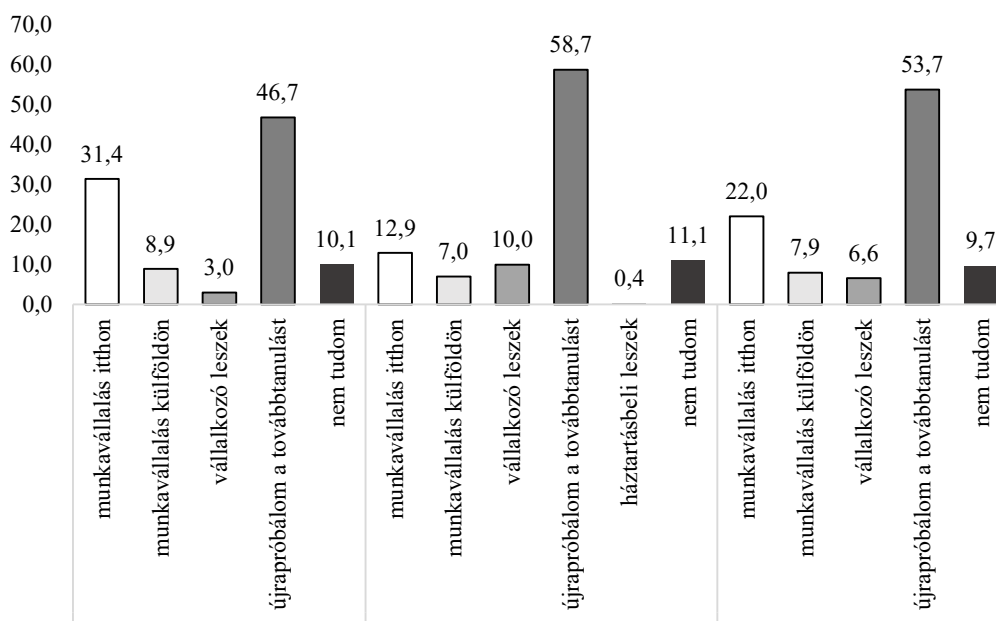


Az ábrákon azt láthatjuk, hogy míg a 12.-esek többsége a sikertelen felvételi után újra megpróbálja a jelentkezést, addig a 13.-osok közel azonos arányban vállalnak munkát itthon illetve felvételiznek újra. A többi válaszalternatívában hasonlóságok figyelhetők meg a két évfolyam között: legkisebb arányban a háztartásbeli választása áll, 6-8% körül mozog a külföldi munkavállalás és a saját vállalkozás létrehozása, és 10%-uk az, aki még nem tudja, hogy mit fog csinálni abban az esetben, ha nem veszik fel a felsőoktatásba. Keresztábra-elemzéssel ellenőriztük, hogy a 18. ábrán látott különbség szignifikáns-e. A statisztikai próba szerint számottevő ($\chi^2=40,09$ $p<0,01$) a különbség a két évfolyam között, ahogy az ábrákon is látszik: a 12.-esek többsége újra akarja próbálni a felsőoktatásba való jelentkezést, a 13.-osok pedig magasabb arányban választják az itthoni munkavállalást. Minden bizonnyal a 13.-os tanulók között már néhányan túl vannak egy sikertelen felvételin, ezért a második sikertelen próbálkozás után már nem a felsőoktatásba való bejutást, hanem inkább a munkavállalást választják. Ennek hátterében nagyrészt az állhat, hogy ezeket a diákokat már nem tudják a szülők eltartani, hiszen a nappali rendszerű oktatás megszűnésével a családtámogatási ellátások is megszűnnek. Tehát a sikertelen felvételi után valamilyen pénzkeresési lehetőség után kell nézzenek.

Megnéztük, hogy a családi háttér alapján képzett klaszterek között mutatkoznak-e különbségek a sikertelen felvételi utáni tervekben (19. ábra). Bár mindhárom klaszteren belül a legnagyobb arányban a felvételi újra megpróbálását jelölték meg a tanulók, a falusi alacsony státusú csoportban ez 50% alatt maradt. Ebben a klaszterben a legmagasabb az itthoni munkavállalás aránya. Ha a külföldi munkavállalást is számba vesszük, akkor 40% körül van azoknak az aránya, akik a sikertelen felvételi után munkába akarnak állni. Ennek magyarázata lehet a család anyagi helyzete, ami elvárja a tanulótól, hogy ő is belépjen a pénzkeresők közé. Ezek közül a diákok közül lesznek olyanok is, akik a 13. évfolyamon sem fognak maradni a munkába állás szükségessége miatt.

19. ábra.

A 12. évfolyam klasztereinek sikertelen felvételi utáni terveinek megoszlása (%)

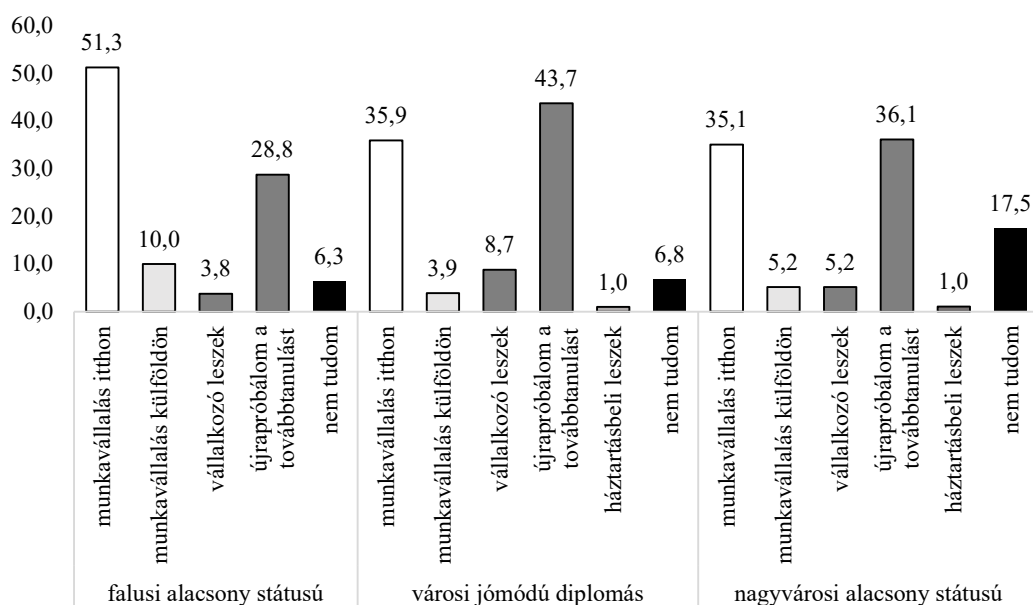


A városi jómódú diplomás klaszterben vannak a legnagyobb arányban azok a tanulók, akik újra próbálkoznak a felvétellel, és itt a legalacsonyabb azoknak az aránya, akik az itthoni munkavállalást választják a sikertelen felvételi után. Ennek egyrészt oka lehet az, hogy a család megteheti anyagilag azt, hogy gyermekük csak a tanulással foglalkozzon, és ne kelljen munkába állnia. Másrészt ebben a klaszterben a magasan iskolázott szülők gyermekei vannak. Ebből azt valószínűsítjük, hogy a család társadalmi státusának megtartását a szülők a gyermek továbbtanulásában látják, ami a sikertelen felvételi utáni újrapróbálkozásban is megmutatkozik. A nagyvárosi alacsony státusúak között is 50% fölött van az újrapróbálkozók aránya, ahogyan a városi jómódú diplomásoknál. Azonban a munkavállalás itthon válasz éppen a másik két klaszter között helyezkedik el. Ebből arra következtetünk, hogy a nagyvárosban élő alacsony státusúak más mintát látnak, mint a hasonló háttérrel rendelkező falusiak, éppen ezért nagyobb arányban tartják fontosnak a továbbtanulást. A klaszterek közötti különbségeket a kereszttábla-elemzés is megerősítette ($\chi^2=40,09$ $p<0,01$).

A 13. évfolyam családi háttér alapján képzett klasztereinek megoszlását a 20. ábra mutatja. A válaszok megoszlása a klasztereken belül változatosabb képet mutat a 12.-esekhez képest. A statisztika ($\chi^2=19,51$ $p=0,03$) szerint szignifikáns eltérések vannak a klasztercsoportok között.

20. ábra.

A 13. évfolyam klasztereinek sikertelen felvételi utáni terveinek megoszlása (%)



A 13.-os falusi alacsony státusúak körében kiugróan magas azoknak az aránya, akik az itthoni munkavállalás mellett döntenek, ha nem veszik fel őket a felsőoktatásba. Ennek oka valószínűleg a családi háttérben keresendő, hiszen ők nem engedhetik meg maguknak azt, hogy ne dolgozzanak, ha nem sikerül a továbbtanulás. A három klaszter közül ők jelölték be legkisebb arányban, hogy újra megpróbálják a felvételt. Bár csak 10%, de náluk a legmagasabb a külföldi munkavállalás lehetőségének bejelölése a három klasztert összehasonlítva (vö. Karlovitz, 2017). Összességében azt láthatjuk, hogy a falusi alacsony státusú csoport több mint 60%-a a sikertelen felvételt követően a munkavállalásban gondolkodik.

A városi jómódú diplomások között vannak arányában a legtöbb, akik újra szeretnék próbálni a felvételt. A családi háttérük is ezt predesztinálja, hiszen a szülők magas iskolai végzettséggel rendelkeznek, így minden bizonnyal céljuk a jobb társadalmi státus megtartása. Esetükben második helyen az itthoni munkavállalás áll. A többi válaszlehetőség között legalacsonyabb arányban a háztartásbeli áll, azonban a vállalkozás létrehozása sem éri el a 9%-ot.

A nagyvárosi alacsony státusú klaszteren belül azt láthatjuk, hogy szinte azonos arányban vannak azok, akik a felvételi újrapróbálását és azok, akik az itthoni munkavállalást választják a sikertelen felsőoktatási továbbtanulás után. Bár alacsony arányban, de fej-fej mellett van a külföldi munkavállalás és a vállalkozás létrehozása is. Meglepő módon, majdnem 20% a bizonytalankodók aránya, akik még nem tudják, hogy mit fognak, akarnak csinálni akkor, ha nem veszik fel őket. Úgy tűnik, hogy ez a csoport az, amelyik érzi, hogy kell a diploma a továbblépéshez, hiszen ezt láthatják a nagyvárosi környezetben. Azonban valószínűleg a család anyagi háttere miatt a munkavállalás is erős opció.

A keresztábra-elemzés szerint az egy klaszterbe tartozó évfolyamok között is szignifikáns különbségek ($\chi^2_{\text{FALS}}=11,05$ $p=0,02$; $\chi^2_{\text{VÁJD}}=26,78$ $p<0,01$; $\chi^2_{\text{NALS}}=15,59$ $p=0,01$) vannak. Mindhárom klaszteren belül a 12.-esek felülreprezentáltsága figyelhető meg a jelentkezés újrapróbálásában, a 13.-osok pedig nagyobb arányban akarnak munkát vállalni itthon. Azt gondoljuk, hogy a 13.-osok esetében azért magasabb arányú a munkavállalás, mert ők már kihasználták a technikai évfolyam nyújtotta lehetőséget, ezért egyrészt jobb elhelyezkedési lehetőségük van, mint érettségi után, másrészt az önálló élet elkezdéséhez, mindenképpen munkába kell állniuk.

Megkérdeztük azt is a tanulóktól, hogy abban a szakirányban akarják-e a felsőoktatási továbbtanulást folytatni, amit eddig a középiskolában tanultak. A 12.-esek 65%-a ($N=445$), a 13.-osok 66%-a ($N=190$) folytatni akarja az eddig tanult szakirányt a felsőoktatásban is. Eszerint a továbbtanulni jelentkezők többsége jól választott szakirányt az általános iskola után. Azonban mindkét évfolyamban több mint 30% azoknak az aránya, akik más szakirányban szeretnének továbbtanulni a felsőoktatásban. Ez vajon téves pályaválasztást jelent ezekben az esetekben, vagy más oka lehet annak, hogy nem a négy vagy öt évig tanult szakirányt akarják folytatni a diákok?

8.2. Nevelésszociológiai tényezők és a továbbtanulási döntés vizsgálata

Ahogy a 6.1.3 alfejezetben bemutattuk, a két érettségi adó szakképzés évfolyamai a bukások és évismétlések terén nem különböznek jelentősen egymástól. Azt feltételezzük, hogy a továbbtanulási döntés alapján találunk különbségeket az évfolyamokon belül. Ennek vizsgálatára keresztábra-elemzést végeztünk. A 12.-es részmintában szignifikáns különbség ($\chi^2=34,70$ $p<0,01$) van a továbbtanulási döntés alapján a bukásokban, évismétlésekben. Akik tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban, azok 62%-a az iskolai pályafutásuk alatt egyszer sem bukott vagy ismételt évet. A továbbtanulni nem akaró diákok 58,1%-ának volt már valamilyen tantárgyi bukása, és 66,7%-uk nyilatkozott úgy, hogy ez a középiskolai tanulmányaik alatt történt. A 13.-osoknál nincs statisztikai különbség ($\chi^2=7,46$ $p=0,11$) a bukásokban, évismétlésekben a továbbtanulási döntés alapján. Esetükben azt valószínűsítjük, hogy akik nem buktak, nem ismételték évet és tovább akartak tanulni, azok megtették ezt az érettségi után. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a válaszadó 13.-osok többsége (55,2%) nem bukott, csupán nem akar továbbtanulni.

A családi háttér alapján létrehozott klaszterek szerint is megvizsgáltuk ezt annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kapjunk. A 12. évfolyamosoknál mindhárom klaszterben szignifikáns különbségek vannak a továbbtanulási döntés alapján az évismétlésekben (45. táblázat).

45. táblázat.

Évismétlés különbségei a továbbtanulási döntés alapján klaszterenként (12. évfolyam)

| Klaszter | Továbbtanulási döntés | Ismételt évet a tanulmányai alatt? | | | | | χ^2 (p) | |
|-----------------------------|-----------------------|------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|----------------------|--------------------------------------|--------------|--------------|
| | | Nem | Nem, de tantárgyi bukásom volt | Igen, általános iskolában | Igen, középiskolában | Igen, általános és középiskolában is | | |
| Falusi alacsony státusú | Nem | n | 142 | 23 | 10 | 13 | 0 | 8,73 (0,02) |
| | oszlop% | 49,8 | <u>74,2</u> | 71,4 | 50 | 0 | | |
| Igen | n | 143 | 8 | 4 | 13 | 0 | | |
| oszlop% | <u>50,2</u> | 25,8 | 18,6 | 50 | 0 | | | |
| Városi jómódú diplomás | Nem | n | 111 | 11 | 4 | 19 | 1 | 24,97 (0,01) |
| | oszlop% | 30,9 | 47,8 | 44,4 | <u>76</u> | 100 | | |
| Igen | n | 248 | 12 | 5 | 6 | 0 | | |
| oszlop% | <u>69,1</u> | 52,2 | 55,6 | 24 | 0 | | | |
| Nagyvárosi alacsony státusú | Nem | n | 111 | 16 | 3 | 12 | 0 | 15,21 (0,01) |
| | oszlop% | 35,2 | 53,3 | 33,3 | <u>80</u> | 0 | | |
| Igen | n | 204 | 14 | 6 | 3 | 0 | | |
| oszlop% | <u>64,8</u> | 46,7 | 67,7 | 20 | 0 | | | |

Az aláhúzva szereplő értékeknel a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 45. táblázatban láthatjuk, hogy mindhárom klaszterben arányában többen vannak a sem nem bukott, sem nem évet ismételt tanulók a továbbtanulni akarók között. A továbbtanulást nem tervezők között is többségben vannak a bukással, évismétléssel nem rendelkezők. Azonban a falusi alacsony státusúak között magasabb arányban ismételték évet, a másik két klaszterben pedig a középiskolai bukásuk volt több a továbbtanulást tervezőkhöz képest. Megállapíthatjuk tehát, hogy minden klaszter esetében a továbbtanulni nem akarók között többen vannak olyan tanulók, akiknek volt tantárgyi bukása vagy évismétlése a tanulmányai alatt. Ez az összefüggés jelezheti azt, hogy azok a tanulók, akiknek már volt tantárgyi bukása vagy ismételték évet, ennek fényében nem akarnak továbbtanulni. Jelen disszertációban azt nem vizsgáljuk, hogy mi volt a bukás, évismétlés háttere. Azonban felmerül a kérdés, hogy ezeknek a diákoknak ilyen jó az önismerete vagy ilyen mértékben kiábrándultak a tanulásból, oktatásból.

A 13. évfolyamosok esetében csak a városi jómódú diplomás ($\chi^2=2,68$ $p=0,61$) és nagyvárosi alacsony státusú ($\chi^2=6,86$ $p=0,07$) csoportban nincs jelentős különbség a bukásokban, évismétlésben. A falusi alacsony státusú klaszterben szignifikáns a különbség ($\chi^2=9,36$ $p=0,02$): arányában többen vannak a továbbtanulást nem tervezők között azok a diákok, akiknek volt valamilyen tantárgyi bukása a tanulmányai alatt.

Az évismétlések területén azt látjuk, hogy a 12.-es évfolyamnál jelentős eltérés van a továbbtanulni akaró és nem akaró tanulók között, és ugyanezt találtuk a családi háttér alapján képzett klasztereknél is. Tehát azt mondhatjuk, hogy a 12.-eseknél családi háttértől függetlenül jelentős különbségek vannak a bukásban, évismétlésben a továbbtanulási döntés alapján. A 13. évfolyamnál már nem ennyire egyértelmű a kép. Nincs különbség a továbbtanulási döntés alapján az évismétlésben, azonban a falusi alacsony státusú csoportban többen vannak a

továbbtanulást nem tervezők között azok, akiknek volt valamilyen tantárgyi bukása. Azt látjuk, hogy a 13. évfolyam a bukások, évisméltések területén is homogén csoportot alkot, azonban zömében a falusi alacsony státusú csoportban vannak azok a diákok, akiknek valamilyen tanulmányi kudarcra volt az iskolai éve alatt.

A fizetett különóra járásban számottevő különbséget találtunk a két évfolyam között, ahogy annak okában is (lásd 6.1.3. alfejezet). Ezek alapján azt feltételezzük, hogy a továbbtanulási döntés szerint is találunk eltéréseket a különórákra járásban és annak okában. Mindkét évfolyam esetében jelentős a különbség ($\chi^2_{12}=24,25$ $p<0,01$; $\chi^2_{13}=34,42$ $p<0,01$) a fizetett magánóra járásban a továbbtanulási döntés alapján. Tehát megállapíthatjuk, hogy mind a 12. (68,2%), mind a 13. évfolyamban (66,4%) szignifikánsan többen járnak különóra azok, akik tervezik a felsőoktatási továbbtanulást. A családi háttér alapján létrehozott klaszterek esetében is ugyanezt az eredményt kaptuk mindkét évfolyamnál. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy a fizetett különóra járás tekintetében a továbbtanulás tervezése jobban számít a családi háttérnél.

A továbbtanulási döntés a különóra való járás okában is számottevő eltéréseket mutat a 12. ($\chi^2=128,32$ $p<0,01$) és a 13. évfolyamban ($\chi^2=20,43$ $p<0,01$) a keresztábla-elemzés szerint. Mindkét évfolyamban a továbbtanulni nem akaró diákok elsősorban a bukás elkerülése miatt járnak magánóra. A továbbtanulást tervező 12.-esek jelentős többsége a továbbtanulásra való felkészülés céljából vesz részt fizetett különórákon. Ez az eredmény első látásra magától értetődőnek tűnik, és a továbbtanulni szándékozó 12.-eseknél az is. Azonban a 13. évfolyamon a tanulók már nem tanulnak közismereti tárgyakat, csak szakmai elméletet és gyakorlatot, tehát akik ezen tantárgyakból a bukás elkerülése miatt járnak különóra, azt gondoljuk, hogy nagyon gyenge tanulási képességekkel rendelkeznek. Ennek tudatában érthető, hogy nem akarnak továbbtanulni. Azonban a továbbtanulni szándékozó 13.-osok között is van olyan – bár kevés számú –, aki a bukás elkerülése miatt jár magánóra. Vajon ezek a diákok hogyan állják majd meg a helyüket a felsőoktatásban? Egyáltalán milyen reális esélyük van a felvételre? Vagy éppen azért akarnak továbbtanulni, hogy elszakadjanak az eddig tanult szakterülettől?

Klaszterenként is megvizsgáltuk a fizetett különóra járás okát keresztábla-elemzéssel. A 12. évfolyam mindhárom klaszterében szignifikáns különbségek ($\chi^2_{\text{FALS}}=33,58$ $p<0,01$; $\chi^2_{\text{VÁJD}}=59,15$ $p<0,01$; $\chi^2_{\text{NALS}}=30,92$ $p<0,01$) vannak. Minden klaszterben az figyelhető meg, hogy a továbbtanulást tervezők a továbbtanulásra való felkészülés miatt járnak különóra, míg a továbbtanulni nem akaró tanulók arányában többen járnak a bukás elkerülése miatt magánórákra.

A 13. évfolyamban a falusi ($\chi^2=8,37$ $p<0,01$) és a nagyvárosi alacsony státusú ($\chi^2=7,23$ $p=0,02$) klaszterekben vannak számottevő különbségek. Mindkét csoportban a továbbtanulni nem akaró

diákok arányában többen járnak a bukás elkerülése miatt különóra. A falusi alacsony státusú klaszterben a továbbtanulni szándékozók a nyelvvizsga megszerzése miatt járnak főként különóra. Azt feltételezzük, hogy ennek az lehet az oka, hogy a nyelvvizsgával plusz pontot tudnak szerezni a tanulók, ezzel próbálják növelni esélyüket a felvételi során. Esetleg a külföldi munkavállalás is felmerülhet okként.

A tanulásra fordított időben szignifikáns különbségeket találtunk a részminták között (6.1.3. alfejezet), azonban az évfolyamokon belüli klaszterek (7.1.3. alfejezet) szerint nem voltak eltérések a tanulásra fordított időben. Azt feltételezzük, hogy a továbbtanulási döntés szerint van eltérés, amit keresztábra-elemzéssel vizsgáltunk meg. Mindkét évfolyamon szignifikáns különbséget ($\chi^2_{12}=58,06$ $p<0,01$; $\chi^2_{13}=30,26$ $p<0,01$) kaptunk. A 12. és 13. évfolyam esetében is a továbbtanulást tervezők nagyobb arányban tanulnak 3-4 vagy 4 óránál. Akik nem akarnak továbbtanulni, azok jellemzően egy óránál kevesebbet vagy 1-2 órát tanulnak. Véleményünk szerint ezek az eredmények nem meglepőek, hiszen aki felsőoktatási tanulmányokat tervez, az annak érdekében, hogy ez sikerüljön, többet tanul.

Azt feltételezzük, hogy a családi háttér alapján képzett klaszterekben is megtaláljuk ezeket a különbségeket a továbbtanulási döntés alapján, hiszen a tanulásra szánt idő leginkább akarat, elszánás kérdése. A keresztábra-elemzések szerint mindkét évfolyam minden klaszterében jelentős eltérések vannak a továbbtanulási döntés alapján, ahogy azt a 46. táblázatban látjuk. Minden évfolyam minden klaszterében a tanulók nagy része napi 1-2 órát tanul. Azonban ha a továbbtanulási tervek alapján nézzük, akkor jellemzően a továbbtanulni akaró diákok számottevően több időt töltenek tanulással, mint azok, akik nem tervezik a továbbtanulást.

46. táblázat.

A tanulásra szánt idő különbségei a továbbtanulási döntés alapján klaszterenként és évfolyamonként (χ^2)

| Évf. | Klaszter | Továbbtanulási döntés | 1 óránál kevesebbet | 1-2 órát | 3-4 órát | 4 óránál többet | χ^2 | |
|------|-----------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------|
| 12. | Falusi alacsony státusú | Nem | n oszlop% | 45 59,2 | 100 <u>58,8</u> | 29 40,8 | 15 36,6 | 12,12 (0,01) |
| | | Igen | n oszlop% | 31 40,8 | 70 41,2 | 42 <u>59,2</u> | 26 <u>63,4</u> | |
| | Városi jómódú diplomás | Nem | n oszlop% | 49 <u>57,6</u> | 70 36,1 | 16 16,7 | 11 24,4 | 35,75 (0,01) |
| | | Igen | n oszlop% | 36 42,4 | 124 63,9 | 80 <u>83,3</u> | 34 75,6 | |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | Nem | n oszlop% | 48 <u>51,1</u> | 67 41,6 | 24 33,3 | 5 11,4 | 21,34 (0,01) |
| | | Igen | n oszlop% | 46 48,9 | 94 58,4 | 48 66,7 | 39 <u>88,6</u> | |
| 13. | Falusi alacsony státusú | Nem | n oszlop% | 56 <u>75,7</u> | 71 67 | 21 55,3 | 5 33,3 | 12,14 (0,01) |
| | | Igen | n oszlop% | 18 24,3 | 35 33 | 17 44,7 | 10 <u>66,7</u> | |
| | Városi jómódú diplomás | Nem | n oszlop% | 45 <u>55,6</u> | 27 39,1 | 11 42,3 | 3 20 | 8,47 (0,03) |
| | | Igen | n oszlop% | 36 44,4 | 42 60,9 | 15 57,7 | 12 <u>80</u> | |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | Nem | n oszlop% | 58 <u>71,6</u> | 52 53,1 | 15 41,7 | 5 38,5 | 12,94 (0,01) |
| | | Igen | n oszlop% | 23 28,4 | 46 46,9 | 21 <u>58,3</u> | 8 61,5 | |

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A tanulási háttérváltozók vizsgálata során eredményeink azt mutatják, hogy mindkét részmintában lényeges különbség van a továbbtanulás szándéka szerint a tanulásra fordított időben és a különóra járás okában családi háttértől függetlenül. Aki szeretne felsőoktatásba továbbtanulni, az időben és pénzben (különórák megfizetése) többet fordít a tanulásra, mint azok a diákok, akik nem tervezik a továbbtanulást.

8.3. Pszichológiai tényezők vizsgálata a továbbtanulásra

8.3.1. Az affektív tényezők vizsgálata a továbbtanulási döntésre

Az a feltételezésünk, hogy akik erősebben motiváltak a továbbtanulásra, azok nagyobb számban akarnak a felsőoktatásban továbbtanulni, bebizonyosodott az affektív jellemzők bemutatásánál (6.2.1. alfejezet). A családi háttér alapján létrehozott klasztereken belül a továbbtanulás affektív tényezőinek alskáláiban megmutatkozó különbségeket a továbbtanulási döntés alapján kétmintás t-próbával vizsgáltuk meg (47. táblázat).

47. táblázat.

A továbbtanulás affektív tényezői alszkáláinak különbségei a továbbtanulási döntés alapján a 12. évfolyamban (t-próba)

| Évf. | Klaszterek | Alskála | Továbbtanulni nem szándékozók | | | Továbbtanulni szándékozók | | | t | p | Cohen d |
|-----------------------------|-------------------------|---------|-------------------------------|-------|------|---------------------------|-------|--------|--------|------|---------|
| | | | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| 12. | Falusi alacsony státusú | TM | | -0,59 | 1,01 | | 0,38 | 0,70 | -10,14 | 0,01 | 1,12 |
| | | ÖH-T | 176 | 0,50 | 0,78 | 158 | -0,08 | 1,06 | 5,78 | 0,01 | 0,62 |
| | | ÖH-K | | 0,33 | 0,51 | | -0,05 | 0,77 | 5,55 | 0,01 | 0,60 |
| | Városi jómódú diplomás | TM | | -0,72 | 1,01 | | 0,56 | 0,65 | -15,18 | 0,01 | 1,49 |
| | | ÖH-T | 138 | 0,50 | 0,69 | 260 | -0,39 | 1,08 | 8,85 | 0,01 | 0,98 |
| | | ÖH-K | | 0,25 | 0,57 | | -0,30 | 0,77 | 7,50 | 0,01 | 0,82 |
| Nagyvárosi alacsony státusú | TM | | -0,54 | 0,95 | | 0,49 | 0,67 | -11,82 | 0,01 | 1,26 | |
| | ÖH-T | 131 | 0,48 | 0,73 | 209 | -0,38 | 0,96 | 8,80 | 0,01 | 1,01 | |
| | ÖH-K | | 0,33 | 0,50 | | -0,26 | 0,71 | 8,28 | 0,01 | 0,95 | |

A 47. táblázat értékeiből egyértelműen kiolvasható, hogy a 12.-esek minden klaszterében mindhárom alszkála esetében szignifikáns különbségek vannak a továbbtanulni akaró és nem akaró diákok között. A legnagyobb hatásméretet a továbbtanulási motívumoknál látjuk, vagyis ebben a dimenzióban a legnagyobb az átlagok közötti eltérés. Az eredmények azt mutatják, hogy azoknak a tanulónak, akik tovább akarnak tanulni, magasabb a továbbtanulási motivációjuk és alacsonyabb az önhátráltatásuk, mint a továbbtanulást nem tervezőknek. Ez mindhárom 12.-es klaszterre igaz.

A továbbtanulási döntést és a családi háttér alapján létrehozott klasztereket mint független változók egyedi és együttes hatását a továbbtanulási motivációra és az önhátráltatás két dimenziójára kétszemponos varianciaanalízissel vizsgáltuk. A továbbtanulási motiváció ($F=823,42$ $p=0,01$ $\eta=0,31$) és tanulmányi ok miatti önhátráltatás ($F=314,10$ $p=0,01$ $\eta=0,14$) esetében csak a továbbtanulási döntésnek van egyedi hatása, a klasztereknek nincs. Ez azt jelenti, hogy a továbbtanulási motivációban és a tanulmányi ok miatti önhátráltatásban nincs különbség a klaszterek között. Azonban szignifikáns eltérés van a továbbtanulási szándék alapján. Ez megerősíti a 47. táblázatban közölt adatokat. A két változó interakciója nem szignifikáns, vagyis a továbbtanulási döntés és a klaszterek függetlenek egymástól. A külső ok miatti önhátráltatásnál azt látjuk, hogy a továbbtanulási döntés ($F=373,63$ $p=0,01$ $\eta=0,17$) és a klaszterek ($F=5,44$ $p=0,01$ $\eta=0,01$) is szignifikánsak, azonban az interakció nem szignifikáns. Ez azt jelenti, hogy a külső ok miatti önhátráltatásban szignifikáns különbség van mind a továbbtanulási döntés, mind a családi háttér alapján képzett klaszterek között, azonban ez a két változó független egymástól. Emlékezzünk rá, hogy a 7.2.1. fejezetben (43. táblázat) egyszemponos ANOVÁ-val megvizsgáltuk a klaszterek közötti különbségeket, ahol az utóelemzés alapján a városi jómódú diplomás és a nagyvárosi alacsony státusú klaszterek között nem voltak különbségek a továbbtanulás affektív tényezőinek alszkáláiban. Ezeket az eredményeket összevetve megállapíthatjuk, hogy az affektív tényezőkben megmutatkozó

különbségek a továbbtanulási döntés alapján a klasztereken belül nagyobbak, mint a klaszterek között. Vagyis az affektív tényezők különbségeiben nagyobb szerepe van annak, hogy a diák tovább akar-e tanulni a felsőoktatásban, mint annak, hogy milyen a családi háttere.

A 13. évfolyam klasztereiben is elvégeztük a kétmintás t-próbákat (48. táblázat), hogy vannak-e különbségek a továbbtanulni akaró és nem akaró diákok továbbtanulási motívumaiban és önhátráltatási tényezőiben.

48. táblázat.

A továbbtanulás affektív tényezői alszállainak különbségei a továbbtanulási döntés alapján a 13. évfolyamban (t-próba)

| Évf. | Klaszterek | Alskála | Továbbtanulni nem szándékozók | | | Továbbtanulni szándékozók | | | t | p | Cohen d |
|------|------------------|---------|-------------------------------|-------|------|---------------------------|-------|------|--------|------|---------|
| | | | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| 13. | Falusi | TM | | -0,62 | 0,99 | | 0,53 | 0,66 | -9,00 | 0,01 | 1,36 |
| | alacsony státusú | ÖH-T | 142 | 0,43 | 0,82 | 74 | -0,51 | 0,81 | 8,08 | 0,01 | 1,16 |
| | | ÖH-K | | 0,35 | 0,54 | | -0,24 | 0,58 | 7,45 | 0,01 | 1,05 |
| | Városi | TM | | -0,61 | 0,83 | | 0,37 | 0,63 | -9,18 | 0,01 | 1,34 |
| | jómódú diplomás | ÖH-T | 83 | 0,22 | 0,64 | 100 | -0,06 | 1,11 | 2,12 | 0,03 | 0,32 |
| | | ÖH-K | | 0,29 | 0,53 | | -0,09 | 0,84 | 3,57 | 0,01 | 0,54 |
| 13. | Nagyvárosi | TM | | -0,68 | 0,98 | | 0,55 | 0,61 | -10,78 | 0,01 | 1,51 |
| | alacsony státusú | ÖH-T | 121 | 0,39 | 0,78 | 95 | -0,44 | 0,94 | 7,18 | 0,01 | 0,97 |
| | | ÖH-K | | 0,26 | 0,54 | | -0,32 | 0,65 | 7,27 | 0,01 | 1,00 |

A 13.-osok esetében is számottevő eltéréseket találtunk a továbbtanulás affektív tényezőiben. Minden klaszternél az átlagok közötti eltérés nagysága (Cohen d) a továbbtanulási motívumok esetében a legnagyobb, azonban az önhátráltatás alszállák hatásmérete is jelentős. Ez azt jelenti a 13. évfolyam tekintetében is, ahogy a 12.-eseknél, hogy azok a tanulók, akik a felsőoktatásba tovább kívánnak tanulni, számottevően erősebb továbbtanulási motívumokkal rendelkeznek. Továbbá a továbbtanulni nem szándékozó diákok lényegesen nagyobb önhátráltatásról számoltak be.

A 13. évfolyamon is elvégeztük a kétszemponos varianciaanalízist a továbbtanulási döntésnek és a klasztereknek mint független változóknak az egyedi és együttes hatásának vizsgálatára az affektív tényezőkben. A továbbtanulási motivációra csak a továbbtanulási döntésnek ($F=29,728$ $p=0,01$ $\eta=0,31$) van szignifikáns hatása, a klasztereknek nincs, és a két változó interakciója sem szignifikáns. Tehát a továbbtanulási motivációban a továbbtanulási döntés alapján jelentős különbségek vannak, de a klaszterek alapján nincsenek, és ez a két vizsgált változó független egymástól. A tanulmányi és külső ok miatti önhátráltatásnál hasonló képet kaptunk. A továbbtanulni szándékozók és nem szándékozók között van eltérés az önhátráltatás dimenzióiban ($F_{\text{ÖH-T}}=110,08$ $p=0,01$ $\eta=0,14$; $F_{\text{ÖH-K}}=147,91$ $p=0,01$ $\eta=0,18$), a klasztereknek nincs szignifikáns hatása. Azonban a két független változó interakciója szignifikáns ($F_{\text{ÖH-T}}=8,49$ $p=0,01$ $\eta=0,02$; $F_{\text{ÖH-K}}=3,15$ $p=0,04$ $\eta=0,01$), tehát a különbség mértéke nem ugyanakkora a klaszterekben. Ha visszagondolunk a 7.2.1. alfejezetre (43. táblázat), abban azt

láthattuk, hogy az affektív tényezőkben nem voltak különbségek a 13. évfolyam klaszterei alapján. A klasztereknek itt sem volt főhatása, azonban a továbbtanulási döntés alapján mindhárom affektív összetevőben számottevő eltérés van. Ez a 48. táblázatban közölt adatokkal összezseng. Ez azt jelenti, hogy a 13. évfolyamon a családi háttér alapján nincs különbség a továbbtanulási motivációban és az önhátráltatás dimenzióiban, de jelentős a differencia a felsőoktatásba való továbbtanulás szándéka szerint.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a továbbtanulási döntés minden évfolyamban és az évfolyamokon belül minden klaszterben szignifikáns különbségeket eredményez az affektív tényezőkben. Ezen kívül azt az eredményt kaptuk, hogy a továbbtanulási motiváció és az önhátráltatás dimenzióinak különbségeiben nagyobb szerepe van annak, hogy a diák tovább akar-e tanulni a felsőoktatásban, mint a családi háttérnek.

8.3.2. A kognitív tényezők vizsgálata a továbbtanulási döntésben

A kognitív tényező jellemzésére elsőként a végrehajtó funkcióban megmutatkozó különbségeket vizsgáljuk meg a továbbtanulási döntés alapján. A 6.2.2. alfejezetben (35. táblázat) már láthattuk, hogy míg a 12.-eseknél szignifikáns különbség van a munkamemóriában és a gátlásban is a továbbtanulási döntés alapján, addig a 13.-osok körében nem találtunk eltéréseket.

A végrehajtó funkció eltérését a továbbtanulási szándék szerint kétmintás t-próbával vizsgáltuk meg (49. táblázat).

49. táblázat.

A végrehajtó funkció alszállainak különbségei a továbbtanulási döntés alapján részmintánként (t-próba)

| Évf. | Klaszterek | Alskála | Továbbtanulni nem szándékozók | | | Továbbtanulni szándékozók | | | t | p | Cohen d |
|------|-----------------------------|---------|-------------------------------|-------|------|---------------------------|-------|------|-------|------|---------|
| | | | n | M | SD | n | M | SD | | | |
| 12. | Falusi alacsony státusú | MM | 182 | 0,10 | 0,97 | 164 | 0,07 | 1,04 | 0,27 | 0,78 | - |
| | | GÁT | | 0,05 | 0,95 | | -0,03 | 0,93 | 0,85 | 0,39 | - |
| | Városi jómódú diplomás | MM | 136 | 0,05 | 1,04 | 262 | -0,07 | 1,05 | 1,12 | 0,25 | - |
| | | GÁT | | -0,02 | 1,07 | | -0,11 | 1,01 | 0,79 | 0,42 | - |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | MM | 140 | 0,15 | 1,05 | 218 | -0,05 | 0,93 | 1,96 | 0,05 | 0,211 |
| | | GÁT | | 0,13 | 0,96 | | -0,07 | 0,97 | 1,95 | 0,05 | - |
| 13. | Falusi alacsony státusú | MM | 150 | -0,02 | 1,02 | 80 | -0,07 | 1,00 | 0,39 | 0,69 | - |
| | | GÁT | | 0,07 | 1,01 | | 0,04 | 1,05 | 0,18 | 0,85 | - |
| | Városi jómódú diplomás | MM | 83 | -0,15 | 0,89 | 89 | 0,12 | 1,17 | -1,74 | 0,08 | - |
| | | GÁT | | -0,01 | 1,09 | | 0,01 | 1,02 | -0,14 | 0,88 | - |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | MM | 127 | 0,01 | 0,89 | 96 | -0,01 | 1,02 | 0,18 | 0,85 | - |
| | | GÁT | | 0,01 | 0,85 | | -0,01 | 1,00 | 0,03 | 0,97 | - |

Az eddigi eredmények alapján azt feltételeztük, hogy – az affektív tényezőkhöz hasonlóan – a továbbtanulási döntés alapján a végrehajtó funkció alskáláiban is találunk statisztikai különbségeket a 12.-es évfolyam klasztereiben. Továbbá azt vártuk, hogy a 13.-osoknál nem lesz különbség sem a gátlásban, sem a munkamemóriában. A 13.-os évfolyamosokkal kapcsolatos feltételezésünk beigazolódott, vagyis nincs különbség a továbbtanulási döntés alapján a végrehajtó funkció alskáláiban egyik klaszter esetében sem. A 12.-eseknél nem teljesült a feltételezésünk, ugyanis a nagyvárosi alacsony státusú klaszter munkamemória skáláján kívül nincs eltérés a továbbtanulni akarók és nem akarók között. A nagyvárosi alacsony státusúak közül jobb munkamemóriáról számoltak be a továbbtanulni szándékozók a továbbtanulást nem tervezőkhöz képest.

Kétszemponos ANOVÁ-val megnéztük, hogy a klasztereknek és a továbbtanulási döntésnek mint független változóknak milyen fő- és együttes hatása van a munkamemóriára és a gátlásra évfolyamonként.

12.-ben a munkamemóriára sem a továbbtanulási döntésnek ($F=3,72$ $p>0,05$ $\eta=0,01$), sem a klasztereknek ($F=0,89$ $p=0,40$ $\eta=0,01$) nincs hatása. Ez azt jelenti, hogy nincsenek különbségek a munkamemória működésében sem aszerint, hogy valaki tovább akar vagy nem akar tanulni a felsőoktatásban, sem aszerint, hogy milyen családi háttérrel rendelkeznek. A két változó interakciója sem szignifikáns ($F=0,67$ $p=0,51$ $\eta=0,01$). A gátlásnál szignifikáns, de gyenge főhatása van a továbbtanulási döntésnek ($F=4,31$ $p=0,03$ $\eta=0,01$). A klasztereknek nincs hatása a gátlásra ($F=0,99$ $p=0,36$ $\eta=0,01$). Eszerint azoknak a tanulóknak, akik tervezik a felsőoktatási továbbtanulást, jobban működik a gátlásuk azoknál, akik nem tervezik a továbbtanulást. Azonban a családi háttér alapján nincsenek különbségek a gátlás működésében. A két változó interakciója nem szignifikáns ($F=0,41$ $p=0,66$ $\eta=0,01$), vagyis függetlenek egymástól.

A 13. évfolyam esetében a munkamemória és a gátlás működésében nincs különbség sem a továbbtanulási döntés ($F_{MM}=0,62$ $p=0,43$ $\eta=0,01$; $F_{GÁT}=0,01$ $p=0,97$ $\eta=0,01$), sem a családi háttér ($F_{MM}=0,10$ $p=0,90$ $\eta=0,01$; $F_{GÁT}=0,25$ $p=0,77$ $\eta=0,01$) alapján. A kettő együttesének nincs hatása, vagyis az interakció sem szignifikáns ($F_{MM}=1,54$ $p=0,21$ $\eta=0,01$; ($F_{GÁT}=0,02$ $p=0,97$ $\eta=0,01$).

Azt láthatjuk, hogy a végrehajtó funkció működésében csak a 12.-es rész minta mutat eltérést, mégpedig azoknak a tanulóknak jobb a gátlása, akik szeretnének a felsőoktatásban továbbtanulni. 13.-ban egyik vizsgált változónál sem találtunk eltérést a végrehajtó funkció működésében. Mindezekből azt a következtetést vonjuk le, hogy 12.-ben még működik a felsőoktatási továbbtanulás mint cél elérése érdekében a kitartás, azonban 13.-ra már eltűnik. Ennek oka az lehet, hogy a jobb gátlási funkcióval rendelkezőket már az érettségi után felvették

a felsőoktatásba, és akik a 13. évfolyamra maradtak, már kevésbé kitartóak a tanulási céljaik mellett.

A 12. és 13. évfolyam jegyeiben nem találtunk különbséget (6.2.2. alfejezet). Azonban szignifikáns eltérés van a jegyekben a továbbtanulási döntés alapján mindkét évfolyamban ($t_{12}=-9,70$ $p<0,01$; $t_{13}=-4,79$ $p<0,01$). A továbbtanulni szándékozó 12.-esek tanulmányi átlaga 3,76, míg a továbbtanulást nem tervezőké 3,30. A 13. évfolyamban 3,71 a továbbtanulás mellett döntők átlaga és 3,42 a felsőoktatási továbbtanulást nem tervezőké. A különbségek nagyságát kifejező Cohen-féle d a 12. évfolyam esetében közepes nagyságú, 0,58, a 13.-osoknál kisebb, 0,37.

A 13.-os klaszterek között nincs különbség a tanulmányi átlagban. A 12.-eseknél a falusi alacsony státusú csoportnak szignifikánsan alacsonyabb az átlaga a másik két klaszterrel összehasonlítva (lásd 7.2.2. alfejezet). Ezért azt várjuk, hogy a továbbtanulási döntés alapján is találunk különbségeket a tanulmányi eredményben. Az eredményeket az 50. táblázatban közöljük.

50. táblázat.

A jegyek közötti különbségek évfolyamonként és klaszterenként

| Évf. | Klaszterek | Továbbtanulni szándékozók | | | Továbbtanulni nem szándékozók | | | t | p | Cohen d |
|------|-----------------------------|---------------------------|------|-----|-------------------------------|------|-----|-------|------|---------|
| | | M | SD | n | M | SD | n | | | |
| 12. | Falusi alacsony státusú | 3,70 | 0,83 | 167 | 3,28 | 0,65 | 188 | -5,24 | 0,01 | 0,55 |
| | Városi jómódú diplomás | 3,78 | 0,85 | 272 | 3,29 | 0,67 | 146 | -6,04 | 0,01 | 0,64 |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | 3,76 | 0,91 | 225 | 3,35 | 0,66 | 143 | -4,71 | 0,01 | 0,51 |
| 13. | Falusi alacsony státusú | 3,80 | 0,69 | 79 | 3,30 | 0,69 | 153 | -5,20 | 0,01 | 0,72 |
| | Városi jómódú diplomás | 3,58 | 0,94 | 105 | 3,53 | 0,69 | 84 | -0,43 | 0,66 | - |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | 3,80 | 0,77 | 98 | 3,50 | 0,76 | 127 | -2,94 | 0,01 | 0,39 |

Előzetes elvárásunk teljesült, ugyanis a 12.-es szagimnazisták esetében minden klaszteren belül szignifikáns különbségek vannak a jegyekben a továbbtanulás szándéka alapján. Az átlagok közötti különbség hatásméretének nagyságát jelző Cohen-féle d minden klaszternél közepes méretű.

