Egyetemi doktori (PhD) értekezés

Az észak-alföldi régió szakképző intézményeiben tanulók rekrutációs bázisa, intézmény- és szakmaválasztási motivációja, jövőtervei

Vályogos Krisztina

Témavezető

Prof. Dr. Polónyi István

Debreceni Egyetem

BDT

Debrecen, 2025

Az észak-alföldi régió szakképző intézményeiben tanulók rekrutációs bázisa, intézmény- és szakmaválasztási motivációja, jövőtervei

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

Írta: Vályogos Krisztina okleveles gyógypedagógia-tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja) keretében

……..
Témavezető: Prof. Dr. Polónyi István

Az értekezés bírálói:

Dr. .....
Dr. .....
Dr. .....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. .....
tagok: Dr. .....
Dr. .....
Dr. .....
Dr. .....

A nyilvános vita időpontja: 20… . …… … .

„Én Vályogos Krisztina 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 teljesek. 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.”

Debrecen, 2025.07.25.

……..

Vályogos Krisztina

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném köszönetemet és hálámat kifejezni mindazoknak, akik kísértek és támogattak a disszertáció elkészítéséhez vezető úton.

Elsőként témavezetőmnek, Prof. Dr. Polónyi Istvánnak tartozom köszönettel, aki türelmével és szakértelmével végig kísérte a doktori tanulmányaimat, segítette tudományos szárnypróbálgatásaimat. Köszönettel tartozom Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, a doktori iskola vezetőjének, hogy számtalan alkalommal biztatott és támogatott az elmúlt évek során.

Köszönetemet fejezem ki az elővita opponenseinek Dr. habil. Kálmán Anikónak, Dr. Erdei Gábornak és a bizottság tagjainak Dr. Benke Magdolnának, Dr. Pogátsnik Monikának, Prof. Dr. Fónai Mihálynak és Dr. habil. Kovács-Nagy Klárának, hogy értékes meglátásaikkal, tanácsaikkal segítették a disszertáció elmélyítését, végleges formájának kialakulását.

Köszönöm a doktori iskola oktatóinak és csoporttársaimnak az együttgondolkodást és az inspiráló beszélgetéseket.

Őszinte köszönettel tartozom Tirpák Zsoltnak, a Debreceni Szakképzési Centrum kancellárjának, akinek támogatásával széles körű rálátást nyertem a szakképzés komplex és sokszínű rendszerére. Köszönettel tartozom Szilágyi Sándornak, a Debreceni Szakképzési Centrum főigazgatójának, aki érdemben hozzájárult a sikeres adatfelvétel lebonyolításához.

Hálával és köszönettel tartozom Nagyné Oláh Katalinnak, a Debreceni SZC Beregszászi Pál Technikum és Kollégium igazgatójának, megértéséért és támogatásáért, mellyel lehetővé tette számomra ezt a fejlődéssel teli, izgalmas utazást.

Végezetül szeretettel teli hálámat fejezem ki családomnak és barátaimnak, hogy mindvégig biztattak és támogattak.

Tartalom

I. Bevezetés ... 1
1. A középfokú szakképzés vizsgálatának aktualitása, relevanciája ... 1
2. Tőketípusok, mobilitás és kulturális reprodukció ... 2
3. A társadalmi háttér, a szakképzés rekrutációja és a tanulmányi előrehaladás összefüggései ... 4
4. A disszertációban vizsgálni kívánt konkrét kérdés, probléma ... 7
5. A fogalmak szakirodalmi és értekezésbeli értelmezése ... 9
6. A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása ... 12
7. A dolgozat felépítésének bemutatása és indoklása ... 13

II. A szakképzés történeti, hazai és nemzetközi áttekintése ... 16

1. A hazai szakképzés története (1945-től napjainkig) ... 16
1.1. Szakoktatás a II. világháború után (1945-1989) ... 16
1.2. Szakképzés a rendszerváltás után (1989-) ... 17
1.3. A fejezet összegzése ... 29

2. Kitekintés az OECD országaiban zajló szakképzésre ... 31
2.1. Bevezetés ... 31
2.2. OECD országokban zajló szakképzési folyamatok ... 33
2.3. Szakképzésben tanulók gazdasági-társadalmi jellemzői ... 45
2.4. Oktatási szelekció ... 46
2.5. A végzettség foglalkoztatottsági rátára gyakorolt hatása ... 47
2.6. Cedefop szcenáriók ... 48
2.7. A fejezet összegzése ... 49