A 13. évfolyam városi jómódú diplomás csoportján kívül minden klaszterben magasabb azoknak a tanulmányi átlaga, akik tovább szeretnének tanulni felsőoktatásban. A különbségek hatásméretét megjelenítő Cohen-féle d közepes és nagy (Gliner et al., 2017), vagyis a családi háttértől függetlenül lényeges különbségek vannak a jegyekben a továbbtanulás szándékától függően.

A továbbtanulási döntésnek és a családi háttér alapján létrehozott klasztereknek a jegyekben megmutatkozó különbségeit kétszemponos varianciaanalízissel néztük meg. 12.-ben csak a továbbtanulási döntésnek van főhatása ($F=84,53$ $p<0,01$ $\eta=0,06$), a klasztereknek nincs ($F=0,52$

$p=0,59$ $\eta<0,01$). A két független változó interakciója nem szignifikáns ($F=0,32$ $p=0,72$ $\eta<0,01$). Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a 12.-eseknél a jegyek különbségeit csak a továbbtanulási szándék magyarázza, a családi háttér nem. Ez megerősíti a 7.2.2. fejezetben és az 50. táblázatban közölteket. A 13. évfolyamnál van főhatása a továbbtanulási döntésnek ($F=21,40$ $p<0,01$ $\eta=0,03$), vagyis akik tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban, azoknak jobb jegyeik vannak azoknál, akik nem tervezik a felsőoktatási továbbtanulást. A klasztereknek nincs főhatása jegyekre ($F=1,15$ $p=0,31$ $\eta<0,01$). Azonban szignifikáns ($F=4,20$ $p=0,01$ $\eta<0,01$) a független változók interakciója. Ez azt jelenti, hogy a továbbtanulási döntés szerinti jegyekben megmutatkozó különbség mértéke nem ugyanakkora a klasztereken belül. Jelen esetben a falusi alacsony státusú csoportban van a legszámottevőbb különbség a jegyekben a továbbtanulási döntés alapján, a legkisebb különbség pedig a városi jómódú diplomásoknál. Ezt értelmezhetjük úgy, hogy a falusi alacsony státusú klaszteren belül azok tanulnak lényegesen jobban, akik tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban. Akiknek nincs ilyen terve, azoknak ez a rosszabb jegyeiben is megmutatkozik. Azonban a városi jómódú diplomások körében nem találunk ekkora eltéréseket a tanulmányi átlagban a továbbtanulási döntés alapján. Azoknak az alacsony státusú 13.-os tanulóknak, akiknek nem célja a továbbtanulás, azoknak a megszerzett tanulmányi átlag sem fontos. Valószínűleg ők már dolgoznak a tanulmányaik mellett, és a technikus vizsga megszerzése után elsődleges céljuk a munkavállalás.

Összességében a kognitív tényezők vizsgálatánál azt láthatjuk, hogy míg a végrehajtó funkcióban jellemzően nincs különbség a továbbtanulási szándék alapján, a jegyek tekintetében szignifikáns eltérések vannak. Ez az eredmény azért érdekes, mert azt várnánk, hogy a két kognitív tényező hasonlóan működik. Az eltérő eredmények véleményünk szerint abból adódnak, hogy a tantárgyi jegyekben nem csak a tiszta kognitív funkció jelenik meg, hanem számos más, a családi háttérrel, iskolával stb. kapcsolatos tényezők, attitűdök is (lásd Coleman et al, 1966; Li és Qui, 2018; Szanyi-F, 2015; Széll, 2017).

A tanulmányi eredményességet meghatározó tényezők

A tanulmányi eredményességet a főbb tantárgyak jegyeivel mértük, tehát a jegyekből képzett összevont változót (6.2.2.) tekintjük tanulmányi eredmény változónak. A tanulmányi eredmény összefüggésrendszerének feltárására korrelációs számítást végeztünk (51. táblázat).

51. táblázat.

A tanulmányi eredmény és a bevont változók összefüggésrendszere (13. évfolyam alsó háromszög, 12. évfolyam felső háromszög)

| Változók | Jegyek | TM | ÖH-T | ÖH-K | MM | GÁT | Apaisk. | Anyaisk. | OBJ anyagi-index | Szülői kapcs.-index | Tanári kapcs.-index | Baráti kapcs.-index | Különóra | Bukás/évism. | Tanulási idő |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------|--------------|--------------|
| Jegyek | - | 0,27** | -0,57** | -0,42** | -0,37** | -0,18** | 0,06* | 0,06* | 0,07* | 0,30** | 0,10** | 0,15** | -0,01 | 0,17** | 0,22** |
| TM | 0,07* | - | -0,40** | -0,29** | 0,04 | 0,01 | 0,09** | 0,07* | 0,01 | 0,06* | 0,15** | 0,17** | 0,11** | 0,08** | 0,18** |
| ÖH-T | -0,55** | -0,33** | - | 0,62** | 0,57** | 0,31** | -0,11** | -0,12** | -0,10** | -0,36** | -0,16** | -0,19** | -0,09** | 0,12** | -0,18** |
| ÖH-K | -0,36** | -0,19** | 0,51** | - | 0,44** | 0,23** | -0,11** | -0,13** | -0,10** | -0,32** | -0,03 | -0,09** | -0,08** | 0,10** | -0,11** |
| MM | -0,38** | 0,19** | 0,47** | 0,33** | - | 0,53** | -0,01 | -0,08** | -0,12** | -0,41** | -0,05 | -0,12** | 0,01 | 0,03 | -0,05* |
| GÁT | -0,19** | 0,10** | 0,24** | 0,23** | 0,56** | - | -0,02 | -0,08** | -0,03 | -0,19** | -0,02 | -0,00 | 0,01 | 0,04 | -0,08* |
| Apaisk. | -0,02 | 0,09* | 0,02 | -0,01 | 0,05 | 0,00 | - | 0,44** | 0,23** | 0,07** | 0,00 | 0,06* | 0,13** | -0,01 | 0,04 |
| Anyaisk. | 0,02 | 0,08* | -0,04 | -0,02 | 0,02 | 0,00 | 0,42** | - | 0,24** | 0,04 | 0,03 | 0,07* | 0,12** | -0,06* | 0,01 |
| OBJ anyagi | -0,01 | -0,03 | -0,00 | -0,01 | -0,02 | -0,01 | 0,18** | 0,14** | - | 0,12** | 0,06* | 0,10** | 0,16** | 0,00 | -0,00 |
| Szülői kapcsolat-index | 0,25** | -0,09* | -0,24** | -0,11** | -0,23** | -0,13** | 0,04 | 0,03 | 0,11** | - | 0,16** | 0,20** | 0,09** | -0,03 | 0,15** |
| Tanári kapcsolat-index | 0,02 | 0,06 | -0,12** | 0,03 | -0,06 | 0,03 | 0,07 | 0,03 | 0,19** | 0,19** | - | 0,29** | 0,04 | -0,03 | 0,09** |
| Baráti kapcsolat-index | 0,04 | 0,01 | -0,06 | 0,01 | -0,05 | -0,04 | 0,03 | 0,00 | 0,14** | 0,15** | 0,21** | - | 0,00 | -0,01 | 0,11** |
| Különóra | 0,07 | 0,13** | -0,08* | -0,13** | 0,04 | 0,02 | 0,07 | 0,05 | 0,07* | 0,05 | 0,07 | 0,07* | - | -0,03 | 0,14** |
| Bukás/évism. | -0,20** | -0,04 | 0,14** | 0,09* | 0,09* | 0,11** | -0,05 | -0,07* | -0,04 | -0,09* | 0,00 | 0,00 | 0,02 | - | -0,05 |
| Tanulási idő | 0,18** | 0,16** | -0,23** | -0,12** | -0,09** | -0,09** | 0,01 | -0,06 | 0,00 | 0,09* | 0,07* | 0,06 | 0,14** | -0,06 | - |

12. évf. n=1172; 13. évf. n=660; TM=továbbtanulási motiváció; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; MM=munkamemória, G=gátlás; ** p<0,01; * p<0,05 szinten szignifikánsak.

Az elemzésbe az eddig vizsgált pszichológiai és nevelésszociológiai változókat vontuk be. A pozitív kapcsolat azt jelenti, hogy ahogy az egyik változó pontszáma nő, a másik változó pontszámai is nőnek. A negatív kapcsolat a fordított összefüggést mutatja. A független változók között nincs erős összefüggés, vagyis nem áll fent a kollinearitás (Leach et al., 2015). Az 51. táblázatban láthatjuk, hogy a 12. évfolyamosoknál minden bevont változó szignifikáns összefüggésben van a tanulmányi eredménnyel. Legerősebb fordított együttjárást az önhátráltatással mutat. Ez azt jelenti, hogy minél erősebb valakinek a tanulmányi vagy külső ok miatti önhátráltatása, annál gyengébb a tanulmányi eredménye. A tanulmányi eredmény szintén negatív összefüggést mutat a munkamemóriával. Ez a közepesen erős (Gliner et al, 2017) korreláció azt mutatja, hogy akinek gyenge a munkamemóriája, annak a tanulmányi eredményessége is gyenge. Pozitív irányú közepesen erős korreláció van a jegyek és továbbtanulási motívum, illetve a szülőikapcsolat-index között. Tehát az eredményesebb tanulás összefügg azzal, hogy milyen erős tanulási motívumai vannak a diáknak, illetve hogy a szülőkkel mennyire jó a kapcsolata.

A 13. évfolyamosoknál már más képet látunk, jóval kevesebb változóval van összefüggése a tanulmányi eredménynek. Legerősebb fordított együttjárást a tanulmányi ok miatti önhátráltatással mutat, ami nem meglepő, hiszen az, aki a tanulmányi sikertelensége miatt nem akar továbbtanulni, annak a jegyei nem jók. A külső ok miatti önhátráltatás és a munkamemória közepesen erős, míg a gátlás gyenge negatív kapcsolatot mutat a tanulmányi eredményességgel. Gyenge pozitív összefüggést csak a szülőkkel való kapcsolatnál és a továbbtanulási motívumnál kaptunk. A 13. évfolyamnál tehát azt láthatjuk, hogy több olyan tényező van, ami negatívan korrelál a tanulmányi eredménnyel, ami azt jelenti, hogy a rosszabb jegyek együttjárnak ezen tényezők alacsonyabb működésével.

A változók kapcsolatrendszerét vizsgálva azt is megfigyelhetjük, hogy a tanulmányi ok miatti önhátráltatás 12.-ben szignifikáns negatív kapcsolatot mutat a szülői-, tanári- és barátikapcsolat-indexszel (vö. Anli, 2019). 13.-ban már a barátokkal nem szignifikáns ez a kapcsolat, tehát itt is látszik, hogy a megbomlott osztályközösség miatt a barátoknak már nincs szerepe a tanulók döntéseiben.

Az összefüggésrendszer vizsgálatát elvégeztük a családi háttér alapján képzett klasztereken is azzal a különbséggel, hogy a családi tényezők változóit kivettük, hiszen azok klaszterképzők voltak.

A 12.-es falusi alacsony státusú csoport tanulmányi eredményessége a különóra járáson ($r=0,04$ $p=0,32$) kívül minden bevont változóval szignifikáns összefüggést mutat. A tanulmányi ok miatti önhátráltatás erős negatív ($r=-0,51$ $p<0,01$), míg a külső ok miatti önhátráltatásnak

($r=-0,36$ $p<0,01$) és a munkamemóriának ($r=-0,29$ $p<0,01$) közepes erős negatív együttjárása van a tanulmányi eredménnyel. A gátlásnak ($r=-0,15$ $p=0,01$) és bukás, évisméltésnek ($r=-0,19$ $p<0,01$) is negatív, de gyenge szignifikáns kapcsolata van a jegyekkel. Gyenge pozitív irányú összefüggést mutat a továbbtanulási motiváció ($r=0,22$ $p<0,01$), a barátokkal ($r=0,20$ $p<0,01$), szülőkkel ($r=0,18$ $p<0,01$) és a tanárokkal ($r=0,11$ $p=0,03$) való kapcsolat, továbbá a különóra járás okával ($r=0,28$ $p=0,01$) és a tanulásra fordított idővel ($0,19$ $p<0,01$).

A városi jómódú diplomások esetében nincs összefüggés a tanulmányi eredmény és a tanárokkal való kapcsolat között. A többi bevont változó szignifikáns együttjárást mutat a jegyekkel. Ahogy a falusi alacsony státusú klaszternél, itt is mindkét önhátráltatási oknál ($r_{\text{ÖH-T}}=-0,59$ $p<0,01$; $r_{\text{ÖH-K}}=-0,44$ $p<0,01$), illetve a végrehajtó funkció két komponensénél ($r_{\text{MM}}=-0,44$ $p<0,01$; $r_{\text{GÁT}}=-0,20$ $p<0,01$) és a bukás, évisméltésnél ($r=-0,13$ $p=0,01$) is fordított együttjárás van. Közepesen erős a kapcsolat a továbbtanulási motivációval ($r=0,27$ $p<0,01$) és a szülőkkel való kapcsolattal ($r=0,35$ $p<0,01$), míg a barátikapcsolat-indexnek ($r=0,11$ $p=0,02$), a különóra okának ($r=0,22$ $p=0,01$) és a tanulásra fordított időnek ($r=0,19$ $p<0,01$) csak gyenge összefüggése van a tanulmányi eredményességgel.

A 12.-es nagyvárosi alacsony státusú klaszternél hasonló összefüggések mutatkoznak, mint a falusi alacsony státusú csoportnál. A különóra járáson kívül minden változónak szignifikáns kapcsolata van a tanulmányi eredménnyel ($r_{\text{TM}}=0,28$ $p<0,01$; $r_{\text{ÖH-T}}=-0,59$ $p<0,01$; $r_{\text{ÖH-K}}=-0,43$ $p<0,01$; $r_{\text{MM}}=-0,37$ $p<0,01$; $r_{\text{GÁT}}=-0,18$ $p<0,01$; $r_{\text{SZK}}=0,35$ $p<0,01$; $r_{\text{TK}}=0,11$ $p=0,02$; $r_{\text{BK}}=0,165$ $p=0,01$; $r_{\text{kül.óra ok}}=0,28$ $p<0,01$; $r_{\text{bukás}}=-0,20$ $p<0,01$; $r_{\text{tanulási idő}}=0,24$ $p<0,01$).

Összességében azt látjuk, hogy a 12.-esek klasztereiben ugyanúgy működnek a pszichológiai tényezők. Eltéréseket a nevelésszociológiai tényezőkön belül a tanulási háttérváltozóban és a kapcsolati hálóban kaptunk. Ez azt jelenti, hogy a tanulmányi eredményben megmutatkozó affektív és kognitív tényezők a családi háttértől függetlenül ugyanúgy működnek.

A 13. évfolyamosok klasztereinél kicsit eltérő képet kaptunk, amit az 52. táblázatban látunk. A tanulmányi eredménynek egyik klaszter esetében sincs szignifikáns összefüggése a tanári-, barátikapcsolati-indexszel és a továbbtanulási motivációval (52. táblázat).

52. táblázat.

A tanulmányi eredményesség és a bevont változók korrelációja a 13. évfolyam klasztereiben (r)

| Klaszter | TM | ÖH-T | ÖH-K | MM | GÁT | Szülői kapcs.- index | Tanári kapcs. -index | Baráti kapcs. -index | Bukás/ évism. | Külön- óra | Tanulási idő |
|-----------------------------------|------|---------|---------|---------|---------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------|---------------|-----------------|
| Falusi alacsony státusú | 0,07 | -0,54** | -0,26** | -0,32** | -0,19** | 0,20** | 0,00 | 0,06 | -0,26** | 0,14* | 0,24** |
| Városi jómódú diplomás | 0,10 | -0,59** | -0,41** | -0,43** | -0,21** | 0,31** | -0,09 | 0,04 | -0,05 | 0,05 | 0,10 |
| Nagyvárosi alacsony státusú | 0,06 | -0,52** | -0,37** | -0,40** | -0,18** | 0,24** | 0,08 | 0,01 | -0,23** | 0,02 | 0,21** |

n=660; TM=továbbtanulási motiváció; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; MM=munkamemória, GÁT=gátlás; ** p<0,01; *p<0,05

A 13.-osok klasztereinél a jegyek és a továbbtanulási motívumok között nincs összefüggés, ami abból adódhat, hogy a 13.-os technikus évfolyam alatt tanultak nem számítanak a továbbtanulásban, hiszen az érettségi jegyek (amiket ők már megszereztek) a felvételi pontszámítás alapjai. Az önhátráltatás okai és a végrehajtó funkció komponensei is szignifikáns negatív együttjárást mutatnak a tanulmányi eredménnyel minden klaszterben. Ez azt jelenti, hogy akinek erős az önhátráltatása, gyenge a munkamemóriája és a gátlása, az rosszabb jegyekkel is rendelkezik (vö. Urdan és Midgley, 2001). A 13.-os tanulók klasztereinél tanulmányi eredményesség csak a szülői kapcsolattal mutat közepesen erős korrelációt. Eszerint akinek jó a szüleivel való viszonya, annak jobb a jegyei is. Ez megerősíti a szakirodalmat, miszerint a szülői támogatás, az iskolai tevékenységekben való részvétel pozitív hatással van a tanulmányi eredményességre (lásd Desforges és Abouchaar, 2003; Epstein et al., 2011).

A családi háttér alapján képzett klaszterek esetében megállapíthatjuk, hogy míg a 12.-es tanulóknál a tanárokkal és a barátokkal ápoltság összefügg a tanulmányi eredménnyel, addig a 13.-osoknál ez a kétféle kapcsolat már nem korrelál a jegyekkel. Ez egyrészt nem meglepő eredmény, hiszen a kapcsolati hálók vizsgálata során mind a szülői, tanári és baráti kapcsolatok esetében is a 12.-esek több, erősebb kapcsolatról számoltak be, mint a 13.-osok. Azonban a szülővel való kapcsolat ugyanúgy közepesen erősen összefügg 13.-ban, mint a 12.-eseknél. Ezt azért nem vártuk, mert a próbamérésünk során nem találtunk összefüggést a tanulmányi eredményesség és a családi háttér között (4. fejezet), azonban ott nem vizsgáltuk a kapcsolati hálót. A szakirodalom nem egyértelmű a tanulmányi eredmény, szülői bánásmód és a szülők gazdasági-társadalmi háttérének kapcsolata terén. Eredményünk szerint a szülők társadalmi háttéré (lásd klaszterek) nem befolyásolja a szülő-gyermek kapcsolatot, ami összefüggésben van a tanulmányi eredménnyel.

Következő lépésként lineáris regresszióval vizsgáljuk meg, hogy melyek azok a független változók, amik hatással vannak a tanulmányi eredményre. A regressziós modellben függő változóként a jegyekből képzett összevont változót használtuk. Független változóként a továbbtanulás affektív tényezői alszállait (továbbtanulási motívumok, tanulmányi ok miatti önhátráltatás, külső ok miatti önhátráltatás), a végrehajtó funkció alszállait (munkamemória és gátlás), az anya és apa iskolai végzettségét, az objektív anyagi indexet és a szülői-, tanári-, barátikapcsolat-indexet használtuk. A lineáris regressziós modellnél a lépésenkénti (stepwise) beállítást használtuk (53. táblázat). Ez azt jelenti, hogy a program kiszámítja a változók közötti összes korrelációt és elsőként a legerősebbet vonja be a modellbe, majd minden lépésben a következő legerősebb változó kerül bevonásra annak érdekében, hogy a legjobb modellt kapjuk (Leach et al., 2015).

53. táblázat.

A jegyek és a bevont független változók lineáris regressziós modellje

| Évf. | Változók | B | 95% CI | | SE B | β | R ² | ΔR^2 | |
|----------|-------------|-------------|----------|-------|-------|---------|----------------|--------------|--------|
| | | | LL | UL | | | | | |
| 12. | 1. lépés | Konstans | 3,59 | 3,55 | 3,63 | 0,02 | 0,33 | 0,33 | |
| | | ÖH-T | -0,46 | -0,50 | -0,42 | 0,02 | | | -0,57 |
| | 2. lépés | Konstans | 3,17 | 2,97 | 3,36 | 0,09 | 0,34 | 0,01 | |
| | | ÖH-T | -0,43 | -0,47 | -0,38 | 0,02 | | | -0,53 |
| | | Szülő-index | 0,14 | 0,08 | 0,21 | 0,03 | | | 0,11 |
| | 3. lépés | Konstans | 3,20 | 3,00 | 3,39 | 0,10 | 0,34 | 0,01 | |
| | | ÖH-T | -0,39 | -0,44 | -0,34 | 0,02 | | | -0,48 |
| | | ÖH-K | -0,08* | -0,15 | -0,01 | 0,03 | | | -0,07* |
| | | Szülő-index | 0,13 | 0,07 | 0,20 | 0,03 | | | 0,10 |
| | 13. | 1. lépés | Konstans | 3,59 | 3,53 | 3,64 | 0,02 | 0,30 | 0,30 |
| | | | ÖH-T | -0,45 | -0,51 | -0,40 | 0,02 | | |
| | | 2. lépés | Konstans | 3,58 | 3,52 | 3,63 | 0,02 | 0,32 | 0,02 |
| | | ÖH-T | -0,39 | -0,45 | -0,32 | 0,03 | -0,47 | | |
| | | MM | -0,13 | -0,19 | -0,07 | 0,03 | -0,16 | | |
| 3. lépés | | Konstans | 3,67 | 3,57 | 3,77 | 0,05 | 0,33 | 0,01 | |
| | | ÖH-T | -0,39 | -0,45 | -0,33 | 0,03 | | | -0,48 |
| | | MM | -0,13 | -0,19 | -0,07 | 0,03 | | | -0,16 |
| | | Tanár index | -0,17* | -0,32 | -0,01 | 0,07 | | | -0,07* |
| 4. lépés | | Konstans | 3,40 | 3,16 | 3,64 | 0,12 | 0,33 | 0,01 | |
| | | ÖH-T | -0,38 | -0,44 | -0,32 | 0,03 | | | -0,46 |
| | | Szülő-index | 0,10* | 0,01 | 0,18 | 0,04 | | | 0,08* |
| | MM | -0,12 | -0,18 | -0,06 | 0,03 | -0,15 | | | |
| | Tanár index | -0,20* | -0,35 | -0,04 | -2,52 | -0,08* | | | |

n₁₂=1032; n₁₃=594; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; MM=munkamemória; * p<0,05, a többi p<0,01

A 12. évfolyamnál 34,6%-ban magyarázzák a tanulmányi eredményt a bevont független változók. A multikollinearitás (1-R²) tolerancia-értékének magasabbnak kell lenni 12.-ben 0,65, 13.-ban pedig 0,66-nál, melyek teljesültek. Legerősebb magyarázóerővel a tanulmányi ok miatti önhátráltatás rendelkezik mindkét évfolyamban. A 13. évfolyamnál a második legerősebb változóként a munkamemória lépett be, ami a 12.-eseknél nem bír magyarázóerővel.

Úgy tűnik, hogy 13.-ra gyengébb munkamemóriával rendelkező tanulók maradnak, ami összefüggésben van a jegyekkel. Hiszen ahogy fentebb már többször említettük, az érettségi megszerzése után több lehetőség nyílik meg a diákok előtt, ami közül csak egy a technikai évre való maradás. A 13.-osoknál megjelenő negatív tanár-indexről azt gondoljuk, hogy mivel ebben az évfolyamban már nem számítanak az érdemjegyek, ezért a tanárokkal való kapcsolat kevésbé az osztályzatok minőségét, mint inkább a szakmához való kötődést, elköteleződést erősíti. A szülőkkal való kapcsolat mindkét évfolyamnál pozitívan befolyásolja a jegyeket. Ez nem meglepő, ha arra gondolunk, hogy a szülők támogatják gyermekük mobilitását, hatással vannak eredményességükre (vö. Ferenczi, 2003; Froiland és Davison, 2014)¹⁴.

Összességében azt láthatjuk az érettségit adó szakképzés mindkét vizsgált évfolyamánál, hogy a tanulmányi ok miatti önhátráltatás bír a legerősebb magyarázóerővel az osztályzatokban. Felmerül a kérdés, hogy az ebbe a képzési típusba járó diákok tanulmányi ok miatti önhátráltatása, vagyis az, hogy kevésbé hisznek képességeikben, tudásukban a középiskolai évek alatt alakul ki, vagy a szakképzésben való továbbtanulás választása már ennek a jele volt?

A családi háttér alapján képzett klasztereknél is megvizsgáltuk, hogy a tanulmányi eredményt milyen mértékben és melyik független változó magyarázza. Az elemzésnél a független változók közül kivettük a klaszterképző változókat: az objektív anyagi indexet és az apa, anya iskolai végzettségét. Ebben a regressziós modellben is stepwise módszert alkalmaztunk. A részminták regressziós modelljét az 54. táblázat mutatja.

¹⁴ A gimnazista részminta jegyeire is elvégeztük a lineáris regressziót. A tanulmányi eredmény 39,7%-át magyarázzák a bevont független változók. Bár a gimnazisták esetében is a legnagyobb magyarázóerővel a tanulmányi ok miatti önhátráltatás rendelkezik, a továbbtanulási motívumok is szignifikáns magyarázóerővel bírnak. Ez jelentős eltérés az érettségit adó szakképzés 12. és 13. évfolyamához képest, hiszen ott meg sem jelent a modellben a továbbtanulási motiváció.

54. táblázat.

A jegyek és a bevont független változók lineáris regressziós modellje évfolyamonként és klaszterenként

| Évf. | Klaszter | Változók | B | 95% CI | | SE B | β | R ² | ΔR^2 | | | |
|------|-----------------------------|-----------------------------|----------|----------|-------|-------|---------|----------------|--------------|-------|------|-------|
| | | | | LL | UL | | | | | | | |
| 12. | Falusi alacsony státusú | 1. lépés | Konstans | 3,59 | 3,51 | 3,67 | 0,03 | 0,26 | 0,26 | | | |
| | | | ÖH-T | -0,41 | -0,48 | -0,33 | 0,03 | | | -0,51 | | |
| | | 2. lépés | Konstans | 3,38 | 3,18 | 3,68 | 0,10 | | | 0,27 | 0,01 | |
| | | | ÖH-T | -0,39 | -0,47 | -0,31 | 0,03 | | | | | -0,49 |
| | Városi jómódú diplomás | 1. lépés | Konstans | 3,58 | 3,51 | 3,65 | 0,03 | 0,36 | 0,36 | | | |
| | | | ÖH-T | -0,47 | -0,54 | -0,41 | 0,03 | | | -0,60 | | |
| | | 2. lépés | Konstans | 3,58 | 3,52 | 0,65 | 0,03 | | | | | |
| | | | ÖH-T | -0,41 | -0,49 | -0,33 | 0,04 | | | -0,52 | | |
| | | | MM | -0,11 | -0,18 | -0,03 | 0,04 | | | -0,14 | | |
| | | Nagyvárosi alacsony státusú | 1. lépés | Konstans | 3,59 | 3,51 | 3,66 | | | 0,03 | 0,35 | 0,35 |
| | | | | ÖH-T | -0,51 | -0,59 | -0,43 | | | 0,03 | | |
| | | | 2. lépés | Konstans | 2,92 | 2,56 | 3,27 | | | 0,17 | | |
| ÖH-T | -0,46 | | | -0,54 | -0,38 | 0,04 | -0,53 | | | | | |
| 13. | Falusi alacsony státusú | 1. lépés | Konstans | 3,53 | 3,45 | 3,61 | 0,04 | 0,29 | 0,29 | | | |
| | | | ÖH-T | -0,41 | -0,50 | -0,33 | 0,04 | | | -0,54 | | |
| | | 2. lépés | Konstans | 3,52 | 3,43 | 3,60 | 0,04 | | | 0,31 | 0,02 | |
| | | | ÖH-T | -0,12 | -0,20 | -0,03 | 0,04 | | | | | -0,17 |
| | Városi jómódú diplomás | 1. lépés | Konstans | 3,59 | 3,49 | 3,69 | 0,05 | 0,35 | 0,35 | | | |
| | | | ÖH-T | -0,52 | -0,63 | -0,41 | 0,05 | | | 0,59 | | |
| | | 2. lépés | Konstans | 3,76 | 3,56 | 3,96 | 0,10 | | | 0,36 | 0,01 | |
| | | | ÖH-T | -0,52 | -0,63 | -0,41 | 0,54 | | | | | -0,59 |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | 1. lépés | Constans | 3,65 | 3,55 | 3,74 | 0,46 | 0,25 | 0,26 | | | |
| | | | ÖH-T | -0,42 | -0,52 | -0,32 | 0,49 | | | -0,51 | | |
| | | 2. lépés | Constans | 3,64 | 3,55 | 3,73 | 0,46 | | | 0,27 | 0,02 | |
| | | | ÖH-T | -0,35 | -0,25 | -0,03 | 0,05 | | | | | -0,17 |
| | | MM | -0,14 | -0,46 | -0,24 | 0,05 | -0,42 | | | | | |

12. évf.: n_{FALS}=360, n_{VÁJD}=423, n_{NALS}=372; 13. évf.: n_{FALS}=233, n_{VÁJD}=191, n_{NALS}=229; TM=továbbtanulási motiváció; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; MM=munkamemória; Módszer: stepwise. Multikollinearitás toleranciaértékei (1-R²) megfelelőek: Falusi alacsony státusú=0,72; Városi jómódú diplomás=0,62; Nagyvárosi alacsony státusú=0,62

A klaszterek esetében is jól látszik, hogy a tanulmányi ok miatti önhátráltatásnak van a legerősebb szignifikáns magyarázó ereje, hiszen minden évfolyam minden klaszterébe ez a változó lép be először. Úgy tűnik, hogy évfolyamtól és családi háttértől függetlenül erős az érettségit adó szakképzésben tanulónál az a tudat, hogy nem tartják magukat jó képességűnek, szorgalmasnak és megtorpannak a sok tanulnivalótól. Érdekes módon a 13.-osoknál a szülők hatása egyik klaszterben sem jelenik meg. Minden bizonnyal az évfolyamszinten megjelenő magyarázóerő (lásd 52. táblázat) eloszlik a három klaszterben, így nincs szignifikáns magyarázó ereje az egyes klasztereken belül. A 12. évfolyamnál ugyan megjelenik, de csak a nagyvárosi alacsony státusú csoportnál annak ellenére, hogy a korrelációs számításnál mindhárom klaszterben együttjárást mutatott a tanulmányi eredménnyel. A munkamemória hatása mindkét évfolyamnál belép, de más-más klaszterben: 12.-ben a városi jómódú

diplomásoknál, 13.-ban a falusi és nagyvárosi alacsony státusúaknál. A 12.-es falusi alacsony státusú csoportnál azt látjuk, hogy a barátikapcsolat-index pozitív hatással van az osztályzatokra. Ebben a klaszterben valószínűleg szorosabbak a baráti szálak, és segítik egymást a tanulásban.

Összességében azt láthatjuk, hogy minden részminta esetében a legnagyobb magyarázó erővel a tanulmányi ok miatti önhátráltatás bír családi háttértől és évfolyamtól függetlenül. Ennek a háttérében meghúzódó okok feltárására további vizsgálatokra van szükség.

8.4. A továbbtanulási döntés valószínűségét meghatározó tényezők

Ahogy a fenti elemzések mutatják, számos tényezőben van különbség a továbbtanulást tervező és nem tervező diákok között. Ebben az alfejezetben binomiális logisztikus regresszió segítségével vizsgáljuk meg azt, hogy mely tényezők növelik vagy csökkentik a továbbtanulási döntés esélyét az érettségit adó szakképzés két évfolyamán. Modellünkben a Backward: Wald beállítást használtuk, ami lépésenként kizárja a szignifikáns hatással nem rendelkező változókat, így csak a szignifikáns hatással bíró változók jelennek meg az utolsó blokkban. A Wald-féle statisztika szerint a regressziós modellek szignifikánsak ($\chi^2_{12}=504,20$ $p<0,01$; $\chi^2_{13}=321,70$ $p<0,01$). A Nagelkerke-féle R^2 alapján a bevont független változók kombinációja a 12. évfolyamban 52,5%-ot, 13.-ban pedig 56,5%-ot magyaráz meg a továbbtanulási döntés varianciájából.

55. táblázat.

A továbbtanulási döntés valószínűségére ható tényezők évfolyamonként

| Évf. | Független változók | β | SE | Wald | p | Exp(β) |
|------|-------------------------------|---------|------|--------|------|----------------|
| 12. | Továbbtanulási motiváció | 1,17 | 0,10 | 116,88 | 0,01 | 3,23 |
| | Önhátráltatás – tanulmányi ok | -0,32 | 0,13 | 6,20 | 0,03 | 0,72 |
| | Önhátráltatás – külső ok | -0,78 | 0,15 | 25,77 | 0,01 | 0,45 |
| | Munkamemória | -0,21 | 0,12 | 3,12 | 0,07 | 1,24 |
| | Szülői kapcsolat index | -0,19 | 0,10 | 3,55 | 0,05 | 0,82 |
| | Baráti kapcsolat index | -0,37 | 0,14 | 6,45 | 0,01 | 0,68 |
| | Anya iskolai végzettsége | 0,56 | 0,16 | 12,31 | 0,01 | 1,75 |
| | Különóra | 0,17 | 0,09 | 3,15 | 0,07 | 1,19 |
| | Bukás/évismétlés | -0,37 | 0,09 | 15,14 | 0,01 | 1,45 |
| | Tanulási idő | 0,30 | 0,08 | 14,50 | 0,01 | 1,36 |
| | Település típusa | 0,30 | 0,08 | 14,50 | 0,01 | 1,36 |
| 13. | Továbbtanulási motiváció | 1,21 | 0,14 | 68,96 | 0,01 | 3,38 |
| | Önhátráltatás – tanulmányi ok | -0,48 | 0,17 | 0,54 | 0,01 | 0,61 |
| | Önhátráltatás – külső ok | -1,04 | 0,20 | 25,30 | 0,01 | 0,35 |
| | Munkamemória | -0,30 | 0,15 | 4,04 | 0,04 | 1,35 |
| | Szülői kapcsolat index | -0,37 | 0,18 | 4,32 | 0,03 | 0,68 |
| | Anya iskolai végzettsége | 0,60 | 0,14 | 18,81 | 0,01 | 1,83 |
| | Különóra | 1,12 | 0,29 | 14,94 | 0,01 | 3,08 |
| | Tanulási idő | 0,37 | 0,13 | 7,43 | 0,01 | 1,45 |

$n_{12}=1184$; $n_{13}=668$; Cox & Snell $R^2_{12}=38,9\%$; Cox & Snell $R^2_{13}=42,1\%$. Hosmer-Lemeshow $_{12}=10,58$ $p=0,22$; Hosmer-Lemeshow $_{13}=15,96$ $p=0,04$
Találati arány 12.-ben 80,7%, 13.-ban 81,3%.

Az 55. táblázatban közölt $\text{Exp}(\beta)$ esélyhányadosnál láthatjuk, hogy mindkét évfolyam esetében a továbbtanulási motívumok erőssége megháromszorozza annak az esélyét, hogy egy diák a felsőoktatási továbbtanulás mellett döntsön. Az érettségi előtt álló 12.-eseknél közel azonos pozitív hatása van az anya iskolai végzettségének, a különóra járásnak, a tanulásra fordított időnek és a településtípusnak. Az önhátráltatás mindkét oka, a munkamemória gyengébb működése és a bukások, évisméltések csökkentik a továbbtanulás melletti döntés valószínűségét. Ugyanezt láthatjuk a szülői- és barátikapcsolat-indexek esetében is. A baráti kapcsolatok, kortárs csoportok hatása a szakirodalomban sem egyértelműen pozitív vagy negatív (lásd Bócsi et al., 2018; Pikó, 2010). Eredményünk a kortárshatás negatív befolyását mutatja. Ez abban nyilvánulhat meg, hogy például nem a továbbtanulásra, hanem a 13. évfolyamban maradásra biztatják egymást. A szülőikapcsolat-index negatív hatása mögött azt feltételezzük, hogy a felnőtté válás küszöbén álló diákok számára a szülőkkel való beszélgetés, kapcsolat azért hat negatívan a tanulókra, mert erős bennük az önállósodási szándék, ami a döntéseikben is testet ölt (ld. Kissné Viszket, 2015; Mare, 1981; Sawitri et al., 2013).

A 13. évfolyam esetében kiesik a továbbtanulási döntésre ható tényezők közül a barátikapcsolat-index, a településtípus és a tanulmányok alatti bukások, évisméltések. Azonban a különóra járás megháromszorozza a felsőoktatásba jelentkezés esélyét¹⁵. Láthatjuk, hogy esetükben is a továbbtanulási motiváció erőssége jelentősen megnöveli a felsőoktatási továbbtanulás melletti döntés valószínűségét. Mindkét évfolyamon az anya magasabb végzettsége és a tanulásra fordított idő mennyisége is esélynövelő tényező.

A családi háttér alapján létrehozott klasztereknél is megvizsgáltuk, hogy mely tényezők befolyásolják pozitívan vagy negatívan a továbbtanulási döntés esélyét (56. táblázat). A 12. évfolyam mindhárom klasztere esetében szignifikáns a regressziós modell ($\chi^2_{\text{FALS}}=111,76$ $p<0,01$; $\chi^2_{\text{VÁJD}}=205,07$ $p<0,01$; $\chi^2_{\text{NAL}}=157,41$ $p<0,01$). A falusi alacsony státusú klaszterben a változók magyarázó ereje a Nagelkerke-féle R^2 alapján 39,3%, a városi jómódú diplomás csoportban 58,6%, a nagyvárosi alacsony státusúak körében pedig 51,8%.

¹⁵ Érdekesképpen megvizsgáltuk a gimnazisták továbbtanulási esélyére ható tényezőket is. A regressziós modell magyarázó ereje magas, a Nagelkerke-féle R^2 szerint a bevont változók 82,7%-ot magyaráznak a továbbtanulási döntés variációjából. A modell találati aránya 83,8%. A továbbtanulási motívumok erőssége megnégyszerezzi a továbbtanulás valószínűségét. Az apa iskolai végzettsége és a tanulásra szánt idő kétszeresére emeli a továbbtanulás esélyét. Szignifikánsan negatív hatása csak a külső ok miatti önhátráltatásnak és a bukásnak/évisméltésnek van.

56. táblázat.

A továbbtanulási döntés valószínűségére ható tényezők a 12. évfolyam klasztereinél

| Klaszter | Független változók | β | SE | Wald | p | Exp(β) |
|-----------------------------|-------------------------------|---------|------|-------|------|----------------|
| Falusi alacsony státusú | Továbbtanulási motívumok | 1,02 | 0,15 | 45,00 | 0,01 | 2,76 |
| | Önhátráltatás – külső ok | -0,54 | 0,20 | 9,53 | 0,01 | 0,58 |
| | Különóra | 0,62 | 0,31 | 3,99 | 0,04 | 1,87 |
| Városi jómódú diplomás | Továbbtanulási motívumok | 1,44 | 0,19 | 56,11 | 0,01 | 4,23 |
| | Önhátráltatás – külső ok | -0,81 | 0,27 | 8,63 | 0,01 | 0,44 |
| | Tanulási idő | 0,43 | 0,18 | 5,64 | 0,01 | 1,53 |
| | Különóra | 0,70 | 0,32 | 4,70 | 0,03 | 2,01 |
| | Bukás/évismétlés | -0,48 | 0,21 | 5,22 | 0,02 | 0,61 |
| | Szülői kapcsolat-index | -0,77 | 0,27 | 7,93 | 0,01 | 0,46 |
| Nagyvárosi alacsony státusú | Továbbtanulási motívumok | 1,33 | 0,19 | 45,88 | 0,01 | 3,79 |
| | Önhátráltatás – tanulmányi ok | -0,41 | 0,20 | 3,86 | 0,04 | 0,66 |
| | Önhátráltatás – külső ok | -0,78 | 0,26 | 8,61 | 0,01 | 0,45 |
| | Tanulás idő | 0,33 | 0,16 | 3,87 | 0,04 | 1,36 |
| | Bukás/évismétlés | -0,70 | 0,22 | 10,14 | 0,01 | 0,49 |
| | Szülői kapcsolat-index | -0,67 | 0,26 | 6,69 | 0,01 | 0,50 |

$n_{\text{FALS}}=360$, $n_{\text{VÁJD}}=423$, $N_{\text{NALS}}=372$; COX & Snell $R^2_{\text{FALS}}=27,8\%$; COX & Snell $R^2_{\text{VÁJD}}=39,8\%$; COX & Snell $R^2_{\text{NALS}}=34,4\%$; Hosmer-Lemeshow $_{\text{FALS}}=4,69$ $p=0,79$; Hosmer-Lemeshow $_{\text{VÁJD}}=9,26$ $p=0,32$; Hosmer-Lemeshow $_{\text{NALS}}=9,63$ $p=0,29$

Találati arány: falusi alacsony státusú=76,9%; városi jómódú diplomás=82,2%; nagyvárosi alacsony státusú=79,3%

Az exponenciális β esélyhányadosnál jól látszik, hogy mindhárom csoportban a továbbtanulási motívumok erőssége befolyásolja legnagyobb mértékben a felsőoktatásba való továbbtanulás esélyét, és mindhárom csoportban negatívan hat a külső ok miatti önhátráltatás. A három klasztert összehasonlítva a falusi alacsony státusú csoport tér el leginkább a másik kettőtől. Esetükben a különórák még pozitívan befolyásolják a továbbtanulási döntést, ami a városi jómódú diplomások továbbtanulásának döntésében is szignifikáns. A különóra járás evidensnek tűnik, hiszen a 12.-esek minden klaszterében legnagyobb arányban a továbbtanulásra való felkészülés miatt járnak a tanulók fizetett magánórákra (7.1.3. alfejezet). Továbbá a szakirodalom is alátámasztja a tanulmányi teljesítmény és az árnyékotatás közötti pozitív kapcsolatot (Jansen et al., 2021), illetve a továbbtanulásban betöltött jelentőségét (Pásku és Münnich, 2000).

A városi jómódú diplomás és nagyvárosi alacsony státusú csoportban hat szignifikáns befolyással bíró független változó van. A két részmintát összehasonlítva az láthatjuk, hogy a városi jómódú diplomások esetében fele-fele arányban vannak a továbbtanulás valószínűségét pozitívan és negatívan befolyásoló változók. A nagyvárosi alacsony státusú diákok továbbtanulási esélyét a tanulmányi ok miatti önhátráltatás is csökkenti, ami a másik két klaszterben nem jelenik meg. A továbbtanulási döntés ellen ható tényezők közül leginkább a szülőikapcsolat-index a legmeglepőbb. Az, hogy ez a változó mindkét klaszterben megjelenik, nem véletlen, hiszen a 7.1.2.-es alfejezetben láthattuk, hogy a városi jómódú diplomás és a nagyvárosi alacsony státusú klaszterek szülőikapcsolat-indexének átlaga között nincs szignifikáns különbség. A szülőikapcsolat-index negatív hatásának oka lehet egyrészt a fentebb

említett önállósodási szándék. Másrészt az eltérő családi háttérűeknél más-más lehet ennek az oka, hiszen a családi háttér döntően befolyásolja a gyermek jövőjét (Lannert, 2009). A hátrányos helyzetű családokban valószínűleg inkább a munkába állást preferálják a szülők a továbbtanulás helyett, ugyanis az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei kisebb valószínűséggel tanulnak tovább a középiskolai tanulmányaik befejeztével (Lannert, 2009; Pásztor, 2017).

A 13. évfolyamosok klaszterein végzett logisztikus regressziós modellek is szignifikánsak ($\chi^2_{\text{FALS}}=131,56$ $p<0,01$; $\chi^2_{\text{VÁJD}}=90,85$ $p<0,01$; $\chi^2_{\text{NALS}}=131,42$ $p<0,01$), ahogy a 12. évfolyamon. A Nagelkerke-féle R^2 alapján a vidéki falusi alacsony státusú csoport 64,2%-ban, a városi jómódú diplomásoknál 55,4%-ban és a nagyvárosi alacsony státusúak esetében 63% a változók magyarázó ereje.