3. Az észak-alföldi régió és Sachsen-Anhalt tartomány gazdasági-társadalmi jellemzőinek összehasonlítása ... 52
3.1. Bevezetés ... 52
3.2. Demográfiai jellemzők ... 53
3.3. Az iskolázottság alakulása ... 54
3.4. Munkaerőpiaci helyzet ... 57
3.4.1. Foglalkoztatottsági jellemzők ... 58
3.4.2. A foglalkoztatási ráta vármegyénkénti alakulása ... 59
3.4.3. Munkanélküliségi ráta ... 60
3.5. Iskolai végzettség és foglalkoztatási ráta összefüggései ... 61
3.5.1. A végzettségek bérhozadéka ... 63
3.6. Gazdasági fejlettség ... 64
3.7. Beruházások ... 65
3.8. A fejezet összegzése ... 69

4. Rekrutáció és tanulási út ... 70
4.1. Bevezetés ... 70
4.2. Tanulási út – atipikus tanulási utak ... 70
4.3. A szakiskolák tanulói összetétele ... 71
4.3.1. Szülői iskolai végzettség és foglalkoztatottság ... 71
4.3.2. Hátrányos helyzetű tanulók ... 75
4.3.3. Rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény ... 77
4.3.4. Roma tanulók ... 78
4.4. Tanulási kudarcok és a lemorzsolódás ... 80
4.4.1. Alacsony iskolai teljesítmény ... 81
4.4.2. Bukás ... 82
4.4.3. Évismétlés ... 83
4.4.4. Fegyelmi eljárások ... 84
4.4.5. Nem megfelelő pályaválasztás ... 85
4.5. A fejezet összegzése ... 86

5. Továbbtanulást befolyásoló tényezők és jövőtervek ... 88
5.1. Bevezetés ... 88

5.2. Az eltérő továbbtanulási aspirációkat magyarázó elméletek ... 88
5.3. Továbbtanulási aktorok ... 89
5.4. Fiatalok továbbtanulási döntésének szakirodalmi előzményei ... 92
5.5. Beiskolázási trendek ... 98
5.6. Fiatalok jövőterveinek szakirodalmi előzményei ... 101
5.7. A fejezet összegzése ... 105

III. Kutatási kérdések és hipotézisek ... 108

IV. Minta és a kutatás módszertana ... 117
1. Országos kompetenciamérés (OKM 2022) ismertetése ... 117
2. Mérőeszköz, a tanulói kérdőív ismertetése ... 119
3. Adatfelvétel ... 120
4. VETanulOK 2023 minta ... 123
5. A tanulói kérdőív kitöltöttségi aránya ... 125
6. Kor és nemi arányok a mintában ... 126
7. Módszerek és eljárások ... 127

V. Empirikus kutatás eredményei ... 132

1. Rekrutációs bázis ... 132
1.1. Bevezetés ... 132
1.2. A fejezetben vizsgálni kívánt hipotézis ... 132
1.3. Szülők iskola végzettségének eloszlása ... 132
1.4. Szülők foglalkoztatottsági státusa ... 137
1.5. Kulturális és gazdasági tőke ... 141
1.6. A szocioökonómiai klaszterek kialakításához bevont változók ... 148
1.7. Szocioökonómiai klaszter és a programtípus kapcsolata ... 151
1.8. Szülők iskolai végzettségének megoszlása a szocioökonómiai klaszterek mentén ... 152
1.9. Szülők iskolai végzettség, a szocioökonómiai klaszterek és a programtípus összefüggése ... 154
1.10. Településtípusonkénti különbségek a szocioökonómiai klaszterek mentén ... 158
1.11. Településtípus, szocioökonómiai klaszter és a programtípus kapcsolata ... 158
1.12. Szubjektív anyagi jólét a szocioökonómiai klaszterek mentén ... 159
1.13. Szubjektív anyagi jólét, a szocioökonómiai klaszterek és a programtípus kapcsolata ... 160
1.14. A fejezet összegzése ... 161

2. Tanulmányi eredményesség ... 167
2.1. Bevezetés ... 167
2.2. A fejezetben vizsgálni kívánt hipotézis ... 167
2.3. A tanulmányi eredményességi klaszterek kialakításához bevont változók ... 167
2.4. A tanulmányi eredményességi és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata ... 169
2.5. A tanulmányi eredményességi, a szocioökonómiai klaszterek és a programtípus kapcsolata ... 170
2.6. Tanulmányi sikertelenségeket magyarázó tényezők vizsgálata ... 171
2.7. A fejezet összegzése ... 172

3. Szakképző intézményekben tanulók intézmény- és szakmaválasztási motivációja ... 176
3.1. Bevezetés ... 176
3.2 A fejezetben vizsgálni kívánt hipotézisek ... 176
3.3. Intézmény- és szakmaválasztási motiváció ... 177
3.3.1. Az intézmény- és szakmaválasztási motiváció leíró statisztikai eredményei ... 177
3.3.2. Intézmény- és szakmaválasztási motiváció programtípusonkénti vizsgálata ... 178
3.3.2.1. Intézményválasztási motiváció programtípusonkénti különbségei ... 178
3.3.2.2. Szakmaválasztási motiváció programtípusonkénti különbségei ... 179
3.3.3. Intézmény- és szakmaválasztási motiváció klaszterei ... 180
3.3.4. Intézmény- és szakmaválasztási motiváció vizsgálata a szocioökonómiai klaszterek mentén ... 182
3.3.4.1. Intézményválasztási motiváció és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata ... 182
3.3.4.2. Szakmaválasztási motiváció és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata ... 182
3.3.4.3. Pályaválasztási motiváció klaszterei és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata ... 183
3.3.5. Intézmény- és szakmaválasztási motiváció vizsgálata és a tanulmányi eredményesség klaszterei ... 184

3.3.5.1. Intézményválasztási motiváció és a tanulmányi eredményességi klaszterek kapcsolata 184
3.3.5.2. Szakmaválasztási motiváció a tanulmányi eredményességi klaszterek mentén 184
3.3.6. Az intézmény- és a szakmaválasztás főkomponensei 185
3.3.7. Szocioökonómiai státus hatása az intézmény- és szakmaválasztásra 187
3.4. Bekerülési sorrend 188
3.5. Tanulási út módosítása 192
3.6. A fejezet összegzése 197

4. Szakképző intézményekben tanulók jövőtervei 204
4.1. Bevezetés 204
4.2. A fejezetben vizsgálni kívánt hipotézisek 204
4.3. A képzés befejezésének valószínűsége 205
4. 4. Jövőkép 209
4. 4.1. A jövőkép leíróstatisztikai eredményei 209
4.4. 2. A jövőkép klaszterei 210
4.4. 3. A jövőkép és a szocioökonómiai státus kapcsolata 211
4.4.3.1. A jövőkép vizsgálata a szocioökonómiai klasztereink mentén 211
4.4.3.2. A jövőkép klaszterei a szocioökonómiai klaszterek függvényében 213
4.4.4. Jövőkép intézménytípusonkénti sajátossága 213
4.4.4.1. Jövőkép vizsgálata intézménytípusonként 213
4.4.4.2. Jövőkép klasztereinek vizsgálata intézménytípusonként 215
4.4.4.3. A jövőkép klasztereinek programtípusonkénti különbsége a jövőkép itemei mentén 215
4.4.5. A tanulmányi eredményesség jövőképre gyakorolt hatása 216
4.4.5.1. A tanulmányi eredményesség klasztereinek vizsgálata a jövőkép függvényében 216
4.4.5.2. A tanulmányi eredményességi klaszterek és a jövőkép klasztereinek összefüggése 216
4.4.6. Az intézmény- és szakmaválasztási motiváció jövőképre gyakorolt hatása 217
4.4.6.1. Az intézmény- és szakmaválasztási motiváció kérdéseinek vizsgálata és a jövőkép kérdései 217
4.5. A fejezet összegzése 220

VI. Összegzés 224

Abstract 240

VII. Irodalomjegyzék 242

Jogszabályok 263

VIII. Melléklet 265

IX. Függelék 282

1. Ábrajegyzék 282

2. Táblázatjegyzék 282

3. Tanulói kérdőív 285

„A jövő, mint képzeletünk terméke,
minden bizonnyal befolyásolja a jövőhöz való viszonyunkat...
hajlamosak vagyunk a megjósolt, megálmodott jövőt megvalósítani”
(Havas, 1996, p. 63).