Mindhárom klaszterben – ahogy a 12. évfolyamnál is láttuk – a továbbtanulási motívumok erőssége befolyásolja leginkább a továbbtanulási döntést, és a külső ok miatti önhátráltatás jelen van, mint a továbbtanulás esélyére negatívan ható tényező. E két változón kívül igen változatos képet mutatnak a klaszterek (57. táblázat).

57. táblázat.

A továbbtanulási döntés valószínűségére ható tényezők a 13. évfolyam klasztereinél

| Klaszter | Független változók | β | SE | Wald | p | Exp(β) |
|------------|-------------------------------|---------|------|-------|------|----------------|
| | Jegyek | 0,84 | 0,36 | 5,47 | 0,01 | 2,33 |
| Falusi | Továbbtanulási motívumok | 1,42 | 0,25 | 31,15 | 0,01 | 4,14 |
| alacsony | Önhátráltatás – tanulmányi ok | -0,72 | 0,31 | 5,17 | 0,02 | 0,48 |
| státusú | Önhátráltatás – külső ok | -1,21 | 0,40 | 9,10 | 0,01 | 0,29 |
| | Tanári kapcsolat-index | -1,76 | 0,70 | 6,18 | 0,01 | 0,17 |
| | Továbbtanulási motívumok | 1,82 | 0,33 | 29,26 | 0,01 | 6,17 |
| Városi | Önhátráltatás – külső ok | -0,80 | 0,34 | 5,33 | 0,02 | 0,44 |
| jómódú | Munkamemória | -0,50 | 0,25 | 3,87 | 0,04 | 1,64 |
| diplomás | Különóra | 1,80 | 0,54 | 10,86 | 0,01 | 6,07 |
| | Szülői kapcsolat-index | -0,83 | 0,32 | 6,60 | 0,01 | 0,43 |
| Nagyvárosi | Továbbtanulási motívumok | 1,48 | 0,24 | 37,32 | 0,01 | 4,41 |
| alacsony | Önhátráltatás – külső ok | -1,78 | 0,42 | 17,83 | 0,01 | 0,16 |
| státusú | Évisméltés/bukás | 0,79 | 0,32 | 6,17 | 0,01 | 2,21 |

$n_{\text{FALS}}=233$, $n_{\text{VÁJD}}=191$, $n_{\text{NALS}}=229$; Cox & Snell $R^2_{\text{FALS}}=46,4\%$; Cox & Snell $R^2_{\text{VÁJD}}=41,4\%$; Cox & Snell $R^2_{\text{NALS}}=47\%$; Hosmer-Lemeshow $_{\text{FALS}}=15,89$ $p=0,04$; Hosmer-Lemeshow $_{\text{VÁJD}}=29,95$ $p<0,01$; Hosmer-Lemeshow $_{\text{NALS}}=32,08$ $p<0,01$

Találati arány: Falusi alacsony státusú=87,7%; Városi jómódú diplomás=81,2%; Nagyvárosi alacsony státusú=86%.

A továbbtanulási döntést hátráltató tényezők legnagyobb számban a falusi alacsony státusúak körében figyelhető meg. Náluk az önhátráltatás külső oka mellett megjelenik a tanulmányi ok is. Emellett a tanárikapcsolat-index is a továbbtanulási döntés ellen hat. Ennek feltárására további vizsgálatok szükségesek, azonban mi azt feltételezzük, hogy a technikai évfolyamban a tanárokkal való beszélgetés, kapcsolat a szakma iránti elköteleződést erősíti a felsőoktatási továbbtanulás helyett. Továbbá ebben a klaszterben jellemzően – ahogy már írtuk – az érettségi megszerzése már előrelépést jelenthet a szülőkhöz képest, és a 13. évfolyam elvégzése után

jobb munkalehetőségekre számíthatnak, mintha csak érettségijük lenne. Valószínű, hogy a szakmai tanárokkal, szakoktatókkal való beszélgetés a munka világa felé való nagyobb orientációt jelenti, ami természetes módon a felsőoktatási továbbtanulás ellen hat. Ebben a klaszterben a továbbtanulási motívumok és a jobb tanulmányi eredmény növeli a továbbtanulási döntés esélyét.

A városi jómódú diplomás 13. évfolyamos tanulók továbbtanulási valószínűségét növeli a továbbtanulási motívumok erőssége, a jobb munkamemória és a különórákra járás. Náluk az önhátráltatás külső oka mellett szignifikánsan negatív hatású a szülőikapcsolat-index. Ahogy a 12. évfolyamnál már írtuk, az önállósodás szándéka 13.-ban még erősebben mutatkozik meg. A 13.-osok már fiatal felnőttek, így érthető, ha a továbbtanulás és munka vagy egyéb lehetőségek közötti választásban nagyobb önállóságot akarnak.

A nagyvárosi alacsony státusú klaszterben meglepő módon a bukás és évismétlés pozitív befolyással bír a továbbtanulási döntés valószínűségére. Véleményünk szerint ennek oka a szakképzésben, szakmában való sikertelenség állhat. Ha a szakmai tárgyak valamelyike miatt bukott vagy ismételt évet valaki, akkor az ösztönözheti arra, hogy más területen próbálja ki magát, például a felsőoktatásban. Azonban ennek a tényezőnek, a kapott eredmény vizsgálata további kutatást igényel.

8.5. Összefoglalás

Ebben a fejezetben az érettségit adó szakképzésen tanulók továbbtanulási döntésére befolyással lévő tényezőket vizsgáltuk meg annak érdekében, hogy választ kapjunk arra, hogy a családi háttéren kívül milyen okai vannak az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok alacsonyabb továbbtanulási jelentkezésének a felsőoktatásba, mely a mobilitási csatornák ki nem használását jelenti.

Elsőként külön-külön a különböző tényezők hatását vettük górcső alá. A válaszadó 12. évfolyamosok több mint fele szeretne felsőoktatásban továbbtanulni. A továbbtanulni szándékozó tanulók jellemzően erősebb továbbtanulási motívumokkal, munkamemóriával és gátlással rendelkeznek és a jegyeik is jobbak, mint a továbbtanulást nem tervezőknek. A továbbtanulni szándékozók között kevesebben vannak azok, akik a tanulmányaik folyamán egyszer sem buktak vagy ismételték évet, közel 70%-uk jár valamilyen fizetett magánórára, aminek oka a továbbtanulásra való felkészülés. Ez megerősíti a szakirodalmat (ld. Lannert, 2003), miszerint a különórákra járás jobb jegyeket eredményezhet, ami által magasabb végzettséget tudnak elérni a tanulók.

Vizsgálatunk szerint a 12.-esek tanulmányi eredményére negatívan hat a tanulmányi és külső ok miatti önhátráltatás, a munkamemória és a gátlás gyenge működése. A tanulmányi eredmény

közepesen erős pozitív összefüggést mutat a továbbtanulási motívumokkal és a szülőkkel való kapcsolattal. A tanulmányi eredményre ható tényezőket regresszióanalízissel is megvizsgáltuk, ami megerősítette a korrelációs mátrixban kapott eredményeket. Ezen évfolyam esetében a továbbtanulási döntés esélyét növeli az anyák magasabb iskolai végzettsége, a nagyobb településen való élés, a fizetett különóra járás, a tanulásra fordított több idő és leginkább a továbbtanulási motiváció, ami megháromszorozza a továbbtanulás melletti döntés valószínűségét. Az önhátráltatás mindkét típusa, a munkamemória gyengébb működése, a tanulmányok alatti bukás vagy évismétlés csökkenti a továbbtanulás esélyét, ahogy a barátokkal és szülőkkel való kapcsolat is. Azt feltételezzük, hogy mivel vizsgálatunkban a 12. évfolyamos tanulók még szorosan kötődnek az osztálytársakhoz (ld. 6.2.3. alfejezet), ezért erősebben hatnak egymásra például abban, hogy a továbbtanulás helyett inkább a 13. évfolyamon maradnak. A szülők negatív hatása mögött a diákok önállósodási törekvését, a családi ház, szülők befolyásának egyre gyengülő mértékét feltételezzük annak ellenére, hogy a tanulmányi eredménnyel pozitív összefüggést mutat a szülői kapcsolat. Ez jól mutatja ennek a korosztálynak az ambivalens érzését a családi házhoz.

A 12. évfolyamon a családi háttér alapján képzett klaszterekben is megvizsgáltuk a továbbtanulásra ható tényezőket.

A falusi alacsony státusú csoportra jellemző, hogy a továbbtanulni szándékozók erősebb továbbtanulási motívumokkal, gyengébb önhátráltatással és jobb jegyekkel rendelkeznek. Köztük többen vannak azok, akiknek nem volt bukása vagy évismétlése a tanulmányaik alatt, magasabb számban járnak a továbbtanulás miatt fizetett különóra és több időt fordítanak a tanulásra. Azonban nem jobb sem a munkamemóriájuk, sem a gátlásuk a továbbtanulást nem tervezőknél. A tanulmányi eredményességükkel pozitív összefüggése van a továbbtanulási motívumoknak, a barátokkal, szülőkkel és tanárokkal való kapcsolattal, a tanulásra fordított időnek és a különóra járás okának. Ezzel szemben a jegyek negatív együttjárást mutatnak az önhátráltatás mindkét okával, a munkamemóriával, a gátlással és a bukással, évismétléssel. A regresszióanalízis eredménye szerint a fenti bevont független változók közül csak a tanulmányi ok miatti önhátráltatásnak van magyarázó ereje a jegyekre. Ebben a klaszterben a továbbtanulási döntés esélyét növeli a különóra való járás és megkétszerezi a továbbtanulási motiváció erőssége. Azonban a külső ok miatti önhátráltatás csökkenti a továbbtanulás melletti döntés valószínűségét.

A 12.-es városi jó módú diplomás csoportra is ugyanaz jellemző, mint vidéki falusi alacsony státusúakra, ha a tényezőket külön-külön vizsgáljuk. Esetükben a tanulmányi eredményességnek nincs kapcsolata a különóra való járással és a tanárokkal való kapcsolattal. Mindkét önhátráltatási ok, illetve a végrehajtó funkció két komponense fordított együttjárást

mutat a jegyekkel. A továbbtanulási motivációnak, a szülőkkel és barátokkal való kapcsolatnak, a különóra járás okának és a tanulásra fordított időnek pozitív együttjárása van a tanulmányi eredménnyel. Ebben a klaszterben a jegyeket a tanulmányi ok miatti önhátráltatáson kívül a munkamemória működése is magyarázza. A felsőoktatásban való továbbtanulási döntés esélyét megnégyszerezi a továbbtanulási motívumok erőssége, illetve növeli a tanulásra fordított idő nagysága és a különóra járás. Csökkenti a továbbtanulás melletti döntés valószínűségét a külső ok miatti önhátráltatás, az évisméltés – ami ebben a klaszterben leginkább a középiskolai tanulmányok alatt fordult elő – és a szülői kapcsolat.

A nagyvárosi alacsony státusú klaszter az egyes tényezők külön-külön való vizsgálata során a munkamemória tekintetében mutat eltérést a másik két klasztertől. Ebben a csoportban ugyanis a továbbtanulás mellett döntő tanulók jobb munkamemóriáról számoltak be, mint az azt nem tervezők. A tanulmányi eredménnyel esetükben csak a különóra nem mutat összefüggést. A jegyeket legnagyobb részben itt is a tanulmányi ok miatti önhátráltatás magyarázza, azonban a szülőkkel való kapcsolat is szignifikáns magyarázó erővel bír. A továbbtanulási döntés valószínűségét befolyásoló tényezők közül ebben a klaszterben vannak a legmagasabb számban a döntés ellen hatók. Az önhátráltatás tanulmányi és külső oka, a bukás, évisméltés és a szülőkkel való kapcsolat is csökkenti a felsőoktatásban való továbbtanulás esélyét. A nagyvárosi alacsony státusú klaszterbe került tanulók továbbtanulás melletti döntését megháromszorozza a továbbtanulási motiváció és növeli a tanulásra fordított idő nagysága.

Az eredmények azt mutatják, hogy a 12. évfolyamosok részmintáján a továbbtanulási döntésben mutatkoznak meg leginkább a családi háttér alapján képzett klaszterek különbségei.

A 13. évfolyamosok vizsgálata azt mutatja, hogy a továbbtanulni szándékozó tanulók jobb jegyekkel, magasabb továbbtanulási motívumokkal és kisebb önhátráltatással rendelkeznek, mint azok, akik nem tervezik a továbbtanulást. A továbbtanulást tervezők több időt fordítanak a tanulásra és nagyobb arányban járnak fizetett magánórákra. Ők elsősorban a továbbtanulás sikeressége okán, míg a továbbtanulni nem szándékozók célja a magánórákkal a bukás elkerülése. A munkamemóriában, gátlásban, bukásban, évisméltésben nincs különbség a továbbtanulási döntés alapján. A tanulmányi eredménnyel pozitív összefüggést mutat a továbbtanulási motiváció, a tanulásra fordított idő és a szülőkkel való kapcsolat. Negatív együttjárása van a jegyeknek az önhátráltatás mindkét okával, a munkamemóriával, a gátlással és a bukással, évisméltéssel. A jegyeket az önhátráltatás két oka, a munkamemória és a tanári, illetve szülői kapcsolat magyarázza. Azonban ezek közül csak a szülői kapcsolatnak van pozitív hatása a jegyekre. 13. évfolyamban a felsőoktatási továbbtanulási döntés esélyét növeli a tanulásra fordított idő nagysága, az anya iskolai végzettsége, továbbá megháromszorozza mind a továbbtanulási motiváció erőssége, mind a különórán való részvétel. A továbbtanulási döntés

valószínűségét csökkenti a tanulmányi és külső ok miatti önhátráltatás, a munkamemória és a szülőkkal való kapcsolat.

A 13. évfolyam falusi alacsony státusú klaszterének jellemzője, hogy a továbbtanulás mellett döntők magasabb továbbtanulási motívumokkal és alacsonyabb önhátráltatással rendelkeznek. A kognitív tényező változói közül csak a jegyekben van különbség: a továbbtanulni akaró tanulóknak jobb a tanulmányi átlaga és kevesebb tantárgyi bukásuk volt, mint a továbbtanulást nem tervezőknek. Fizetett különóra főként a nyelvvizsga megszerzése miatt járnak. Véleményünk szerint ennek háttérében a nyelvvizsgával szereshető plusz pontok megszerzése áll, ami növeli a felsőoktatásba való bejutás esélyét. A tanulmányi eredménnyel a továbbtanulási motívumok, a baráti és tanári kapcsolatok nem függenek össze. A jegyekre csak a tanulmányi ok miatti önhátráltatás bír szignifikáns magyarázóerővel. A továbbtanulási döntés esélyét a jegyek megduplázzák, a továbbtanulási motívumok pedig megnégyszerezik. A felsőoktatás melletti döntés valószínűségét csökkenti az önhátráltatás mindkét dimenziója és a tanárokkal való kapcsolat. Ez utóbbi esetében azt feltételezzük, hogy a technikus évfolyamban a tanárokkal való beszélgetés, kapcsolat a szakma iránti elköteleződést erősíti a felsőoktatási továbbtanulás helyett.

A városi jómódú diplomás 13.-osok esetében is erősebb a továbbtanulási motivációja és gyengébb az önhátráltatása a továbbtanulást tervezőknek. A kognitív tényezők egyik változójában sincs különbség a továbbtanulási döntés alapján, ahogy a bukásokban, évisméltésekben és különóra járásban sem. A tanulási háttértényezők közül csak a tanulásra fordított idő mutat jelentős eltérést a továbbtanulási döntés szerint: a továbbtanulást nem tervezők többsége egy óránál kevesebbet tanul, míg továbbtanulni akarók több órát tanulnak. Ebben a klaszterben a tanulmányi eredménnyel pozitív összefüggést csak a szülői kapcsolat mutat. A tanulmányi és külső ok miatti önhátráltatás, a munkamemória és a gátlás szignifikáns negatív együttjárást mutat a tanulmányi eredménnyel. A jegyek jelentős részét a tanulmányi ok miatti önhátráltatás magyarázza, de szignifikáns negatív magyarázó erővel bír a tanári kapcsolat is. A továbbtanulási döntés esélyét hatszorosára növeli a továbbtanulási motívumok erőssége és a különóra járás, azonban csökkenti azt a külső ok miatti önhátráltatás, a munkamemória gyengébb működése és a szülői kapcsolatok.

A nagyvárosi alacsony státusú klaszterben is a továbbtanulási motívumok erőssége és az önhátráltatás alacsony szintje jellemzi a továbbtanulni szándékozókat. A másik 13. évfolyamos alacsony státusúakhoz hasonlóan a munkamemóriában és a gátlásban nincs eltérés, azonban jobb a tanulmányi átlaga a továbbtanulást tervezőknek. A bukásban, évisméltésben nincs eltérés a továbbtanulási döntés alapján, bár a továbbtanulást nem tervezők jelentős többsége a bukás elkerülése miatt jár fizetett magánórákra és kevesebbet tanul napi egy óránál. A tanulmányi

eredménnyel csak a tanulásra fordított idő és a szülőkkel való kapcsolat mutat pozitív kapcsolatot. Negatív összefüggése van a jegyeknek az önhátráltatás két dimenziójának, a munkamemóriának, a gátlásnak és a bukás, évismétlésnek. A regresszióanalízis alapján a jegyeket ebben a klaszterben csak a tanulmányi ok miatti önhátráltatás és a munkamemória gyengébb működése magyarázza. A felsőoktatási továbbtanulás valószínűségét csökkentő tényező a külső ok miatti önhátráltatás. Továbbtanulási esélynövelőként jelenik meg a továbbtanulási motiváció és a bukás, évismétlés.

Összességében azt láthatjuk, hogy a 12. és 13. évfolyam továbbtanulási döntését alapvetően pozitívan befolyásolja a továbbtanulási motiváció. Azonban míg a 12.-eseknél a tanulmányi ok miatti önhátráltatás jellemző, addig a 13. évfolyamban a külső ok miatti önhátráltatás kerül előtérbe a továbbtanulás esélycsökkentő tényezőinél. Ezzel választ kaptunk arra, a diákok családi hátterén túl az affektív tényezők jelentős szerepet játszanak a továbbtanulási döntésben, ami magyarázatot nyújt az alacsonyabb továbbtanulási arányra a gimnazistákhoz képest.

9. Lemorzsolódási rizikófaktorok vizsgálata

A felsőoktatási lemorzsolódás nemcsak hazánkban, hanem az egész világban jelentkező probléma. A felsőoktatásba vezető egyenes út a gimnázium, azonban – bár jóval alacsonyabb létszámban – az érettségit adó szakképzésben tanulóknak is van esélye, lehetősége a felsőoktatásban továbbtanulni. Jelen dolgozat korábbi fejezete és több hazai vizsgálat is igazolja, hogy az érettségit adó szakképzésben tanulók családi háttere elmarad a gimnazisták családi hátteréhez képest (lásd Hoelscher et al., 2008; Payne 2003). Éppen ezért fordult érdeklődésünk afelé, hogy még a felsőoktatásba jelentkezés előtt milyen lemorzsolódási rizikótényezőket tudunk azonosítani ezeknél a fiataloknál. A középiskolai hiányzás vizsgálatát nem tartottuk relevánsnak, mert az elsősorban a rövididejű szakképzést érinti (lásd Hajdu et al., 2019; Lannert, 2011). Jelen disszertációs fejezetben a kérdőívünk alapján feltárt rizikófaktorokat mutatjuk be és elemezzük. Minden alfejezetben megvizsgáljuk a családi háttér alapján létrehozott klasztereket is.

9.1. A munkavállalás mint lemorzsolódási rizikófaktor

Manapság egyre nagyobb szerepet tölt be a felsőoktatási hallgatók életében a munka. A felsőoktatási tanulmányok alatti munkavállalást kétféleképpen értékeli a szakirodalom. Egyfelől van egy pozitív hatása, mely segíti a szakmai tapasztalatszerzést, a későbbi elhelyezkedést, a munka világának, struktúrájának megismerését és hozzájárulhat a tanulmányi sikerességéhez, a személyes fejlődéshez. A pénzszerzés, megélhetés miatti munkavállalást mint lemorzsolódási rizikófaktorot is értelmezik, hiszen elvonhatja a figyelmet a tanulástól, továbbá megakadályozhatja a hallgató integrálódását az egyetemi környezetbe (Kocsis, 2020; Riggert et al., 2006). Szintén lemorzsolódáshoz vezethet a munkaerőpiac elszívó ereje (Pusztai, 2015a). Vizsgálatunkban lemorzsolódási rizikótényezőnek tekintjük, ha a diákok munkát akarnak vállalni a felsőoktatási tanulmányuk mellett. Az 58. táblázatban a vizsgálatunkban részt vevő tanulók munkavállalási szándékát közöljük részmintánként.

58. táblázat.

Munkavállalási szándék a felsőoktatási tanulmányok alatt (%)

| Évf. | n | Igen, szakmai gyakorlatot szeretnék szerezni. | Igen, mert a szüleim nem tudnak támogatni. | Igen, mert nem akarom ezzel terhelni a szüleimet | Igen, mert anyagiilag is független akarok lenni, önálló életet akarok kezdeni. | Nem, mert a szüleim támogatnak. | Nem, mert diákhitelt veszek fel. | Nem, mert van félretett pénzem rá. | Nem, mert a munkavállalás a tanulás rovására | Egyéb |
|------|-----|---|--|--|--|---------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|--|-------|
| 12. | 689 | 25,4 | 4,6 | 18,9 | 33,1 | 8,6 | 0,1 | 1 | 8,3 | 1,5 |
| 13. | 289 | 31,1 | 4,2 | 20,8 | 31,1 | 3,8 | 0,3 | 1,4 | 7,3 | 1 |

Az 58. táblázatból is jól látszik, hogy nincsenek nagy különbségek a részminták között, amit a keresztábra-elemzés eredménye igazolt ($\chi^2=10,54$ $p=0,16$). Mindkét részmintában a legtöbben azért akarnak a tanulás mellett munkát vállalni, hogy függetlenek legyenek a szüleiktől. Továbbá az is megállapítható, hogy mindkét tanulócsoport több mint 80%-a szeretne dolgozni a felsőoktatási tanulmányai alatt.

A munkavállalás okát megvizsgáltuk az apa és az anya iskolai végzettségével összefüggésben. Azt találtuk a 13.-osoknál, hogy kapcsolat van ($\chi^2=76,93$ $p<0,01$) az anya magas iskolai végzettsége és a szakmai gyakorlat megszerzése miatt dolgozni szándékozás között. Azt feltételezzük, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők abban az esetben támogatják a tanulás melletti munkavállalást, ha az kapcsolódik a tanulmányokhoz, és ezáltal segíti a hallgató intézményi, munkahelyi szocializációját (Gáti és Róbert, 2011). A vizsgálatunkban részt vevő, továbbtanulni szándékozó 12.-es szakgimnazisták jelentős többsége anyagi okok miatt akar majd a felsőoktatási tanulmányai alatt munkát vállalni, ami kockázatot jelenthet a későbbi lemorzsolódásra. Esetükben nem találtunk sem az anya ($\chi^2=33,89$ $p=0,20$), sem az apa ($\chi^2=28,81$ $p=0,42$) iskolai végzettségével összefüggést.

Az objektív anyagi index különbségét varianciaanalízissel vizsgáltuk meg. A 12. évfolyamosoknál ($F=7,39$ $p<0,01$) van olyan csoport az ANOVA alapján, amelyik szignifikánsan különbözik a munkavállalás okában a többitől. A Tukey's b utóelemzés azt mutatja, hogy akik azért akarnak dolgozni a felsőoktatási tanulmányaik alatt, mert a szülei nem tudják őket támogatni, azoknak számottevően alacsonyabb az objektív anyagi indexe ($M=0,52$), mint a többi kategóriát megjelölőké ($M>0,62$). A 13. technikus évfolyamon tanuló diákok esetében nincs szignifikáns különbség ($F=1,26$ $p=0,27$) az objektív anyagi indexben a munkavállalás szándéka szerint.

A családi háttér alapján képzett klaszterekben is megvizsgáltuk a felsőoktatási tanulmányok alatti munkavállalási szándékot. Mindkét részminta mindhárom klaszterében 30% körül van azoknak az aránya, akik azért szeretnének dolgozni a felsőoktatási tanulmányaik alatt, mert anyagilag is függetlenedni szeretnének a családjuktól (59. táblázat).

59. táblázat.

Munkavállalási szándék a felsőoktatási tanulmányok alatt részmintaként és klaszterenként(%)

| Évf. | Klaszterek | n | Igen, szakmai gyakorlatot szeretnék szerezni. | Igen, mert a szüleim nem tudnak támogatni | Igen, mert nem akarom ezzel terhelni a szüleimet. | Igen, mert anyagiilag is független akarok lenni, önálló életet akarok kezdeni. | Nem, mert a szüleim | Nem, mert van félretett pénzem rá. | Nem, mert a munkavállalás a tanulás rovására menne. |
|------|-----------------------------|-----|---|---|---|--|---------------------|------------------------------------|---|
| 12. | Falusi alacsony státusú | 171 | 24 | 7,6 | 23,4 | 31 | 7 | 0 | 7 |
| | Városi jómódú diplomás | 276 | 26,5 | 2,2 | 17,5 | 33,1 | 10,9 | 1,1 | 8,7 |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | 226 | 24,3 | 5,8 | 18,6 | 35 | 6,6 | 1,8 | 8 |
| 13. | Falusi alacsony státusú | 79 | 26,6 | 8,9 | 25,3 | 29,1 | 3,8 | 1,3 | 5,1 |
| | Városi jómódú diplomás | 104 | 36,9 | 2,9 | 17,5 | 29,1 | 4,9 | 1,9 | 6,8 |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | 99 | 29,3 | 1 | 21,2 | 34,4 | 3 | 1 | 10,1 |

A szakmai gyakorlat megszerzését a 13.-osok minden klaszterében arányában többen jelölték be a családtól való függetlenedéshez képest. Azonban statisztikailag nincs szignifikáns különbség ($\chi^2_{12}=16,63$ $p=0,16$; $\chi^2_{13}=13,28$ $p=0,34$) a klaszterek között egyik évfolyamban sem a munkavállalási szándék okában.

Az eredmények azt mutatják, hogy a mintába került tanulók jelentős többsége szándékozik dolgozni a felsőoktatási tanulmányai alatt. Vizsgálatunkban nem tudtuk egyértelműen bizonyítani, hogy a munkavállalás lemorzsolódási rizikótényező, ugyanis a családi háttér alapján képzett klaszterek alapján nem találtunk különbséget a munkavállalás szándékában. Ahogy már többször leírtuk, a felsőoktatás alatti munkavállalás megítélése nem egyértelmű. Ezt vizsgálatunk is alátámasztja, hiszen a 12. évfolyamos tanulóknál, akik azért akarnak dolgozni, mert a szüleik nem tudják őket támogatni, számottevően alacsonyabb az objektív anyagi index. Azonban a 13.-osoknál azt találtuk, hogy a magas iskolai végzettségű anyák gyermekei a szakmai gyakorlat megszerzése miatt akarnak majd dolgozni, mely a munkavállalás pozitív oldalát erősíti.

9.2. Finanszírozási forma és anyagi teher

A költségtérítés/önköltség megfizetése terhet róhat mind a hallgatókra, mind a hallgatók családjára, ezért a költségtérítéses képzésre való jelentkezést lemorzsolódási kockázati tényezőnek tekintjük. A jelentkezések megoszlását évfolyamonként az 60. táblázat tartalmazza.

60. táblázat.

A felsőoktatási finanszírozási formára való jelentkezés szándéka (%)

| Évfolyam | n | Csak államilag finanszírozott | Államilag finanszírozott és költségtérítéses | Csak költségtérítéses |
|----------|-----|-------------------------------|--|-----------------------|
| 12. | 672 | 63,2 | 34,2 | 2,5 |
| 13. | 285 | 64,2 | 29,5 | 6,3 |

Mindkét évfolyamon a tanulók többsége csak államilag finanszírozott képzésre szeretne jelentkezni, ami nem meglepő, hiszen ki ne használná ki az ingyenes oktatás lehetőségét. Legnagyobb arányban a 13.-os tanulók jelölték be, hogy csak költségtérítéses képzésre akarnak jelentkezni. Ennek hátterében állhat az, hogy már jelentkeztek 12. után felsőoktatásba, de nem nyertek felvételt, és tudják azt, hogy az általuk preferált költségtérítéses képzésekre kicsivel könnyebb bejutni. A keresztábla-elemzés szerint nincs szignifikáns a különbség ($\chi^2=10,15$ $p=0,11$) az évfolyamok között a finanszírozási formára jelentkezésben.

Megvizsgáltuk, hogy hogyan alakul a finanszírozási formára való jelentkezés a családi háttér alapján képzett klaszterek esetében (61. táblázat).

61. táblázat.

A felsőoktatási finanszírozási formára való jelentkezés szándéka évfolyamonként és klaszterenként (%)

| Évf. | Klaszterek | n | Csak államilag finanszírozott | Államilag finanszírozott és költségtérítéses | Csak költségtérítéses |
|------|-----------------------------|-----|-------------------------------|--|-----------------------|
| 12. | Falusi alacsony státusú | 166 | 71,7 | 28,3 | 0 |
| | Városi jómódú diplomás | 268 | 55,6 | 39,9 | 4,5 |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | 222 | 65,3 | 32,9 | 1,8 |
| 13. | Falusi alacsony státusú | 76 | 57,9 | 34,2 | 7,9 |
| | Városi jómódú diplomás | 105 | 62,9 | 30,5 | 6,7 |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | 98 | 69,4 | 25,5 | 5,1 |

A 12.-eseknél számottevő különbség ($\chi^2=17,77$ $p<0,01$) van a finanszírozási formára való jelentkezésben. Az államilag finanszírozott képzésre legmagasabb arányban a falusi alacsony státusú klaszterbe tartozók jelentkeznek. Ennek oka lehet, hogy ők vannak a legrosszabb anyagi helyzetben, ezért nem szeretnék a költségtérítés megfizetésével terhelni a családjukat, esetleg saját magukat. A három klaszter közül a városi jómódú diplomások jelentkeznek legnagyobb arányban csak költségtérítéses képzésre vagy mindkét finanszírozási formára. Az ebbe a klaszterbe tartozók jó anyagi helyzetükből adódóan ezt megtehetik, így jobban tudják biztosítani helyüket a felsőoktatásban. A nagyvárosi alacsony státusúak éppen a másik két klaszter között helyezkednek el: bár nincsenek jó anyagi helyzetben, mégis vannak olyanok, akik kockáztatnak a költségtérítéses képzésekre való jelentkezéssel annak érdekében, hogy növeljék a felvételi esélyüket.

A 13.-osok klasztereiben nincs statisztikai eltérés ($\chi^2=2,55$ $p=0,63$) a klaszterek között a finanszírozási formára való jelentkezésben. Mindhárom klaszterben közel azonos arányban

oszlának meg a finanszírozási formára való jelentkezésben. Érdekes módon – ellentétben a 12. évfolyamosokkal – éppen a falusi alacsony státusúak között vannak a legmagasabb arányban azok, akik csak költségtérítéses képzésre és mindkét finanszírozási formára be akarják adni a jelentkezésüket. Vajon ezeknek a diákoknak az előző évben nem sikerült a felsőoktatásba való bejutás, és most inkább vállalják a nagyobb anyagi kockázatot a bejutás sikere érdekében? Vajon ez egy tudatos döntés a felfelé mobilitás reményében? Vagy mi az, ami az anyagi nehézségek ellenére erre készíti őket? A kérdések megválaszolására további vizsgálatok szükségesek.

A teljes mintát tekintve a keresztábra-elemzés alapján nincs összefüggés a tanulmányok alatti munkavállalás és a finanszírozási forma között ($\chi^2=22,71$ $p=0,06$). Részmintánként vizsgálva azt találtuk, hogy a 13.-osok esetében ($\chi^2=31,47$ $p<0,01$) jellemző a költségtérítés diákhitelből való finanszírozása, illetve akik mindkét finanszírozási formát bejelölték, azok leginkább a szakmai gyakorlat megszerzése miatt akarnak majd dolgozni. A 12.-eseknél nem találtunk összefüggést a munkavállalás oka és a finanszírozási forma között ($\chi^2=22,71$ $p=0,06$). Azt feltételezzük, hogy a 13. évfolyamosok tájékozottabbak az érettségi előtt álló 12.-eseknél a felsőoktatási költségek finanszírozási lehetőségeiről, és valószínű, hogy a szakirányú továbbtanulásnál fontos a szakmai gyakorlat megszerzése.

A finanszírozási forma és az anyagi teher kapcsolatát először a diákok által érzett szubjektív anyagi helyzettel vizsgáltuk meg. A keresztábra-elemzés szerint a 12.-esek ($\chi^2=16,10$ $p<0,01$) esetében kapcsolat van a szubjektív anyagi megítélés és a különböző finanszírozási formára való jelentkezés között. Többségében azok jelentkeznek csak államilag finanszírozott képzésre, akik átlag alattinak ítélik családjuk anyagi helyzetét, és az átlagon felüli anyagi helyzettel rendelkezők közül kerülnek ki azok, akik csak költségtérítéses képzésre kívánnak jelentkezni. Valószínűsíthető, hogy ezeknek a családoknak nem jelent gondot kifizetni a költségtérítés összegét. A 13.-osok esetében nem találtunk összefüggést a család anyagi háttérének szubjektív megítélése és a finanszírozási forma között ($\chi^2=9,02$ $p=0,17$).

Varianciaanalízissel vizsgáltuk meg, hogy a finanszírozási formára való jelentkezésben milyen különbségek vannak az objektív anyagi index szerint. A varianciaanalízis F értéke egyértelműen mutatja, hogy szignifikáns különbségek vannak a csoportok között a 12.-es ($F=6,24$ $p<0,01$) és 13.-os ($F=4,33$ $p<0,01$) részmintában is. A különbségek nagyságának értelmezését lehető tevő Tukey's b próba azt mutatja a 12.-eseknél, hogy szignifikáns különbség van azok anyagi háttéré között, akik csak államilag finanszírozott ($M=0,63$) és csak költségtérítéses képzésre jelentkeznek ($M=0,72$). Akik mindkét finanszírozási formát be kívánják jelölni ($M=0,66$), azok nem különböznek számottevően egyik csoporttól sem. A 13.-osoknál a csak költségtérítéses képzésre jelentkező diákok anyagi háttéré szignifikánsan jobb

($M=0,72$), mint a csak államilag finanszírozott ($M=0,61$) és mindkét finanszírozási formát ($M=0,64$) bejelölők családjának anyagi háttere. Ez az eredmény némileg ellentmond a fenti 13.-os klasztereknél elvégzett vizsgálatnak. Ott ugyanis – bár statisztikai különbség nem volt – a legrosszabb anyagi háttérű klaszternél láthattuk a legmagasabb arányú jelentkezést a költségtérítéses vagy mindkét finanszírozási formára.

A finanszírozási formára való jelentkezés tanulmányi átlagban való különbségeinek feltárását varianciaanalízissel végeztük. Az ANOVA F-értéke szerint a 12.-eseknél nincs ($F=0,48$ $p=0,61$), a 13. évfolyamban pedig van különbség ($F=2,98$ $p<0,05$) a jegyekben. A Dunnett T3 utóelemzés alapján (Levene= $4,34$ $p<0,01$), aki csak költségtérítéses képzésre szándékozik jelentkezni, annak lényegesen alacsonyabb a tanulmányi átlaga ($M=3,43$), mint a mindkét finanszírozási formát bejelölők átlaga ($M=3,88$). Azonban nincs számottevő különbség a csak államilag finanszírozott képzésre jelentkezők tanulmányi átlaga ($M=3,68$) és a másik két csoport között. Eredményünk csak részben erősíti meg Szemerszki (2014) kutatását, miszerint az érettségit adó szakképzésben tanulók a költségtérítéses képzésekre való jelentkezéssel kívánják biztosítani helyüket a felsőoktatásban.

9.3. A tanulmányi eredményesség és a lemorzsolódás kapcsolata

Kétmintás t-próbákkal vizsgáltuk meg a továbbtanulni szándékozók és nem szándékozók tanulmányi eredményei közötti különbségeket. A teljes mintán szignifikáns különbség ($t=-10,60$ $p<0,01$) van a tanulmányi átlagban a továbbtanulási szándék szerint. A jobb tanulmányi eredmény nagyobb valószínűséggel sarkallja a tanulókat a felsőoktatásba való továbbtanulásra. Nem meglepő módon, részmintánként is hasonló tendencia mutatkozik, mint a teljes minta esetében. A 12.-eseknél ($t=-9,70$ $p<0,01$) a 3,308 alatti tanulmányi átlaggal már nem akarnak továbbtanulni, míg a 3,76-os átlaggal már tervezik a felsőoktatási továbbtanulást. A 13. évfolyam esetében ($t=-4,79$ $p<0,01$) kissé szűkebb, de szignifikáns mértékű az átlagok közötti különbség: a továbbtanulni nem szándékozók átlaga 3,42, a továbbtanulni akarók tanulmányi átlaga 3,71.

A jegyekből képzett tercilisek alapján (1. csoport= $1-3,20$ közötti átlag; 2. csoport= $3,29-3,86$ közötti átlag; 3. csoport= $4,00-5,00$ közötti átlag) azt is meg tudjuk mondani, hogy melyik tercilisbe tartozók hány százaléka kíván továbbtanulni. A 12.-es rossz tanulmányi eredményűek 40,3%-a, a második csoportból 53,5%, míg a legjobb átlaggal rendelkezők 78,9%-a akar a felsőoktatásban továbbtanulni. A 13.-osoknál ez az arány a következőképpen alakul: 30,5% - 41,9% - 58,1%. A gyenge tanulmányi eredményű továbbtanulni szándékozó diákok vagy nem nyernek felvételt a felsőoktatásba, vagy nehézségeik lehetnek a tanulásban, ami lemorzsolódáshoz vezethet.

A családi háttér alapján létrehozott klaszterek esetében is hasonló eredmény figyelhető meg (lásd 8.3.2-es alfejezet). Vagyis a továbbtanulni szándékozó tanulók jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek. A jegyekből képzett tercilisek alapján tudjuk itt is megmondani, hogy azoknak a tanulónak, akik az első csoportba tartoznak, hány százalékuk akar továbbtanulni a felsőoktatásban (62. táblázat).

62. táblázat.

A továbbtanulási döntés és a jegyek tercilisének keresztábra-elemzése évfolyamonként és klaszterenként

| Évf. | Klaszter | Továbbtanulási döntés | Jegyek tercilisei | | | χ^2 (p) | | |
|------|-----------------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|------------|--------------------|--------------|--------------|
| | | | 1. csoport | 2. csoport | 3. csoport | | | |
| 12. | Falusi alacsony státusú | Nem | n oszlop% | 90 <u>67,2</u> | 64 54,7 | 34 32,7 | 28,14 (0,01) | |
| | | Igen | n oszlop% | 44 32,8 | 53 45,3 | 70 <u>67,3</u> | | |
| | Városi jómódú diplomás | Nem | n oszlop% | 74 <u>55,2</u> | 42 35,3 | 30 18,2 | | 44,65 (0,01) |
| | | Igen | n oszlop% | 60 44,8 | 77 64,7 | 135 <u>81,8</u> | | |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | Nem | n oszlop% | 66 <u>56,4</u> | 54 48,2 | 23 16,5 | | 48,42 (0,01) |
| | | Igen | n oszlop% | 51 43,6 | 58 51,8 | 116 <u>83,5</u> | | |
| 13. | Falusi alacsony státusú | Nem | n oszlop% | 63 <u>81,8</u> | 65 65 | 25 45,5 | 18,96 (0,01) | |
| | | Igen | n oszlop% | 14 18,2 | 35 35 | 30 <u>54,5</u> | | |
| | Városi jómódú diplomás | Nem | n oszlop% | 33 54,1 | 25 43,9 | 26 36,6 | | 4,07 (0,13) |
| | | Igen | n oszlop% | 28 45,9 | 32 56,1 | 45 63,4 | | |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | Nem | n oszlop% | 44 <u>71</u> | 46 58,2 | 37 44 | | 10,67 (0,1) |
| | | Igen | n oszlop% | 18 29 | 33 41,8 | 47 <u>56</u> | | |

1. csoport=1–3,20 közötti átlag; 2. csoport=3,29–3,86 közötti átlag; 3. csoport=4,00–5,00 közötti átlag
Az aláhúzási szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 12. évfolyamnál azt láthatjuk, hogy minden klaszter esetében a nem jó jegyekkel rendelkező diákok többsége nem is szándékozik továbbtanulni a felsőoktatásban. Azonban 30-40% körül van azoknak az aránya, akiknek nincsenek jó jegyeik, mégis jelentkezni akarnak továbbtanulni. A tanulmányi eredményeik alapján ezeket a diákokat fenyegetni fogja a lemorzsolódás veszélye, ha felveszik őket valamelyik felsőoktatási intézménybe.

A 13.-osok körében már egy kicsit változik a kép. A falusi és nagyvárosi alacsony státusúak körében ugyanaz figyelhető meg, mint a 12.-eseknél: akiknek nincsenek jó jegyeik, azoknak a jelentős része nem szándékozik továbbtanulni. A városi jómódú diplomás klaszterbe tartozóknál nincs szignifikáns különbség a továbbtanulási döntés alapján a jegyekben. Ennél a csoportnál a rosszabb jeggyel rendelkezőknek is közel 50%-a tovább akar tanulni a

felsőoktatásban. Azonban ne felejtsük el, hogy a technikus évfolyamokban csak szakmai tárgyakat tanulnak a fiatalok és nem ezeket a jegyeket viszik tovább a jelentkezésnél. Ez azt jelentheti, hogy a szakmai tárgyakat kevésbé szeretik tanulni, és ez is lehet az egyik motivátora a felsőoktatási továbbtanulás választásának. Ezt látszik megerősíteni a továbbtanulási döntés valószínűségének vizsgálata is annak ellenére, hogy ott a nagyvárosi alacsony státusúak (lásd 57. táblázat) esetében jelentkezett ilyen eredmény. Továbbá egyfajta nyomás is lehet a társadalmi státus megtartása, ami a rosszabb tanulmányi eredmény ellenére a továbbtanulásra készíteti őket. Azonban úgy tűnik, hogy a 13. évfolyam többeknek csak a továbbtanulás miatti pluszpontot jelenti, amit a gyengébb tanulmányi eredmény melletti felsőoktatásba való jelentkezés mutat.

Összességében azt láthatjuk, hogy míg a 12.-es évfolyamnál a rossz tanulmányi eredmény birtokában való továbbtanulás lemorzsolódási rizikótényező, addig a 13. évfolyam esetében nem tekinthető egyértelműen annak.

9.4. A bukás és évismétlés kapcsolata a lemorzsolódással

A teljes érettségire adó szakképzés mintában a tantárgyi bukással rendelkezők 34%-a szeretne továbbtanulni a felsőoktatásban. Akiknél előfordult az általános iskolai tanulmányok alatt az évismétlés, azoknak a 46,2%-a, a középiskolában évet ismételt tanulók 36,9%-a szeretne jelentkezni a felsőoktatásba. Részmintánként a 63. táblázatban közöljük a bukások, évismétlések arányát.

63. táblázat.

Bukások, évismétlések és a továbbtanulási szándék aránya részmintánként (%)

| Iskolatípus | 12. évf. | | | | 13. évf. | | | |
|---------------------------------------|----------|--------------|-----|------|----------|-------------|-----|------|
| | n | igen | n | nem | n | igen | n | nem |
| Továbbtanulási szándék | | | | | | | | |
| Nem. | 608 | 61,9 | 375 | 38,1 | 256 | 44,8 | 316 | 55,2 |
| Nem, de tantárgyi bukásom volt. | 36 | 41,9 | 50 | 58,1 | 12 | 26,1 | 34 | 73,9 |
| Igen, általános iskolában | 15 | 46,9 | 17 | 53,1 | 5 | 45,5 | 6 | 54,5 |
| Igen, középiskolában. | 22 | 33,3 | 44 | 66,7 | 13 | 40,6 | 19 | 59,4 |
| Igen, általános és középiskolában is. | 0 | 0 | 1 | 100 | 1 | 100 | 0 | 0 |
| χ^2 | | 34,70 (0,01) | | | | 7,46 (0,11) | | |

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 12.-es részmintában azok a tanulók akarnak nagyobb arányban továbbtanulni, akik nem buktak és évet sem ismételték soha a tanulmányaik során. Azon tanulók esetében – mindkét részmintánál – akik valamikor vagy buktak, vagy évet ismételték, arányában többen vannak, akik nem szándékoznak továbbtanulni. Egyedüli kivételt képez az a 13.-os tanuló, aki bár általános és középiskolában is ismételt évet, mégis tovább szeretne tanulni felsőoktatási intézményben. A 12.-esek körében 40% körüli azoknak az aránya, akik felsőoktatási intézménybe kívánnak jelentkezni annak ellenére, hogy volt tantárgyi bukásuk vagy

évismétlésük. A bukást, évismétlést a szakirodalom (lásd Szemerszki, 2016) az egyik legkarakteresebben megjelenő figyelmeztető jelnek tekinti a lemorzsolódás-vizsgálatokban. Ezért lemorzsolódási rizikótényezőnek tekintjük, ha valaki tovább szeretne tanulni felsőoktatásban, de tanulmányai során évet ismételt vagy tantárgyi bukása volt.