I. Bevezetés

1. A középfokú szakképzés vizsgálatának aktualitása, relevanciája

A középfokú oktatás expanziójával emelkedett a népesség iskolázottsági szintje, ma nem ugyanazt értjük aluliskolázott kategórián, mint az 1970-es években (Kemény, 1996; Liskó, 1993; Fehérvári, 2013). Korábban aluliskolázottnak azokat a személyeket tekintették, akik az alapfokú oktatást, tehát az általános iskolát sem végezték el, mára ez kitolódott és jelenleg az iskolázottság alsó kategóriájába azok tartoznak, akiknek legmagasabb befejezett végzettsége a 8 általános. Ez a megközelítés konzisztens az Európai Unió által alkalmazottal, ahol az Eurostat adatainak felvételekor az ISCED 2011 2 szintet (Forgács, 2019) nem meghaladó végzettséget értik rajta (Eurostat, 2020).
A munka világában az iskolai végzettség szintje előnyt jelent a foglalkoztatottság, illetve a jövedelem terén (Györgyi, 2014), a *„magasabb iskolázottság magasabb relatív keresetelőnnyel jár”* (Polónyi, 2023, p. 12) már a középfokú tanulmányok sikeres befejezése is növeli a foglalkoztatottsági esélyeket, a *„középiskolai végzettség tehát meghatározó jelentőségű a stabil foglalkoztatás szempontjából, a középiskola típusa pedig fontos alakítója az elérhető kereseteknek”* (Kertesi & Kézdi, 2010, p. 373). A szakképzettség pedig munkaerőpiaci előnyt jelent (Zachar, 2021).

Hazánkban a középfokú szakképzési programtípusban tanuló fiatalok aránya 2022-ben 52,9%, mely meghaladja az európai uniós átlagot (49%), mindazonáltal a tanulók bő 1/3-a érettségit nem adó programtípusban vesz részt (Cedefop, 2024). Vizsgálatunk tárgya az ISCED 3 c[1], az érettségit nem adó szakképző iskolai képzésben, valamint az ISCED 3a, érettségit is adó technikumi programtípusban tanuló fiatalok. Kutatásunk neveléstudományi,

[1]https://www.oecd.org/education/isced-2011-operational-manual-9789264228368-en.htm
(utolsó letöltés: 2022.01.11.)

nevelésszociológiai aspektusú. Feltárni kívánjuk ezen szakképzési programtípusokat választók szocioökonómiai hátterének sajátosságait, intézmény- és szakmaválasztás mögött meghúzódó motivációit, a tanulók jövőterveit és ezek összefüggéseit. Érdeklődésünk fókuszában az észak-alföldi régió szakképzési centrumainak intézményeit választó fiatalok állnak. Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok vármegye a kedvezményezett járások száma alapján az ország leghátrányosabbjai közé tartozik (290/2014. Korm. rend.), így ezeken a területeken kiemelten fontos, hogy a deprivált családi háttérből érkező fiatalok iskolázottságuk növelésével, rövid tanulmányi idő alatt, piacképes, a munkaerő-piacon is jól hasznosítható szakmai tudással és szakképzettséggel bíró munkavállalókká váljanak. Ennek eredményeként nemcsak az emberi tőke növekszik, s nyomában az egyéni jövedelmek és a gazdasági fejlődés, hanem spillover hatás következtében az innováció is. Mindezek előmozdítják az ország gazdasági és társadalmi fejlődését, ami vissza is hat az egyénre, annak erőforrásait növelve (Varga, 1998; Pusztai, 2015).

2. Tőketípusok, mobilitás és kulturális reprodukció

Az emberi tőke, mint érték nem újkeletű fogalom, egyértelműen megfogalmazódik az európai uniós oktatáspolitikai stratégiában, hogy általa őrizhetjük meg, illetve javíthatjuk a világban elfoglalt gazdasági szerepünket (Schleicher, 2006; Tsakarissianos, 2008). Az emberi erőforrás fejlesztése, az oktatás színvonalának emelése, hozzáférhetőségének kiterjesztése, ezáltal a foglalkoztatottság növelése valamennyi állam társadalmának és gazdaságának érdeke. Az adott társadalom fejlettségének fokmérője, hogy oktatási rendszerében milyen mértékben jellemző a szelekció, a méltányosság, az egyenlő hozzáférési esélyek biztosítása, a társadalmi mobilitás, ezáltal az egyén családi háttere mennyire determinálja az egyén egész karrier- illetve életútját (Ostorics et al., 2016; Chapman, 2007).

Az emberi tőke elmélet lényege, hogy az egyén a társadalom számára is hasznos tudás megszerzéséért erőfeszítéseket tesz, befektetésként tekint az oktatására, mely ráfordítások által a saját termelőképessége és jövedelme is növekszik így oktatási ráfordítása megtérül (Polónyi, 2019, Varga, 1998). Az emberi tőkébe való befektetést és annak megtérülését nemcsak az egyén, de a társadalom és az állam szintjén is értelmezhetjük (T.Kiss, 2012). Az egyén a várható magasabb kereseti lehetőség érdekében, a jövőjébe való tudatos befektetésként beruház az oktatásába és a magasabb jövedelmek, nagyobb adóbevételt jelentenek az állam számára, emellett a társadalom magasabb iskolázottságának externális hatásait a társadalom valamennyi tagja élvezi (Polónyi, 2019; Varga, 1998).

Az oktatáskutatás csak a társadalmi folyamatokba ágyazottan értelmezhető, így kiindulási pontként röviden áttekintjük a humán tőke nevelésszociológiai megközelítését. Az 1960-as évek végén Bourdieu (1986) és Coleman (1988) megalkotta a társadalmi tőkével kapcsolatos elméletét. Bourdieu szerint a legmeghatározóbb tőkefajta a gazdasági, melyet a kulturális és a társadalmi tőke követ, a közöttük lévő rangsort az egymásba való konvertálhatóságuk adja. A gazdasági tőke dominanciáját az adja, hogy általa örökíthető át leginkább a meglévő társadalmi struktúra. Bourdieu (1986) a témánk szempontjából legfontosabb tőkefajtát, a kulturális tőkét az egyén szintjén tovább tagolta, inkorporált, objektivált és intézményesült kulturális tőkére. Az egyén a családi és intézményes szocializációs színtereken tartós készség és habitus formájában szívja magába az inkorporált kulturális tőke elemeit, ugyanakkor a kulturális tőkéhez kötődő anyagi javakat csak a fent említett inkorporált tőke birtokában tudja mozgósítani. Az intézményesült kulturális tőke pedig a kulturális tőke társadalmilag elfogadott bizonyítékaként szolgáló végzettséget igazoló dokumentumok összessége. Bourdieu (1986) a társadalmi tőkét jelentőségében a kulturális tőke mögé sorolta, míg Coleman (1988) ezen tőke kiemelkedő szerepét a humán tőkévé átalakíthatóságában, ezáltal a tőkehiányok pótlásában látta.

Coleman (1988) a társadalmi tőke erejét a közös normákra, elköteleződésre, bizalomra épülő, élő, stabil, zárt kapcsolati hálóban látta, melyben az egyén hozzáférése kiteljesedik, számára egyénileg korábban elérhetetlen tartalmakhoz. Ezáltal az egyén és a közösség is profitál a kapcsolati hálóból (Pusztai, 2015). Az iskola szerepét Bourdieu és Passeron (1990) a meglévő társadalmi hierarchia reprodukciójában látta, Coleman (1988) az Egyesült Államokbeli vizsgálata alapján arra a következtetésre jutott, hogy az iskolai teljesítményt elsődlegesen a tanuló szocioökonómiai státusa befolyásolja, melyet az intézményes nevelés csak csekély mértékben befolyásol (Fehérvári, 2015). Bourdieu (1986) kulturális reprodukció elméletét vizsgálva DiMaggio (1982) megalkotta a kulturális mobilitás elméletét, nála a kulturális tőke a családi környezetben tapasztaltakon kívüli, késő kamaszkori kulturális aktivitást jelenti. DiMaggio (1982) elismerte a kulturális tőke erős és pozitív hatását, mely a tanulói érdemjegyekben megjelent, különösen a történelem és az irodalom tantárgyak esetében, de annak Bourdieu-i determináló jellegét nem. A kulturális tőke szerepe szerinte nemcsak a magas társadalmi státus társadalmi helyzetének reprodukálásában, hanem ettől jelentősebb mértékben az alacsonyabb státusúak társadalmi mobilitásában játszik szerepet. A fiúk státuselérésének vizsgálatakor a kulturális mobilitás modellje érvényesült, mert a középiskolai évek alatti kulturális tőkenövekedés az alacsonyabb státusú fiatalok számára volt előnyösebb. Bourdieu-val ellentétben DiMaggio-nál a kulturális tőke csak részben kötődik a család gazdasági-társadalmi-szociális státusához, ezáltal a kulturális tőke pozitív irányban elmozdítható. Az

alacsony szocioökonómiai státusú fiatalok számára a mobilitást segíti, ha magas presztízsű státuskultúrában vesznek részt. Azon kulturális tőke dimenzióit, melyek az elit kultúra elemei, mint például a komolyzene vagy más művészeti ágak, melyekhez nem ad hozzáférést az oktatás, a zömében alsó-középosztályból érkező tanárok az egyénhez kapcsolódó értékként azonosítanak (DiMaggio, 1982; Blaskó, 2002; Angelusz et al., 2010; Fehérvári, 2014).
Ezen ellentmondás mentén vizsgálta Blaskó (2002), hogy a kulturális reprodukció vagy a kulturális mobilitás meghatározóbb-e a magyar oktatási rendszerben. Az 1960-as években a mobilitást találta meghatározóbbnak, azonban az 1970-es évektől a magasabb szocioökonómiai státusú réteg elkezdte egyre dominánsabban átörökíteni tőkéit, így innentől a kulturális reprodukció szerepe vált dominánssá, s az oktatási rendszer szelektivitása alapján vált az egyik funkció meghatározóbbá, mint a másik (Blaskó, 2002; Fehérvári, 2014).