Azt feltételezzük, hogy annak, aki bukott vagy évet ismételt, rosszabb a tanulmányi eredménye, mint annak, akinek sosem volt ilyen az iskolai pályafutása alatt. Ennek vizsgálatára varianciaanalízist végeztünk. A 12.-esek ($F=33,36$ $p<0,01$) és a 13.-osok ($F=19,93$ $p<0,01$) között is van olyan csoport, amelyiknek a tanulmányi átlaga szignifikánsan különbözik a többitől. A különbségek mértékét megjelenítő Tukey's b utóelemzés azt mutatja, hogy azoknak a diákoknak, akiknek nem volt évismétlése vagy bukása az iskolai éve alatt, számottevően jobb tanulmányi átlaggal ($M=3,67$) rendelkeznek, mint a többi csoport, akiknek a tanulmányi átlaga nem tér el egymástól statisztikailag ($M=3,13-3,23$). A 13.-osok esetében is azoknak a diákoknak, akik nem ismételték évet és nem is buktak, szignifikánsan jobb a tanulmányi átlaguk ($M=3,62$), mint azoknak, akik középiskolában ismételték évet ($M=3,07$). Azonban az általános iskolában évet ismétlő ($M=3,13$) és csak tantárgyi bukással rendelkezők tanulmányi átlaga ($M=3,12$) között nincs statisztikailag számottevő különbség sem a középiskolában évet ismétlőktől, sem azoktól, akik sem nem buktak, sem nem ismételték évet a tanulmányaik alatt.

Összességében azt láthatjuk, hogy azok a diákok, akik a tanulmányaik alatt bármikor buktak vagy évet ismételték, rosszabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek azoknál, akiknél nem volt ilyen esemény az iskolai pályafutásuk során. Azok a diákok, akik tovább szeretnének tanulni a felsőoktatásban, de volt tantárgyi bukásuk vagy évismétlésük, azoknak a jegyei is rosszabbak, továbbá alacsonyabb affektív és kognitív képességekről számoltak be (lásd előző fejezet). Ez megerősíti azt, hogy a bukást és évismétlést a továbbtanulni szándékozók körében lemorzsolódási rizikótényezőnek tartjuk.

9.5. Fizetett különóra okainak kapcsolata a lemorzsolódással

Míg a továbbtanulni szándékozók 69,4%-a jár valamilyen magánórára, addig azoknak, akik nem kívánnak felsőoktatásba jelentkezni, a 48,6%-a. A keresztábra-elemzés szerint szignifikáns az összefüggés ($\chi^2=72,26$ $p<0,01$) a továbbtanulási szándék és a fizetett különóra járás között. Részmintánként vizsgálva a különóra járás és a továbbtanulási szándék kapcsolatát azt láthatjuk, hogy a 12.-eseknél ($\chi^2=24,25$ $p<0,01$) és 13.-osoknál is ($\chi^2=34,42$ $p<0,01$) a továbbtanulni szándékozók számottevően többen járnak magánórára, mint azok, akik nem akarnak továbbtanulni.

Keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk meg a különóra járás okát a továbbtanulási szándék szerint részmintánként, amit a 64. táblázat mutat.

64. táblázat.

A különóra járás oka a továbbtanulási szándék szerint

| Évfolyam | 12. | | | | 13. | | | |
|------------------|---------------|------|-----|------|--------------|------|----|------|
| | n | igen | n | nem | n | igen | n | nem |
| bukás elkerülése | 32 | 28,1 | 82 | 71,9 | 7 | 29,2 | 17 | 70,8 |
| továbbtanulás | 24 | 88,7 | 189 | 19,2 | 41 | 77,4 | 12 | 22,6 |
| nyelvvizsga | 19 | 74 | 54 | 26 | 39 | 76,5 | 12 | 23,5 |
| χ^2 | 128,32 (0,01) | | | | 20,43 (0,01) | | | |

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Mindkét részminta esetében a továbbtanulni szándékozók az arra való felkészülés miatt járnak magánórákra. Azok a diákok viszont, akik nem terveznek a felsőoktatásban továbbtanulni, jellemzően a bukás elkerülése miatt járnak fizetett különóra. Azonban vannak olyan diákok is, akik tovább szeretnének tanulni, mégis a bukás elkerülése miatt járnak különóra. Mindkét évfolyam esetében ez közel 30%. Bár nem kérdeztünk rá, hogy milyen tantárgy az, amelyikből a bukás veszélyezteti a tanulókat és emiatt fizetett magánórát vesznek igénybe, mégis azt feltételezzük, hogy 12.-ben valamilyen érettségi tantárgy lehet. Náluk ezt éppen ezért lemorzsolódási rizikótényezőnek tekintjük. A 13. évfolyamosoknál érdekesebb a helyzet, hiszen ők már nem tanulnak közismereti tárgyakat, mégis igénybe kell venniük az árnyékotatást annak érdekében, hogy ne bukjanak meg. Láthattuk, hogy az érettségi előtt állóknál sem egyértelmű, hogy milyen tantárgyból állnak bukásra, a 13.-osok esetében még nehezebb megítélni, főként a lemorzsolódás szempontjából. Hiszen ha a szakmát nem szereti és emiatt motiválatlan a tanulásában, akkor a felsőoktatási továbbtanulás egy másik tanulási utat jelenthet, amiben sikere lehet a diáknak. Ennek feltárása további vizsgálatokat igényel.

A teljes mintán a varianciaanalízis szerint a bukás elkerülése miatt különóra járó diákoknak szignifikánsan gyengébb ($F=15,81$ $p<0,01$) a tanulmányi átlaguk ($M=3,19$), mint a másik két ok miatt magántanárhoz járóké ($M_i=3,71$; $M_{ny}=3,80$). A 12.-es és 13.-os részmintában az ANOVA F értéke azt mutatja ($F_{12}=17,26$ $p<0,01$; $F_{13}=5,53$ $p<0,01$), hogy vannak olyan csoportok, amik szignifikánsan különböznek egymástól. A Dunnett T3 (Levene₁₂=18,45 $p<0,01$; Levene₁₃=3,99 $p=0,02$) utóelemzés szerint mindkét évfolyamnál a bukás elkerülése miatt különóra járók tanulmányi átlaga szignifikánsan alacsonyabb ($M_{12}=3,18$; $M_{13}=3,21$), mint a továbbtanulás ($M_{12}=3,70$; $M_{13}=3,75$) és a nyelvvizsga céljából ($M_{12}=3,79$; $M_{13}=3,82$) különóra járóké.

Azt feltételezzük, hogy azoknak a tanulóknak, akik a bukás elkerülése miatt járnak magántanárhoz, alacsonyabb a továbbtanulási motivációjuk és erősebb a tanulmányi ok miatti önhátráltatásuk. Ennek ellenőrzésére varianciaanalízist végeztünk a továbbtanulás affektív tényezői skála alskáláira. A teljes mintán az ANOVA F értéke szignifikáns a továbbtanulási motiváció ($F=24,49$ $p<0,01$), az önhátráltatás tanulmányi oka ($F=25,83$ $p<0,01$) és az önhátráltatás külső oka ($F=7,81$ $p<0,01$) esetében is, tehát ezen változók tekintetében

különbségek vannak a különóra járás okában. A Dunnett T3 utóelemzés (Levene=3,27 $p=0,03$) szerint a bukás miatt különóra járóknak szignifikánsan alacsonyabbak a továbbtanulási motívumai ($M=-0,34$), mint a másik két okot választóké ($M_t=0,41$; $M_{ny}=0,23$). Az önhátráltatás tanulmányi ($M=0,47$) és külső ($M=0,13$) okának értéke a bukás elkerülése miatt különórára járóknak lényegesen magasabb, mint a továbbtanulás ($M_{tan_ok}=-0,31$ $M_{küls_ok}=-0,18$) és nyelvvizsga ($M_{tan_ok}=-0,30$ $M_{küls_ok}=-0,16$) miatt különórára járóké. Bár ez alapján jól körvonalazódik, hogy a bukás elkerülése miatt különóra járó diákoknak alacsonyabbak a tanulási motívumaik és erősebb az önhátráltatásuk, azt nem tudtuk meg belőle, hogy a továbbtanulni szándékozók esetében is így van-e. Ennek vizsgálatára leszűrtük a továbbtanulni szándékozó és különóra járó tanulókat, illetve szétválasztottuk az évfolyamokat és egyszempontos varianciaanalízissel megvizsgáltuk, hogy a különóra járás oka alapján találunk-e különbséget az affektív tényezőkben. Az ANOVA F értéke ($F=4,02$ $p<0,01$) csak a 12. évfolyam tanulmányi ok miatti önhátráltatása esetében volt szignifikáns. A Tukey's b utóelemzés szerint a bukás elkerülése miatt különóra járó, de továbbtanulni szándékozó tanulóknak jelentősen magasabb a tanulmányi ok miatti önhátráltatása, mint a másik két ok miatt magántanárhoz járóké. Ez azt jelenti, hogy bár ezek a tanulók szeretnék a felsőoktatásban továbbtanulni, azonban saját maguk sem hiszik el igazán, hogy képesek erre. Ezért az érettségi előtt álló részminta esetében a továbbtanulási szándék és a bukás elkerülése érdekében az árnyékotatást igénybevétele lemorzsolódási rizikófaktornak tekintjük. A 13. évfolyamosoknál a varianciaanalízis egyik affektív tényező esetében sem volt szignifikáns ($F_{TM}=0,54$ $p=0,58$; $F_{ÖH-T}=0,25$ $p=0,77$; $F_{ÖH-K}=0,04$ $p=0,95$). Ebben az évfolyamban nem tekinthető lemorzsolódási rizikótényezőnek a továbbtanulási szándék és a bukás elkerülése miatti különóra járás együttese. Ennek okát a fenti elemzés során kifejtettük.

Ugyanezt megvizsgáltuk a végrehajtó funkció alskáláira is, hiszen ahogy korábban már említettük, a munkamemória és a gátlás is a tanulási képesség része, szoros összefüggése van a tanulmányi eredménnyel. Mindezek miatt feltételezzük, hogy a bukás elkerülése miatt különóra járók gyengébb gátlásról és munkamemóriáról számolnak be. Csak a 12. évfolyam ($F_{MM}=3,05$ $p<0,05$ $F_{GÁT}=4,46$ $p<0,01$) esetében találtunk különbségeket a végrehajtó funkció mindkét alskálájában, a 13.-osoknál nem ($F_{MM}=0,99$ $p=0,37$ $F_{GÁT}=0,89$ $p=0,41$). A Tukey's b utóelemzés azt mutatja a 12.-esek munkamemóriájánál, hogy a nyelvvizsga miatt különóra járók szignifikánsan jobb ($M=-0,16$) működésről számoltak be, mint a bukás elkerülése okán magántanárhoz járók ($M=0,21$). A továbbtanulásra való felkészülés miatt magántanárhoz járók átlaga ($M=0,01$) nem különbözik jelentősen sem a bukás, sem a nyelvvizsga okát megjelölők átlagától.

A gátlás működésében is a bukás miatt különóra járók számoltak be magasabb értékről ($M=0,22$). Ennél szignifikánsan alacsonyabb a másik két okot megjelölők átlaga ($M_t=-0,12$; $M_{ny}=-0,05$). Ne felejtjük el, hogy a munkamemória és a gátlás esetében az alacsonyabb értékek jelzik a jobb működési funkciót.

A fenti elemzések azt mutatják, hogy azok a diákok, akik a bukás elkerülése miatt járnak különóra, alacsonyabb tanulmányi átlaggal és gyengébb továbbtanulási motívumokkal rendelkeznek. Mindezek mellett erősebben jelenik meg nálunk az önhátráltatás mindkét oka, illetve gyengébben működik a munkamemóriájuk és a gátlásuk is. Ebből azt a következtetést vonjuk le, hogy lemorzsolódási rizikófaktor, ha valaki tovább szeretne felsőoktatásban tanulni, azonban az érettségi előtt a bukás elkerülése miatt fizetett magántanárhoz jár.

9.6. Nyelvvizsga

A 2020-as év nyarán hozott nyelvvizsgamentesség többszázezer bent ragadt diplomát mentett meg. Azonban ettől függetlenül – a dolgozat befejezéséig – nem változott az, hogy Magyarországon középfokú nyelvvizsgához van kötve a diplomaszerzés. Azoknak a diákok, akik nyelvvizsga hiányában jutnak be a felsőoktatásba, többlet terhet jelenthet a tanulmányaik mellett, ha a nyelvvizsga megszerzéséhez is tanulniuk kell, különóra kell járni, és ehhez nagy valószínűséggel anyagi áldozatra is szükség van. Az eddig tapasztalt nagyjából 30% feletti nyelvvizsga hiányában bentragadt diploma és a felsőoktatási évek alatt többlet terhet jelentő nyelvtanulás miatt a nyelvvizsga hiányát is rizikótényezőnek tekintjük.

A teljes mintának csupán a 15,6%-ának van nyelvvizsgája. Legmagasabb arányban a gimnazisták (41,5%) rendelkeznek nyelvvizsgával. Őket követik a 13.-osok (15,9%), és legalacsonyabb arányban a 12.-es szakgimnazistáknak (12,2%) van nyelvvizsgája. A gimnazisták és az érettségit adó szakképzésben tanulók közötti különbség szemmel látható, amit a keresztábra-elemzés is megerősít ($\chi^2=85,07$ $p<0,01$). Jelen esetben csak a nagy kontraszt miatt mutattuk be a gimnazistákat, a további elemzésből kimaradnak, hiszen jelen dolgozat fókuszában az érettségit adó szakképzésbe járó diákok állnak.

A 12.-eseknél 81,8% azoknak az aránya, akik nem rendelkeznek nyelvvizsgával, de szeretnének felsőoktatásban továbbtanulni, a 13.-osoknál 74%. Ez a magas arány nem meglepő, hiszen fentebb láttuk, 10% körül mozog a nyelvvizsgázott tanulók aránya a két részmintánál.

A szülők iskolai végzettsége szerinti összehasonlítás során azt várjuk, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei rendelkeznek nyelvvizsgával. Egyrészt a társadalmi státus megőrzése miatt, másrészt ezek a szülők anyagilag megtehetik a különóra vagy nyelviskola fizetését. Az elemzéshez az apa és az anya iskolai végzettségét összevontuk, mert közepesen erős összefüggést ($r=0,450$ $p<0,01$) mutat a két változó egymással. Az új változót a

MEAN parancs segítségével hoztuk létre. A keresztábra-elemzés eredményeit a 65. táblázat mutatja.

65. táblázat.

Szülők iskolai végzettsége és a nyelvvizsga közötti kapcsolat

| Évfolyam | Szülők iskolai végzettsége | | Van nyelvvizsga-bizonyítványa? | | χ^2 (p) | | |
|----------|----------------------------|--------------|--------------------------------|-------------|--------------|-----------|------------|
| | | | igen | nem | | | |
| 12. | 1,00 | n oszlop% | 0 0 | 3 0,3 | 47,25(0,01) | | |
| | 1,50 | n oszlop% | 0 0 | 2 0,2 | | | |
| | 2,00 | n oszlop% | 2 1,4 | 32 3,1 | | | |
| | 2,50 | n oszlop% | 5 3,5 | 66 6,5 | | | |
| | 3,00 | n oszlop% | 29 20,1 | 275 26,9 | | | |
| | 3,50 | n oszlop% | 28 19,4 | 220 21,5 | | | |
| | 4,00 | n oszlop% | 27 18,8 | 273 26,7 | | | |
| | 4,50 | n oszlop% | 25 17,4 | 88 8,6 | | | |
| | 5,00 | n oszlop% | 28 19,4 | 64 6,3 | | | |
| | 13. | 1,50 | n oszlop% | 0 0 | | 2 0,4 | 7,83(0,38) |
| | | 2,00 | n oszlop% | 2 1,9 | | 15 2,7 | |
| | | 2,50 | n oszlop% | 4 3,8 | | 40 7,3 | |
| 3,00 | | n oszlop% | 29 27,6 | 199 36,2 | | | |
| 3,50 | | n oszlop% | 23 21,9 | 108 19,7 | | | |
| 4,00 | | n oszlop% | 31 29,5 | 116 21,1 | | | |
| 4,50 | | n oszlop% | 9 8,6 | 34 6,2 | | | |
| 5,00 | | n oszlop% | 7 6,7 | 35 6,4 | | | |

1=8 általános alatti; 2=8 általános; 3=szakmunkás; 4=érettségi; 5=diploma

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A táblázat szerint a 12.-es részmintánál arányában a magas iskolai végzettségű szülők gyermekeinek van nyelvvizsgája, míg az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek jelentős része nem rendelkezik nyelvvizsgával. Mivel a diákok gyakran a szülők végzettségét tűzik ki célul maguknak (lásd Keller, 2016), ezért nem meglepő, hogy többségében a magasabban iskolázott szülők gyermekeinek van nyelvvizsgája, hiszen tudják, hogy mind a továbbtanuláshoz, mind a diploma megszerzéséhez szükséges. A 13.-os részmintánál nincs kapcsolat a szülők iskolai végzettsége és a nyelvvizsga megléte között.

Mivel a szülők iskolai végzettsége és az objektív anyagi index között szignifikáns a kapcsolat ($r=0,26$ $p<0,01$), ezért azt feltételezzük, hogy jobb az objektív anyagi indexe azoknak, akiknek van nyelvvizsgálója. Ezt kétmintás t-próbával vizsgáltuk meg. Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvvizsgálóval rendelkező 12.-es tanulók ($M=0,67$) családjai szignifikánsan ($t=2,65$ $p<0,01$) jobb anyagi helyzetben vannak, mint a nyelvvizsga-bizonyítvánnyal nem rendelkezők ($M=0,63$). A 13. évfolyamosoknál nincs eltérés ($t=0,89$ $p=0,37$) az anyagi háttérben a nyelvvizsga megléte alapján.

Megvizsgáltuk, hogy a családi háttér alapján képzett klaszterek szerint találunk-e különbséget a nyelvvizsga meglétében. A kereszttábla-elemzés azt mutatja, hogy mind a 12.-es ($\chi^2=17,92$ $p<0,01$), mind a 13.-os ($\chi^2=7,91$ $p<0,01$) részmintában szignifikáns eltérések vannak. Mindkét részminta esetében arányában több nyelvvizsgálójuk van a városi jómódú diplomás klaszterbe tartozó tanulóknak a falusi alacsony státusú diákokhoz képest. Azt feltételezzük, hogy ennek egyik oka a már fent említett szülők iskolai végzettségének összefüggése a továbbtanulással, illetve a jobb anyagi helyzettel.

Megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a tanulmányi átlagban a nyelvvizsga megléte alapján. A kétmintás t-próbák minden részminta esetében azt igazolták, hogy a nyelvvizsgálóval rendelkező diákok tanulmányi átlaga szignifikánsan magasabb a nyelvvizsgálóval nem rendelkező társaikénál (66. táblázat).

66. táblázat.

A tanulmányi átlag és nyelvvizsga t-próbája

| Évf. | Nyelvvizsga megléte | n | M | SD | t | p | Cohen d |
|------|---------------------|------|------|------|------|------|---------|
| 12. | Van | 143 | 4,01 | 1,00 | 6,95 | 0,01 | 0,55 |
| | Nincs | 1023 | 3,51 | 0,76 | | | |
| 13. | Van | 104 | 3,73 | 0,98 | 2,55 | 0,01 | 0,24 |
| | Nincs | 549 | 3,51 | 0,73 | | | |

A nyelvvizsgálóval rendelkezőknek mindkét évfolyamban jobb a tanulmányi átlaga. A Cohen-féle d mérete a 12.-eseknél közepes, a 13.-osoknál kicsi. Ez azt jelenti, hogy az érettségi előtt állóknál a nyelvvizsgálóval rendelkezőknek lényegesen magasabb a tanulmányi átlaga, a 13.-osoknál bár szignifikáns az átlagok különbsége, azonban kicsi az eltérés. Ezt értelmezhetjük úgy, hogy a nyelvvizsgálóval rendelkező 12.-esek tudatosan készülnek a továbbtanulásra. A 13.-osoknál, mivel nem a technikus évfolyamon kapott jegyeket viszik tovább, ezért kevésbé fontos, hogy jól is tanuljanak, jó jegyeik legyenek.

Mivel a nyelvvizsgálóval rendelkezőknek jobbak a tanulmányi eredményeik, ezért azt feltételezzük, hogy erősebbek a továbbtanulási motívumaik és alacsonyabb náluk az önhátráltatás, illetve jobb munkamemóriával és jobb gátlással rendelkeznek a nyelvvizsgálóval

nem rendelkező társaiknál. Ennek vizsgálatára kétmintás t-próbákat végeztünk, melynek eredményét a 67. táblázatban közöljük.

67. táblázat.

Az affektív és kognitív tényezők nyelvvizsga szerinti t-próbája

| Évf. | Alskálák | Nyelvvizsga megléte | n | M | SD | t | p | Cohen d |
|------|------------------------------|---------------------|-----|-------|------|-------|------|---------|
| 12. | Továbbtanulási motiváció | Van | 134 | 0,57 | 0,82 | 6,88 | 0,01 | 0,67 |
| | | Nincs | 964 | -0,03 | 0,98 | | | |
| | Önhátráltatás: tanulmányi ok | Van | 134 | -0,40 | 1,13 | -5,27 | 0,01 | 0,45 |
| | | Nincs | 964 | 0,08 | 0,97 | | | |
| | Önhátráltatás: külső ok | Van | 134 | -0,28 | 0,79 | -4,82 | 0,01 | 0,42 |
| | | Nincs | 964 | 0,03 | 0,70 | | | |
| | Munkamemória | Van | 134 | -0,01 | 0,98 | -0,48 | 0,63 | - |
| | | Nincs | 964 | 0,02 | 1,01 | | | |
| | Gátlás | Van | 134 | -0,12 | 0,96 | -1,27 | 0,20 | - |
| | | Nincs | 964 | -0,01 | 0,99 | | | |
| 13. | Továbbtanulási motiváció | Van | 141 | 0,09 | 0,94 | 2,63 | 0,01 | 0,29 |
| | | Nincs | 984 | -0,19 | 0,99 | | | |
| | Önhátráltatás: tanulmányi ok | Van | 141 | -0,16 | 1,06 | -2,56 | 0,01 | 0,26 |
| | | Nincs | 984 | 0,10 | 0,91 | | | |
| | Önhátráltatás: külső ok | Van | 141 | -0,06 | 0,76 | -2,41 | 0,01 | 0,25 |
| | | Nincs | 984 | 0,11 | 0,65 | | | |
| | Munkamemória | Van | 141 | 0,13 | 1,11 | 1,63 | 0,10 | - |
| | | Nincs | 984 | -0,04 | 0,98 | | | |
| | Gátlás | Van | 141 | 0,03 | 1,07 | 0,14 | 0,88 | - |
| | | Nincs | 984 | 0,02 | 0,98 | | | |

A kétmintás t-próbák eredményei azt mutatják, hogy mindkét részminta esetében a továbbtanulási motívumok és önhátráltatás skálákban szignifikáns különbségek vannak a nyelvvizsgával rendelkező és nem rendelkező diákok között. Vagyis akinek van nyelvvizsga bizonyítványa, annak erősebbek a továbbtanulási motívumai és alacsonyabbak az önhátráltatási tényezői. Ez talán nem meglepő, hiszen minden bizonnyal azért szerzi meg valaki a nyelvvizsgát a középiskolai tanulmányai alatt, mert tudatosan készül a továbbtanulásra. A nyelvvizsga megléte két pozitívummal is jár a továbbtanulásnál: többletpontot jelent a felvételinél és jelenleg kötelező feltétele a diploma megszerzésének.

A munkamemória és a gátlás esetében nincs számottevő különbség a nyelvvizsgával rendelkező és nem rendelkező tanulók között. Ez az eredmény azért meglepő, mert azt gondolnánk, hogy a nyelvvizsgára való felkészülés több lemondással jár, ami fejlettebb gátlást feltételez. Ugyanígy a munkamemóriánál is, hiszen a fentebbi vizsgálat szerint azoknak jobbak a jegyei, akiknek van nyelvvizsgája, és mint már láttuk, a munkamemória összefüggésben van a jegyekkel.

Megvizsgáltuk, hogy a családi háttér alapján képzett klaszterekben van-e különbség a nyelvvizsga megléte szerint a továbbtanulás affektív tényezői és végrehajtó funkció skálák alskáláiban. A kétmintás t-próbák eredményeit a 68. táblázatban közöljük.

68. táblázat.

Az affektív és kognitív tényezők nyelvvizsga szerinti t-próbája évfolyamonként és klaszterenként

| Évf. | Klaszterek | Alskálák | Nyelvvizsga megléte | n | M | SD | t | p | Cohen d |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|---------------------|--------|-------|-------|-------|------|---------|
| 12. | Hátrányos CSH | Továbbtanulási motiváció | Van | 23 | 0,54 | 1,07 | 3,39 | 0,01 | 0,70 |
| | | | Nincs | 313 | -0,18 | 0,98 | | | |
| | | Önhátráltatás: tanulmányi ok | Van | 23 | -0,06 | 1,13 | -1,49 | 0,13 | - |
| | | | Nincs | 313 | 0,25 | 0,95 | | | |
| | | Önhátráltatás: külső ok | Van | 23 | -0,02 | 0,83 | -1,22 | 0,20 | - |
| | | | Nincs | 313 | 0,16 | 0,66 | | | |
| | | Munkamemória | Van | 23 | 0,39 | 1,01 | 1,49 | 1,13 | - |
| | | | Nincs | 324 | 0,07 | 1,00 | | | |
| | Gátlás | Van | 23 | 0,12 | 0,64 | 0,55 | 0,57 | - | |
| | | Nincs | 324 | 0,01 | 0,95 | | | | |
| | Kedvező CSH | Továbbtanulási motiváció | Van | 67 | 0,70 | 0,67 | 5,34 | 0,01 | 0,80 |
| | | | Nincs | 332 | 0,01 | 1,01 | | | |
| | | Önhátráltatás: tanulmányi ok | Van | 67 | -0,50 | 1,08 | -3,58 | 0,01 | 0,65 |
| | | | Nincs | 332 | -0,00 | 0,02 | | | |
| | | Önhátráltatás: külső ok | Van | 67 | -0,40 | 0,74 | -3,47 | 0,01 | 0,46 |
| | | | Nincs | 332 | -0,05 | 0,74 | | | |
| | | Munkamemória | Van | 69 | -0,04 | 1,02 | -0,11 | 0,91 | - |
| | | | Nincs | 329 | -0,02 | 1,05 | | | |
| | Gátlás | Van | 69 | -0,04 | 1,10 | 0,33 | 0,73 | - | |
| | | Nincs | 329 | -0,08 | 1,01 | | | | |
| | Nagyvárosi alacsony státusú | Továbbtanulási motiváció | Van | 44 | 0,39 | 0,86 | 2,34 | 0,02 | 0,39 |
| | | | Nincs | 294 | 0,04 | 0,94 | | | |
| | | Önhátráltatás: tanulmányi ok | Van | 44 | -0,43 | 1,18 | -2,83 | 0,01 | 0,41 |
| | | | Nincs | 294 | 0,01 | 0,93 | | | |
| Önhátráltatás: külső ok | | Van | 44 | -0,24 | 0,81 | -2,14 | 0,03 | 0,31 | |
| | | Nincs | 294 | -0,00 | 0,68 | | | | |
| Munkamemória | | Van | 48 | -0,15 | 0,87 | -1,33 | 0,18 | - | |
| | | Nincs | 309 | 0,05 | 1,00 | | | | |
| Gátlás | Van | 48 | -0,32 | 0,79 | -2,51 | 0,01 | 0,43 | | |
| | Nincs | 309 | 0,06 | 0,99 | | | | | |
| 13. | Hátrányos CSH | Továbbtanulási motiváció | Van | 25 | 0,31 | 0,96 | 2,70 | 0,01 | 0,59 |
| | | | Nincs | 189 | -0,27 | 1,03 | | | |
| | | Önhátráltatás: tanulmányi ok | Van | 25 | -0,29 | 0,97 | -2,22 | 0,02 | 0,47 |
| | | | Nincs | 189 | 0,15 | 0,91 | | | |
| | | Önhátráltatás: külső ok | Van | 25 | -0,05 | 0,70 | -1,67 | 0,09 | - |
| | | | Nincs | 189 | 0,17 | 0,61 | | | |
| | Munkamemória | Van | 29 | 0,14 | 1,23 | 1,04 | 0,29 | - | |
| | | Nincs | 199 | -0,07 | 0,98 | | | | |
| | Gátlás | Van | 29 | 0,15 | 1,12 | 0,53 | 0,59 | - | |
| | | Nincs | 199 | 0,04 | 1,01 | | | | |
| | Kedvező CSH | Továbbtanulási motiváció | Van | 41 | -0,02 | 0,97 | 0,60 | 0,54 | - |
| | | | Nincs | 138 | -0,11 | 0,87 | | | |
| Önhátráltatás: tanulmányi ok | | Van | 41 | 0,08 | 1,08 | 0,10 | 0,91 | - | |
| | | Nincs | 138 | 0,07 | 0,89 | | | | |
| Önhátráltatás: külső ok | | Van | 41 | 0,10 | 0,87 | 0,08 | 0,93 | - | |
| | | Nincs | 138 | 0,09 | 0,70 | | | | |
| Munkamemória | Van | 39 | 0,17 | 1,17 | 1,11 | 0,26 | - | | |
| | Nincs | 138 | -0,04 | 1,03 | | | | | |
| Gátlás | Van | 39 | -0,04 | 1,05 | -0,27 | 0,78 | - | | |
| | Nincs | 138 | 0,00 | 1,06 | | | | | |
| Nagyvárosi alacsony státusú | Továbbtanulási motiváció | Van | 32 | 0,061 | 1,00 | 1,19 | 0,23 | - | |
| | | Nincs | 184 | -0,176 | 1,04 | | | | |
| | Önhátráltatás: tanulmányi ok | Van | 32 | -0,378 | 1,06 | -2,57 | 0,01 | 0,46 | |
| | Nincs | 184 | 0,086 | 0,92 | | | | | |

| Évf. | Klaszterek | Alskálák | Nyelvvizs- ga megléte | n | M | SD | t | p | Cohen d |
|------|------------|----------------------------|--------------------------|-----|--------|------|-------|------|------------|
| | | Önhátráltatás: külső ok | Van | 32 | -0,299 | 0,62 | -2,27 | 0,01 | 0,54 |
| | | | Nincs | 184 | 0,049 | 0,66 | | | |
| | | Munkamemória | Van | 33 | 0,070 | 0,93 | 0,52 | 0,60 | - |
| | | | Nincs | 189 | -0,023 | 0,95 | | | |
| | | Gátlás | Van | 33 | 0,031 | 1,06 | 0,22 | 0,82 | - |
| | | | Nincs | 189 | -0,007 | 0,89 | | | |

Mindkét évfolyam klasztereiben változatosan jelennek meg a továbbtanulás affektív tényezői és végrehajtó funkció alskáláinak különbségei a nyelvvizsga megléte alapján. A 12.-es falusi alacsony státusúak körében csak a továbbtanulási motívumokban van eltérés. A Cohen-féle d hatásméret alapján azt mondhatjuk, hogy jóval erősebb továbbtanulási motívumai vannak a nyelvvizsgával rendelkezőknek, mint az azt nem birtoklóknak. A városi jómódú diplomások csoportjában az affektív tényező mindhárom alskálájában szignifikáns különbség van a nyelvvizsga megléte szerint: míg a nyelvvizsgával rendelkezők továbbtanulási motívumai erősebbek, addig a nem nyelvvizsgázottak magasabb önhátráltatásról számoltak be. A nagyvárosi alacsony státusúak annyiban különböznek a városi jómódú diplomás klasztertől, hogy a nyelvvizsgázott tanulóknak számottevően erősebb a gátlása a nem nyelvvizsgával rendelkezőkhöz képest. A 12. évfolyamnál tehát azt láthatjuk, hogy elsősorban az affektív tényezőkben vannak jelentős különbségek a nyelvvizsga alapján.

A 13.-os részminta falusi alacsony státusú klaszterében csak a továbbtanulási motívumokban és a tanulás miatti önhátráltatásban van különbség. A nyelvvizsgások erősebb továbbtanulási motívumról, a nyelvvizsgával nem rendelkezők pedig határozottabban megjelenő önhátráltatásról számoltak be. A városi jómódú diplomások esetében egyik alskálában sem találtunk különbséget a nyelvvizsga megléte alapján. A nagyvárosi alacsony státusú klaszterhez tartozó nyelvvizsgával nem rendelkező tanulók mindkét típusú önhátráltatása nagyobb, mint a nyelvvizsgázott tanulóké.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a 12.-eseknél a továbbtanulási motívumok a legmeghatározóbbak a nyelvvizsgával kapcsolatosan. A 13.-osok esetében a tanulmányi ok miatti önhátráltatás jelenik meg legerősebben. Ebből arra következtethetünk, hogy a 12.-esek még továbbtanulás előtt állnak, ezért fontos számukra a nyelvvizsga megszerzése. Azonban a 13.-osok nagyobb valószínűséggel a nem túl jó tanulmányi eredményük, motivátlanságuk miatt nem tanultak tovább, ami az erősebb önhátráltatásban is megmutatkozik.

Ma Magyarországon a hatályos felsőoktatási törvény alapján legalább egy B2 típusú középfokú nyelvvizsga megszerzéséhez kötött a diploma kiadása, ezért azokat a diákokat, akik nyelvvizsga nélkül lépnek be a felsőoktatásba, lemorzsolódás veszélyeztetheti. Egyrészt a növekedő tanulási teher miatt, hiszen azt láthatjuk, hogy akiknek nincs nyelvvizsgája, gyengébb

tanulmányi eredménnyel rendelkeznek. Másrészt a nagyobb anyagi teher miatt, ami a nyelvvizsga megszerzéséhez szükséges magántanár vagy nyelviskolai órák díjában realizálódik.

9.7. Összefoglalás

Ebben fejezetben a szakképzésben érettségiző tanulók lemorzsolódási kockázati tényezőit kívántuk azonosítani.

Eredményeink azt mutatják, hogy a felsőoktatási tanulmányok alatti munkavállalás nem egyértelműen lemorzsolódási rizikófaktor, ahogy a szakirodalom is megosztott ebben a kérdésben. Egyrészt rizikófaktorként jelentkezik a 12. évfolyamos tanulónál, ugyanis esetükben az alacsonyabb anyagi indexszel rendelkező tanulók azért akarnak majd a tanulmányaik alatt dolgozni, mert a szüleik nem tudják őket támogatni. Másrészt a 13.-osoknál az anyagi háttérben a munkavállalási okok szerint nincs különbség, azonban a magas iskolai végzettségű anyák gyermekei a szakmai gyakorlat megszerzése miatt akarnak majd dolgozni, ami a munkavállalás pozitív oldalát látszik igazolni.

Mindkét évfolyamban azok jelentkeznek elsősorban költségtérítéses képzésre, akik jobb anyagi háttérrel rendelkeznek, tehát a család anyagi háttere számottevően meghatározza, hogy a tanuló milyen finanszírozási formára kíván jelentkezni. A jegyekkel összevetve a finanszírozási forma választását azt kaptuk, hogy a nem túl jól tanuló 13.-osok a költségtérítés vállalásával akarják biztosítani helyüket a felsőoktatásban (vö. Szemerszki, 2014). Azonban ez nem egyértelmű következtetés, hiszen a 13.-osok nem azt a jegyet viszik tovább, amit a technikus évből szereztek. Éppen ezért ennek feltárására további vizsgálatok szükségesek. A 12.-esek esetében nincs összefüggés a jegyek és a finanszírozási forma választása között.

A jegyeket vizsgálva – nem meglepő módon – azt az eredményt kaptuk, hogy a jobb tanulmányi eredmény nagyobb valószínűséggel sarkallja a diákokat a felsőoktatásba való továbbtanulásra. Azonban magas azon tanulók aránya, akik az eddigi iskolai pályafutásuk során tantárgyi bukással vagy évisméltéssel rendelkeznek, mégis szeretnének továbbtanulni a felsőoktatásba. A bukás, évisméltés együtt jár az alacsonyabb tanulmányi eredménnyel és a szakirodalom is lemorzsolódási rizikótényezőnek tekinti. Emellett vannak olyan diákok, akik tovább akarnak tanulni, ám a bukás elkerülése miatt járnak különóra. Mivel ezek a tanulók gyengébb továbbtanulási motívumokkal, gyengébb munkamemóriával és gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, mint a továbbtanulás és nyelvvizsga miatt különóra járó társaik, ezért ezt is lemorzsolódási rizikófaktorként azonosítottuk.

Végezetül megvizsgáltuk a nyelvvizsga meglétét, ami a diplomaszerezés feltétele. Vizsgálatunkban 20% alatti a nyelvvizsgával rendelkezők aránya az érettségit adó

szakképzésben. Kutatásunkban arra a megállapításra jutottunk, hogy egyrészt a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek van nagyobb arányban nyelvvizsgája. Másrészt a nyelvvizsgával nem rendelkezőknek a tanulmányi eredménye és a továbbtanulási motívumai is gyengébbek azoknál, akik már megszerezték a nyelvvizsgát. Eszerint az alacsony társadalmi státusú csoportok gyermekeinél az alacsony továbbtanulási motívummal és erős önhátráltatással rendelkezők esetében a nyelvvizsga hiányát lemorzsolódási rizikófaktornak tekintjük.

Összességében azt mondhatjuk, hogy már a felsőoktatásba való jelentkezés előtt lehet rizikófaktorokat azonosítani, vagyis választ kaptunk a lemorzsolódáshoz kapcsolódó kutatási kérdéseinkre, továbbá részben bizonyítást nyert a 4. hipotézisünk.

Összegzés

A gazdasági, munkaerőpiaci és foglalkoztatási változások, valamint az Európai Unióhoz való csatlakozás jelentős mértékben érintette a szakképzést is. Ennek nyomán a hazai és nemzetközi oktatáskutatás is számos oldalról vette górcső alá és kutatta a szakképzést.

A hazai vizsgálatok jelentős része elsősorban a rövididejű, vagyis érettségit nem adó képzésben részt vevő szakmunkásokat vizsgálta (pl. Ercsei, 2015; Fehérvári, 2008, 2009; Hermándy-Berencz et al., 2013; Liskó, 2008; Tomasz, 2012). Ennek egyik oka a munka világába való belépés, másik oka a korai iskolaelhagyás (Early school leaving; ESL) kutatása, mely legnagyobb mértékben itt jelenik meg (lásd Liskó 2008; Fehérvári 2008; Berényi et al., 2015; Fehérvári és Tomasz, 2015). Azonban egyre több figyelem kezd fordulni az érettségit adó szakképzés felé.

A korábbi kutatásokból nem tudunk egyértelmű következtetéseket levonni arra vonatkozóan, hogy a családi háttéren kívül melyek azok a további tényezők, amelyek a szakképzésben érettségiző diákok felsőoktatásba való továbbtanulási döntéseit befolyásolják. Továbbá arra vonatkozóan sem áll rendelkezésre megfelelő mennyiségű információ, hogy azok a tanulók, akik a szakképzésből bejutnak a felsőoktatásba, milyen akadályokkal találják szembe magukat a diplomaszerezés felé vezető úton, melyek azok a rizikótényezők, amik olyan problémákká nőhetik ki magukat, hogy a hallgatót a felsőoktatás elhagyására készítetik. Ennek vizsgálatára összeállítottunk egy kérdőívet, mely a végzős, érettségit adó szakképzésben tanuló diákok nevelésszociológiai és pszichológiai tényezőit vizsgálja. Dolgozatunk újdonsága, hogy jelenleg nem ismerünk olyan hazai vagy nemzetközi kutatást, amelyben az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulásának vizsgálatába az önhátráltatást és a végrehajtó funkciót bevonták volna. További újdonság, hogy az érettségit adó szakképzés két kimeneti pontját – az érettségi előtt álló végzősöket és az érettségi vizsgát tett technikusokat – hasonlítottuk össze.

Nagymintás adatfelvételünket egy próbamérés előzte meg, melynek célja az összeállított kérdőív megbízhatóságának vizsgálata volt. A 105 fő végzős érettségit adó szakképzésbe járó tanulókkal folytatott pilotvizsgálat eredményeképpen megállapítottuk, hogy a mérőeszközünk megfelelő megbízhatósággal rendelkezik, alkalmas az általunk vizsgált területek mérésére és a lemorzsolódási rizikófaktorok előzetes feltárására.

A disszertáció alapját képező online kérdőíves adatfelvétel során kényelmi mintavételt (Gliner et al., 2017) alkalmaztunk. A 12.-es szakgimnazista tanulók mellett gimnazista diákokat és 13. technikus évfolyamra járókat is bevontunk a vizsgálatba egyrészt annak érdekében, hogy legyen összehasonlítási lehetőségünk, és ezzel élesebben körvonalazódjanak a vizsgált

populáció jellemzői. Másrészt a 13. szakképzős évfolyamból is továbbtanulhatnak a diákok, ezért így teljesebb képet kaphatunk az érettségit adó szakképzésben tanuló diákokról. A kérdőívet összesen 2036 fő töltötte ki. Az 1184 fő 12. évfolyamos szakképzős rész minta a szülők iskolai végzettségét tekintve reprezentatív.

A vizsgált tanulók jellemzőinek általános bemutatása

Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló 12. és 13. évfolyamos diákok nevelésszociológiai és pszichológiai tényezőiben jelentős különbségek vannak. Mivel a szakirodalom még nem vizsgálta az érettségit adó szakképzés két kimeneti pontjának nevelésszociológiai és pszichológiai tényezőinek összehasonlítását, ezért vizsgálatunkban a gimnazista részmintát használtuk viszonyítási pontként, hiszen a két iskolatípus összehasonlításával már több kutatás foglalkozott.

A hazai és nemzetközi szakirodalom (Andor és Liskó, 2000; Katartzi és Hayward, 2019; Neugebauer és Schindler, 2012; Shields és Masardo 2015; Szemerszki, 2015) szerint a szakképzésben tanuló diákok társadalmi háttere kedvezőtlenebb, mint a gimnáziumba járó társaiké. Vizsgálatunkban hasonló eredményre jutottunk, amikor a 12.-es érettségit adó szakképzésbe járó diákok családi háttérét összehasonlítottuk a gimnazistákéval: a szakgimnazisták szülei alacsonyabb iskolai végzettségűek, az anyák kisebb arányban foglalkoztatottak, a családok kisebb településen élnek, és ez utóbbiból következik, hogy több bejáró van köztük, mint a gimnazisták között. A testvérek számában, a családszerkezetben és a szubjektív és objektív anyagi indexben nem találtunk különbséget a két iskolatípus 12.-esei között.

Arányában nincs különbség a két iskolatípus végzősei között a fizetett magántanárhoz járásban, ami ellentmond Szemerszki (2020) eredményeinek, azonban az okok eltérőek. Bár mindkét részmintában a többség a továbbtanulás miatt jár magántanárhoz, azonban a szakgimnazisták között számottevően nagyobb arányban járnak a bukás elkerülése miatt különóra. A tanulásra fordított idő tekintetében alulmaradnak az érettségit adó szakképzésben tanuló a gimnazistákhoz képest.

Az affektív tényezőket vizsgálva megállapítottuk, hogy a szakgimnazisták alacsonyabb továbbtanulási motívumokkal rendelkeznek és számottevően alacsonyabb arányban tervezik a felsőoktatási továbbtanulást, mint a gimnazisták (vö. Liskó, 2003; Lannert, 2003; Szemerszki, 2012a; Veroszta, 2012). Az affektív tényezőkön belül újdonság az önhátráltatás vizsgálata, mely azt mutatja, hogy az érettségit adó szakképzésbe járó diákok erősebb önhátráltatással bírnak a gimnazista társaikhoz képest.

A tanulmányi eredmény összehasonlítása összecseng a szakirodalmi (vö. Györgyi és Imre, 2000; Szemerszki, 2012b) adatokkal, miszerint a 12.-es szakgimnazisták tanulmányi eredménye elmarad a gimnazistákhoz képest. A végrehajtó funkció két összetevőjében (munkamemória és gátlás) nem találtunk statisztikailag jelentős eltérést a két részminta között.