3. A társadalmi háttér, a szakképzés rekrutációja és a tanulmányi előrehaladás összefüggései

Az oktatás területei közül a szakképzés, és kiemelten a középfokú szakképzés az elmúlt időszakban számos változáson ment keresztül. Az oktatáspolitikai törekvéseknek megfelelően megújult, nemcsak névhasználatában, de képzési struktúrájában is. Az érettségit nem adó, csökkentett közismeretei tartalmú, szakmai vizsgára felkészítő képzést szakiskolának, a 2011. évi CLXXXVII szakképzési törvény 2015. évi LXV. tv. módosításának hatályba lépésével szakközépiskolának, a 2019. évi LXXX szakképzési törvény hatályba lépésével pedig szakképző iskolának nevezünk. Ezzel párhuzamosan a szakmai vizsga mellett érettségire is felkészítő programtípusok elnevezése is megváltozott szakközépiskoláról szakgimnáziumra és technikumra. Dolgozatunkban a középfokú szakképzési programtípusok megnevezésére a vizsgált időintervallum szerinti jogszabályi elnevezést, illetve az érettségit adó és érettségit nem adó szakképzési programtípus kifejezést használjuk. A komplex, ezen képzéstípus valamennyi szegmensét érintő változások célja a szakképzés presztízsének növelése, az oktatás színvonalának emelése, és a szakmai képzés vonzóbbá tétele. Célja, hogy az ipar 4.0 stratégiának megfelelően, piacképes, és modern szakmai elméleti és gyakorlati képzést nyújtó szakképző intézmények egyszerre szolgálják ki az ipar magasan képzett szakemberigényét és nyújtsanak az egyéni érdeklődésnek, elképzeléseknek és vágyaknak megfelelő karrierút, életpálya lehetőségeket (Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2019). Az általunk vizsgálni kívánt iskolarendszerű, nappali munkarendű, érettségit nem adó, 3 éves szakképző iskolai képzés, a középfokú programtípusok presztízs rangsorának alsó szegmensében helyezkedik el (Eurydice Magyarország, é. n.). Az adott programtípus presztízse pedig számos területen érezteti hatását (Vályogos, 2023a). Korábbi kutatási eredményekből - melyek ma is érvényesek

(Varga, 2024) - tudjuk, hogy a hazai oktatási rendszer szelektív (Kertesi & Kézdi, 2010; Balázsi & Horváth, 2011; Fehérvári, 2008, 2014), az intézmények hierarchikus rangsorba szerveződnek a tanulók teljesítménye, szocioökonómiai státusa alapján és homogenizálódnak (Balázsi & Horváth, 2011). Emellett a demográfiai adatok alapján az elszegényedés következtében folyamatosan nő az alacsony gazdasági-társadalmi státusú családból érkező gyermekek száma, mely magával vonja az iskolákban megjelenő magasabb hátrányos helyzetű tanulói arányt (Györgyi & Köpatakiné Mészáros, 2011), emellett minél alacsonyabb presztízsű egy intézménytípus, annál magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya (Fehérvári, 2008). A fejlett társadalmakban az oktatási rendszerben érvényesülnie kell a méltányosság, az egyenlő hozzáférés alapelvének, a társadalmi mobilitás biztosításának (Ostorics et al., 2016), ezért fontos, a rendszer időről-időre történő monitorozása. Ennek a felülvizsgálatnak kiemelt eleme a tanulói teljesítmények mellett a tanulók gazdasági-társadalmi, szocioökonómiai státusának vizsgálata, így valamennyi nemzetközi mérés alkalmával felmérik a tanulók ESCS (economic, social and cultural status, gazdasági, szociális és kulturális státus), illetve SES/LSES (social, economic status/low social, economic status)[2] státusát (Eurostat, 2020; OECD, 2008). Különösen fontos az oktatás és a családi háttér összefüggéseinek feltárása, mivel a gazdasági-társadalmi háttér az egyes országokban eltérő mértékben befolyásolja a tanulási utakat, ezáltal a későbbi életlehetőségeket. A nemzetközi eredmények alapján jelentős eltérés mutatható ki az általános (gimnáziumi) és a szakképzést választók szociokulturális hátterében (Traqueia et al., 2020; OECD, 2018). Általános tendenciaként mutatták ki hazánkban és az Európai Unió számos országában, hogy a magasabban iskolázott szülők az általános (general), érettségit adó középfokú oktatást, míg az alacsonyabban iskolázott szülők a szakmai képzést, szakképzést (vocational) preferálják gyermekeik számára (Traqueia et al., 2020; OECD, 2018; Andorkó, 1999). A 2022-es PISA felmérés alapján bár hazánkban a tanulók ESCS indexe az OECD átlaggal megegyezik (Diaconescu & Wolff, 2024, p. 8), mégis jelentős a gimnáziumi és a szakképzési programtípusban tanulók teljesítmény különbsége, mely elsősorban a matematika terén érhető tetten. A családi gazdasági-társadalmi háttér deprivációinak negatív hatására utal, hogy hazánkban az európai uniós átlaghoz képest magasabb a gyengén teljesítők között a hátrányos helyzetű diákok aránya (European Commission, 2024). Ezen eredmények mögött az oktatási rendszerben megjelenő szelekció és a programtípusonkénti tanulói családi gazdasági-társadalmi háttérben tetten érhető homogenizálódás feltételezhető (European Commission, 2024).

[2]SES: szociális, gazdasági státus; LSES: alacsony szociális, gazdasági státus

Az oktatási rendszerben a különböző intézménytípusok és a képzési profilok területén az egyazon intézmény/programtípusba tartozó képzések tanulói kompozíciója egyre inkább homogenizálódott, míg a képzéstípusok között a tanulók társadalmi hátterében egyre nagyobb eltéréseket láthattunk. A hazai oktatásban működő szelekciós mechanizmusok az 1990-es évektől felerősödtek. Mindez a középfokú oktatásban a legszembetűnőbb, ahol a családok társadalmi státusának gyermekük iskoláztatására gyakorolt hatása egyértelmű, ugyanis a magasabb státussal bíró szülők gyermekei az érettségit adó, felsőfokú továbbtanulásra felkészítő, míg az alacsonyabb státusú szülők gyermekei az érettségit nem adó képzési kínálatból választva folytatták középfokú tanulmányaikat (Fehérvári 1996, 2013; Liskó & Fehérvári, 1998). A középfokú képzés iskolatípusai közötti társadalmi helyzet szerinti differenciálódás miatt az alacsonyabb társadalmi státusú szülők gyermekei nem indultak egyenlő eséllyel az elitképzésnek számító programtípusokban, mint a hat, illetve nyolc osztályos gimnáziumok. A középfokú képzés differenciálódása azonban nem merült ki a 6 és 8 osztályos gimnáziumok megjelenésében, ugyanis ezek mellett létrejöttek a két tanítási nyelvű általános iskolák, az 5 éves képzési idejű középiskolák, valamint a szakképzés is diverzifikálódott (Fehérvári 1996, 2013; Liskó & Fehérvári, 1998). Jelenleg középfokú szakmai tartalommal is bíró programtípusok a dobbantó program, a műhelyiskola, a szakképző iskola, a technikum és a 2011. évi CXC. nemzeti köznevelésről szóló törvény (Nkt.) hatálya alá tartozó szakiskola és szakgimnázium (Eurydice, 2021).

A tanulók társadalmi hátterének egyes programtípusokban való jelentős eltérése szignifikáns összefüggésben állhat a hazai közoktatás méltányosságával. Az adott oktatási rendszer méltányossági fokát meghatározza, hogy milyen erős az összefüggés a családi háttér és az iskolai teljesítmény között. Ha ez a kapcsolat gyenge, akkor a tanuló képességein és szorgalmán múlik a tanulási útvonala, ellenben, ha a kapcsolat erős, akkor a családi háttér a korlátozott oktatási lehetőségeken keresztül determinál (Ostorics et al., 2016). A családi háttér és az iskolai teljesítmény kapcsolatát vizsgálja a PISA, PIRLS, TIMSS és az Országos kompetenciamérés is, melyeknek tapasztalata, hogy hazánkban erős az összefüggés e két változó között, tehát a családi háttér döntően meghatározta az iskolai teljesítményt, mivel az iskola nem képes a szociokulturális hátránykompenzációra (Fehérvári, 2015; Balázsi & Horváth, 2011; Liskó, 2002). A PISA felmérések alapján hazánkban rendkívül erős volt a tanulói teljesítmények és a családi szocioökonómiai státus kapcsolata (Tóth, Fejes & Kinyó, 2025; OECD, 2023b; Ostorics et al., 2016; PISA, 2018).