A 12.-es szakgimnazisták és a technikusi évfolyamra járó 13.-osok összehasonlítása választ ad első kutatási kérdésünkre, hogy melyek azok a vizsgált nevelésszociológiai és pszichológiai tényezők, melyekben különbség van a két évfolyam között. Az eredmények azt mutatják, hogy a 12.-es szakgimnazisták szüleinek magasabb az iskolai végzettsége, azonban a szülők foglalkoztatottságának aránya nem tér el egymástól. Az állandó lakhely tekintetében nincs különbség a két évfolyam között, mégis számottevően több bejáró tanuló van a 13. évfolyamon. A testvérek számában, a családszerkezetben és az anyagi indexben nem találtunk jelentős eltéréseket a 12. és 13. évfolyam között. A 12.-esek erősebb továbbtanulási motívumokkal és gyengébb önhátráltatással bírnak, mint a 13.-osok, továbbá lényegesen többen akarnak közülük a felsőoktatásban továbbtanulni. A megkérdezett 13.-osoknak több mint fele nem tervezi a továbbtanulást. A várakozástól eltérően sem a végrehajtó funkcióban, sem a tanulmányi eredményekben nem találtuk különbséget a két szakképzős évfolyam között. Ennek ellenére a 12.-esek számottevően több időt fordítanak a tanulásra, és jóval többen járnak fizetett magánórákra, mint a 13.-osok. Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy az első hipotézisünk csak részben igazolódott.

Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok jellemzőinek vizsgálata azt mutatja, hogy a 12.-es szakgimnazisták valahol a gimnazisták és a 13.-osok között helyezkednek el, hiszen sok szempontból alulmaradnak a gimnazistákhoz képest, de fentebb vannak a 13.-osokkal összehasonlítva. A gimnazistáktól való eltérés a szakirodalmi adatokból, az eltérő tanulási utakat kínáló iskolatípusok közötti eltérésekből (vö. Kogan et al., 2012) adódóan nem meglepő. A 13. évfolyamtól való különbözés oka az lehet, hogy a szakképzésben szerzett érettségi után lehetősége van a diákoknak a továbbtanulásra, munkába állásra, másik szakképzési szak elvégzésére és a 13. technikusi évfolyamban maradásra is. Vagyis a 13. évfolyamosok közül kikerültek azok, akik a technikumi év helyett más utat választottak.

Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok jellemzői a családi háttér alapján

Második hipotézisünk az volt, hogy a családi háttér alapján jelentős különbségeket találunk az érettségit adó szakképzés 12. és 13. évfolyamos tanulók nevelésszociológiai és pszichológiai tényezőiben. Ennek vizsgálatára klaszteranalízist használtunk. Pusztai (2011) is a klaszterelemzés módszerét hívta segítségül regionális kutatásában, melyben a felsőoktatásban tanuló nem-tradicionális hallgatókat vizsgálta. Bár ebben a kutatásban is voltak szakképzésben

végzett hallgatók, azonban eredményei az eltérő életkor és a vizsgálat tárgyának különbözősége miatt nehezen összehasonlíthatók jelen vizsgálat eredményeivel. Kutatásunkban a klaszterelemzés során három markánsan elkülönülő csoport jött létre a szakképzős mintán belül. Ezeknek a (1) városi jómódú diplomás, (2) falusi alacsony státusú és (3) nagyvárosi alacsony státusú elnevezést adtuk. Az eredményeket évfolyamonként és klaszterenként összegezzük.

A *12.-es városi jómódú diplomás* klaszterbe tartozó diákok szülei magas iskolai végzettséggel rendelkeznek, jó az anyagi helyzetük, a tanulók többsége az iskola településén lakik vagy bejáró. Az ebbe a klaszterbe tartozó tanulóknak erős a továbbtanulási motivációjuk és gyenge az önhátráltatásuk, a tanulók több mint fele tervezi a felsőoktatási továbbtanulást. A végrehajtó funkció tekintetében nem mutatnak eltérést a másik két 12.-es klasztertől, ahogy a bukásban és évisméltásban sem. A tanulmányi eredményük jobb a falusi alacsony státusú csoportnál. Árnycsoportokban a klaszter majdnem fele részt vesz, aminek elsődleges oka a továbbtanulásra való felkészülés. Sok iskolán belüli barátjuk van és erős szülői kapcsolatról számoltak be. Valószínűleg ebből a klaszterből kerülnek ki legtöbben azok, akik a felsőoktatásban fognak továbbtanulni az érettségi megszerzése után. Ennek háttérében a szülők társadalmi státusa húzódik meg, hiszen annak megőrzésére és a lefelé mobilitás elkerülése csak a továbbtanulással biztosítható.

A *12.-es falusi alacsony státusú* diákok többsége bejáró vagy kollégista, arányában közöttük vannak legtöbben, akik nagyszülőkkel vagy rokonokkal élnek. A szülőknek alacsony az iskolai végzettsége, több gyermeket nevelnek, és az átlagnál rosszabb az anyagi helyzetük. A Róbert-féle társadalmi körte alapján ez a klaszter leginkább a munkások és leszakadók társadalmi rétegéhez áll közel. Az ebbe a klaszterbe került tanulók gyenge jegyekkel, alacsony továbbtanulási motivációval és erős önhátráltatással rendelkeznek. Kevesen járnak fizetett magánórákra, aminek oka lehet, hogy nem tudják megfizetni, vagy kistelepülésen nem találnak megfelelő tanárt, esetleg nincs rá idejük a bejárás miatt. Azt valószínűsítjük, hogy ezek a tanulók az érettségi után inkább munkába állnak, hiszen a költség-haszon elemzés szerint nagyobb hasznot hoz a családnak, ha dolgozik a gyermek. Abban az esetben, ha maradnak a 13. évfolyamon, valószínűleg dolgoznak majd mellette. Ezeknek a tanulóknak az érettségi megszerzése a felfelé mobilitás eszköze, technikus végzettség pedig még jobb elhelyezkedési lehetőséget biztosíthat számukra.

A *12.-es nagyvárosi alacsony státusú* csoport jellemzője, hogy azon a településen élnek, ahol tanulnak. A szülők alacsony iskolai végzettségűek, főleg szakmunkások. A családok jellemzően csak 1-2 gyermeket nevelnek nehéz anyagi körülmények között. Itt a legnagyobb arányú az egyszülős családszerkezet. A továbbtanulási motivációjuk, az önhátráltatásuk és a

jegyek nem különböznek számottevően a városi jómódú diplomás csoporttól, azonban kevesebben járnak magántanárhoz, mint a városi jómódúak, de többen, mint a falusi alacsony státusúak. A társadalmi háttér különbségei egyértelműen megmutatkoznak a különóra járásban, ami összecseng Szemerszki (2020) kutatásával. Ebben a klaszterben erős hatása van a városi közegnek – meglepő módon ez az eredmény összecseng Ferge 1972-es kutatásával, miszerint a városias környezet csökkenti a társadalmi rétegek közötti távolságot –, ami emeli a továbbtanulás és a 13. évfolyamban maradás lehetőségét. A klaszter többségének az érettségi megszerzése itt is a felfelé mobilitást jelenti a szülők iskolázottságához képest, hiszen a vizsgált jellemzők alapján Róbert társadalmi körtéjében a leszakadók és sodródók körül helyezkednek el a családok.

A 13. évfolyamban a családi háttér alapján ugyan elkülönültek a klaszterek, azonban a vizsgált változók túlnyomó többségében nem találtunk köztük különbséget. Ezek a fiatalok alacsony továbbtanulási motivációval és magas önhátráltatással rendelkeznek. A végrehajtó funkciójuk és a jegyeik is átlagosak, nem kiugróan jó és nem kiugróan rossz. Minden klaszterben csak 20% körüli azoknak az aránya, akik részt vesznek fizetett magánórákon. A többség napi egy óránál kevesebb időt fordít a tanulásra. Barátaik jellemzően iskolán kívül vannak, melynek oka az érettségi utáni osztályközösség felbomlásában kereshető. Tulajdonképpen egy homogén 13. évfolyamot látunk annak ellenére, hogy a klaszterek szintjén elkülönültek. Ennek háttere egyrészt jól megérthető a 12.-es klaszterek közötti különbségekből, ahol körvonalazódott, hogy melyik csoport az, ahonnan inkább felsőoktatásba lépnek tovább a tanulók, és melyik az, ahonnan inkább dolgozni mennek a tanulás helyett. Másrészt a szakirodalomnak (Engler, 2015b; Győri és Czakó, 2017; Mare, 1981) megfelelően vizsgálatunkban is megfigyelhető a családi háttér hatásának gyengülése az életkor előrehaladtával. Harmadrészt úgy tűnik, hogy ez az évfolyam inkább „iskola az iskolában”, ami azt jelenti, hogy nem lehet hozzájuk úgy közelíteni, mint az alsóbb évfolyamokhoz. Ez más attitűdöt, más módszertant igényel a tanároktól, és másként kell a szülőket is megszólítani, akik alapvetően figyelemmel kísérik gyermekük pályafutását, jövőbeni terveit. Mindez rávilágít arra, hogy mennyire fontos a pályaorientáció szerepe a szakképzés 9. évfolyamától kezdve, és ebben jelentős szerepet kell kapnia a felsőoktatási továbbtanulási lehetőségeknek is.

A második hipotézisünk részben igazolódott, mivel az affektív tényezőkben markáns különbségeket találtunk a családi háttér alapján a 12. évfolyamos érettségit adó szakképzésben, azonban a 13.-osoknál nem. Továbbá választ kaptunk a második kutatási kérdésünkre, hiszen az évfolyamokon belül és az évfolyamok között is olyan lényeges különbségeket találtunk, amelyek választ adhatnak egyrészt arra, hogy tanulmányaikat miért folytatják kevesebben a felsőoktatásban, mint a gimnazisták. Másrészt arra, hogy a mobilitási csatornák hogyan

működnek ebben az intézménytípusban. A szakirodalom szerint a család társadalmi státusa erős befolyással bír a gyermek iskolai végzettségére (Győri és Balogh, 2020). A vizsgálatunkban részt vevő érettségít adó szakképzésben tanuló diákok többsége alacsonyabb társadalmi státusú családi háttérrel rendelkezik, ezért sokuknak az érettségi vagy a technikai vizsga már a vertikális mobilitás lehetőségét adja anélkül, hogy felsőoktatásban tanulnának tovább. A kedvező családi háttérűek törekednek ugyan a felsőoktatási továbbtanulásra, ami a társadalmi pozíció megőrzését szolgálja, azonban a magyar társadalom egyre zártabbá válása azt mutatja, hogy a diplomás szülők gyermekeinek több mint 20%-a nem szerzi meg a diplomát (Győri és Balogh, 2020). Ahogy vizsgálatunk is mutatja, a 13.-os városi jómódú diplomás klaszterben a tanulók 45%-a nem tervezi a felsőoktatási továbbtanulást, ami ellenkező irányú vertikális mobilitást vetít előre.

A végrehajtó funkcióban mint kognitív tényezőben egyik vizsgált évfolyamnál sem találtunk különbséget a családi háttér szerint. A tanulmányi eredményben csak a 12.-esek klasztereiben vannak különbségek, mégpedig a falusi alacsony státusú csoportnak számottevően alacsonyabb a tanulmányi átlaga, mint a másik kettőnek.

Az érettségít adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulási döntésének jellemzői

Harmadik hipotézisként fogalmaztuk meg a családi háttér (Blaskó, 2002; Imre, 2017) és az affektív (Nagy, 2004; Szemerszki, 2014), kognitív tényezők jelentős hatását a továbbtanulási döntésre. Először a két évfolyam közötti hasonlóságokat és különbségeket mutatjuk be, majd az évfolyamokon belüli klaszterek eltéréseit.

A továbbtanulási döntés jellemzői évfolyamonként

A 12.-esek közel 60%-a tervezi a felsőoktatási továbbtanulást, míg a 13.-osok kevesebb, mint fele. Eredményeink szerint – összehangban a szakirodalommal – mindkét évfolyamban erősebb továbbtanulási motivációval, jobban működő végrehajtó funkcióval (Best et al., 2011) és jobb tanulmányi eredménnyel (Loeber és Higson, 2009; Malatinszki, 2019) rendelkeznek azok, akik a felsőoktatásban szeretnének továbbtanulni. Az önhátráltatása azoknak erősebb, akik nem tervezik a felsőoktatási továbbtanulást. Ez tulajdonképpen azt is jelenti, hogy a felsőoktatásba való nem jelentkezéssel megvédik saját önbecsülésüket, énképüket (vö. Boruchovitch et al., 2022). 12.-ben a továbbtanulást tervezők között többségben vannak azok, akik a tanulmányaik folyamán egyszer sem buktak vagy ismételték évet, azonban ez a 13.-osokra nem jellemző. Esetükben nincs statisztikailag kimutatható különbség a bukásban és évismétlésben a továbbtanulási döntés szerint. Valószínű, hogy akiknek bukásmentes volt az iskolai pályafutása, már az érettségi évében továbbtanultak. Mindkét évfolyamban a továbbtanulásra való felkészülés miatt járnak fizetett magánórára a továbbtanulni szándékozók.

Bár az árnyékkoktatás és a tanulmányi eredményesség összefüggése tekintetében nem egységes a szakirodalom (Safarzyńska 2013; Szemerszki, 2020), eredményünk a pozitív kapcsolatot támasztja alá, miszerint a különóra járás jobb jegyeket, a jobb jegyek pedig magasabb végzettséget eredményezhetnek (vö. Lannert, 2003).

A továbbtanulási döntések vizsgálata azt mutatja, hogy mindkét évfolyamban a továbbtanulási döntés valószínűségét megháromszorozza a továbbtanulási motiváció erőssége és az árnyékkoktatás igénybe vétele. Emellett esélynövelőként jelentkezik az anyák magasabb iskolai végzettsége és a tanulásra fordított több idő. Szintén mindkét évfolyamra jellemző, hogy az önhátráltatás mindkét típusa és a munkamemória gyengébb működése csökkenti a továbbtanulás melletti döntés valószínűségét, ahogy a szülőkkel való kapcsolat is. A barátokkal való kapcsolat csak a 12.-eseknél jelentkezik negatív befolyásoló tényezőként. A kortársatás tekintetében nem egységes a szakirodalom, vannak szerzők, akik a pozitív (lásd Bocsi et al., 2018), mások a negatív hatását hangsúlyozzák (Pikó, 2010). Vizsgálatunkban a 12.-es tanulók még szorosan kötődnek az osztálytársakhoz, összeszokott, zártabb közösséget alkotnak, ami – a kortársak meghatározó szerepe miatt – elvezethet a célok egymáshoz közelítéséhez, a továbbtanulásról való gondolkodás hasonlóságához is. Ebben a folyamatban az egyéni célok akár alá is rendelődhetnek a többség céljainak. Ez megnyilvánulhat abban, hogy aki nem akarna továbbtanulni, az is beadja a jelentkezését, vagy fordítva: a felsőoktatási továbbtanulás helyett a 13. évfolyamot választják (lásd Battin-Pearson et al., 2000). A 13.-osoknál már nem befolyásoló tényező a kortársak hatása, mert többen továbbtanultak a felsőoktatásban, vagy elmentek másik szakmát tanulni, vagy éppen a munka világát választották a 13. évfolyam helyett. Emiatt a 13.-osoknak inkább iskolán kívüli baráti kapcsolataik vannak. Ez jelenthet egyfajta tudatos (vagy ösztönös?) kifelé építkezést, a társadalmi, kapcsolati tőke kiépítésének kezdetét.

Összességében azt látjuk, hogy az érettségit adó szakképzés vizsgált évfolyamainál a legerősebben a továbbtanulási motiváció határozza meg a felsőoktatási továbbtanulás melletti döntést. Mindkét évfolyamnál a továbbtanulás ellen ható tényezőként jelentkezik az önhátráltatás két dimenziója, ami egyértelműen jelzi, hogy a szakképzésben ezen tényezők erősen meghatározzák a tanulók döntéseit. Emellett láthatjuk még a szülők negatív hatását is, ami mögött a diákok önállósodási törekvését, a családi ház, szülők befolyásának egyre gyengülő mértékét feltételezzük, amit a szakirodalom egy része (lásd Mare) is megerősíti. A vizsgálatba bevont tényezők külön-külön vizsgálatánál a végrehajtó funkció dimenziói nem mutattak eltérést az évfolyamok között, azonban a továbbtanulási döntés vizsgálatában a 12. és 13.-osok esetében is a munkamemória gyengébb működése csökkenti a továbbtanulás valószínűségét.

Az eredmények rávilágítanak, hogy évfolyamtól függetlenül az affektív tényezők hatnak legerősebben az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulási döntésére.

A továbbtanulási döntés jellemzői klaszterenként

Mindkét évfolyamon megvizsgáltuk a családi háttér alapján képzett klaszterek különbségeit és hasonlóságait a továbbtanulási döntésben. Az évfolyamokon belüli klaszterekre egyaránt jellemző, hogy a városi jómódú diplomás klaszterbe tartozók szignifikánsan többen tervezik a továbbtanulást a másik két klaszterhez képest. Ez nem meglepő, ha a társadalmi státus megőrzésére gondolunk, azonban van olyan szakirodalom (lásd Loeber és Higson, 2009), ami arra az eredményre jutott, hogy a család társadalmi háttérétől független a felsőoktatási továbbtanulás. Ezen kívül minden klaszterben a továbbtanulás mellett döntő diákok erősebb továbbtanulási motívumokkal és gyengébb önhátráltatással rendelkeznek. A 12.-esek csoportjainak közös jellemzője még a fentiekén túl, hogy a továbbtanulni szándékozónak a tanulmányi eredménye is jobb.

Először nézzük meg a tanulmányi eredményre ható tényezőket. Mindkét évfolyam mindhárom klaszterében a jegyeket leginkább a tanulmányi ok miatti önhátráltatás magyarázza. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulmányi ok miatti önhátráltatás családi háttértől és évfolyamtól függetlenül jelentős hatással van a tanulmányi eredményre. A szakirodalom (Urdan és Midgley, 2001) szerint a tanulmányi ok miatti önhátráltatás együtt jár a saját képességbe vetett hit gyengeségével, a tanulással, iskolai teljesítménnyel, sikerességgel kapcsolatos önbizalom hiányával. Ezt megerősíti Koltói (2015) is, miszerint a képességbe vetett hit erősebben befolyásolja a teljesítményt, mint maga a képesség. Ezen túlmenően rosszabb iskolai eredményeket és negatív megküzdési stratégiákat is eredményeznek (Zuckerman et al., 1998). Vajon a szakképzésben tanulók képességükhöz, tanulásukhoz fűződő negatív énképe a szakképzésben töltött évek alatt alakul ki, vagy a szakképzés választása a 8.-os továbbtanuláskor már következményként jelenik meg?

A végrehajtó funkció dimenziói közül csak a munkamemóriának van magyarázó ereje a tanulmányi eredményre. Bár mindkét évfolyamban megjelenik, de más-más klaszterben: a 12.-eseknél a városi jómódú diplomás, míg a 13.-osoknál a nagyvárosi alacsony státusú klaszterben van számottevő hatása a munkamemóriának a jegyekre. A szakirodalom sem egyértelmű a munkamemória tanulási eredményességben betöltött szerepében (Alfonso és Lonigan, 2021; Arrington et al., 2014).

A szülők pozitív hatását a tanulmányi eredményességre több tanulmány igazolta (lásd Imre, 2015), azonban Avvisati és munkatársai (2010) szerint a szülők hatása, a szülői bevonódás mértéke az életkor előrehaladtával csökken. Ugyanakkor Froiland és Davidson (2014) kutatása

szerint a szülők pozitív hatása a tanulmányi eredményességre a középiskolai évek alatt sem veszíti el erejét. Vizsgálatunkban csak a 12.-es nagyvárosi alacsony státusú klaszterben jelentkezik a szülők hatása a jegyekre. Úgy tűnik, hogy bár a 12.-es tanulóknál elindul a szülőktől való elszakadás, az önállósodási szándék – ahogy azt Avviasati és munkatársai (2010) jelzik –, a nagyvárosi alacsony státusú klaszter esetében a szülők hatása megmutatkozik a jegyeken. Ennek okát abban látjuk, hogy ez a klaszter sokban hasonlít a városi jómódú diplomás klaszterhez a nagyvárosi hatások miatt. Ennek nyomán a szülők motiválása a tanulásra és ezáltal a magasabb végzettség elérésére a társadalmi ranglétrán való továbblépéshez pozitív hatással van a gyermekeikre (vö. Koltói et al., 2019).

Érdekes eredmény a 13.-os városi jómódú diplomás klaszternél a tanári kapcsolat negatív hatása a tanulmányi eredményre. 13.-ban a tanár-diák kapcsolat már túlmutat a hagyományos tudásmegosztás megközelítésén, mert nemcsak a szoros tananyagról és annak visszakérdezéséről van szó, hanem az „élet dolgairól”, a szakma távlatairól stb. való beszélgetések is ezek. Vajon ez azt jelentheti, hogy a szakmai tárgyakat tanító oktatókkal való jobb kapcsolat, több beszélgetés nem motiválja a fiatalokat a tanulásra, mert nincs tétje a jegyeknek?

Most nézzük meg, hogy évfolyamonként és klaszterenként melyek azok a változók, amik növelik vagy csökkentik a diákok felsőoktatási továbbtanulási esélyét.

Mindkét évfolyam mindhárom klaszterében szembetűnő az affektív tényezők hatása. Közös jellemző, hogy míg a továbbtanulási motiváció erőssége megsokszorozza a továbbtanulás melletti döntés valószínűségét, addig a külső ok miatti önhátráltatás csökkenti azt.

A fizetett magánóra való járás esélynövelő mindkét évfolyam városi jómódú diplomás klaszterében, illetve a 12.-es falusi alacsony státusú csoportban. Ez az eredmény triviálisnak tűnik, ha arra gondolunk, hogy a továbbtanulni szándékozók esetében azt az eredményt kaptuk, hogy jelentős többségük a továbbtanulás miatt veszi igénybe az árnyékoktatást. Azonban a klaszterek vizsgálatánál a falusi alacsony státusúaknál azt találtuk, hogy közülük járnak legkisebb arányban magántanárhoz, melynek okát az idő, tanár és anyagi hiányában láttuk. Azonban ez az eredmény azt mutatja, hogy a leghátrányosabb helyzetben lévő klaszter esetében is igyekeznek a szülők mindent megtenni a felsőoktatási továbbtanulás sikerességének érdekében, a felfelé mobilitás reményében (vö. Hanafin és Lynch, 2002; Karlovitz, 2017).

A 12.-es városi jómódú diplomásoknál esélynövelőként jelenik meg meg a tanulásra fordított idő mennyisége. A 13. évfolyam falusi alacsony státusú klaszterében a jegyek növelik a továbbtanulás valószínűségét. Érdekes eredményként a 13.-os nagyvárosi alacsony státusú csoport esetében azt kaptuk, hogy a bukás és évisméltés növeli a felsőoktatási továbbtanulás esélyét. Azt feltételezzük, hogy ennek hátterében a szakképzésben, szakmában való

sikertelenség állhat. Ugyanis a szakmai tárgyak valamelyikében a bukás vagy évismétlés ösztönözheti a diákokat arra, hogy más területen folytassák tanulmányaikat, mint például a felsőoktatásban.

A 12.-es városi jómódú diplomás és nagyvárosi alacsony státusú klaszterek közös jellemzője, hogy mindkettő esetében a bukás, évismétlés, illetve a szülőkkel való kapcsolat csökkenti a továbbtanulás valószínűségét. A szülők esélycsökkentő hatása a 13.-os városi jómódú diplomás klaszterben is megjelenik, azonban esetükben ez a munkamemória gyengeségével is kiegészül. A tanulmányi ok miatti önhátráltatás továbbtanulási döntésre való esélycsökkentő hatása a 12.-es nagyvárosi alacsony státusú és a 13.-os falusi alacsony státusú csoportban szignifikáns. Ez utóbbi klaszterben különös módon a tanárokkal való viszony is csökkenti a továbbtanulás melletti döntés valószínűségét. Bond és munkatársai (2007) alapján azt feltételezzük, hogy a technikus évfolyamban a tanárokkal való beszélgetés, kapcsolat a szakma iránti elköteleződést erősíti a felsőoktatási továbbtanulással szemben.

Eredményeink az mutatják, hogy mindkét évfolyamon a városi jómódú diplomás klaszterbe tartozó diákok nagyobb arányban kívánnak továbbtanulni, ami megerősíti a második hipotézisünket. A továbbtanulási döntés valószínűségét megsokszorozza a továbbtanulási motiváció és lecsökkenti az önhátráltatás családi háttértől függetlenül. Ezzel részben igazolódott a harmadik hipotézisünk, miszerint az affektív tényezők erős befolyással bírnak a továbbtanulási döntésre. Azonban a kognitív tényezők szerepe nem egyértelmű, ugyanis van olyan klaszter, amiben megjelenik a munkamemória, és van olyan, amelyikben egyáltalán nem. A vizsgálatba bevont kognitív tényező szerepének megítéléséhez további vizsgálatok szükségesek.

Munkánkban a továbbtanulási motiváció és az önhátráltatás markáns jelenléte a továbbtanulási döntésben rávilágít arra, hogy az érettségit adó szakképzésben a továbbtanulási motívumok erősítésével növelhető a felsőoktatási továbbtanulás esélye. Továbbá felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulással kapcsolatos negatív énkép milyen erős befolyással van a diákokra az érettségi előtt és után. Azonban felmerül kérdésként, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló diákoknál a középiskola éve alatt erősödnek meg az önhátráltatási tényezők, vagy már az általános iskola utáni továbbtanuláskor a szakképzés választása is ennek a megnyilvánulása. E kérdés megválaszolására a vizsgálat általános iskolára való kiterjesztésére van szükség.

A felsőoktatási lemorzsolódást jelző rizikófaktorok vizsgálata

Negyedik hipotézisünk szerint többféle lemorzsolódási rizikótényezőt tudunk azonosítani az érettségig adó szakképzésben a felsőoktatásba jelentkezés előtt.

Eredményeink szerint a felsőoktatási tanulmányok alatti munkavállalás nem egyértelműen lemorzsolódási rizikófaktor. A 12.-eseknél az alacsonyabb anyagi indexszel rendelkező tanulók a szülők támogatása híján kívánnak munkát vállalni a tanulmányaik alatt. Azonban a 13.-osoknál az anyagi háttér szerint nincs különbség a munkavállalás okában. Ebben az évfolyamban a magas iskolai végzettségű anyák gyermekei a szakmai gyakorlat megszerzése miatt akarnak majd dolgozni, ami a munkavállalás pozitív oldalát látszik igazolni. A szakirodalomban is fellelhető a tanulmányok alatti munkavállalásnak ez a kettőssége (lásd Pusztai et al., 2019; Riggert et al., 2006). Ezzel hipotézisünk (H₄) csak részben igazolódott, mert a 13. évfolyamos tanulók egy részénél nem lemorzsolódási rizikótényező a munkavállalás.

Mindkét vizsgált évfolyamon azok akarnak elsősorban költségtérítéses képzésre jelentkezni, akiknek jobb az anyagi háttérük. Azt láthatjuk, hogy a család anyagi háttere számottevően meghatározza, hogy a tanuló milyen finanszírozási formára kíván jelentkezni. A jegyeket is összevetettük a finanszírozási formára való jelentkezéssel. Eredményünk részben összhangban van Szemerszki (2014) kutatásával, ugyanis a nem túl jó tanulmányi eredménnyel rendelkező 13.-osok a költségtérítés vállalásával akarják biztosítani helyüket a felsőoktatásban. A költségtérítéses képzésen való részvétel növelheti a lemorzsolódás esélyét (lásd Pusztai és Kovács, 2021).

A jegyeket vizsgálva – nem meglepő módon – azt az eredményt kaptuk, hogy a jobb tanulmányi eredmény nagyobb valószínűséggel sarkallja a diákokat a felsőoktatásba való továbbtanulásra (lásd Loeber és Higson, 2009). Azonban magas azon tanulók aránya, akik az eddigi iskolai pályafutásuk során tantárgyi bukással vagy évisméltéssel rendelkeznek, mégis szeretnének továbbtanulni a felsőoktatásban. Tóth (2021) rámutat arra, hogy már az általános iskolai bukás, évisméltés és tanulmányi eredménytelenség akadályát jelentheti a felsőoktatási továbbtanulásnak. A bukást és évisméltést a szakirodalom a lemorzsolódás előszobájaként említi (lásd Szemerszki, 2016), ami sok esetben együttjár az alacsonyabb tanulmányi eredménnyel, ezért ezt is lemorzsolódási rizikótényezőnek tekintjük.

Vannak olyan diákok, akik a bukás elkerülése miatt járnak különóra, mégis tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban. Ezek a tanulók gyengébb továbbtanulási motívumokkal, munkamemóriával és tanulmányi eredménnyel rendelkeznek, továbbá erősebb az önhátráltatásuk, mint a továbbtanulás és nyelvvizsga miatt különóra járó társaiknak. Ezért ezt is lemorzsolódási rizikófaktorként azonosítottuk. Ez az eredmény – mivel sem a végrehajtó funkciót, sem az önhátráltatást nem vizsgálták még ilyen összefüggésben – új összetevő a

lemorzsolódás-kutatásban. Itt érdemes megjegyeznünk, hogy a szakmai tárgyakban való sikertelenség nem feltétlenül jelenti a teljes tanulmányi pályafutás sikertelenségét, hiszen ahogy láthattuk a 13.-osoknál, ez ösztönözheti a diákokat más területek kipróbálására, a felsőoktatásba való jelentkezésre. Azonban az, hogy a kudarcból új és jó életcél fakadjon, a pedagógusok, oktatók és természetesen a szülők felelőssége is. A tanári és szülői kapcsolatok vizsgálatánál láttuk ezt a törekvést. A szülőknél működhetett egy olyan mechanizmus, ami a jelenorientáltságuk és a saját bejárt életútjuk ismerete miatt a szakmaszerzés felé terelték gyermekeiket, de látva annak kudarcát, felvállalják a számukra is ismeretlen irányt, ami még a felfelé mobilitás ígéretét is hordozza gyermekeik életében.

Hazánkban a diplomaszerezés feltétele egy középfokú nyelvvizsga megléte. Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok több mint 80%-a nem rendelkezik nyelvvizsgával. A nyelvvizsgával nem rendelkező diákok gyengébb továbbtanulási motívumokkal és rosszabb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek azoknál, akik már megszerezték a nyelvvizsgát. Eredményeink szerint a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek nagyobb arányban van nyelvvizsgája, mint az alacsonyabban iskolázott szülőknek. Ez összhangban van Dabney-Fekete és Dusa (2021) kutatásának eredményével.

Összességében tehát választ kaptunk a 4. kutatási kérdésünkre is, miszerint tudunk lemorzsolódási rizikófaktorokat azonosítani már a felsőoktatásba jelentkezés előtt is. Bár nem minden eredmény rajzolódik ki kristálytisztán (lásd munkavállalás vagy bukás, évismétlés), azért olyan jelentőséggel mégis bírnak eredményeink, hogy felhívják a figyelmet azokra a pontokra, ahol az érettségit adó szakképzésben tanuló diákokat segíteni, erősíteni kell annak érdekében, hogy a felsőoktatási továbbtanulásuk esetén elkerüljék a lemorzsolódást.

Az eredmények hasznosíthatósága és a kutatás további lehetőségei

Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákokra eddig kedvezőbb figyelem hárult, hiszen a szakképzésben belül elsősorban a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett rövididejű szakképzésben tanuló diákokokkal foglalkoztak az oktatáskutatók. Az utóbbi években a szakképzés folyamatos átalakulásának lehettünk tanúi. Erőteljes oktatáspolitikai szándék a szakképzésben tanuló diákok és emellett a diplomások számának növelése. Vizsgálatunk eredményei hasznosak lehetnek a szakképzéssel foglalkozó oktatáspolitiká számára, hiszen egyrészt ennek a populációnak a továbbtanulási döntéseiben szerepet játszó tényezőket tártuk fel. Másrészt nemcsak az érettségizőket, hanem a szakképzésben másik kimeneti pontot jelentő

13. évfolyamot is vizsgáltuk. Harmadrészt olyan – már a középiskolában azonosítható – lemorzsolódási rizikótényezőket tártunk fel, amik akadályát képezhetik a diplomaszerezésnek.¹⁶

Vizsgálatunk eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok egyrészt erős önhátráltatással rendelkeznek, ami visszatartja őket a felsőoktatási továbbtanulástól. Másrészt a tanulási motívumaik növelésével elősegíthető a felsőoktatásba való továbbtanulási arányuk bővítése. Bár a családi háttér alapján is jelentős különbségek rajzolódtak ki a szakképzésben tanuló diákok körében, azonban mind a tanulási motiváció, mind az önhátráltatás a családi háttértől függetlenül is markánsan megjelentek. Ezzel részben választ kapunk arra, hogy milyen okokban keresendő a statisztikákban olvasható 10-15%-os továbbtanulási különbség a gimnazistákhoz képest annak ellenére, hogy elméletileg a két iskolatípusnak más-más a funkciója. Továbbá a családi háttér megismerése rávilágított arra, hogy sok esetben ezeknél a diákoknál már az érettségi vagy technikus vizsga megszerzése is vertikális mobilitást jelent, ezért gyakran nem cél a felsőoktatási továbbtanulás.

Az önhátráltatás szempontjából érdemes a kutatást az általános iskolára is kiterjeszteni. Ezzel választ kaphatunk arra, hogy az önhátráltatás a középiskolai évek alatt alakul ki, vagy már az általános iskolában is jelen van.

A végrehajtó funkció szerepe a továbbtanulási döntésben, a tanulmányi eredményességben nem egyértelmű. Az eddigi kutatási eredmények sem mutatnak egységes képet a végrehajtó funkció szerepéről a tanulmányi eredményességben. Például Halloran (2011) középiskolás diákokkal végzett kutatásában arról számolt be, hogy a munkamemória nem jelzi előre a tanulmányi eredményességet. Ezzel ellentétben több kutatás szerint a tanulmányi eredményességnek szoros kapcsolata van a végrehajtó funkció komponenseivel (lásd. Arrington et al., 2014; Best et al., 2011). Ahogy Alfonso és Lonigan (2021) is javasolja, további vizsgálatra van szükség a középiskolás korosztályban a végrehajtó funkció és az olyan fontos területek, mint a tanulmányi eredményesség, továbbtanulási döntés vagy lemorzsolódás között. Jelen kutatás folytatásának ez is kijelöli az egyik irányát.

Vizsgálatunk következő lépéseként elkészítettünk egy további kérdőívet, amit a jelen vizsgálatban részt vevő tanulóknak elküldünk. Ebben a továbbtanulási útjaikat, jelenlegi helyzetüket, a felsőoktatási tanulmányok alatt jelentkező kedvező, kedvezőtlen hatásokat, lemorzsolódási rizikótényezőket kívánjuk feltárni. Ez az adatgyűjtés jelenleg is zajlik online megkeresés formájában. Az utánkövetéses vizsgálat lehetőséget nyújthat arra, hogy megismerjük az érettségit adó szakképzésben végzett tanulók érettségi utáni választási útjait és azok motivátorait. Ennek ismeretében eredményesebben lehet megtervezni

¹⁶ A dolgozat befejeztéig a felsőoktatási felvételi eljárás és a diplomaszerezés feltételeinek változásait még nem dolgozták ki.

pályaorientációjuknak segítését. Ez pedig hozzájárulhat a felsőoktatásban való részvétel növeléséhez.

A vizsgálatban szereplő érettségit adó szakképzésben tanuló diákok a Szakképzés 4.0 átalakítás előtt kezdték meg tanulmányaikat, vagyis a 12.-esek szakgimnazisták, a 13.-osok technikai évfolyamra járó tanulók voltak. Az új szakképzési képzési struktúra úgy változtatta meg az érettségit adó szakképzést, hogy a diákoknak nem opcionális választása az 5. tanév, hanem kötelezően öt év a technikai képzés. A diákok három közismereti tantárgyból tesznek érettségit a 4. év (13. évfolyam) után, az 5. évben (13. évfolyam) érettségiznek idegen nyelvből és a szakmai tárgyból. Eszerint csak egy ponton lehetséges a továbbtanulás, a 13. év után. A stratégia szerint ez megkönnyíti majd a szakirányú továbbtanulást. Az új szakképzési rendszer egyik sikermutatója lehet a felsőoktatásban továbbtanulók számának növekedése. Három év múlva, amikor az első technikumba járó évfolyam végez, érdemes megismételni a jelen vizsgálatot. Ezáltal összehasonlíthatóvá válnak a két szakképzési rendszerben végzett diákok nevelésszociológiai és pszichológiai tényezői, valamint továbbtanulási döntései.

A dolgozat korlátai

Dolgozatunk korlátját képezi elsősorban a kérdőíves adatgyűjtés. Több hazai és nemzetközi szakirodalom foglalkozik egyrészt az önbeszámoló alapon alapuló mérőeszközök torzításával, ami a társadalmilag kívánatos válaszadásból származik (Booth-Kewley et al., 2007; Richman et al., 1999). Ez azt jelenti, hogy a válaszadó az elvárásoknak megfelelő válaszokat igyekszik adni a feltett kérdésekre (Józsa et al., 2011; Józsa és Józsa, 2020; Richman et al., 1999). Lehetséges, hogy emiatt nem találtunk különbséget a végrehajtó funkcióban vagy az anyagiak szubjektív és objektív megítélésében.

Másodsorban felvetődik a reprezentativitás kérdése. Munkánk csak a 12.-es szakgimnazista részmintát szülői iskolai végzettségére reprezentatív. Sem a 13.-os, sem a gimnazista részmintát nem reprezentatív. Azonban itt meg kell jegyeznünk, hogy a 13. évfolyamhoz is az OKM mérésben részt vevők szülői iskolai végzettségét használtuk, ami nem reprezentálhatja ezt az évfolyamot, hiszen az érettségi megszerzése után a diákoknak több választási lehetősége van, ami közül csak egy a 13. évfolyamban maradás. Mindez akadályát képezi az általánosíthatóságnak.

Bár a szakképzés, a továbbtanulás vizsgálata adja a munkaerőpiac és foglalkoztathatóság vizsgálatát, azonban ezt nem kívántuk vizsgálni. Ennek oka egyrészt az volt, hogy a kérdések mennyiségének keretét adott az egy tanóra. Célunk az volt, hogy a diákok kitöltsék a kérdőívet, ám ha túlnyúlik egy tanórán a kitöltési idő, féltünk, hogy abbahagyják, így sok adat használhatatlan lett volna. Másrészt kutatásunkat igyekeztünk egy mederben tartani, és a

munkaerőpiac, foglalkoztathatóság vizsgálata olyan méretű, amiből egy másik disszertáció írható. Ugyanezen okok miatt nem vizsgáltuk a testi-lelki egészséget vagy a szakmacsoportokat.

Summary

For decades, many researchers from both national and international education fields have had much concern about the factors behind the decision to continue further education or drop out of school (Hajdu et al., 2022). In Hungary, students can decide to continue their further studies at a higher education institution only if they have obtained diplomas either from academic or vocational training secondary schools (Fehérvári, 2008). Considering the opportunities for further education, segregation is a common phenomenon in both types of secondary schools in Hungary (Kertesi and Kézdi, 2009; Little, 2016; Radó, 2018). Our dissertation focuses on the vocational training education. The purpose of the study is to examine the further education decision and dropout risk factors of students studying in vocational training leading to the high school diploma, who are about to graduate, and who are attending a technician class - that is, in the 12th and 13th grades.

Our empirical research was conducted in Hungary; especially in five vocational secondary schools, one Catholic institution, and some school of the Reformed church. The data collection took place between the fall of 2018 and the spring of 2021 and included the students from the vocational secondary schools.

In order to investigate the goals and research questions of our dissertation, we prepared a self-developed questionnaire. Our large-scale data collection was preceded by a test measurement, the purpose of which was to check the reliability of the compiled questionnaire. As a result of the pilot test (n=105), we found that our measuring device is sufficiently reliable and suitable for measuring the areas we are planning to examine.

We chose a convenience sampling technique for data collection (Gliner et al., 2017). A total of 2,036 students filled out the questionnaire. After data cleaning, 1998 students remained in the sample (vocational secondary school = 1184, vocational technical classes = 668, academic secondary school = 146). The sub-sample of 12th-grade high school students is representative in terms of parents' education. Parametric and non-parametric tests were used to explore the results and verify the hypotheses.

According to our results – based on the comparison of the two grades, it was found that 12th-grade vocational high school students have stronger motives for further education and weaker self-handicapping than 13th graders, and significantly more of them want to continue their education in higher education. However, the findings also showed that more than half of the 13th graders had no plans to continue their education. Within the cognitive factors, neither executive function nor academic results differed between these two years (12th grade and 13th

grade) of vocational training. Despite this, 12th graders spend significantly more time studying and paid more attention to private lessons than those of 13th graders.

On the basis of family background, well-separated groups (12th and 13th grades) were created in our study. However, we just found differences only among the 12th graders, and no difference among the 13th graders out of these two examined variables. Therefore, these showed that 12th graders had a significant development of probable life paths after their graduation, but not significant development among the 13th graders.

Our results showed that affective factors most strongly determined the decision in favor of further education in higher education. While motivation to further education multiplies it, self-handicapping reduces the likelihood of further education. Therefore, it was clearly seen that our study was able to identify risk factors (e.g., self-handicapping) that can predict the risk of dropping out of higher education. Furthermore, our results also suggested to pay attention to other factors (e.g., employment) influencing students' decision to continue their further studies or drop out of school.

Hivatkozott irodalom

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300080.TV>
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV>
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>
- Aarø, L. E., Flisher, A. J., Kaaya, S., Onya, H., Namisi, F. S., & Wubs, A. (2009). Parental education as an indicator of socioeconomic status: Improving quality of data by requiring consistency across measurement occasions. *Scandinavian Journal of Public Health, 37*(2), 16–27. <https://doi.org/10.1177/1403494808086917>
- Aksoy, N. (1998, October 28–30). *Opinions of Upper Elementary Students about a „Good Teacher”*. Case Study in Turkey. Paper presented at the 29th Annual Meeting of Northeastern Educational Research Association. Ellenville, NY, United States.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428042.pdf>
- Alfonso, S. V., & Lonigan, C. J. (2021). Trait anxiety and adolescent's academic achievement: The role of executive function. *Learning and Individual Differences, 85*(11), 1019–41. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101941>
- Allensworth, E. M. (2004). *Ending Social Promotion: Dropout Rates in Chicago after Implementation of the Eight-Grade Promotion Gate*. Chicago: Consortium on Chicago School Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483830.pdf>
- Al-Matalka, F. I. M. (2014). The Influence of Parental Socioeconomic Status on Their Involvement at Home. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(5), 146–154. http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_5_March_2014/15.pdf
- Alpár, V. (2022). *Diszkriminatív eljárások vizsgálata. Az alapfokú oktatás szabályozásának hatékonysági, felelősségi és társadalmi kérdései*. PhD értekezés. Károli Gáspár Református Egyetem Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola.
http://corvina.kre.hu:8080/phd/Alpar_Vera_Noemi_disszertacio.pdf
- Altbach, P. G. (1989). *International Issues Higher Education - Expansion: Hallmark of the Postwar Era, Change and Reform: Trends since the 1960s*.
<http://education.stateuniversity.com/pages/2042/Higher-Education-International-Issues.html>
- Altbach, P. G. (2005). Patterns in Higher Education Development. In P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumport (Eds.), *American Higher Education in the Twenty-first Century. Social, Political and Economic Challenges* (pp. 15–37). The Johns Hopkins University Press. https://ukznextendedlearning.com/wp-content/uploads/2016/03/LDP-Module1-PR_Altbach_PatternsofHE_2015.pdf
- Andor, M., & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra.
<https://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.pdf>
- Andorka, R. (1997). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó.

- Andorka, R., & Simkus, A. (1983). Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statisztikai Szemle*, 61(6), 592–611.
https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1983/1983_06/1983_06_0592_0611.pdf
- Anheier, H. K., Gerhards, J., & Romo, F. P. (2005). A tőke és a társadalmi struktúra formái a kulturális mezőkben: Bourdieu társadalmi topográfiájának vizsgálata. In Gy. Lengyel, & Z. Szántó (Eds.), *A gazdasági élet szociológiája* (pp. 78–96). AULA Kiadó.
https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/7411/0010_2A_02_Lengyel_Gyorgy-Szanto_Zoltan_szerk_A_gazdasagi_élet_szociologiaja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Anli, G. (2019). Examining the Relationship between Academic Self-Handicapping and School Attachment Levels of Secondary School Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 117–130. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.009>
- Archer, M. S. (1988). *Az oktatási rendszerek expanziója*. Oktatókutatató Intézet.
<https://mek.oszk.hu/16900/16916/16916.pdf>
- Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey & G. W. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169–202). Academic Press.
- Arrington, N. C., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Barnes, M. A. (2014). The Contribution of Attentional Control and Working Memory to Reading Comprehension and Decoding. *Scientific Studies of Reading*, 18(5), 325–346.
<http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2014.902461>
- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education*, 68(3), 187–204.
<https://doi.org/10.2307/2112684>
- Aunola, K., Stattin, H. K., & Nurmi, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205–222.
<https://doi.org/10.1006/jado.2000.0308>
- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *Revue d'économie politique*, 120(5), 759–778.
<https://doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Bajomi, I. (2021). Az elmúlt hetven év franciaországi oktatásügyi változásai. *Iskolakultúra*, 31(10), 70–82. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/39250>
- Baker, W. E. (1990). Market Networks and Corporate Behaviour. *American Journal of Sociology*, 96(3), 589–625. <https://doi.org/10.1086/229573>
- Balázsi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Vadász, Cs. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Oktatási Hivatal.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/AzOKMtartalmikeretei.pdf
- Balázsi, I., Balkányi, P., & Vadász, Cs. (2017). *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal.
- Balázsi, I., & Horváth, Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In É. Balázs, M. Kocsis, & I. Vágó (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról, 2010* (pp. 325–362). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). "I Heard It on the Grapevine": 'Hot' Knowledge and School Choice." *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400.
<https://doi.org/10.1080/0142569980190307>.
- Balogh, K., Hajdu, G., Huszár, Á., Kristó, L., & Megyesi, B. (2019). *Származás és integráció a mai magyar társadalomban*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Balogh, P., Nagy, Sz., & Szántó, Z. (2015). A társadalmi tőke árnyoldalai: korrupciós hálózatok és bünszervezetek. *Századvég*, 78(4), 77–101.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bánóczy, E., Kabai, I., & Kovássy, K. (2015). A „K Ö R T E”. *Jelkép*, (3), 121–144.
<https://doi.org/10.20520/Jel-Kep.2015.3.121>
- Bányai, É. (2014). Az affektív pszichológia tárgya, szemlélete és alapfogalmai. In É. Bányai, & K. Varga (Eds.), *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa* (pp. 27–70). Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Barakonyi, K. (2004). *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.007>.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
<https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
<https://doi.org/10.2307/1170245>
- Becker, R., & Hecker, A. E. (2009). Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25–45.
<https://doi.org/10.1177/0001699308100632>
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: a literature review. *British Educational Research Association*, 8(2), 614–652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2021). Motives for dropping out from higher education—An analysis of bachelor's degree students in Germany. *European Journal of Education*, 56, 325–343. <https://doi.org/10.1111/ejed.12433>
- Belinszki, B., Szepesi, I., Takácsné Kárász, J., & Vadász, Cs. (2020). *Országos kompetenciamérés 2019 – Országos jelentés*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatási Hivatal, Köznevelési Mérés Értékelési Osztály
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2019/Orszagos_jelentes_2019.pdf

- Bell, A., & Sanramaría, L. J. (2018). Introduction: Why Focus on First Generation Students? In A. Bell, & L. J. Sanramaría (Eds.), *Understanding Student Experiences in Higher Education* (pp. 4–21). Bloomsbury.
- Benke, M., & Rachwał, T. (2022). The evolution of vocational education and training in Hungary and Poland 1989–2035. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(3), 328–356. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00061>
- Berde, É. (2013). A felsőoktatás lehetséges létszámpályái Magyarországon. *Statiztikai Szemle*, 91(1), 57–76. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/2013/2013_01/2013_01_057.pdf
- Berge, Z. L., & Huang, Y. P. (2004). *A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning*. DEOSNEWS Volume 13 – Issue 5. <https://doi.org/10.13016/M2EEDF-FWRM>
- Berényi, E. (2019). A szegregációs jéghegy csúcsa: Iskolaválasztás és szelekció a kisgimnáziumi felvételi folyamatban. In A. Fehérvári, & K. Széll, (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (pp. 301–323). L' Harmattan Kiadó.
- Berényi, E., Imre, A., & Török, B. (2015). *Oktatáspolitikai modellek és elemzések*. Oktatásfejlesztő és Kutató Intézet. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1503457_oktatapolitikai_modellek_es_elemzesek_beliv.pdf
- Bessenyei, I., & Mártonfi, Gy. (n.d.). *Társadalmi partnerség és szakképzés. A német példa*. <https://mek.oszk.hu/01900/01965/01965.pdf>
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327–336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: Promotion of selfregulation and the prevention of early school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle*, 11(2), 3–27. <https://szociologia.hu/dynamic/0202blasko.htm>
- Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H.-P. (2017). The speed of educational expansion and changes in inequality of educational opportunity. In T. Eckert, & B. Gniewosz (Eds.), *Bildungsgerechtigkeit* (pp. 77–92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15003-7_6
- Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Kovács, K., Müller, A., Pallay, K., Szabó, B. É., Szigeti, F., & Tóth, D. A. (2018). A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerezése. In G. Pusztai, & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 63–90). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>

- Booth-Kewley, S., Larson, G. E., & Miyoshi, D. K. (2007). Social desirability effects on computerized and paper-and-pencil questionnaires. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.020>
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In R. Lerner, M. Bornstein, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 3* (pp. 55–132). Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy403>
- Boruchovitch, E., Rufni, S. E., Ganda, D. R., Miranda, L. C., & Silva de Almeida, L. (2022). Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(8). <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6>
- Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In G. Halász, & J. Lannert (Eds.), *Az oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény* (pp. 406–417). OKKER.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press Kiadó.
- Bourdieu, P. (1997). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In R. Angelusz (Ed.), *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok* (pp. 156–177). Új Mandátum.
- Bukodi E., Paskov, M., & Nolan, B. (2017). *Intergenerational Class Mobility in Europe: A New Account and an Old Story*. INET Oxford Working Papers no. 03.
- Bratti, M., Checchi, D., & de Blasio, G. (2008). Does the Expansion of Higher Education Increase the Equality of Educational Opportunities? Evidence from Italy. *The Evolution of Labour Market Inequalities*, 22(1), 53–88. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2008.00411.x>
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118486>
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow Education Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*. Asian Development Bank. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29777/shadow-education.pdf>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Broh, A. C. (2014-15). Perspectives on Higher Education and the American Dream: A Review Essay. *Political Science Quarterly*, 129(4), 703–710. <https://doi.org/10.1002/polq.122>
- Byun, S-Y., & Baker, D. P. (2012). Shadow Education. In R. Scott, S. Kosslyn, & N. Pinkerton (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 2–12). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0301>
- Buyukgoze-Kavas, A. (2014). A Psychometric Evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale–Short Form With Turkish University Students. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 386–397. <https://doi.org/10.1177/1069072713484561>
- Cabrera, L., Tomás, J. T., Álvarez, P., & Gonzalez, M. (2006). The Problem of University Dropout. *Relieve*, 12(2) 171–203.

- Cardoso, S., & Tavares, O. (2018). Students' Drop Out, Higher Education. In P. Teixeira, & J. Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–3). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_432-1
- Carlson, S. M., Faja, S., & Beck, D. M. (2016). Incorporating early development into the measurement of executive function: The need for a continuum of measures across development. J.A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 45–64). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-003>
- Chatzichristou, S., Ulicna, D., Murphy, I., & Curth, A. (2014). Dual education: a bridge overtroubled waters? European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU\(2014\)529072_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU(2014)529072_EN.pdf)
- Choi de Mendizábal, A., Gil, M., Mediavilla, M., & Valbuena, J. (2018). Predictors and Effects of Grade Repetition. *Humanism in Management and Economics*, 48(5), 21–42. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14724/Predictors.pdf?sequence=2>
- Cedefop (2019). *Vocational Education and Training in Europe GERMANY System Description, 2019*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/print/pdf/node/31782>
- Cedefop (2019). *Vocational Education and Training in Europe UNITED KINGDOM System Description, 2019*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/print/pdf/node/34117>
- Cedefop (2021). *Spotlight on VET – 2020 compilation: vocational education and training systems in Europe*. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/667443>
- Cedefop; BIBB - Federal Institute for Vocational Education and Training (2022). *Vocational education and training in Europe - Germany: system description* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/germany-u2>
- Cedefop; Centre Inffo (2019). *Vocational education and training in Europe: France* [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/france>
- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszknán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Ceglédi, T., & Szabó, A. É. (2014). Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In T. Ceglédi, A., Gál, & Z. Nagy (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 257–274). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, (94) Supplement: 95–120. <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf>
- Coleman, J. S. (2000). Társadalomelmélet, társadalomkutatás és cselekvésemélet. In G. Felkai, D. Némédi, & P. Somlai (Eds.), *Olvasókönyv a szociológia történetéhez. Szociológiai irányzatok a XX. században* (pp. 191–214). Új Mandátum Könyvkiadó.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A.M., Weinfeld, G.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>

- Coleman, J. S., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: public, catholic, and private schools compared*. Basic Books.
- Combs, P. H. (1971). *Az oktatás válsága. Rendszerelemzés*. Tankönyvkiadó.
https://mandadb.hu/dokumentum/593203/Az_oktats_vilgvlsga0001Copy.pdf
- Cragg, L., & Chevalier, N. (2012). The processes underlying flexibility in childhood. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(2), 209–332.
<https://doi.org/10.1080/17470210903204618>
- Cs. Czachesz, E., & Radó, P. (2003). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In G. Halász, & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* (pp. 349–376). Országos Közoktatási Intézet.
- Csákó, M. (2016). A szakképzés és az európai integráció. *Educatio*, 25(1), 3–10.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/a-szakkepzes-es-az-europai-integracio>
- Csapó, B. (1998a). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 11–38). Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (1998b). Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek a jegyek? In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 39–114). Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2000) A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csapó, B. (2002a). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In B. Csapó (Ed.) *Az iskolai tudás* (pp. 15–44). Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2002b). Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 37– 64). Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2004). Tudásszintmérő tesztek. In I. Falus (Ed.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 277–316.). PSZMP – Keraban Kiadó.
- Csapó, B. (2008). A magyar iskolarendszer adaptációs problémái: a tudás minősége. In K. Fazekas (Ed.), *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker* (pp. 113–131). MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Csapó, B. (2009). Az oktatás Magyarországon az ezredforduló körüli évtizedekben - fejlődési tendenciák és megoldásra váró problémák In A. Benedek, & Hunyady (Eds.), *Az oktatás közügye: VII. Nevelésügyi Kongresszus: zárókötet* (pp. 139–157). Magyar Pedagógiai Társaság. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11251/1/viinevelesugyikongresszuszarokotet_139_157_u.pdf
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, & I. G. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2014* (pp. 110–136). TÁRKI.
- Császi, L. (2006). Felsőoktatás és szelekció. In H. Fényes, & P. Róbert (Eds.), *Iskola és mobilitás: szöveggyűjtemény* (pp. 145–155). <http://mek.oszk.hu/13100/13105/13105.pdf>
- Csépe, V. (2021). Tanulás, kognitív készségek és a végrehajtó funkciók fejlődése. In Demeterné, B. DiBalsio, & L. Gimesi (Eds.), *Szaktudomány és Hatékony Tanulás A figyelmi- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban című nemzetközi konferencia előadásai. Absztraktkötet* (pp. 8). MTA Pécsi Területi Bizottsága.
- Csizmadia, Z. (2015). A kapcsolati tőke osztályszerkezeti aspektusai lokális metszetben. *Századvég*, 20(4), 49–75.

http://www.regscience.hu:8080/xmlui/bitstream/handle/11155/1151/csizmadia_kapcsolat_2015.pdf?sequence=1

- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- D. Molnár, É., & Gál, Z. (2019). Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*, 29(1), 29–41. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2019.1.29>
- Dabney-Fekete, I., & Dusa, Á. (2021). Külföldi tanulási tervek a felsőfokú tanulmányok ideje alatt. In G. Pusztai, & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (pp. 247–263). CHERD Hungary <http://mek.oszk.hu/22300/22310/22310.pdf>
- Debut Careers (2021). *Degree Dropout*. <https://debut.careers/insight/degree-dropouts/>
- Deci, E. L. (1988). A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In I. Barkóczi, & L. Séra (Eds.), *Az emberi motiváció I–II*. (pp. 333–360). Tankönyvkiadó.
- Derényi, A. (2012). A magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2010 között. In I. Hrubos, & I. Török (Eds.), *Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 2. Szemelvények kiemelt témakörökben* (pp. 44–72). Felsőoktatási Gazdasági Szakemberek Egyesülete. http://www.fgsze.hu/kiadvanyok/im_tartalom_2.pdf
- Derényi, A. (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jel-Kép*, 12–34. <https://doi.org/10.20520/Jel-Kep.2015.1.KLSZ.21>
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review*, Research Report 433. Department for Education and Skills. https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 34(2), 135–153.
- Diamond, A. (2013). Executive function. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2014). Want to optimize executive functions and academic outcomes? In P. D. Zelazo, & M. D. Sera (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology developing cognitive control processes: Mechanisms, implications, and interventions* (Vol. 37. pp. 21–54). Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118732373.ch7>
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in pre-school-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11–43). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-002>
- Diamond, A., Carlson, S. M., & Beck, D. M. (2005). Preschool children's performance in task switching on the dimensional change card sort task: Separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 689–729. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_7
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2015). Children and socioeconomic status. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*

- and developmental science. *Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 14* (pp. 534–573). Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy414>
- Dziurzyński, K., & Duda, E. (2018). Grade repetition as a consequence of school failures. *Journal of Modern Science, 38*(3), 133–148. <https://doi.org/10.13166/jms/95080>
- Education at a Glance 2018. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1579340858&id=id&sacname=guest&checksum=85AB9C75DF46D4A77012F470DE4920B4>
- Elster, J. (2000). Racionális döntések. In G. Felkai, D. Némedi, & P. Somlai (Eds.) *Olvasókönyv a szociológia történetéhez. Szociológiai irányzatok a XX. században* (pp. 215–231). Új Mandátum Könyvkiadó.
- Engler, Á. (2014). *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. CHERD.
- Engler, Á. (2015a). Családstruktúra és eredményesség. In G. Pusztai, & K. Kovács (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 152–160). Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Engler, Á. (2015b). A család szerepe az eredményes életpálya kialakításában. *Kapocs, 14*(2), 29–38.
- Engler, Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Gondolat Kiadó.
- Entwisle, D., Alexander, K., & Olson, L. (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social Forces, 82*(3), 1181–1205. <https://www.jstor.org/stable/3598370>
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal, 91*(3), 289–305. https://www.jstor.org/stable/1001715?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Epstein, J. L., Galindo, C. L. & Sheldon, S. B. (2011). Levels of Leadership. Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement. *University Council for Educational Administration, 47*(3), 462–495. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396929>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Ercsei, K. (Ed.). (2015). *Tanulási utak – pályautak: A szakképzésben tanulók pályakövetése*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1502654_tanulasi_utak_-_palyautak_beliv.pdf
- Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children’s achievement. *Research in Social Stratification and Mobility, 44*, 33–43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003>
- Eurofound (2017). *Social mobility in the EU*. Publications Office of the European Union. Luxembourg.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Almeida Coutinho, A., Borodankova, O. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: regulations and statistics*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/50570>

- European Commission/EACEA/Eurydice (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Fábián, G. (2014). *Alkalmazott kutatás módszertan*. Digitális Tankönyvtár. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010_0020_alkalmazott_magyar/8_sklk_reliabilits_s_megbzhatsg.html
- Fábri, I. (2010). A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. In *Felsőoktatási jelentkezések 2010* (pp. 9–28). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasiuhely/FeMu/fuzet_01/oldal9_28_fabri.pdf
- Fall, A.-M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal Adolescence*, 35(4), 787–798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Farkas, É. (2007). *Rendszerváltás a szakképzésben*. PhD értekezés. Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Doktori Program. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/85757/ertekezes.pdf;jsessionid=99918EE9959A3CB8EF68670A626735F9?sequence=5>
- Farkas, P. (1998). Leszakadó csoportok. *Educatio*, 7(1), 33–49.
- Farkas, P. (2019). Tanügyigazgatás gazdasági szereplőkkel, a német szakképzés példája. *Educatio*, 28(2), 273–283. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.5>
- Farkas, Z. (2006). *A racionális cselekvés, a társadalmi cselekvés és kölcsönhatás. Társadalomelmélet 5*. Miskolci Egyetem. <https://mek.oszk.hu/03900/03944/html/>
- Farkas, Z. (2013a). A társadalmi helyzet fogalmának értelmezései. *Társadalomkutatás*, 31(2), 109–124. <http://dx.doi.org/10.1556/Tarskut.31.2013.2.2>
- Farkas, Z. (2013b). A társadalmi tőke fogalma és típusai. *Szellem és Tudomány*, 4(2), 106–133.
- Farkas, Z. (2018). A társadalmi rétegződés értelmezései. *Statisztikai Szemle*, 96(5), 468–488. <https://doi.org/10.20311/stat2018.05.hu0468>
- Fehérvári, A. (Ed.). (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://mek.oszk.hu/16600/16610/16610.pdf>
- Fehérvári, A. (2009). Kudarok a szakiskolákban. *Szakképzési Szemle*, 25(1), 23–44.
- Fehérvári, A. (2012). A felsőfokú képzésben részt vevők képzéssel kapcsolatos elvárásai és terveik. In M. Szemerszki (Ed.), *Érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 141–175). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/erettsegitol_a_mesterkepzesig.pdf
- Fehérvári, A. (2014). *A szakmai képzés és társadalmi átalakulás*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3), 31–47.
- Fehérvári, A. (2016). Pályakövetési vizsgálatok a szakképzésben. *Educatio*, 25(1), 70–83.
- Fehérvári, A. (2021). Eredményesség- és méltányosságkutatások a magyar közoktatásban Szisztematikus irodalomáttekintés 1990–2019. *Iskolakultúra*, 31(4), 90–108. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34344>.
- Fehérvári, A., & Híves, T. (2017). Trajectories in Hungarian Education – Transition to Secondary School, *The New Educational Review*, 2. <https://doi.org/10.15804/tner.2017.48.2.12>

- Fehérvári, A., & Györgyi, Z. (Eds.). (2015). *Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/15600/15662/15662.pdf>
- Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.). (2015). *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1502940_kudarok_es_megoldasok_beliv.pdf
- Fehérvári, A., Varga, A., & Ceglédi, T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In A. Fehérvári, & A. Varga (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–46). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In J. B. Fejes, & N. Szűcs (Eds.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai* (pp. 15–35). Belvedere Meridionale. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2013_Deszegregacio.pdf
- Fejes, J. B. (2018). A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In J. B. Fejes, & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 111–125). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes, J. B., & Szűcs, N. (2017). Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 11–12. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/hol-tart-ma-az-oktatasi-integracio-ugye#main-content>
- Fejes, J. B., Tóth, E., & Szabó, D. F. (2020). Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.7>
- Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Fényes, H. (2019). A lemorzsolódás okai és klaszterei. In G. Pusztai (Ed.) *Lemorzsolódott hallgatók 2018* (pp. 5–7). CHERD
- Fényes, H. & Pusztai, G. (2004). A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle*, 82(6–7), 567–582.
- Fényes, H. & Róbert, P. (2006). Iskola és mobilitás Magyarországon régen és ma. In H. Fényes, & P. Róbert (Eds.), *Iskola és mobilitás: szöveggyűjtemény* (pp. 5–6). <http://mek.oszk.hu/13100/13105/13105.pdf>
- Fényes, V., Bácsné Bába, É., Szabóné Szőke, R., Kocsis, I., Juhász, Cs., Máté, E., & Pusztai, G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, 5(3), 5–14. <https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.1>
- Ferenczi, Z. (2003). Az elsőgenerációs értelmiség kialakulásának sajátosságai. *Statisztikai Szemle*, 81(12), 1073–1089. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/2003/2003_12/2003_12_1073.pdf
- Ferge, Zs. (1972). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1(1). 10–35. https://adt.arcanum.com/hu/view/MTA_Szociologia_1972/?pg=0&layout=s

- Ferge, Zs. (1999). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Cs. Meleg (Ed.), *Iskola és Társadalom II. Szöveggyűjtemény* (pp. 10–31). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. <https://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf>
- Ferge, Zs. (2010). Társadalmi rétegződés a szocializmusban. In R. Angelusz, M. Á. Éber, & O. Gecser (Eds.), *Társadalmi rétegződés olvasókönyv: TÁMOP 2010-201* (pp. 179–212). https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/7378/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ferge, Zs. (2016). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In A. Fehérvári, E. Juhász, V. A. Kiss, & T. Kozma (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (pp. 141–170). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf
- Ferradás, M. del M., Freire, C, Núñez, J. C., & Regueiro, B. (2019) Associations between Profiles of Self-Esteem and Achievement Goals and the Protection of Self-Worth in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122218>
- Fokozatváltás a felsőoktatásban (2016). http://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLA_PRA.PDF.
- Fónai, M. (2018). A hallgatói lemorzsolódás törésvonalai a Debreceni Egyetemen. In G. Pusztai, & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 239–249). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fónai, M., Hajdu, S., & Estók, G. (2007). Szakképző iskolák tanulóinak rekrutációja és motivációi. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiaiszemle/szakkepzo-iskolak-tanuloinak-rekrutacioja-es-motivacioi>
- Fancesco, de C. (1978). The Growth and Crisis of Italian Higher Education during the 1960s and 1970s. *Higher Education*, 7(2), 193-212. <https://www.jstor.org/stable/3445561>
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3>
- Fuller, C., & Macfadyen, T (2012). ‘What with your grades?’ Students’ motivation for and experiences of vocational courses in further education, *Journal of Vocational Education & Training*, 64(1), 87–101. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2011.622447>
- Fülöp, M. (2001). A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(10), 3–17.
- Füzér, K. (2015). A bizalom társadalomelmélete és a társadalmi tőke szociológiaelmélete. *Századvég*, 78(4), 5–18.
- Galántai, L. (2014). A tőke öröksége – reflexiók Pierre Bourdieu tőkeelméletére. *Educatio*, 23(4), 643–649.
- Garai, O., & Kiss, L. (2014). A felsőoktatási jelentkezések tendenciáinak alakulása 2010 és 2014 között). *Felsőoktatási Műhely*, 1. 17–46. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2014_1/femu_2014_1_17-46.pdf
- Garai, P. (2009). *A szakképzés és a munkaerőpiac anomáliái, fejlesztési lehetőségei a Dél-dunántúli Régióban*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar

- Gonida, E. N., & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour: Introduction to the Special Issue. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 3–6. <https://doi.org/10.1007/BF03173685>
- Grabowski, C., Rush, M., Ragen, K., Fayard, V., & Watkins-Lewis, K. (2016). Today's Non-Traditional Student: Challenges to Academic Success and Degree Completion. *Inquiries Journal*, 8(3), <http://www.inquiriesjournal.com/articles/1377/todays-non-traditional-student-challenges-to-academic-success-and-degree-completion>
- Granovetter, M. S. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1. 201–233. <https://doi.org/10.2307/202051>
- Granovetter, M. S. (1991). A gyenge kötések ereje. A hálózatelemzés felülvizsgálata. In R. Angelusz, & R. Tardos (Eds.), *Társadalmak rejtett hálózata* (pp. 371–400). Magyar Közvéleménykutató Intézet. https://biblsrc.btk.ppke.hu/Szociologia/02AngeluszRobertTardosRobert_Tarsadalmak_rejtett_halozata.pdf
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279–288. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1001714.pdf>
- Greinert, W.-D. (1995). Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition-MarktBürokratie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 24(5), 31–35.
- Gupta, A. (2020). Heterogeneous middle-class and disparate educational advantage: Parental investment in their children's schooling in Dehradun, India. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 48–63. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1660142>
- Gupta, A. (2021). Exposing the 'shadow': An empirical scrutiny of the 'shadowing process' of private tutoring in India. *Educational Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931038>
- Györgyi, Z. (2019). Változások a hazai szakképzésben 2004–2019. *Educatio*, 28(1), 105–120. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.8>
- Györgyi, Z., & Imre, A. (2000). Az alap- és középfok közötti átmenet. *Educatio Füzetek*, 228. Oktatókutató Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/228_gyz_ia_afokkfok.pdf
- Györgyi, Z., & Imre, A. (2015). Hollandia. In A. Fehérvári, & G. Tomasz (Eds.), *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 131–147). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1502940_kudarok_es_megoldasok_beliv.pdf
- Györi, Á., & Balogh, K. (2020). Hogyan függ össze a társadalmi integráció az iskolai végzettség szintjének generációk közötti eltéréseivel? *Socio.hu*, 10(1), 1–24. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.1.1>
- Györi, Á., & Czakó, Á. (2017). Középfokú szakmai továbbtanulást befolyásoló tényezők. A szakma- és iskolaválasztás társadalmi különbségei a Dél-Alföldön. *Socio.hu*, 7(4), 97–127. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2017.4.97>

- Habók, A., & Szuchy, I. (2007). A szakképzés helyzete az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(2), 55–63. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00111/2007-02-vt-Tobbek-Szakkepzes.html>
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., & Varga, J. (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatás_indikátorrendszere_2019.pdf
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Hönich, H., & Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatás_indikátorrendszere_2021.pdf
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Kertesi, G., Kézdi, G., Köllő, J., & Varga, J. (2015). Az érettségi védelmében. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 1. <http://real.mtak.hu/21169/1/bwp1501.pdf>
- Halász, G. (2002). A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. In A. Semjén (Ed.), *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés* (pp. 91–112). MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont. <https://mek.oszk.hu/01500/01543/01543.pdf>
- Halász, G. (2009). A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az európai unióban. In Gy. Drótos, & G. Kováts (Eds.), *Felsőoktatás-menedzsment* (pp. 13–31). Aula Kiadó. <https://mek.oszk.hu/09200/09232/09232.pdf>
- Halász, G., & Annási, F. (2011). *Az oktatási rendszerek elméleti alapjai*. Szegedi Tudományegyetem Vezetőképző Intézet. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_okt_rendszer/1_az_oktatasi_rendszer_s_funkcii.html
- Halloran, R. K. (2011). *Self-Regulation, Executive Function, Working Memory, and Academic Achievement of Female High School Students*. ProQuest LLC, 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. <https://www.proquest.com/docview/866568726>
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). Peripheral Voices: Parental Involvement, Social Class, and Educational Disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/01425690120102845>
- Hanson, M. (2021). *College Dropout Rates*. <https://educationdata.org/college-dropout-rates/>
- Hanusek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. *Journal of Human Resources* 52(1), 48–87. <https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R>
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A Motivational Model of Rural Students' Intension to Persist in, versus Drop Out of, High School. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 147–356. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Havas, G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In K. Fazekas, J. Küllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 121–138). Ecostat.
- Hayward, G., & Hoelscher, M. (2011). The Use of Large-Scale Administrative Data Sets to Monitor Progression from Vocational Education and Training into Higher Education in the UK: Possibilities and Methodological Challenges. *Research in Comparative and International Education*, 6(3), 316–329. <https://doi.org/10.2304/rcie.2011.6.3.316>

- Hean, S., Cowley S., Forbes, A., Griffiths, P. D., & Maben, J. (2003). The M-C-M' cycle and social capital. *Social Science Medicine*, 56(5) 1061–1072.
[https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00103-X](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00103-X)
- Hermann, Z. (2005). A helyi munkaerőpiac hatása a középfokú továbbtanulási döntésekre. *Közgazdasági Szemle*, 52(1), 39–60.
<http://epa.oszk.hu/00000/00017/00111/pdf/03hermann.pdf>
- Hermann, Z. (2004a). *Továbbtanulási döntés az általános iskola végén: a kulturális és a jövedelmi tényezők szerepe*. PhD értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Szociológia Doktori Iskola http://phd.lib.uni-corvinus.hu/82/1/hermann_zoltan.pdf
- Hermann, Z. (2004b). Az oktatás munkaerőpiaci hozamának szerepe a középfokú továbbtanulási döntésekben. In K. Fazekas, & J. Varga (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2004*, (pp. 85–91). MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
http://www.econ.core.hu/file/download/mt_2004_hun/egyben.pdf
- Hermány-Berencz, J., Szegedi, E., & Sziklainé Lengyel, Zs. (2013). *PSIVET: Esélyteremtés szakképzéssel*. Tempus Közalapítvány. <https://oktataskepzes.tka.hu/hu/zarokiadvany-141216103950>
- Hilmer, M. J., & Hilmer, C. E. (2012). On the relationship between student tastes and motivations, higher education decisions, and annual earnings. *Economics of Education Review*, 31(1), 66–75. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.004>
- Hoelscher, M., Hayward, G., Ertl, H., & Dunbar-Goddet, H. (2008). The transition from vocational education and training to higher education: a successful pathway? *Research Papers in Education*, 23(2), 139–151. <https://doi.org/10.1080/02671520802048679>
- Holst, Y., & Thorell, L. B. (2017). Neuropsychological functioning in adults with ADHD and adults with other psychiatric disorders: The issue of specificity. *Journal of Attention Disorders*, 21(2), 137–148. <https://doi.org/10.1177/1087054713506264>
- Holst, Y., & Thorell, L. B. (2018). Adult Executive Functioning Inventory (ADEXI): Validity, reliability, and relations to ADHD. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 27, e1567, 1–9. <https://doi.org/10.1002/1567>
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent Involvement: Contributions of Teacher Efficacy, School Socioeconomic Status, and Other School Characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417–435.
<https://doi.org/10.2307/1163118>
- Horn, L. J. (1998). *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1999, 087. <https://nces.ed.gov/pubs99/1999087.pdf>
- Hricsovinyi, J., & Józsa, K. (2018). Iskolaválasztás és szelekció. In J. B. Fejes, & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 129–146). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Hrubos, I. (1999). *A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában*. Oktatókutató Intézet. <https://mek.oszk.hu/09300/09397/09397.pdf>
- Hrubos, I. (2002). Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 14(1) 96–106.
https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/2002_1_hrubos.pdf

- Hrubos, I. (2014). Expanzió – határok nélkül. *Educatio*, 23(2), 205–215.
https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/hrubos.pdf
- Hrubos, I. (2016). Az európai felsőoktatási térség kialakításának második szakasza: Helyzetkép félidőben In A. Fehérvári, E. Juhász, V. Á. Kiss, & T. Kozma (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (HERA évkönyvek 2015) (pp. 280–293). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf
- Hrubos, I. (2018). Az egyetem válsága és megújulása 1968 mint szakaszhatár. *Educatio*, 27(3) 1-12. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.3.5>
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development*, 20(3), 251–271.
<https://doi.org/10.1002/icd.736>
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-Student Relationships and School Adjustment: Progress and Remaining Challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319–327.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672288>.
- Huszár, Á., & Szabó, A. (2020). Pártszimpátia és a társadalmi mobilitás érzékelése. In I. Kovách (Ed.), *Mobilitás és integráció a magyar társadalomban* (pp. 11–34). Társadalomtudományi Kutatóközpont Argumentum Kiadó.
- Ianelli, C. (2002). Parental Education and Young People’s Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe. In I. Kogan, & W. Müller (Eds.), *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EULFS 2000 Ad hoc Module* (pp. 5–30). Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-45.pdf>
- Imre, A. (2002). Iskola és eredményesség. *Educatio*, 11(3), 524–527.
<https://epa.oszk.hu/01500/01551/00021/pdf/480.pdf>
- Imre, A., & Györgyi, Z. (2006). Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In G. Halász, & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. (pp. 133–196). Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/4-az-oktatasi-rendszer-es-tanuloitovabbhaladas>.
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola.
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37638/PhD_03_st.pdf?sequence=1
- Jackson, M., & Evans, G. (2017). Rebuilding Walls: Market Transition and Social Mobility in the Post-Socialist Societies of Europe. *Sociological Science*, 4, 54–79.
<https://doi.org/10.15195/v4.a3>
- Jacques, S., & Marcovitch, S. (2010). Development of executive function across the life span. In W. Overton (Ed.), *Handbook of lifespan development* (pp. 431–466). Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001013>
- Jancsák, Cs., & Polgár, Zs. (2010). Középiskolások továbbtanulási motivációi és jövőorientációi. *Új Ifjúsági Szemle*, 8(3), 27–34.
http://www.ifjusagugy.hu/uszi_kotetek/UISZ-28.pdf

- Jansen, D., Elffers, L., & Jak, S. (2021). A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families. *International Studies in Sociology of Education*, AHEAD-OF-PRINT, 1–22. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1880332>
- Jones, D. J., & Watson, B. C. (1990). High-Risk Students and Higher Education: Future Trends. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321726.pdf>
- Jørgensen, C. H. (2017) From apprenticeships to higher vocational education in Denmark – building bridges while the gap is widening, *Journal of Vocational Education és Training*, 69(1), 64–80. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1275030>
- Józsa, G. (2019). Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai. *Magyar Pedagógia*, 119(2), 151–169. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.2.151>
- Józsa, G. (2020). Lemorzsolódási kockázat és felsőoktatásba jelentkezés. *Képzés és Gyakorlat*, 18(1–2), 55–66. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.5>
- Józsa, G., & Józsa, K. (2017). Az affektív tényezők szerepe a végrehajtó funkcióban: A meleg végrehajtó funkció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(4/6), 559–577. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.4.6>
- Józsa, G., & Józsa, K. (2018). Végrehajtó funkció: elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia*, 118(2), 175–200. <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.175>
- Józsa, G., & Józsa, K. (2020). A CHEXI és ADEXI végrehajtó funkció kérdőívek adaptálása magyarra. *Magyar Pedagógia*, 120(1), 47–69. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.1.47>
- Józsa, K. (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 239–268). Osiris Kiadó.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Józsa K., D. Molnár, É., & Zsolnai A. (2020). Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. *Magyar Tudomány*, 181(1), 47–55. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.5>
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In A. Zsolnai, & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 134–162). Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., Szenczi, B., & Hricsovinyi, J. (2011). A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei. In B. Csapó, & A. Zsolnai (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 147–172). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Karády, V. (2015). A napóleoni „francia egyetem” és utóélete. *Magyar Tudomány*, 7. 781–786.
- Karlovitcz, J. T. (2017). Pályaválasztási döntéshozatal halmozottan hátrányos helyzetű borsod-abaúj-zemplén megyei fiatalok körében. *Taylor*, 9(3–4), 11–17. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/taylor/article/view/13119>
- Kasza, G., & Kovács, B. (2007) Honnan hová? *Felsőoktatási Műhely*, 1. 81–90. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2007_01/oldal81_90_ka_sza_kovacs.pdf

- Katartzi, E., & Hayward, G. (2019). Conceptualising transitions from vocational to higher education: bringing together Bourdieu and Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 1–16. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1707065>
- Katona, P. Z. (1996). Az egyetem válságának egyes értelmezései a modern francia szociológia-elméletben. *Acta Juridica et politica. Tomus XLIX. Fasciculus 16.* Szeged. http://acta.bibl.u-szeged.hu/6878/1/juridpol_049_259-272.pdf
- Kelemen, E. (2003). Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 25–32. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kelemen-Oktatapolitikai.html>
- Keller, T. (2016). Ha a jegyek nem elég jók... Az önértékelés szerepe a felsőoktatásba való jelentkezésben. *Közgazdasági Szemle*, 63. január, 62–78. http://real.mtak.hu/31936/1/03_Keller_Tamas_u.pdf
- Kercher, J. (2018). *Academic success and dropout among international students in Germany and other major host countries.* Deutscher Akademischer Austauschdienst German Academic Exchange Service https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/eng_blickpunkt-studienenerfolg_und_studienabbruch_bei_bildungausl%C3%A4ndern.pdf
- Keresztes, N., Pluhár Zs., & Pikó B. (2005). Társas hatások szerepe a serdülők fizikai aktivitási magatartásában. *Mentálhigiénié és Pszichoszomatika*, 6(1), 35–51. <https://doi.org/10.1556/Mental.6.2005.1.3>
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In G. Kertesi (Ed.), *A társadalom peremén: Romák a munkaerőpiacon és az iskolában* (pp. 377–387). Osiris Kiadó.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. november, 959–1000. http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf
- Kertesi, G., & Köllő, J. (1998). Regionális munkanélküliség és bérek az átmenet éveiben. A bérszerkezet átalakulása Magyarországon – II. rész. *Közgazdasági Szemle*, 45(7–8), 621–652. <https://www.epa.hu/00000/00017/00040/pdf/kertesikollo.pdf>
- Kertesi, G., & Varga, J. (2005). Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 53(7–8), 633–662. <http://real.mtak.hu/83348/1/01kertesivarga.pdf>
- Ketskemény, L., & Izsó L. (1996). Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. Felhasználói útmutató és oktatási segédlet. SPSS. Partner Bt.
- Khan, A. U., Kundu, A., Mathew, A., John, B., Sanyal, K., Chakraborty, R., Mathews, N., Vardhan, S., & Motkuri, V. (2018). *Social capital an eclectic literature survey.* New Delhi: Aequitas Consulting Pvt. https://docs.wbcsd.org/2018/09/Social_Capital-An_eclectic_literature_survey.pdf
- Kim, K. A. (2002). "ERIC Review: Exploring the Meaning of "Nontraditional" at the Community College. *Community College Review*, 30(1), 74–89. <https://doi.org/10.1177/009155210203000104>
- Kiss, M. (2016). A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Socio.hu*, 6(4), 46–72. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2016.4.46>

- Kiss, P. (2008). Falusiak (és nem falusiak) a felsőfokú tanulmányaik kezdetén. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 45–59.
http://cdn.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasiaruhely/FeMu_2008_1/faruhely_2008_01_02_kiss_p.pdf
- Kissné Viszket, M. (2015). A pályaválasztási döntés családi háttere. *Életpálya-tanácsadás*, 5, 22–29.
https://epa.oszk.hu/02500/02512/00010/pdf/EPA02512_eletpalya_tanacsadas_2015_05_22-29.pdf
- Kocsis, Zs. (2019). Tanulmányok melletti munkavállalás. In G. Pusztai (Ed.), *Lemorzsolódott hallgatók 2018* (pp. 67–70). CHERD.
- Kogan, I. (2008). Education systems of Central and Eastern European countries. In I. Kogan, M. Gebel, & C. Noelke (Eds.), *Europe enlarged: a handbook of education, labour and welfare regimes in Central and Eastern Europe* (7–33). The Policy Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt9qng2>
- Kogan, I., Gebel, M. & Noelke, C. (2012). Educational Systems and Inequalities in Educational Attainment in Central and Eastern European Countries. *Studies of Transition States and Societies*, 4(1), 69–83. <https://d-nb.info/1190988089/34>
- Kollár, D. (2018). Társadalmi mobilitás a felsőoktatásban és aszakkollégiumokban. In *Mit adtak nekünk a szakkollégiumok? I. A szakkollégisták motivációi, eredményei, hallgatói összetétele* (pp. 7–29). Társadalmi Reflexió Intézet. <https://socialreflection.org/wp-content/uploads/2018/07/Mit-adtak-nek%C3%BCnk-a-szakkoll%C3%A9giumok-I.pdf>
- Kolosi, T. (2010). A terhes babapiskóta. In R. Angelusz, M. Á. Éber, & O. Gecser (Eds.), *Társadalmi rétegződés olvasókönyv: TÁMOP 2010-201* (pp. 271–291).
https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/7378/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Koltói, L. (2015). *A hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttere*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
https://ppk.elte.hu/file/koltoi_lilla_disszertacio.pdf
- Koltói, L., Harsányi, Sz. G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 86–103. <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.6>
- Kopycka, K. (2021). Higher education expansion, system transformation, and social inequality. Social origin effects on tertiary education attainment in Poland for birth cohorts 1960 to 1988. *Higher Education*, 81, 643–664. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00562-x>
- Kováts, G. (2012). Felsőoktatás-finanszírozás néhány fejlett országban. In J. Temesi (Ed.), *Felsőoktatás-finanszírozás: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet* (pp. 103–164). Budapesti Corvinus Egyetem. <http://mek.oszk.hu/11300/11399/11399.pdf>
- Kovács, I. V. (2004). Esélyteremtés hátrányban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(1), 3–11.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/eselyteremes-hatranynban>
- Kovács, K. (2015). Pedagógusjelöltek szabadidő-eltöltési szokásai és egészségi állapota. In G. Pusztai, & T. Ceglédi (Eds.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A*

pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében (pp. 189–198). Partium Könyvkiadó, P. P. S., Új Mandátum Könyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/14700/14763/14763.pdf>

- Kovács, K. E. (2018). A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 55–63. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.55>
- Kovács, K., Müller, A., Fenyves, V., Szücs, E. & Bácsné Bába É. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpátmedencében. *Neveléstudomány*, 3. 15–30. <https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2>
- Kozma, T. (1983). *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Kossuth Könyvkiadó.
- Kozma, T. (1998). Szabadság vagy igazság? *Új Pedagógiai Szemle*, 48(10), 3–19.
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó.
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó.
- Kozma, T. (2010). Expanzió. (Mérleg 2006–2010) *Educatio*, 19(1), 7–18.
- Kozma, T., & Pusztai, G. (2018). A Coleman-jelentés hatása Magyarországon a rendszerváltás előtt és után In D. A. Tóth (Ed.), *Az oktatás gazdagsága* (pp. 25–48). CHERD.
- Köcséné Szabó, I. (2007). Milyen tanár leszek? In I. Falus (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 121–155). Gondolat Kiadó.
- KSH (2015). *2011. évi népszámlálás 15. A társadalom rétegződése*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_15_2011.pdf
- KSH (2020). KSH Oktatási adatok, 2019/2020. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>
- Kulcsár, V., Dobre, A., & Gati, I. (2020). Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of Vocational Behavior*, 116(A), <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346>
- Kun, A. I. (2010). A társadalmi tőke elméletei és szerepe a gazdasági folyamatokban. In Á. Kotsis, & I. Polónyi (Eds.), *Innováció és felsőoktatás* (pp. 158–171). Debreceni Egyetem Közgazdasági- és Gazdaságtudományi Kar. https://www.researchgate.net/publication/266390954_A_tarsadalmi_toke_elmeletei_es_szerepe_a_gazdasagi_folyamatokban
- Kyereko, D. O., Smith, W. C., Hlovor, I., & Keney, G. (2022). Understanding grade repetition from the perspectives of teachers and principals in basic schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 93(2), 1026–33. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102633>
- Ladányi, A. (1999). *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó.
- Lam, N. T., & N. V. Cuong (2017). *Intragenerational and Intergenerational Mobility in Vietnam*. ADBI Working Paper 722. Asian Development Bank Institute. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/296061/adbi-wp722.pdf>
- Langrehr, K. J., Phillips, J. C., Melville, A., & Eum, K. (2015). Determinants of Nontraditional Student Status: A Methodological Review of the Research. *Journal of College Student Development*, 56(8), 876–881. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0090>

- Lannert, J. (1998). Pályaorientációk. *Educatio*, 7(3), 436–446.
https://epa.oszk.hu/01500/01551/00082/pdf/EPA01551_educatio_1998_3_436-446.pdf
- Lannert, J. (2003a). A középiskolák közötti különbségek a felvételik tükrében és az erre ható tényezők. *Educatio*, 11(2), 187–208. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/a-kozepiskolak-kozotti-kulonbsegek-a-felvetelik-tukreben-es-az-erre-hato-tenyezok>
- Lannert, J. (2003b). A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In J. Lannert (Ed.), *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/hogyan-tovabb-palyavalasztasi-elkepzelesek-magyarorszagon>
- Lannert, J. (2004a). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*. PhD értekezés, ELTE TÁTK, Szociológiai Tanszék. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/1/lannert_judit.pdf
- Lannert, J. (2004b). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12), 3–15. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ko-Lannert-Hatekonysag.html>
- Lannert, J. (2006). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In J. Lannert, & M. Nagy (Eds.), *Az eredményes iskola. Adatok és esetek* (pp. 17–42). Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/az-iskolaeredmenyességi-kutatasok-nemzetkozi-tapasztalatai>
- Lannert, J. (2009). *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága*. <https://ofi.oh.gov.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatározottsaga>
- Lannert, J. (2011). *Elemzés az iskoláztatási támogatás bevezetésének tapasztalatairól*. TÁRKI-TUDOK. https://www.t-tudok.hu/files/isktam_zaro.pdf
- Lannert, J. (2018). Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In T. Kolosi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2018* (pp. 1–19). TÁRKI Társadalomkutatási Intézet. https://www.tarki.hu/sites/default/files/trip2018/267-285_Lannert_oktatas.pdf
- Lannert, J. (n.d.). *A közoktatás szerkezetének alakulása Magyarországon*. <http://www.nih.gov.hu/letolt/kutat/tep/ember/lannertjudit.pdf>
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University. https://pure.au.dk/portal/files/55033432/Evidence_on_dropout_from_universities_technical_report_May_2013_1_1.pdf
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595–611. <https://doi.org/10.1348/000709906X128396>
- Li, Z., & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(13), 2–21. <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>

- Lin, N. (1991). Társadalmi erőforrások és társadalmi mobilitás. A státuselérés strukturális elmélete. In R. Angelusz, & R. Tardos (Eds.), *Társadalmunk rejtett hálózata* (pp. 23–54). Magyar Közvéleménykutató Intézet.
https://biblsrc.btk.ppke.hu/Szociologia/02AngeluszRobertTardosRobert_Tarsadalmak_rejtett_halozata.pdf
- Lindell, M., & Johansson, J. (2003). Meeting the Demand? Students within Swedish Advanced Vocational Education Entering the Labour Market: Reflections from an Ongoing Research Project. *European Educational Research Journal*, 2(1), 107–125.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2003.2.1.2>
- Liskó, I. (2000). A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. *Educatio*, 9(1), 153–159.
https://epa.oszk.hu/01500/01551/00088/pdf/EPA01551_educatio_2000_1_153-159.pdf
- Liskó, I. (2001). Az új szakközépiskolai modell értékelése. *Iskolakultúra*, 11(3), 3–19.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19433>
- Liskó, I. (2003). *Kudarok a középfokú iskolákban*. Oktatókutató Intézet.
<http://mek.oszk.hu/09700/09761/09761.pdf>
- Liskó, I. (2004). *Perspektívák a középiskola után*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
<https://docplayer.hu/1129456-Perspektivak-a-kozepiskola-utan.html>
- Liskó, I. (2008). Szakképzés és lemorzsolódás. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért* (pp. 95–119). Ecostat.
- Liu, A. Q., & Besser, T. (2003). Social capital and participation in community improvement activities by elderly residents in small towns and rural communities. *Rural Sociology*, 68(3), 343–365. <https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2003.tb00141.x>
- Loeber, S., & Higson, H. E. (2009). Motivation to Study in Higher Education: A Comparison between Germany and Great Britain. *Higher Education in Europe*, 34(3–4), 511–521.
<https://doi.org/10.1080/03797720903392235>
- Loury, G. (1992). The economics of discrimination: Getting to the core of the problem. *Harvard Journal for African American Public Policy*, 1(1), 91–110.
- Lucas, S. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
<https://doi.org/10.1086/321300>
- Lukács, F., & Sebő, T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra* 25(10), 78–86. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.78>
- Luzzo, D. A. (1996). A Psychometric Evaluation of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Counseling és Development*, 74(3), 276–279.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01865.x>
- Lükő, I. (2007). *Szakképzési rendszerek, struktúrák, kvalifikációk nemzetközi összehasonlítása. Nemzetközi összehasonlító elemzés a szakképzési rendszerek állapotáról, működéséről és fejlesztéséről*. NYME.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, Personality, and Social Development* (Vol 4., pp. 1–101). Wiley & Sons, Inc.

- Macqueen, S. (2017). *Narratives from non-traditional students in higher education*. The thesis is submitted for the degree of Doctor of Philosophy at The University of Queensland in 2017. University of Queensland. <https://tinyurl.hu/PEfz>
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31–49. <https://doi.org/10.1023/A:1022214022478>
- Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (2020). A szakképzett pályakezdők munkaerőpiaci pályájának követése – 2020 SZAKKÉPZÉS_2020. https://gvi.hu/files/researches/635/szakkepzes_2020_tanulok_kovetes_tanulmany_2006_02.pdf
- Malatyinszki, Sz. (2019). Pályaorientáció és motiváció a XXI. században. In *Perspektíva – Kitekintés* (pp. 217–227). Gál Ferenc Főiskola Gazdasági Kar. https://www.researchgate.net/publication/339051830_Palyaorientacio_es_motivacio_a_XXI_szazadban
- Mare, R. D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46(1), 72–87. <https://doi.org/10.2307/2095027>
- Marks, G., & Fleming, N. (1999). *Early School Leaving in Australia: Findings from the 1995 Year LSAY Cohort*. Research Report, No. 11, ACER. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1070&context=lsay_research
- Mártonfi, Gy. (2011). *Hány éves korig tartson a tankötelezettség? Válaszkísérlet egy rossz kérdésre*. Szakpolitikai javaslat, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/hany_eves_korig_tartson.pdf
- Mártonfi, Gy. (2016). A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai. *Educatio*, 25(1), 46–58. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/a-szakkepzes-intezmenyrendszerenek-atalakulasai>
- Martos, T. (2016). Motiváció, értékek és társas kapcsolatok: az öndetermináció elméletének alapjai. In *Emberközpontú gazdaság: A Keresztény Társadalmi Elvek a Gazdaságban (KETEG) képzés szakkönyve* (pp. 242–255). KETEG Oikonomia Kutató Intézet Alapítvány.
- Martos, T., Szabó, G., & Rózsa, S. (2006). Az aspirációs index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 7(3), 171–191. <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.2>
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., Long, J. D., & Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375–384. <https://doi.org/10.3102/0013189x12459883>
- Matković, T., & Kogan, I. (2012). All or Nothing? The Consequences of Tertiary Education Non-Completion in Croatia and Serbia. *European Sociological Review*, 28(6), 755–770. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr111>
- McNeal, R. B. (1999). Parental Involvement as Social Capital. Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 78(1), 117–144. <https://doi.org/10.1093/sf/78.1.117>

- Méreiné Berki, B., Málóvics, Gy., Juhász, J., Bajmócy Z., Vajgely, T., & Gébert, J. (2015). *Tőketípusok megjelenése megyei jogú városok antiszegregációs terveiben Pierre Bourdieu tőkekonceptiója alapján*. SZTE Műhelytanulmányok. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar. <https://eco.u-szeged.hu/download.php?docID=50703>
- Miguel, J. P., Silva, J. T., & Prieto, G. (2013). Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form: A Rasch analysis of the Portuguese version. *Journal of Vocational Behavior*, 82(2), 116–123. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.12.001>
- Mihály, I. (2009). Milyen ma a francia iskolarendszer? In *Iskolarendszerek Európában*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/iskolarendszerek>
- Mikonya, Gy. (2017). *Az európai egyetemek története (1700-1945)*. ELTE TÓK. <https://mek.oszk.hu/17300/17366/17366.pdf>
- Mikrocenzus 2016. 4. Iskolázottsági adatok (2017). M. Kovács (Ed.) [KSH]. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_4.pdf
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3). 345–361. <https://doi.org/10.1348/000709999157761>
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Miskolci, P., Bársony, F., & Király, G. (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, (28)3–4. 87–105. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22790>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex „Frontal Lobe” Tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Miyako, I., & García, E (2014), “Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences”, *OECD Journal: Economic Studies*, 2013(1). http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx
- Modláné Görgényi, I. (2015). *Duális képzéssel a munka világában – a duális szakképzés Magyarországon*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara.
- Mollenhauer, K. (1996). Szocializáció és iskolai eredmény. In Cs. Meleg (Ed.), *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény* (pp. 95–109). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. <https://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf>
- Molnár, B. (2012). A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás csökkentése innovatív módszerekkel. In A. Buda, & E. Kiss (Eds.), *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata* (pp. 350–357). Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. http://www.kissarpadkonf.unideb.hu/2011/downloads/kissarpad2011_kotet.pdf
- Molnár, Gy., & Korom, E. (Eds.) (2013). *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

- Montmarquette, C., Cannings, K., & Mahseredjian, S. (2002). How do young people choose college majors? *Economics of Education Review*, 21(6), 543–556.
[https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00054-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00054-1)
- Morgan, G. A., Maslin-Cole, C., Harmon, R. J., Busch-Rossnagel, N. A., Jennings, K. D., Hauser-Cram, P., & Brockman, L. (2003). Parent and teacher perceptions of young children's mastery motivation. Assessment and review of research. In D. Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes* (pp. 109–131). Routledge.
- Mrázík, J. (2015). *Nevelélmélet. Digitális jegyzet az osztatlan tanárképzésben résztvevők számára*. Pécsi Tudományegyetem. <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/24/index.html>
- Nahalka, I., & Zempléni, A. (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In Oktatási Hivatal (Ed.), *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján* (pp. 91–166). Oktatási Hivatal.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, K. (2016). Az oktatás gazdasági értékei. *Opus et Educatio*, 33(8), 312–323.
<https://doi.org/10.3311/ope.106>
- Nagy, P. T. (2003). Oktatáspolitikai változások az első világháború után. *Iskolakultúra* 13(6–7), 63–72.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19868/19658>
- Nagy, P. T. (2004). A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, 14(9), 57–71.
<http://real.mtak.hu/60311/>
- Nagy, Z., & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363.
<https://doi.org/10.17670/MPed.2017.4.347>
- Narayan, D., & Cassidy, M. F. (2001). A dimensional approach to measuring social capital: development and validation of a social capital inventory. *Current Sociology*, 49(2), 59–102. <https://doi.org/10.1177/0011392101049002006>
- Needham, B. L., Cosnoe, R., & Müller, C. (2004). Academic Failure in Secondary School: The Inter-Related Role of Health Problems and Educational Context. *Social Problems*, 51(4), 569–586. <https://doi.org/10.1525/sp.2004.51.4.569>
- Neményi, M. (2013). Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 24(2), 3–7. http://www.esely.org/kiadvanyok/2013_2/nemenyi.pdf
- Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárság Szakképzési és Felnőttképzési Főosztály (2011). *KONCEPCIÓ a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására*.
https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=340:konceptio-a-szakkepzesi-rendszer-atalakitasara-a-gazdasagi-igenyekkel-valo-osszehangolasara&catid=8&Itemid=166
- Neubauer, K. (2018). Szakképzési tanulmányút tapasztalatainak bemutatása. *Opus et Educatio*, 5(2). <https://doi.org/10.3311/ope.254>

- Neugebauer, M., & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*, 55(1), 19–36. <https://doi.org/10.1177/0001699311427747>
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 7–28. <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.2>.
- OECD (2009). *Vocational Education and Training in Switzerland Strengths, Challenges and Recommendations*. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/45167147.pdf>
- OECD (2019). *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Italy*. <https://doi.org/10.1787/43e88f48-en>
- Oktatási Hivatal (2019). *PISA 2018 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf
- Orbán, A., & Szántó, Z. (2005). Társadalmi tőke. *Erdélyi Társadalom*, 3(2), 55–70. <https://erdelyitarsadalom.ro/files/et06/et-bbu-06-04.pdf>
- Papp, G. (2006). *Az iskolapadból a munkaasztalhoz. Nemzeti szakképzési rendszerek összehasonlító elemzése, különös tekintettel a kamarák szakképzésben betöltött szerepére*. MKIK GVI. <https://adoc.pub/papp-gerg-az-iskolapadbol-a-munkaasztalhoz.html>
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa M., Poikkeus, A-M., & Valalampi, K. (2020). Symptoms of psychological ill-being and school dropout intentions among upper secondary education students: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 80(5), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101853>
- Pásku, J., & Münnich, Á. (2000). Az extrakurrikulris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1), 59–77. http://misc.bibl.u-szeged.hu/13910/1/mp_2000_001_6248_059-077.pdf
- Pásztor, R. G. (2017). *Kisebbségi és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben*. PhD értekezés. DE HTDI Szociológiai és Társadalompolitika Doktori Program. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/241594/Pasztor_Rita_Gizella_Disszertacio_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Payne, J. (2003). *Vocational Pathways at Age 16–19*. Department for Education and Skills. <https://tinyurl.hu/qSOy>
- Pennar, K. (1997). The tie that leads to prosperity: The economic value of social bonds is only beginning to be measured. *Business Weekly*, 153–155.
- Perry, C. L., Kelder, S. H., & Komro, K. A. (1993). The social world of adolescents: Family, peers, schools and the community. In S. G. Millstein, A. C. Petersen, & E. O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century* (pp. 73–96). Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/232510552_The_social_world_of_adolescents_Family_peers_schools_and_the_community
- Pikó, B. (2010). Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásában. In B. Pikó (Ed.), *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban* (pp. 87–101).

Budapest, L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
http://www.demetrovics.hu/dokumentumok/Kutatasok_11_PikoB_konyv.pdf

- Pilz, M. (2018). *Typologies to compare different VET systems: purposes and a new approach*. Conference paper. Vocational Education & Training Emerging Issues VOICES FROM RESEARCH VII International Conference & Research Workshop, Stockholm, Sweden, May 7–8, 2018.
- Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European journal of vocational training*, 46(1), 129–150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864793.pdf>
- Plank, S., DeLuca, S., & Estacion, A. (2005). *Dropping Out of High School and the Place of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School*. National Research Center for Career and Technical Education, S.P.M.N. & National Dissemination Center for Career and Technical Education, C.O.H.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497348.pdf>
- Polónyi, I. (2006). A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In J. Bálint, I. Polónyi, & B. Siklós (Eds.), *A felsőoktatás minősége* (pp. 10–38). Felsőoktatási Kutatóintézet. http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi_POLONYI.pdf
- Polónyi, I. (2012). Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, 24(2), 1–15.
http://epa.oszk.hu/01500/01551/00060/pdf/educatio_EPA01551_1202-tan6.pdf
- Polónyi, I. (2014). Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio*, 27(2), 1–21.
https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/polonyi.pdf
- Polónyi I. (2016). Javuló prioritás, romló kondíciók, avagy a hazai szakképzés finanszírozása *Educatio*, 25(1), 27–45.
- Polónyi, I. (2017). Az oktatáspolitikai műveltségképe. *Neveléstudomány*, 1. 5–14.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.17.2017.1.1>
- Polónyi, I. (2018a). *Oktatási mozaik a 2010-es évekről*. Gondolat Kiadó.
- Polónyi, I. (2018b). A hazai felsőoktatás felvételi tendenciái és hallgatólétszámának néhány jellemzője. In G. Kováts, & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017* (pp. 111–129). Budapesti Corvinus Egyetem NFKK. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3302/1/MF_2008-2017.pdf
- Polónyi, I. (2018c). A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statisztikai Szemle*, 96(10), 1001–1019.
<https://doi.org/10.20311/stat2018.10.hu1001>
- Polónyi, I. (2019). *Humán erőforrások és az oktatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Portes, A. (1998). Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1–25. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Portes, A., & Landolt, P. (1998). The Downside of Social Capital. *The American Prospect*, 26 (May–June), 18–23. <https://www.questia.com/magazine/1G1-21093810/the-downside-of-social-capital>
- Price, J. (2006). *Does a Spouse Slow You Down? Marriage and Graduate Student Outcomes*. Cornell University.
https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/74700/cheri_wp94.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó. <https://mek.oszk.hu/12100/12192/12192.pdf>
- Pusztai, G. (2005). Középiskolások társadalmi tőkeforrásai című kérdőív. Kézirat.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó. <https://mek.oszk.hu/12100/12193/12193.pdf>
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kézig. Hallgatói értelmezői közösségek*. Új Mandátum Kiadó. <https://mek.oszk.hu/12100/12194/12194.pdf>
- Pusztai, G. (2015a). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In G. Pusztai, & K. Kovács (Eds.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* (pp. 79–96). Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. <http://mek.oszk.hu/14000/14048/14048.pdf>
- Pusztai, G. (2015b). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Cs. Meleg (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 137–160). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium. <https://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf>
- Pusztai, G., & Bacskai, K. (2017). *Iskolai „jó fejlesztések” feltárása és elemzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás szempontjából reziliens intézményekben*. https://pedreg.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/a_lemorzsolodas_kockaz_a_tat_merseklo_iskolai_fejlesztések-converted_0.pdf
- Pusztai, G., Fónai, M., & Bocsi, V. (2019). A társadalmi státusz transzmissziója és a felsőoktatási lemorzsolódás. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 10(28), 5–23. <https://doi.org/10.19055/ams.2019.10/28/1>
- Pusztai, G., & Kovács, K. (2021). Válaszúton: a perzisztenssé, rizikóssá vagy lemorzsolódóvá válás esélyének vizsgálata. In G. Pusztai, & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban* (pp. 38–56). CHERD Hungary <http://mek.oszk.hu/22300/22310/22310.pdf>
- Pusztai, G., Kovács, K., & Hegedűs, R. (2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4), 737–754. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.6>
- Pusztai, G., & Verdes, E. (2002). A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle*, 12(1), 89–106. http://real-j.mtak.hu/17688/1/Szociologiai_Szemle_2002_1.pdf
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78. <https://www.tesd.net/cms/lib/PA01001259/Centricity/Domain/1114/BowlingAlone.pdf>
- Radó, P. (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In J. B. Fejes, & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 31–55). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Rajski, M., Davis, A., Goodseed, G., Goree D., Haunold, T., & Johnson, N. (2018). *The Problem with French Universities*. <http://uchicagogate.com/articles/2018/1/15/problem-french-universities/>
- Reddan, G. (2015). Enhancing students' self-efficacy in making positive career decisions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 16(4), 291–300. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113595.pdf>

- Remenick, L. (2019). Services and support for nontraditional students in higher education: A historical literature review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 113–130. <https://doi.org/10.1177/1477971419842880>
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Reynolds, D. (1982). The search for effective schools. *School Organisation*, 2(3), 215–237. <https://doi.org/10.1080/0260136820020302>
- Richman, W., Kiesler, S., Weisband, S., & Drasgow, F. (1999). A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 754–775. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.754>
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, J. M., Ash, D., & Parkins, C. R. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63–92. <https://www.jstor.org/stable/3700583>
- Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 9(1), 79–94.
- Róbert, P. (2002). Miért (nem) meritokratikusak a modern társadalmak? *Századvég*, 7(23), 3–31.
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, I. Gy. Tóth, & Gy. Vukovich (Eds.), *Társadalmi riport 2004* (pp. 193–205). TÁRKI.
- Róbert, P. (2010). Öt évvel végzés után: diplomás pályakezdés nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi riport 2010* (pp. 472–487). TÁRKI.
- Róbert, P. (2018). Intergenerációs iskolai mobilitás az európai országokban a válság előtt és után. In T. Kolosi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport* (pp. 64–80). TÁRKI.
- Róna-Tas, Á. (1991). A racionális döntések elmélete a szociológiában. *Replika*, 4. 41–49. <http://replika.hu/replika/06-02>
- Rosen, S. (1989). Human capital. In O. Eatwell, M. Milgate, & P. Newman (Eds.), *Social economics* (pp. 136–155). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-19806-1>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Rinehart and Winston. <https://www.gwern.net/docs/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalioninthe classroom.pdf>
- Racsmány, M., Lukács, Á., Németh, D., & Pléh, Cs. (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(4), 479–505. <https://doi.org/10.1556/mpszle.60.2005.4.3>
- Rueda, R., & Moll, L. C. (1999). A motiváció szociokulturális megközelítése. In H. F. Jr. O'Neil, & M. Drillings (Eds.), *Motiváció: elmélet és kutatás* (pp. 129–148). Vince Kiadó.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can be Done*. <https://escholarship.org/content/qt58p2c3wp/qt58p2c3wp.pdf>

- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project Report #15 October 2008. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Safarzyńska, K. (2013). Socio-economic Determinants of Demand for Private Tutoring. *European Sociological Review*, 29(2), 139–154. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr045>
- Sági, M. (2009). Az iskolaválasztás oksági modellje a racionális cselekvélmélet alapján. In J. Lannert (Ed.), *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon* (pp. 52–57). OKI.
- Sági, M. (2013). Pályakezdő diplomások munkába állási stratégiái. In O. Garai, & Zs. Veroszta (Eds.), *Frissdiplomások 2011* (pp. 111–141). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.
- Sáska, G. (2012). Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? A matematikaosztályzat rejtett összetevői. *Educatio*, 21(4), 563–577.
- Sáska, G. (2014). Húsz év köz- és felsőoktatásáról, körkép. *Iskolakultúra*, 24(2), 3–18.
- Sawitri, D.R., Creed, P.A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2013). The Adolescent-Parent Career Congruence Scale: Development and Initial Validation. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 210–226. <https://doi.org/10.1177/1069072712466723>
- Sawilowsky, S. (2009). "New effect size rules of thumb". *Journal of Modern Applied Statistics Methods*, 8(2), 467–474. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100>
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920. <https://www.jstor.org/stable/4145399>
- Schuller, T., Baron, S., & Field, J. (2000). Social Capital: A Review and Critique. In S. Baron, J. Field, & T. Schuller (Eds.), *Social Capital: Critical Perspectives* (pp. 1–38). Oxford University Press.
- Schnepf, S. (2014) *Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets?* Discussion Paper, IZA DP No. 8015. <https://docs.iza.org/dp8015.pdf>
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Laueremann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why Do Students Use Strategies That Hurt Their Chances of Academic Success? A Meta-Analysis of Antecedents of Academic Self-Handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576–596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
- Selingo, J. (2018). *The Third Education Revolution*. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2018/03/the-third-education-revolution/556091/>
- Shavit, Y., & Westerbeek, K. (1998). Educational Stratification in Italy: Reforms, Expansion, and Equality of Opportunity. *European Sociological Review*, 14(1), 33–47. <https://www.jstor.org/stable/522479>

- Shavit, Y., & Müller, W. (2000). Vocational secondary education: Where diversion and where safety net? *European Societies*, 21(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/146166900360710>
- Shields, R., & Masardo, A. (2015). *Changing patterns in vocational entry qualifications, student support and outcomes in undergraduate degree programmes*. The Higher Education Academy.
<http://eprints.glos.ac.uk/4299/1/Shields%20and%20Masardo%20%282015%29%20Changing%20Patterns%20in%20Vocational%20Entry%20Qualifications%20-%20HEA.pdf>
- Shimizu, K. (2022). Dimensionality of career indecision: methodological perspectives. In J. A. Ferreira, M. Reitzle, & E. Santos (Eds.), *Carrer developmen in context*.
https://doi.org/10.14195/978-989-26-1451-9_7
- Sik, E. (2012). *A kapcsolati tőke szociológiája*. Eötvös Kiadó.
- Sipek, I. (2018). *Társadalmi egyenlőtlenségek és pályaválasztás. A középiskolások munkaerőpiaci lehetőségeit befolyásoló kompetenciák vizsgálata Magyarország egy fejlett ipari régiójában 10 éves longitudinális vizsgálat alapján*. PhD értekezés. BDT.
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/255014/Sipeki_Iren_tezis_titkosított.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Smith, S., Caddell, M., Taylor-Smith, E., Smith, C., & Varey, A. (2020). Degree apprenticeships - a win-win model? A comparison of policy aims with the expectations and experiences of apprentices. *Journal of Vocational Education és Training*, 73(4), 505–525. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1744690>
- Solymosi, K. (2013). Iskolaválasztás – a háttérben húzódó motivációk és nézetek. In J. T. Karlovitz, & J. Torgyik (Eds.), *Zdelávanie, vyskum a metodológia* (pp. 387–391). International Research Institute.
- Sorokin, P. A. (1964). *Social and Cultural Mobility*. New York: The Free Press. A vertikális mobilitás csatornáit. In P. Róbert (1998). (Ed.), *Társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések* (pp. 12–25). Új Mandátum.
- Sós, T. (2010). *A szakképzés alakulása az észak-magyarországi régióban a rendszerváltástól napjainkig*. PhD értekezés. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
https://ppk.elte.hu/file/sos_tamas_disszertacio.pdf
- Sonnek, W. (2011). *A Szakképzési Rendszer a Német Szövetségi Köztársaságban Duális Rendszer*. http://www.fesbp.hu/common/pdf/Wolfgang_SonnekHU.pdf
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Srairi, S. (2021). An Analysis of Factors Affecting Student Dropout: The Case of Tunisian Universities. *International Journal of Educational Reform*, 31(2), 1–19. <https://doi.org/10.1177/10567879211023123>
- Straková, J. (2015) Strong vocational education – A safe way to the labour market? A case study of the Czech Republic. *Educational Research*, 57(2), 168–181. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1030853>
- Szabó, A. (2019). *A hallgatók politikai integrációja, 2019*. Heinrich Böll Stiftung. https://www.boell.de/sites/default/files/political_integration_of_hungarian_students_2019.pdf

- Szabó, É. (1999). A „kedves”, az „okos” és a „gonosz”, avagy a kedvelt és a nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 1(1), 31–41.
- Szabó, L. (2018). Az iskolai kötődés és a lemorzsolódás összefüggései. *Educatio*, 27(4), 692–699. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.4.11>
- Szabó, L. T. (1985). *A "rejtett tanterv"*. Oktatókutató Intézet.
- Szabóné Mojzes, A. (2012). *Expanziós folyamatok a felsőoktatásban*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. http://old.nevtudphd.pte.hu/files/tiny_mce/Vedések/2012/disszertacio_szabone_mojzes_angelika.pdf
- Szanyi-F., E. (2015). *Szakiskolás tanulók rövid távú munkaerő-piaci és továbbtanulási tervei*. PhD értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/919/1/Szanyi_Eleonora.pdf
- Székelyi, M., & Barna, I. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex.
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In M. Szemerszki (Ed.), *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések* (pp. 25–51). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/15500/15560/15560.pdf>
- Széll, K. (2017). *Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/16402/szell-krisztian-phd-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Szemerszki, M. (2003). *A magánfelsőoktatás kialakulása Magyarországon*. PhD értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/695/1/Szemerszki_Mariann.pdf
- Szemerszki, M. (2012a). A felsőoktatásba jelentkezők jellemzői. In M. Szemerszki (Ed.), *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 19–55). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/az-erettsegitol-mesterkepzesig>
- Szemerszki, M. (2012b). A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In M. Szemerszki (Ed.), *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 113–140). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/az-erettsegitol-mesterkepzesig>
- Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1. 47–63. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasiaruhely/FeMu/2014_1/femu_2014_1_47-63.pdf
- Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In M. Szemerszki (Ed.), *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 52–87). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/15500/15560/15560.pdf>
- Szemerszki, M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei* (pp. 29–50). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg_beliv.pdf

- Szemerszki, M. (2018). Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In G. Pusztai, & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 15–27). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.3>.
- Tánczos, T., & Németh, D. (2010). A munkamemória mérőeljárásai és szerepük az iskolai szűrésben és fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 95–111. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21040>
- Tarján, G. (2019). A társadalmi struktúra és rétegződés. In Z. L. Kiss (Ed.), *Bevezetés a szociológiába* (pp. 145–172). Dialog Campus. https://nkerepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/12670/web_PDF_EKM_Bevezetes_a_szocio logiaba.pdf?sequence=1
- Telcs, A., Kosztyán Zs., Neumann-Virág I., Katona, A., & Török Á. (2015). Analysis of Hungarian Students' College Choices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 255–263. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.391>
- Temesi, J. (2016). A magyar felsőoktatás változásai 1988 és 2014 között: trendelemzések előkészítése a szakirodalom alapján. In A. Derényi, & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 53–80). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/en/node/180434>
- Thelin, J. R., Edwards, J. R., & Moyen, E. (n.d.). *Higher Education in the United States. Historical development, System*. <https://education.stateuniversity.com/pages/2044/Higher-Education-in-United-States.html>
- Thibault, F., & Potvin, P. (2018). Executive function as a predictor of physics-related conceptual change. *Neuroeducation*, 5(2), 119–126. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20180502.119>
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536–552. <https://doi.org/10.1080/87565640802101516>
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent literature. *A Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.2307/1170024>
- Titus, M. A. (2006). Understanding college degree completion of students with low socioeconomic status: The Influence of the Institutional Financial Context. *Research in Higher Education*, 47(4), 371–398. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-9000-5>
- Tomasz, G. (Ed.). (2012). *Párhuzamok-kanyarok. Szakképzettek pályakövetése*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2012/03/Parhuzamok-kanyarok.pdf>
- Tódor, I. (2020). *Az iskolaválasztás döntésmechanizmusai. Székelyföldi középiskolások szektorközi metszetben*. Presa Universitară Clujeană.
- Tót, É. (1996). A világbanki szakképzési modell. *Educatio*, 5(1), 40–49.
- Tót, É. (2015). Európai és hazai trendek a tanulási stratégiákban. In A. Fehérvári, & Z. Györgyi (Eds.), *Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák* (pp. 11–44). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/15600/15662/15662.pdf>
- Tóth, D. A. (2021). A társadalmi és területi egyenlőtlenségek és az iskolai eredményesség. In G. Pusztai, & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a*

felsőoktatásban (pp. 300–310). CHERD Hungary
<http://mek.oszk.hu/22300/22310/22310.pdf>

- Tóth, T. (2001). A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In T. Tóth (Ed.), *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok* (pp. 95–124). Professzorok Háza.
- Török, L., Szabó, Z. P., & Boda-Ujlaky, J. (2016). Az önakadályozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(3/6), 503–530. <https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.3.6>
- Trow, M (1974). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Policies for Higher Education. OECD <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- Tyler, J. H., & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: alternative pathways and dropout recovery. *Future of Children*, 19(1), 77–103. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0019>
- Ugrai, J. (2012). A felsőoktatási és a felsőoktatás-politikai környezet változásai a miskolci bölcsészkar kapcsán. In M. Illésné Kovács (Ed.), *Docēre et movēre – Bölcsészeti- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára* (pp. 15–19). ME BTK. https://bolcsesz.uni-miskolc.hu/dok/jubileumikotet/02_ugrai.pdf
- Urđan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what is more to learn. *Educational Psychology*, 13(2), 115–138. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Urđan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of selfhandicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101–122. <https://doi.org/10.3102/00028312035001101>
- Vámosi, T. (2015). *Tanoncból mesterember*. Szerzői kiadás.
<https://mek.oszk.hu/14800/14888/14888.pdf>
- Varga, J. (1998). *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- Varga, J. (2001). A kereseti várakozások hatása az érettségizők továbbtanulási döntésére. *Közgazdasági Szemle*, 48(7–8), 615–639.
<http://epa.oszk.hu/00000/00017/00073/pdf/Varga.pdf>
- Varga, J. (2017). *A felsőfokú végzettségűek foglalkozási mobilitása*. MTA doktori értekezés.
http://real-d.mtak.hu/1046/6/dc_1427_17_doktori_mu.pdf
- Varga, J. (2018). A készségek és az oktatás követelményrendszere a tudásalapú társadalomban. *Magyar Tudomány*, 179(1), 69–76.
<https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.1.8>
- Veroszta, Zs. (2010). A felsőoktatás társadalmi felelőssége a hallgatói értékészletekben. *Educatio*, 19(2), 230–240.
- Veroszta, Zs. (2012). A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. A 2006–2010 közötti időszak normál jelentkezési-felvételi eljárási adatainak elemzése. In M. Szemerszki (Ed.), *Az érettségitől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 51–82). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/az-erettsegitol-mesterkepzesig>
- Veroszta, Zs. (2013). A mesterképzésig juttató erők. A felsőoktatási bachelor/master átmenet szelekciós tényezőinek feltárása. In O. Garai, & Zs. Veroszta (Eds.) *Frissdiplomások 2011* (pp. 9–36). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_kotet_frisssdiplomasok2011/DPR_nyomdai.pdf

- Veroszta, Zs. (2016). A felsőoktatási továbbtanulási motivációk vizsgálata. In A. Derényi, & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 153–200). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/magyar-felsooktatasi-1988-es-2014-kozott>
- Vincze, Sz. (2012). Átmenet az oktatásból a munka világába – friss diplomások a munkaerőpiacon. *Iskolakultúra*, 22(3), 85–95. http://misc.bibl.u-szeged.hu/42130/1/EPA00011_Iskolakultura_2012_03_085-095.pdf
- Vlk, A., Stiburek, S., & Svec, V. (2016). *Dropout calculation and related policies in czech Higher education*. Conference Paper, ERIE. 650–657.
- Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2008). Parent Involvement. In T. L. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook 21st century education* (pp. 382–391). SAGE Publications.
- Wehler, H-U. (1998). Pierre Bourdieu. Az életmű magva. In H-U. Wehler, (Ed.), *Die Herausforderung der Kulturgeschichte*. (pp. 15–44). Verlag C. H. Beck. <http://epa.oszk.hu/00400/00414/00003/pdf/huwehler.pdf>
- Whiteside-Mansell, I., Weber, J. L., Moore, P. C., Johnson, D., Williams, E. R., Ward, W. L., Robbins, J. M., & Phillips, B. A. (2015). School Bonding in Early Adolescence: Psychometrics of the Brief Survey of School Bonding. *Journal of Early Adolescence*, 35(2), 245–275. <https://doi.org/10.1177/0272431614530808>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement. In R Lerner (Series Ed.) & C. Garcia Coll & M. Lamb (Volume Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7 th ed., Vol. 3, pp. 657–700). Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
- Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Wolak, J. & Peterson, D. A. M. (2020). The Dynamic American Dream. *American Journal of Political Science*, 64(4), 968–981. <https://doi.org/10.1111/ajps.12522>
- Zelazo, P. D., Anderson, J. E., Richler, J., Wallner-Allen, K., Beaumont, J. L., & Weintraub, S. (2013). NIH Toolbox Cognitive Function Battery (CFB): Measuring executive function and attention. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78(4), 16–33. <https://doi.org/10.1111/mono.12032>.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* (NCER 2017-2000). National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570880.pdf>
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12413>

- Zolnai, E. (2019). Az angol szakképzési és továbbképzési reformok a Brexit árnyékában. *Educatio*, 28(2), 284–299. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.6>
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619–1628. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.6.1619>

Ábrajegyzék

| | |
|--|-----|
| 1. ábra. Az 1961-es közoktatás rendszere. (Forrás: Pukánszky és Németh, 1996; saját szerkesztés) | 12 |
| 2. ábra. A világbanki középiskola modellje (Forrás: Tót, 1996; saját szerkesztés) | 13 |
| 3. ábra. A 9. évfolyamon tanulók létszáma a középfokú oktatás képzési programjaiban 1990/1991-es és 2020/2021-es tanév között. (Forrás: KSH STADAT, saját szerkesztés).. | 15 |
| 4. ábra. A tanulólétszám alakulása a középfokú oktatás képzési programjaiban 1990/1991-es és 2020/2021-es tanév között. (Forrás: KSH STADAT, saját szerkesztés)..... | 17 |
| 5. ábra. A duális szakképzés modellje (Forrás: Sonnek, 2011; saját szerkesztés) | 21 |
| 6. ábra. Az expanzió formái (Forrás: Halász és Annási, 2011; saját szerkesztés)..... | 25 |
| 7. ábra. A felsőoktatásban részt vevő hallgatók létszámának alakulása 1990–2001 között. (forrás: KSH Stadat; saját szerkesztés)..... | 27 |
| 8. ábra. Az iskolából való lemorzsolódás fogalmi sémája (Forrás: Tinto, 1975: 95; saját szerkesztés) | 38 |
| 9. ábra. Munkajelleg-csoportok, társadalmi rétegződés a szocializmusban (forrás: Ferge, 2010: 197, saját szerkesztés)..... | 52 |
| 10. ábra. Magyarország társadalmi és területi rétegződése (forrás: Alpár, 2022: 66; Bánóczi et al., 2015:137) | 54 |
| 11. ábra. A felsőoktatási továbbtanulást befolyásoló tényezők (saját szerkesztés)..... | 81 |
| 12. ábra. A vizsgálat változórendszere:a továbbtanulási döntést és lemorzsolódást befolyásoló tényezők | 82 |
| 13. ábra. Sikertelen felvételi utáni tervek (%)..... | 89 |
| 14. ábra. A továbbtanulni szándékozók munkavállalási tervei (%) | 95 |
| 15. ábra. A minta településtípus szerinti megoszlása (%) | 105 |
| 16. ábra. A tanulásra fordított idő évfolyamonkénti megoszlása (%) | 125 |
| 17. ábra. A családi háttér alapján kialakított klaszterek | 135 |
| 18. ábra. Sikertelen felvételi utáni tervek részmintánként (%)..... | 153 |
| 19. ábra. A 12. évfolyam klasztereinek sikertelen felvételi utáni terveinek megoszlása (%) | 155 |
| 20. ábra. A 13. évfolyam klasztereinek sikertelen felvételi utáni terveinek megoszlása (%) | 156 |

Táblázatjegyzék

| | |
|--|-----|
| 1. táblázat. Az európai szakképzési rendszerek tipológiája..... | 19 |
| 2. táblázat. A lemorzsolódás okainak keretrendszerei..... | 43 |
| 3. táblázat. A továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők..... | 47 |
| 4. táblázat. A tanulással kapcsolatos költségek és nyereségek (Forrás: Tót, 2015: 13)..... | 66 |
| 5. táblázat. A próbamérés kérdőívének szerkezete..... | 86 |
| 6. táblázat. A továbbtanulás affektív tényezői kérdőívétel faktoranalízise..... | 87 |
| 7. táblázat. Az ADEXI kérdőív faktoranalízise..... | 88 |
| 8. táblázat. A továbbtanulás affektív tényezői alskálák állításainak átlaga és szórása..... | 90 |
| 9. táblázat. Az EF kérdőív állításainak átlaga és szórása..... | 91 |
| 10. táblázat. A továbbtanulás affektív tényezői szerinti részminták közötti különbségek alskálánként..... | 92 |
| 11. táblázat. A továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők korrelációja..... | 94 |
| 12. táblázat. A továbbtanulási döntés és a bevont független változók regresszióanalízise..... | 95 |
| 13. táblázat. Válaszadók létszáma képzési típus szerint (fő)..... | 101 |
| 14. táblázat. A minta évfolyamok és nemek szerinti megoszlása..... | 101 |
| 15. táblázat. A szakgimnáziumi válaszadók ágazatok szerinti megoszlása..... | 102 |
| 16. táblázat. A válaszadók nemének megoszlása az ágazatokban..... | 103 |
| 17. táblázat. A szülők iskolai végzettségének eloszlása (%)..... | 104 |
| 18. táblázat. A továbbtanulás affektív tényezői skála faktoranalízise részmintánként..... | 108 |
| 19. táblázat. A továbbtanulás affektív tényezői skála reliabilitás-mutatói (Cronbach- α)..... | 109 |
| 20. táblázat. ADEXI skála faktoranalízise részmintánként..... | 111 |
| 21. táblázat. Az ADEXI skála reliabilitásmutatói (Cronbach- α)..... | 112 |
| 22. táblázat. Tanév közbeni lakhely részmintánként (%)...... | 113 |
| 23. táblázat. A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%) részmintánként..... | 114 |
| 24. táblázat. A testvérek számának megoszlása részmintánként (%)...... | 115 |
| 25. táblázat. A szülőkkel való viszony állításainak megoszlása részmintánként (%)..... | 117 |
| 26. táblázat. A tanári kapcsolat állításainak megoszlása részmintánként (%)...... | 120 |
| 27. táblázat. Baráti kapcsolatok keresztábra-elemzése..... | 122 |
| 28. táblázat. Bukások és évismétlések aránya részmintánként (%)...... | 123 |
| 29. táblázat. A magántanárhoz járás oka részmintánként (keresztábra-elemzés)..... | 124 |
| 30. táblázat. A továbbtanulás affektív tényezői kérdőívétel alskálák állításainak átlaga és szórása részmintánként..... | 127 |
| 31. táblázat. A részminták varianciaanalízise alskálánként..... | 128 |

| | |
|--|-----|
| 32. táblázat. A továbbtanulási szándék szerinti részminták közötti különbségek a továbbtanulás affektív tényezői alskáláin | 129 |
| 33. táblázat. A végrehajtó funkció (ADEXI) skála állításainak átlaga és szórása részmintánként | 130 |
| 34. táblázat. A végrehajtó funkció (ADEXI) skála átlagai és szórásai részmintánként és alskálánként | 131 |
| 35. táblázat. A továbbtanulási döntés szerinti részminták közötti különbségek az ADEXI kérdőív alskáláin | 132 |
| 36. táblázat. A tanév közbeni lakhatás és a klaszterek közötti kereszttábla-elemzés részmintánként | 137 |
| 37. táblázat. A szubjektív anyagi megítélés klaszterek közötti különbségei (Mann-Whitney próba) | 139 |
| 38. táblázat. A szülőkhöz való kapcsolat állításainak különbségei klaszterenként a részmintákban (kereszttábla-elemzés) | 140 |
| 39. táblázat. A 12. évfolyam tanári kapcsolat állításainak megoszlása klaszterenként (%)... 142 | |
| 40. táblázat. A 13. évfolyam tanári kapcsolat állításainak megoszlása klaszterenként(%)... 143 | |
| 41. táblázat. A klasztereken belüli évfolyamok tanárokhoz való kapcsolat állításaiban (kereszttábla-elemzés) | 144 |
| 42. táblázat. Bukások évisméltések megoszlása klaszterenként és részmintánként (%)..... 146 | |
| 43. táblázat. A klaszterek közötti különbségek a továbbtanulás affektív tényezői alskáláiban (ANOVA) | 149 |
| 44. táblázat. A klaszterek közötti különbségek a végrehajtó funkció alskáláiban (ANOVA) 150 | |
| 45. táblázat. Évisméltés különbségei a továbbtanulási döntés alapján klaszterenként (12. évfolyam) | 158 |
| 46. táblázat. A tanulásra szánt idő különbségei a továbbtanulási döntés alapján klaszterenként és évfolyamonként (χ^2) | 161 |
| 47. táblázat. A továbbtanulás affektív tényezői alskáláinak különbségei a továbbtanulási döntés alapján a 12. évfolyamban (t-próba)..... 162 | |
| 48. táblázat. A továbbtanulás affektív tényezői alskáláinak különbségei a továbbtanulási döntés alapján a 13. évfolyamban (t-próba)..... 163 | |
| 49. táblázat. A végrehajtó funkció alskáláinak különbségei a továbbtanulási döntés alapján részmintánként (t-próba)..... 164 | |
| 50. táblázat. A jegyek közötti különbségek évfolyamonként és klaszterenként | 166 |
| 51. táblázat. A tanulmányi eredmény és a bevont változók összefüggésrendszere (13. évfolyam alsó háromszög, 12. évfolyam felső háromszög)..... 168 | |
| 52. táblázat. A tanulmányi eredményesség és a bevont változók korrelációja a 13. évfolyam klasztereiben (r) | 171 |
| 53. táblázat. A jegyek és a bevont független változók lineáris regressziós modellje..... 172 | |

| | |
|---|-----|
| 54. táblázat. A jegyek és a bevont független változók lineáris regressziós modellje évfolyamonként és klaszterenként | 174 |
| 55. táblázat. A továbbtanulási döntés valószínűségére ható tényezők évfolyamonként | 175 |
| 56. táblázat. A továbbtanulási döntés valószínűségére ható tényezők a 12. évfolyam klasztereinél | 177 |
| 57. táblázat. A továbbtanulási döntés valószínűségére ható tényezők a 13. évfolyam klasztereinél | 178 |
| 58. táblázat. Munkavállalási szándék a felsőoktatási tanulmányok alatt (%) | 184 |
| 59. táblázat. Munkavállalási szándék a felsőoktatási tanulmányok alatt részmintánként és klaszterenként(%) | 186 |
| 60. táblázat. A felsőoktatási finanszírozási formára való jelentkezés szándéka (%) | 187 |
| 61. táblázat. A felsőoktatási finanszírozási formára való jelentkezés szándéka évfolyamonként és klaszterenként (%)..... | 187 |
| 62. táblázat. A továbbtanulási döntés és a jegyek tercilisének keresztábra-elemzése évfolyamonként és klaszterenként | 190 |
| 63. táblázat. Bukások, évismétlések és a továbbtanulási szándék aránya részmintánként (%) | 191 |
| 64. táblázat. A különóra járás oka a továbbtanulási szándék szerint..... | 193 |
| 65. táblázat. Szülők iskolai végzettsége és a nyelvvizsga közötti kapcsolat..... | 196 |
| 66. táblázat. A tanulmányi átlag és nyelvvizsga t-próbája | 197 |
| 67. táblázat. Az affektív és kognitív tényezők nyelvvizsga szerinti t-próbája | 198 |
| 68. táblázat. Az affektív és kognitív tényezők nyelvvizsga szerinti t-próbája évfolyamonként és klaszterenként | 199 |

Mellékletek

1. A próbamérés kérdőíve

KÉRDŐÍV

Kedves Tanuló!

Józsa Gabriella vagyok, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. A kérdőíves vizsgálatom célja, hogy feltérképezzem a felsőoktatási tanulmányokra készülő szakgimnazista diákok helyzetét.

A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen, a válaszokat kizárólag kutatási célra használjuk. A kérdőív bármely kérdésére a választ megtagadhatja. A kitöltött kérdőív beadását is megtagadhatja.

A kitöltött kérdőíveket teljes titoktartással kezeljük, a feldolgozás során minden azonosítási lehetőség megszűnik.

Kérem, olvassa el figyelmesen a kérdéseket, és az utasításnak megfelelően válaszoljon rájuk! A kérdésekre nincsenek jó vagy rossz válaszok, az Önre leginkább jellemző választ jelölje meg. Amennyiben bejelölt egy választ, de meggondolta magát, akkor egyértelműen húzza át a beírt vagy bekarikázott választ, és jelölje meg az újat!

Józsa Gabriella
doktorhallgató

1. A válaszadó neme (A megfelelő válasz aláhúzendó) férfi nő
2. Melyik évben született? _____
3. Írja le az állandó lakhelye nevét! _____
4. Milyen tantervű osztályba jár? Húzza alá a megfelelő választ!
 - a) normál tantervű
 - b) nemzetiségi
 - c) kéttanítási nyelvű
 - d) emelt óraszámú
5. Írja le, melyik településen található az iskolája! _____
6. Van nyelvvizsga-bizonyítványa? Húzza alá a megfelelő választ!
 - a) igen
 - b) nem

6.a Amennyiben **IGEN**-nel válaszolt, kérem, karikázza be, hogy milyen szintű és típusú nyelvvizsgája van!

- a) Középfokú A
- b) Középfokú B
- c) Középfokú C
- d) Felsőfokú A
- e) Felsőfokú B
- f) Felsőfokú C
- g) Érettségivel szerzett C

7. Szándékozik-e felsőoktatási intézményben továbbtanulni?

- a) igen
- b) nem

7.a) Amennyiben az előző kérdésre **IGEN**-nel válaszolt, kérem, jelölje meg, hogy mikor kíván továbbtanulni!

7.b) Mit fog csinálni, ha nem veszik fel a felsőoktatásba

- a) munkavállalás itthon
- b) munkavállalás külföldön
- c) vállalkozó leszek
- d) újrapróbálom a továbbtanulást
- e) háztartásbeli leszek
- f) nem tudom
- g) egyéb: _____

7.c) Abban a szakirányban kíván továbbtanulni, amit a középiskola folyamán tanult?

- a) igen
- b) nem, mert _____

7.d) A felsőoktatási éve alatt tervezi-e, hogy munkát vállal? Karikázza be a megfelelő választ!

- 1) Igen, mert szakmai gyakorlatot szeretnék szerezni.
- 2) Igen, mert a szüleim nem tudnak támogatni.
- 3) Igen, mert nem akarom ezzel terhelni a szüleimet.
- 4) Igen, mert anyagilag is független akarok lenni, önálló életet akarok kezdeni.
- 5) Igen, mert _____
- 6) Nem, mert a szüleim támogatnak.
- 7) Nem, mert diákhitelt veszek fel.
- 8) Nem, mert van félretett pénzem rá.
- 9) Nem, mert a munkavállalás a tanulós rovasára menne.
- 10) Nem, mert _____

7.e) Milyen finanszírozási formára jelentkezik? Kérem karikázza be a megfelelő választ!

- 1. Csak államilag finanszírozottra
- 2. Államilag finanszírozottra és költségtérítésesre is.
- 3. Csak költségtérítésesre.

7.f) A költségtérítéses képzés milyen terhet jelentene a családjá számára?

- 1) jelentéktelen 2) kicsi 3) közepes 4) nagy 5) elviselhetetlen

8. Ismételt-e évet? Karikázza be a megfelelő választ!

- a) nem
- b) igen, általános iskolában
- c) igen, középiskolában
- d) igen, általános és középiskolában is

9. Olvassa el figyelmesen az alábbi állításokat, amelyből szeretném megtudni, hogy mennyire jellemzőek Önre a felsorolt állítások! *Karikázza be a számokat a jelentésüknek megfelelően!* **1: egyáltalán nem** jellemző rám; **2: általában nem** jellemző rám; **3: néha** igen, néha nem; **4: általában** jellemző rám; **5: mindig** jellemző rám

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Jól tanulok, ezért mindenképpen tovább akarok tanulni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Elsősorban a szüleim akarják, hogy továbbtanuljak, nem én. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Inkább pénzt akarok keresni, mint továbbtanulni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | A magasabb fizetés miatt szeretnék továbbtanulni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Diploma nélkül is tudok majd boldogulni az életben. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | A szüleim biztatnak a továbbtanulásra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Nem szeretek tanulni, ezért a továbbtanulás sem érdekel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Jobb álláslehetőséget kapok, ha van diplomám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Nincs pénzem arra, hogy tovább tanuljak felsőoktatásban. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Visszatart a felsőoktatástól a sok tanulnivaló. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Nem tartom magam jó képességűnek, ezért nem tanulok tovább. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Munkába kell állnom, ezért nem tanulok tovább. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Magamnak akarok bizonyítani a diplomaszerezéssel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Képesnek tartom magam arra, hogy diplomát szerezzek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Diplomával külföldön is jobban el tudok helyezkedni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Még nem akarok dolgozni, ezért inkább a továbbtanulást választom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Továbbtanulás helyett családot akarok alapítani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | A társadalmi megbecsültség miatt akarok továbbtanulni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Céljaim elérése érdekében fontos a továbbtanulás, diplomaszerezés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Örömet jelent számomra, ha új ismeretekkel gazdagítom tudásomat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Fel sem merült bennem a továbbtanulás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | A szüleimet nem érdekli, hogy lesz-e diplomám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tanáraim biztatnak a továbbtanulásra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Nincs elég szorgalmam a továbbtanuláshoz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Külföldön akarok dolgozni, oda nem kell a diploma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Szerintem szakgimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Tanulmányi eredményem nem teszi lehetővé a továbbtanulást. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Szeretem a kihívásokat, és a diplomaszerezés egy újabb kihívás számomra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Félek a munkanélküliségtől, ezért szeretnék diplomát szerezni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Tovább akarok tanulni, de nem felsőoktatásban. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Gyakorlati ember vagyok, a szakma jobban érdekel, mint a diploma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10. Mi a címe annak a könyvnek/regénynek, amit utoljára olvasott? _____

11. Hány könyve van a családjának otthon hozzávetőlegesen? *Karikázza be a megfelelő választ!*

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| 1) nincs otthon könyvünk | 4) 100-500 között |
| 2) 50-nél kevesebb | 5) 500-nál több van |
| 3) 50-100 között | |

12. Kikkel él egy háztartásban, kik nevelik? Karikázza be a megfelelő válasz betűjelét!

- a) Édesanyámmal és édesapámmal
- b) Édesanyámmal
- c) Édesapámmal
- d) Édesanyámmal és nevelőapámmal
- e) Édesapámmal és nevelőanyámmal
- f) Nagyszülő(k)vel
- g) Nevelőszülő(k)vel
- h) Egyéb: _____

13. Mi a szülei legmagasabb iskolai végzettsége? Karikázza be a megfelelő válasz számát!

| Apa | | Anya |
|-----|--------------------------|------|
| 1 | kevesebb, mint 8 osztály | 1 |
| 2 | általános iskola | 2 |
| 3 | szakiskola | 3 |
| 4 | érettségi | 4 |
| 5 | főiskola/egyetem | 5 |

14. Családjának vannak-e a következők a tulajdonában? Húzza alá a megfelelő választ!

| | | |
|-------------------|------|-----|
| saját ház, lakás | igen | nem |
| nyaraló | igen | nem |
| hobby telek | igen | nem |
| mosogatógép | igen | nem |
| légkondicionáló | igen | nem |
| okos TV | igen | nem |
| számítógép/laptop | igen | nem |
| okostelefon | igen | nem |
| okosóra | igen | nem |
| e-book | igen | nem |
| otthoni internet | igen | nem |
| mobilnet | igen | nem |
| gépkocsi | igen | nem |

15. Az Ön megítélése szerint milyen a családja anyagi helyzete?

- a) átlagon felüli b) jól élünk c) átlag alatti d) nehezen élünk meg

16. Amennyiben az iskolája szervez tanórán kívüli tevékenységet, Ön melyiken szokott részt venni? Karikázza be a megfelelő válasz betűjelét! (Több választ is bekarikázhat.)


- a) Érettségi felkészítést
- b) Emelt érettségire felkészítést
- c) Sportkört
- d) Nyelvvizsgára való felkészítést

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 7. | Ha elakadok egy feladat megoldásában, akkor nehezen jövök rá másik megoldási lehetőségre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Ha valaki megkér, hogy hozzak valamit, néha elfelejtem, hogy mit kell vinnem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Nehezen tudom megtervezni a dolgaimat (pl. nehéz mindenre emlékezni, amit vinni kell az utazásra, munkába, iskolába). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Időnként nehezen hagyom abba azt a tevékenységet, amit szeretek (pl. a TV nézést vagy a számítógép előtt ülést, amikor este le kell feküdni). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Olykor nehezen értem meg a szóbeli utasítást, kivéve, amikor meg is mutatják, hogy mit kell csinálni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | A több lépésből álló feladatok, cselekvések nehezek nekem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Nehezen gondolkodom előre, nehezen tanulok a tapasztalatból. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Az emberek, akikkel találkozom, néha úgy gondolják, hogy vadabb/élénkebb vagyok, mint a korombeliek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Kérem, írja ide az e-mail címét, elérhetőségét, amennyiben következő évben is megkereshetjük a kutatás folytatásához! _____

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével hozzájárult kutatásom megvalósításához!

2. A továbbfejlesztett kérdőív 12. évfolyam számára

| | | |
|--------|---------------------------------------|---|
| EvaSys | JG disszertációs kérdőív 12. (online) | Electric Paper Eszaki Egyetem |
| | |  |

A megjelölés módja: Kérem, használjon tollat vagy vékony hegyű filcet. Az űrlap automatikus feldolgozásra kerül.
 Javítás: Az optimális beolvasási eredmények érdekében kérem, kövesse a bemutatott példákat.

Kedves Tanuló!

Józsa Gabriella vagyok, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. A kérdőíves vizsgálatom célja, hogy feltérképezzem a felsőoktatási tanulmányokra készülő szakgimnazista diákok helyzetét. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen, a válaszokat kizárólag kutatási célra használjuk. A kérdőív bármely kérdésére a választ megtagadhatja. A kitöltött kérdőív beadását is megtagadhatja. A kitöltött kérdőíveket teljes titoktartással kezeljük, a feldolgozás során minden azonosítási lehetőség megszűnik. Kérem, olvassa el figyelmesen a kérdéseket, és az utasításnak megfelelően válaszoljon rájuk! A kérdésekre nincsenek jó vagy rossz válaszok, az Önre leginkább jellemző választ jelölje meg. Amennyiben bejelölt egy választ, de meggondolta magát, akkor egyértelműen húzza át a beírt vagy bekarikázott választ, és jelölje meg az újat!
 Józsa Gabriella doktorhallgató

1. Kérem, írja ide az e-mail címét, a válaszadók között KISORSOLUNK egy vezeték nélküli fejhallgatót.

1.1 e-mail cím vagy egyéb elérhetőség

2. Általános kérdések

2.1 A válaszadó neme

férfi nő

2.2 Melyik évben született?

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1000. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 100. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | x0 | x1 | x2 | x3 | x4 | x5 | x6 | x7 | x8 | x9 | | | | | | | | |

2.3 Írja le az állandó lakhelye nevét!

2.4 Jelölje meg állandó lakhelyének településtípusát!

főváros megyeszékhely város
 község falu

2.5 Írja le, melyik településen található az iskolája!

2.6 Hol lakik az iskolaidó alatt?

kollégiumban bejáró vagyok albérlésben
 rokonoknál helybeli vagyok egyéb

2.7 egyéb

2.8 Milyen fenntartású iskolába jár?

állami egyházi alapítványi

2.9 Írja le, milyen ágazati szakirányon tanul!

2.10 Van nyelvvizsga-bizonyítványa?

igen nem

2.11 Amennyiben **IGEN**-nel válaszolt, kérem, karikázza be, hogy milyen szintű és típusú nyelvvizsgája van!

Középfokú A Középfokú B Középfokú C
 Felsőfokú A Felsőfokú B Felsőfokú C
 Érettségivel szerzett C

2.12 Jelölje meg, hányan vannak testvérek (saját magát ne számolja bele)!

0 1 2
 3 3-nál több

2. Általános kérdések [Folytatás]

2.13 Kikkel él egy háztartásban, kik nevelik? Karikázza be a megfelelő válasz betűjelét!

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Édesanyámmal és édesapámmal | <input type="checkbox"/> Édesanyámmal | <input type="checkbox"/> Édesapámmal |
| <input type="checkbox"/> Édesanyámmal és nevelőapámmal | <input type="checkbox"/> Édesapámmal és nevelőanyámmal | <input type="checkbox"/> Nagyszülő(k)vel |
| <input type="checkbox"/> Nevelőszülő(k)vel | <input type="checkbox"/> Testvérem családjával | <input type="checkbox"/> Egyéb |

2.14 Amennyiben az EGYÉB választ jelölte, kérem, írja le, hogy kivel/kikkel él!

3. Továbbtanulási szándék

3.1 Szándékozik-e felsőoktatási intézményben továbbtanulni?

- igen nem

3.2 Amennyiben az előző kérdésre **IGEN**-nel válaszolt, kérem, jelölje meg, hogy mikor kíván továbbtanulni!

- Érettségi után közvetlenül. A technikai év után. Később.

3.3 Mit fog csinálni, ha nem veszik fel a felsőoktatásba?

- munkavállalás itthon munkavállalás külföldön vállalkozó leszek
 újrapróbálok a továbbtanulást háztartásbeli leszek nem tudom

3.4 Egyéb

3.5 Amennyiben az ÚJRAPRÓBÁLOM A TOVÁBBTANULÁST választotta, hogyan teszi azt?

- ugyanoda jelentkezem, ahová nem vettem fel más képzésre jelentkezem előtte javítok az érettségimen
 addig megszerzem a nyelvizsgát egyéb

3.6 Egyéb

3.7 Abban a szakirányban kíván továbbtanulni, amit a középiskola folyamán tanult?

- igen nem

3.8 Ha NEM, mi ennek az oka?

3.9 A felsőoktatási éve alatt tervezi-e, hogy munkát vállal?

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Igen, mert szakmai gyakorlatot szeretnék szerezni. | <input type="checkbox"/> Igen, mert a szüleim nem tudnak támogatni. | <input type="checkbox"/> Igen, mert nem akarom ezzel terhelni a szüleimet. |
| <input type="checkbox"/> Igen, mert anyagilag is független akarok lenni, önálló életet akarok kezdeni. | <input type="checkbox"/> Nem, mert a szüleim támogatnak. | <input type="checkbox"/> Nem, mert diákhitelt veszek fel. |
| <input type="checkbox"/> Nem, mert van félretett pénzem rá. | <input type="checkbox"/> Nem, mert a munkavállalás a tanuló rovására menne. | |

3.10 Amennyiben más oka van, IGEN, vállal munkát a felsőoktatás alatt, kérem írja le!

3.11 Milyen finanszírozási formára jelentkezik?

- Csak államilag finanszírozottra. Államilag finanszírozottra és költségtérítésesre is. Csak költségtérítésesre.

4. Jelölje meg, hogy mennyire jellemzők Önre a felsorolt állítások!

(1: egyáltalán nem jellemző; 2: általában nem jellemző; 3: néha igen, néha nem; 4: általában jellemző; 5: mindig jellemző)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.1 Jól tanulok, ezért mindenképpen tovább akarok tanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.2 Inkább pénzt akarok keresni, mint továbbtanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.3 A magasabb fizetés miatt szeretnék továbbtanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.4 Diploma nélkül is tudok majd boldogulni az életben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.5 Nem szeretek tanulni, ezért a továbbtanulás sem érdekel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.6 Jobb álláslehetőséget kapok, ha van diplomám. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.7 Anyagi fedezet hiányában nem tudok a felsőoktatásban továbbtanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Jelölje meg, hogy mennyire jellemzők Önre a felsorolt állítások!

(1: egyáltalán nem jellemző; 2: általában nem jellemző; 3: néha igen, néha nem; 4: általában jellemző; 5: mindig jellemző) [Folytatás]

| | | | | | | |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.8 | A sok tanulivaló miatt nem akarok a felsőoktatásban továbbtanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.9 | Nem tartom magam jó képességűnek, ezért nem tanulok tovább. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.10 | Munkába kell állnom, ezért nem tanulok tovább. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.11 | Magamnak akarok bizonyítani a diplomaszerzéssel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.12 | Képesnek tartom magam arra, hogy diplomát szerezzek. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.13 | Diplomával külföldön is jobban el tudok helyezkedni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.14 | Még nem akarok dolgozni, ezért inkább a továbbtanulást választom. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.15 | Továbbtanulás helyett családot akarok alapítani. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.16 | A diploma társadalmi megbecsültsége miatt akarok továbbtanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.17 | Céljaim elérése érdekében fontos a továbbtanulás, diplomaszerzés. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.18 | Örömet jelent számomra, ha új ismeretekkel gazdagítom tudásomat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.19 | Fel sem merült bennem a továbbtanulás. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.20 | Nincs elég kitartásom a továbbtanuláshoz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.21 | Külföldi munkához nincs szükségem diplomára. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.22 | Szerintem szakgimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálom. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.23 | Tanulmányi eredményem nem teszi lehetővé a továbbtanulást. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.24 | Szeretem a kihívásokat, és a diplomaszerzés egy újabb kihívás számomra. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.25 | A munkanélküliség elkerülése miatt akarok továbbtanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.26 | Tovább akarok tanulni, de nem felsőoktatásban. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.27 | A szakma jobban érdekel, mint a továbbtanulás, a diplomaszerzés. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Jelölje meg, hogy mennyire igazak Önre a felsorolt állítások!

(1: egyáltalán nem igaz; 2: nem igaz; 3: részben igaz; 4: igaz; 5: teljes mértékben igaz)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5.1 | Nehezen emlékszem a hosszú utasításokra. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2 | Néha annyira belefeledkezek egy tevékenységbe, hogy szinte nem is tudom, mit csinálok. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3 | Hajlamos vagyok úgy cselekedni, hogy nem gondolom előbb végig, mi történhet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.4 | Néha nehéz ellenállnom annak, hogy olyat tegyek, amihez kedvem van, de amire azt mondják, hogy nem szabad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.5 | Amikor valaki azt kéri, hogy több dolgot csináljak meg, néha csak az elsőre vagy az utolsóra emlékszem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.6 | Néha nehezen állom meg, hogy ne a mosolyogjak vagy nevessek olyan helyzetekben, amikor ez nem illő viselkedés. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.7 | Ha elakadok egy feladat megoldásában, akkor nehezen jövök rá másik megoldási lehetőségre. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.8 | Amikor valaki megkér, hogy vigyek oda neki valamit, néha elfelejtem, hogy mit kell odavinnem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.9 | Nehezen tudom előkészíteni a dolgaimat (pl. nehéz számomra, hogy mindent magammal vigyek az utazásra, a munkába vagy az iskolába). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.10 | Néha nehezen hagyom abba azt a tevékenységet, amit szeretek (pl. tévénézést vagy a számítógépezést, amikor este le kell feküdnöm). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.11 | Néha nehezen értem meg a szóbeli utasításokat, kivéve akkor, amikor meg is mutatják, hogy mit kell csinálni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.12 | Nehezek nekem a több lépésből álló feladatok, tevékenységek. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.13 | Nehéz nekem előre gondolkodni, vagy a tapasztalataimból tanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.14 | Az emberek, akik ismernek, néha úgy gondolják, hogy élennebb/vadabb vagyok, mint a korombeliek. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. CSH

6.1 Mi az édesapja legmagasabb iskolai végzettsége?

 kevesebb, mint 8 osztály általános iskola szakiskola gimnáziumi érettségi szakközépfiskolai érettségi főiskola/egyetem

6. CSH [Folytatás]

- 6.2 Mi az édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége?
 kevesebb, mint 8 osztály általános iskola szakiskola
 gimnáziumi érettségi szakközépiskolai érettségi főiskola/egyetem
- 6.3 Jelenleg dolgozik az édes/nevelőapja?
 igen nem
- 6.4 Jelenleg dolgozik az édes/nevelőanyja?
 igen nem
- 6.5 Az Ön megítélése szerint milyen a családja anyagi helyzete?
 nehezen élünk meg átlag alatti jól élünk
 átlagon fölüli

7. Családjának vannak-e a következők a tulajdonában?

- | | | |
|---------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| 7.1 saját ház / lakás | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.2 nyaraló / hobbi telek | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.3 vitorlás hajó | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.4 mosogatógép | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.5 szárítógép | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.6 légkondicionáló | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.7 okos TV | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.8 okostelefon | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.9 okosóra | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.10 számítógép / laptop | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.11 otthoni internet | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.12 mobilnet | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.13 e-book | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |
| 7.14 gépkocsi | igen <input type="checkbox"/> | nem <input type="checkbox"/> |

8. KT

- 8.1 Mit gondol, hogyan jellemezné magát édesapja/nevelőapja vallásosság szempontjából?
 Vallásos az egyház tanításai szerint. Vallásos a maga módján. Vallásos is meg nem is.
 Nem vallásos. Határozottan nem vallásos, más a meggyőződése.
- 8.2 Mit gondol, hogyan jellemezné magát édesanyja/nevelőanyja vallásosság szempontjából?
 Vallásos az egyház tanításai szerint. Vallásos a maga módján. Vallásos is meg nem is.
 Nem vallásos. Határozottan nem vallásos, más a meggyőződése.
- 8.3 Hogyan jellemezné önmagát vallásosság szempontjából?
 Vallásos az egyház tanítása szerint. Vallásos a magam módján. Vallásos is meg nem is.
 Nem vagyok vallásos. Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésem van.

9. Milyen gyakran teszik a szülei a következőket? (1: soha; 2: ritkán; 3: gyakran; 4: nagyon gyakran)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9.1 Beszélgetnek Önnel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.2 Beszélgetnek Önnel kultúráról, politikai, közéleti témákról. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.3 Beszélgetnek Önnel könyvekről, filmekről. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.4 Beszélgetnek Önnel jövőd pályájáról, terveiről, tanulmányairól. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.5 Tájékoztódnak arról, hogyan tölti a szabadidejét. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.6 Érdeklődnek tanulmányairól. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.7 Találkoznak a barátaival/barátnőivel/haverjaival. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.8 Részt vesznek az iskolai programokon, rendezvényeken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.9 Ösztönzik a tanulásra. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.10 Segítenek otthon a tanulásban amikor szükségem van rá. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Jelölje be, hogy van-e olyan barátja 1. az osztálytársai között, 2. az iskolában, 3. az iskolán kívül, akire igazak az alábbiak! (Több választást is megjelölhet)

10. Jelölje be, hogy van-e olyan barátja 1. az osztálytársai között, 2. az iskolában, 3. az iskolán kívül, akire igazak az alábbiak! (Több választást is megjelölhet.) [Folytatás]

- | | | | |
|---|---|------------------------------------|--|
| 10.1 Akivel megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit. | <input type="checkbox"/> osztályban <input type="checkbox"/> nincs | <input type="checkbox"/> iskolában | <input type="checkbox"/> iskolán kívül |
| 10.2 Akivel megbeszéli a magánéleti problémáit. | <input type="checkbox"/> osztályban <input type="checkbox"/> nincs | <input type="checkbox"/> iskolában | <input type="checkbox"/> iskolán kívül |
| 10.3 Akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét. | <input type="checkbox"/> osztályban <input type="checkbox"/> nincs | <input type="checkbox"/> iskolában | <input type="checkbox"/> iskolán kívül |
| 10.4 Akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit (pl. továbbtanulás, munka). | <input type="checkbox"/> osztályban <input type="checkbox"/> nincs | <input type="checkbox"/> iskolában | <input type="checkbox"/> iskolán kívül |
| 10.5 Aki betegség esetén meglátogatja/felhívja/ráír Önre. | <input type="checkbox"/> osztályban <input type="checkbox"/> nincs | <input type="checkbox"/> iskolában | <input type="checkbox"/> iskolán kívül |
| 10.6 Akivel olvasmányélményeiről, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget. | <input type="checkbox"/> osztályban <input type="checkbox"/> nincs | <input type="checkbox"/> iskolában | <input type="checkbox"/> iskolán kívül |
| 10.7 Akivel együtt tanul. | <input type="checkbox"/> osztályban <input type="checkbox"/> nincs | <input type="checkbox"/> iskolában | <input type="checkbox"/> iskolán kívül |
| 10.8 Aki ösztönzi a tanulásban. | <input type="checkbox"/> osztályban <input type="checkbox"/> nincs | <input type="checkbox"/> iskolában | <input type="checkbox"/> iskolán kívül |

11. Van-e olyan oktatója/tanára, akivel meg tudja beszélni a következőket?

- | | | |
|--|------------------------------|--------------------------------|
| 11.1 Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget a tanítási időn kívül. | van <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nincs |
| 11.2 Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget. | van <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nincs |
| 11.3 Akivel szépirodalomról, művészetről beszélget. | van <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nincs |
| 11.4 Akivel közéleti kérdésekről beszélget. | van <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nincs |
| 11.5 Akivel a magánéletéről beszélget. | van <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nincs |
| 11.6 Akivel a jövőjére vonatkozó terveiről beszélget. | van <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nincs |
| 11.7 Aki odafigyel személy szerint az Ön tanulmányainak alakulására. | van <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nincs |
| 11.8 Aki (saját tantárgyán kívül) ösztönzi Önt a tanulásra. | van <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nincs |
| 11.9 Aki ösztönzi Önt felsőoktatási továbbtanulásra. | van <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nincs |

12. Iskolai eredményesség

- | | | | |
|---|--|--|---|
| 12.1 Ismételt évet a tanmányai alatt? | <input type="checkbox"/> nem <input type="checkbox"/> igen, középiskolában | <input type="checkbox"/> nem, de tantárgyi bukásom volt <input type="checkbox"/> igen, általános és középiskolában is | <input type="checkbox"/> igen, általános iskolában |
| 12.2 Jár-e valamilyen tantárgyból különóra magántanárhoz? | <input type="checkbox"/> igen <input type="checkbox"/> nem | | |
| 12.3 Ha IGEN, mi ennek az oka? | <input type="checkbox"/> Bukás elkerülése miatt felzárkóztatásra. | <input type="checkbox"/> Továbbtanulásra való felkészítés miatt. | <input type="checkbox"/> Nyelvvizsgára való felkészülés céljából. |
| 12.4 Mennyi időt tölt naponta tanulással? | <input type="checkbox"/> 1 óránál kevesebbet <input type="checkbox"/> 4 óránál többet | <input type="checkbox"/> 1-2 órát | <input type="checkbox"/> 3-4 órát |

13. Milyen jegyei voltak az előző félében az alábbi tantárgyakból?

- | | ✓ | ↺ | ↻ | ✗ | ♂ |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13.1 irodalom | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.2 nyelvtan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.3 történelem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.4 idegen nyelv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.5 matematika | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Milyen jegyei voltak az előző félében az alábbi tantárgyakból? [Folytatás]


| | | | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13.6 szakmai elmélet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.7 szakmai gyakorlat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Kérem, írja ide az e-mail címét, bármilyen elérhetőségét, amennyiben a következő évben is megkereshetjük a kutatás folytatásához!

14.1 Elérhetőség:

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével hozzájárult kutatásom megvalósításához!

3. A továbbfejlesztett kérdőív 12. évfolyam számára

| | | |
|--------|---------------------------------------|---|
| EvaSys | JG disszertációs kérdőív 13. (online) | Electric Paper |
| | |  |

A megjelölés módja: Kérem, használjon tollat vagy vékony hegyű filcet. Az űrlap automatikus feldolgozásra kerül.

Javítás: Az optimális beolvasási eredmények érdekében kérem, kövesse a bemutatott példákat.

Kedves Tanuló!

Józsa Gabriella vagyok, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatója. A kérdőíves vizsgálatom célja, hogy feltérképezzem a felsőoktatási tanulmányokra készülő szakgimnazista diákok helyzetét. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen, a válaszokat kizárólag kutatási célra használjuk. A kérdőív bármely kérdésére a választ megtagadhatja. A kitöltött kérdőív beadását is megtagadhatja. A kitöltött kérdőíveket teljes titoktartással kezeljük, a feldolgozás során minden azonosítási lehetőség megszűnik. Kérem, olvassa el figyelmesen a kérdéseket, és az utasításnak megfelelően válaszoljon rájuk! A kérdésekre nincsenek jó vagy rossz válaszok, az Önre leginkább jellemző választ jelölje meg. Amennyiben bejelölt egy választ, de meggondolta magát, akkor egyértelműen húzza át a beírt vagy bekanikázott választ, és jelölje meg az újat!

Józsa Gabriella doktorhallgató

1. Kérem, írja ide az e-mail címét, a válaszadók között KISORSOLUNK egy vezeték nélküli fejhallgatót.

1.1 e-mail cím vagy egyéb elérhetőség

2. Általános kérdések

2.1 A válaszadó neme

férfi

nő

2.2 Melyik évben született?

| | | | | | | | | | | | |
|-------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1000. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 100. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | x0 | x1 | x2 | x3 | x4 | x5 | x6 | x7 | x8 | x9 | |

2.3 Írja le az állandó lakhelye nevét!

2.4 Jelölje meg állandó lakhelyének településtípusát!

főváros

megyeszékhely

város

község

falu

2.5 Írja le, melyik településen található az iskolája!

2.6 Hol lakik az iskolaidő alatt?

kollégiumban

bejáró vagyok

albérletben

rokonoknál

helybéli vagyok

egyéb

2.7 egyéb

2.8 Milyen fenntartású iskolába jár?

állami

egyházi

alapítványi

2.9 Írja le, milyen ágazati szakirányon tanul!

2.10 Van nyelvvizsga-bizonyítványa?

igen

nem

2.11 Amennyiben **IGEN**-nel válaszolt, kérem, karikázza be, hogy milyen szintű és típusú nyelvvizsgálója van!

Középfokú A

Középfokú B

Középfokú C

Felsőfokú A

Felsőfokú B

Felsőfokú C

Érettségivel szerzett C

2.12 Jelölje meg, hányan vannak testvérek (saját magát ne számolja bele)!

0

1

2

3

3-nál több

4. Jelölje meg, hogy mennyire jellemzőek Önre a felsorolt állítások!

(1: egyáltalán nem jellemző; 2: általában nem jellemző; 3: néha igen, néha nem; 4: általában jellemző; 5: mindig jellemző) [Folytatás]

| | | | | | | |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4.10 | Munkába kell állnom, ezért nem tanulok tovább. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.11 | Magamnak akarok bizonyítani a diplomaszerzéssel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.12 | Képesnek tartom magam arra, hogy diplomát szerezzek. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.13 | Diplomával külföldön is jobban el tudok helyezkedni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.14 | Még nem akarok dolgozni, ezért inkább a továbbtanulást választom. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.15 | Továbbtanulás helyett családot akarok alapítani. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.16 | A diploma társadalmi megbecsültsége miatt akarok továbbtanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.17 | Céljaim elérése érdekében fontos a továbbtanulás, diplomaszerzés. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.18 | Örömet jelent számomra, ha új ismeretekkel gazdagított tudásomat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.19 | Fel sem merült bennem a továbbtanulás. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.20 | Nincs elég kitartásom a továbbtanuláshoz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.21 | Külföldi munkához nincs szükségem diplomára. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.22 | Szerintem szagimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálom. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.23 | Tanulmányi eredményem nem teszi lehetővé a továbbtanulást. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.24 | Szeretem a kihívásokat, és a diplomaszerzés egy újabb kihívás számomra. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.25 | A munkanélküliség elkerülése miatt akarok továbbtanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.26 | Tovább akarok tanulni, de nem felsőoktatásban. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.27 | A szakma jobban érdekel, mint a továbbtanulás, a diplomaszerzés. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Jelölje meg, hogy mennyire igazak Önre a felsorolt állítások!

(1: egyáltalán nem igaz; 2: nem igaz; 3: részben igaz; 4: igaz; 5: teljes mértékben igaz)

| | ↗ | ↔ | ↖ | ↘ | ↙ | |
|------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5.1 | Nehezen emlékszem a hosszú utasításokra. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2 | Néha annyira belefeledkezek egy tevékenységbe, hogy szinte nem is tudom, mit csinálók. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3 | Hajlamos vagyok úgy cselekedni, hogy nem gondolom előbb végig, mi történhet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.4 | Néha nehéz ellenállnom annak, hogy olyat tegyek, amihez kedvem van, de amire azt mondják, hogy nem szabad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.5 | Amikor valaki azt kéri, hogy több dolgot csináljak meg, néha csak az elsőre vagy az utolsóra emlékszem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.6 | Néha nehezen állom meg, hogy ne a mosolyogjak vagy nevessek olyan helyzetekben, amikor ez nem illő viselkedés. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.7 | Ha elakadok egy feladat megoldásában, akkor nehezen jövök rá másik megoldási lehetőségre. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.8 | Amikor valaki megkér, hogy vigyek oda neki valamit, néha elfelejtem, hogy mit kell odavinnem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.9 | Nehezen tudom előkészíteni a dolgaimat (pl. nehéz számomra, hogy mindent magammal vigyek az utazásra, a munkába vagy az iskolába). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.10 | Néha nehezen hagyom abba azt a tevékenységet, amit szeretek (pl. tévénézést vagy a számítógépezést, amikor este le kell feküdnöm). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.11 | Néha nehezen értem meg a szóbeli utasításokat, kivéve akkor, amikor meg is mutatják, hogy mit kell csinálni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.12 | Nehezek nekem a több lépésből álló feladatok, tevékenységek. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.13 | Nehéz nekem előre gondolkodni, vagy a tapasztalataimból tanulni. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.14 | Az emberek, akik ismernek, néha úgy gondolják, hogy élénkebb/vadabb vagyok, mint a korombeliek. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. CSH

6.1 Mi az édesapja legmagasabb iskolai végzettsége?

 kevesebb, mint 8 osztály általános iskola szakiskola gimnáziumi érettségi szakközépiskolai érettségi főiskola/egyetem

4.9 Nem tartom magam jó képességűnek, ezért nem tanulok tovább.

6. CSH [Folytatás]

6.2 Mi az édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége?

- kevesebb, mint 8 osztály általános iskola szakiskola
 gimnáziumi érettségi szakközépiskolai érettségi főiskola/egyetem

6.3 Jelenleg dolgozik az édes/nevelőapja?

- igen nem

6.4 Jelenleg dolgozik az édes/nevelőanyja?

- igen nem

6.5 Az Ön megítélése szerint milyen a családja anyagi helyzete?

- nehezen élünk meg átlag alatti jól élünk
 átlagon fölüli

7. Családjának vannak-e a következők a tulajdonában?

- | | | |
|---------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| 7.1 saját ház / lakás | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.2 nyaraló / hobbi telek | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.3 vitorlás hajó | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.4 mosogatógép | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.5 szárítógép | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.6 légkondicionáló | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.7 okos TV | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.8 okostelefon | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.9 okosóra | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.10 számítógép / laptop | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.11 otthoni internet | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.12 mobilnet | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.13 e-book | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |
| 7.14 gépkocsi | igen <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nem |

8. KT

8.1 Mit gondol, hogyan jellemezné magát édesapja/nevelőapja vallásosság szempontjából?

- Vallásos az egyház tanításai szerint. Vallásos a maga módján. Vallásos is meg nem is.
 Nem vallásos. Határozottan nem vallásos, más a meggyőződése.

8.2 Mit gondol, hogyan jellemezné magát édesanyja/nevelőanyja vallásosság szempontjából?

- Vallásos az egyház tanításai szerint. Vallásos a maga módján. Vallásos is meg nem is.
 Nem vallásos. Határozottan nem vallásos, más a meggyőződése.

8.3 Hogyan jellemezné önmagát vallásosság szempontjából?

- Vallásos az egyház tanítása szerint. Vallásos a magam módján. Vallásos is meg nem is.
 Nem vagyok vallásos. Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésem van.

9. Milyen gyakran teszik a szülei a következőket? (1: soha; 2: ritkán; 3: gyakran; 4: nagyon gyakran)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9.1 Beszélgetnek Önnel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.2 Beszélgetnek Önnel kulturáról, politikai, közéleti témákról. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.3 Beszélgetnek Önnel könyvekről, filmekről. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.4 Beszélgetnek Önnel jövőd pályájáról, terveiről, tanulmányairól. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.5 Tájékoztódnak arról, hogyan tölti a szabadidejét. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.6 Érdeklődnek tanulmányairól. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.7 Találkoznak a barátaival/barátnőivel/haverjaival. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.8 Részt vesznek az iskolai programokon, rendezvényeken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.9 Ösztönzik a tanulásra. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.10 Segitenek otthon a tanulásban amikor szükségem van rá. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Jelölje be, hogy van-e olyan barátja 1. az osztálytársai között, 2. az iskolában, 3. az iskolán kívül, akire igazak az alábbiak! (Több választást is megjelölhet.)

10. Jelölje be, hogy van-e olyan barátja 1. az osztálytársai között, 2. az iskolában, 3. az iskolán kívül, akire igazak az alábbiak! (Több választást is megjelölhet) [Folytatás]

- 10.1 Akivel megbeszéli a tanulmányaival kapcsolatos problémáit.
 osztályban iskolában iskolán kívül
 nincs
- 10.2 Akivel megbeszéli a magánéleti problémáit.
 osztályban iskolában iskolán kívül
 nincs
- 10.3 Akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét.
 osztályban iskolában iskolán kívül
 nincs
- 10.4 Akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit (pl. továbbtanulás, munka).
 osztályban iskolában iskolán kívül
 nincs
- 10.5 Aki betegség esetén meglátogatja/felhívja/ráír Önre.
 osztályban iskolában iskolán kívül
 nincs
- 10.6 Akivel olvasmányélményeiről, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget.
 osztályban iskolában iskolán kívül
 nincs
- 10.7 Akivel együtt tanul.
 osztályban iskolában iskolán kívül
 nincs
- 10.8 Aki ösztönzi a tanulásban.
 osztályban iskolában iskolán kívül
 nincs

11. Van-e olyan oktatója/tanára, akivel meg tudja beszélni a következőket?

- 11.1 Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget a tanítási időn kívül. van nincs
- 11.2 Akivel a tananyagon kívül más témákról is beszélget. van nincs
- 11.3 Akivel szépirodalomról, művészetről beszélget. van nincs
- 11.4 Akivel közéleti kérdésekről beszélget. van nincs
- 11.5 Akivel a magánéletéről beszélget. van nincs
- 11.6 Akivel a jövőjére vonatkozó terveiről beszélget. van nincs
- 11.7 Aki odafigyel személy szerint az Ön tanulmányainak alakulására. van nincs
- 11.8 Aki (saját tantárgyán kívül) ösztönzi Önt a tanulásra. van nincs
- 11.9 Aki ösztönzi Önt felsőoktatási továbbtanulásra. van nincs

12. Iskolai eredményesség

- 12.1 Ismételt évet a tanulmányai alatt?
 nem nem, de tantárgyi bukásom volt igen, általános iskolában
 igen, középiskolában igen, általános és középiskolában is
- 12.2 Jár-e valamilyen tantárgyból különóra magántanárhoz?
 igen nem
- 12.3 Ha IGEN, mi ennek az oka?
 Bukás elkerülése miatt felzárkóztatásra. Továbbtanulásra való felkészítés miatt. Nyelvvizsgára való felkészülés céljából.
- 12.4 Mennyi időt tölt naponta tanulással?
 1 óránál kevesebbet 1-2 órát 3-4 órát
 4 óránál többet

13. Milyen jegyei voltak 12. osztály második félévében az alábbi tantárgyakból?

| | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13.1 irodalom | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.2 nyelvtan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.3 történelem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.4 idegen nyelv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.5 matematika | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Milyen jegyei voltak 12. osztály második félévében az alábbi tantárgyakból? [Folytatás]

| | | | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13.6 szakmai elmélet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.7 szakmai gyakorlat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Kérem, írja ide az e-mail címét, bármilyen elérhetőségét, amennyiben a következő évben is megkereshetjük a kutatás folytatásához!

14.1 Elérhetőség:

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével hozzájárult kutatásom megvalósításához!

4. Igazgatói levél

Tisztelt Igazgató Úr!

Józsa Gabriella vagyok, a kecskeméti Kandó Kálmán Technikum oktatója és a Debreceni Egyetem Neveléstudományi programjának PhD hallgatója.

A doktori disszertációmban az érettségit adó szakképzés végzős, 12. és 13. osztályos tanulónak továbbtanulási szándékát vizsgálom affektív (motivációs), kognitív (tanulmányi eredményesség) és családi háttértényezők mentén.

Mivel kevés tudományos kutatást végeznek a szakképzésben és szakképzésből a felsőoktatásba továbbtanulókkal, ezen belül is a művészeti területről még csekélyebb a tudásunk, ezért arra szeretném kérni, hogy iskolájában támogassa kutatásomat.

A mérés online módon történik. A diákok osztályfőnöki óra keretében ki tudják tölteni a kérdőíveket.

Bízva támogató együttműködésében, jó egészséget és szép napot kívánok!

Tisztelettel,

Józsa Gabriella

PhD hallgató

a Kecskeméti SZC Kandó
Kálmán Technikum oktatója

5. Útmutató a tanároknak

ÚTMUTATÓ A TOVÁBBTANULÁSI SZÁNDÉK KÉRDŐÍV KITÖLTÉSÉHEZ

Kedves Kolléga!

Köszönjük, hogy elvállalták a mérés lebonyolítását! Az adatfelvétel a teljes 12. és 13. évfolyam továbbtanulási szándékának és családi hátterének feltérképezésére irányul.

A kérdőíven található kérdésekre/állításokra nincsenek helyes, illetve helytelen válaszok, minden esetben a diákok saját véleményére vagyunk kíváncsiak, ezért kérjük, hogy megfontoltan, őszintén válaszoljanak. A válaszokat csak kutatási célra fogjuk felhasználni. A tanulók adatait titkosan kezeljük, a mérés eredményei alapján semmiféle, az egyes intézményekre és gyermekekre vonatkozó kimutatást nem hozunk nyilvánosságra. Amennyiben a tanuló úgy ítéli meg, hogy egy év múlva szívesen részt vesz a mérés folytatásában, úgy a megjelölt helyre önként megadhatja elektronikus, telefonos vagy egyéb elérhetőségét.

Kérjük, hogy ösztönözzék a tanulókat a kérdőívek kitöltésére a kutatás megvalósulása érdekében!

Tanulói kérdőív

Kérjük, hívják fel a tanulók figyelmét arra, hogy a kérdőívben nincs jó vagy rossz válasz, figyelmesen olvassák el az állításokat és minden állítás esetében válaszoljanak. Amennyiben a tanuló nem érti valamelyik mondatot, kérjük, adjanak nekik segítséget, magyarázatot a megértéshez!

A tanulói kérdőíveket a 12–13. osztályos tanulóknak kell kitölteni.

A kitöltött kérdőívek végén a tanulóknak az „Elküld” gombra kell kattintani, így a kérdőívek automatikusan a kialakított adatbázisba érkeznek. Ezzel Önöknek nincs dolguk, de érdemes a diákok figyelmét felhívni, hogy az utolsó oldalon ne felejtsek az „Elküld” gombra való kattintást.

Miután a diákok végeztek a kérdőív kitöltésével, kérem, jelezzék azt az iskolájukban kijelölt kapcsolattartónak.

A méréseket 2021. február 26-ig legyenek kedvesek lebonyolítani.

Köszönjük, hogy munkájukkal támogatják a kutatás megvalósítását!

Kecskemét, 2021. február 1.

Tisztelettel:

Józsa Gabriella

PhD hallgató

a Kecskeméti SZC Kandó
Kálmán Technikum oktatója

Köszönetnyilvánítás

Elsősorban köszönettel tartozom témavezetőmnek, Dr. habil. Engler Ágnesnek, aki a képzés közben vállalta el a disszertáció elkészülésének segítő irányítását. Az együttműködésünk alatt figyelemmel kísérte a munkámat, építő javaslataival, meglátásaival csiszolta a dolgozatot.

Hálával tartozom Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki személyes odafigyeléssel, a kritikus időszakban bátorítással, iránymutatással segítette végig a munkámat. Köszönöm Prof. Dr. Kozma Tamásnak a kutatószemináriumokon és az elővita során a támogató segítségét!

Köszönettel tartozom az opponenseimnek, Dr. habil. Fehérvári Anikónak és Dr. Ceglédi Tímeának, továbbá a bíráló bizottság tagjainak, Dr. Benke Magdolnának, Dr. Erdei Gábornak, Dr. habil. Györgyi Zoltánnak és Páskuné Dr. habil. Kiss Juditnak, akik építő kritikával segítettek a dolgozat csiszolását, tökéletesítését.

Hálás szívvel gondolok a csoporttársaimra, akikkel végig segítettük egymást az évek alatt.

Köszönöm az adatfelvételben nyújtott segítségét Ignác Bencének, a Kecskeméti Szakképzési Centrum főigazgatójának és Dr. Szontágh Pálnak, a Református Pedagógiai Intézet igazgatójának! Köszönettel tartozom azoknak a tanulóknak, akik a kérdőív kitöltésével segítettek a disszertáció megszületését, az adatfelvételt lebonyolító tanároknak, az iskolák igazgatóinak és a Centrumok vezetőinek, akik lehetővé tették az online mérést. Továbbá köszönöm iskolám igazgatójának, Juhász Imrének, hogy engedélyezte a mérések lebonyolítását iskolánkban és lehetővé tette a szerdai napok felszabadítását.

Köszönettel tartozom Dr. Jankó Krisztinának, aki segített az OKM adatbázisból kinyerni a szülők iskolai végzettségét a megfelelő években.

Hálás vagyok Dr. habil. Váradiné Juditnak a támogatásért és a zenei kutatócsoportos együttműködésért.

Végül, de nem utolsó sorban köszönöm a családomnak a sok-sok türelmet, támogatást és szeretetet! Hálás szívvel köszönöm férjemnek, Prof. Dr. Józsa Krisztiánnak, hogy egyrészt elindított az empirikus kutatás rögzös, de szép útján. Másrészt köszönöm neki, hogy mindig türelemmel meghallgatott, együttgondolkodott velem, irányt mutatott és támogatott.