Az oktatás hátránykompenzációs funkciójának gyengesége a tanulói tanulmányi teljesítményben és ezáltal a lemorzsolódásban is megmutatkozik. Legmagasabb volt az évismétlők aránya az érettségit nem adó programtípusban, kétszer magasabb, mint az érettségit

is adóban szakképzési programtípusban és háromszor magasabb, mint a gimnáziumokban. Elmondható továbbá, hogy, az évismétlő tanulók nagyobb eséllyel maradtak ki, és „*a lemorzsolódók száma erősen korrelál a bukott tanulók számával*" (Fehérvári, 2008, p. 207; OECD, 2014).

A nem megalapozott pályaválasztást, mint a lemorzsolódás okát az oktatók az első helyre sorolták, második helyen pedig a perspektívák hiánya állt (Kenderfi & Fűrész, 2021). Fónai (2018) a bizonytalan szakválasztást, az elköteleződés, és a munkaerőpiaci illeszkedéssel kapcsolatos információk hiányát, vagyis a szakma illeszkedésének hiányát a lemorzsolódás rizikótényezőjeként azonosította a felsőoktatásban tanuló hallgatók esetében.

Elmondható, hogy a tanulók hátrányos szociokulturális státusa, „*a gazdasági és kulturális erőforrások külön-külön is rendkívül erősen hatnak a tanulmányi eredményességre*" (Paksi et al., 2020, p. 74), valamint a tanulmányi teljesítményen keresztül nemcsak a lemorzsolódásra, de a továbbtanulásukra is hatással vannak.

Ahhoz azonban, hogy a tanuló megalapozott pályaválasztási döntést hozzon, megfelelő mennyiségű és minőségű pályainformációval kell rendelkezzen, és a személyiségfejlődése során el kell érnie a pályaválasztási érettség szintjét, mely leggyakrabban csak 14 éves kor után alakul ki (Rókusfalvy, 1969; Völgyesy, 2012). Mindez felveti a kérdést, hogyan várhatunk 8. osztályos tanulóktól megalapozott pályaválasztási döntést?

4. A disszertációban vizsgálni kívánt konkrét kérdés, probléma

A kutatásunk arra a kérdésre keresi a választ, hogy megfigyelhető-e egyfajta intézménytípusonkénti homogenizálódás a szakképző intézményekben tanulók rekrutációs bázisának jellemzői mentén. Mi jellemző a tanulói összetételre és hogyan befolyásolják ezen rekrutációs dimenzióiként megjelenő gazdasági-társadalmi és iskolai teljesítményben tetten érhető jegyek az intézmény- és a szakmaválasztást és a jövőre vonatkozó terveket.

Kutatási kérdéseink:

K1. Milyen gazdasági, társadalmi jegyek mentén azonosítható fiatalok választják a szakképzést és tetten érhető-e az intézménytípusonkénti homogenizálódás?

K2. Hogyan hat a családi háttér a tanulmányi eredményességre az új szakképzési programtípusban tanulók körében?

K3. A középfokú tanulási út kijelölésekor találunk-e eltérő mintázatot az intézmény- és szakmaválasztási továbbtanulási motivátorok tekintetében a családi háttér, az intézménytípus és a tanulmányi eredményesség mentén?

K4. Hogyan hatnak az inter- és intragenerációs kapcsolatok a továbbtanulási döntésre?

K5. Milyen jövőterveik vannak a szakképzésben tanulóknak, valamint milyen hatással van ezen tervekre a családi hátterük, a tanulmányi eredményességük, az intézmény- és szakmaválasztási motivációjuk?

A kutatás célja, hogy a feltárt összefüggések tükrében jobban megismerjük a hátrányos helyzetű régió szakképző intézményeit választókat és ezen ismeretek birtokában megértsük azon motívumokat melyek során meghozzák továbbtanulási döntéseiket. Az adatok szisztematikus áttekintésével feltárjuk, hogy a hátrányos helyzetű vármegyék szakképző intézményeiben tanuló diákok hogyan, milyen módon jutnak el a realitásorientáció szintjéig, mely a pályaérettség fontos összetevője (Super, 1971) és hogyan jelenik ez meg jövőterveikben.
A kutatás a neveléstudomány, nevelésszociológia témakörébe illeszkedik, újdonságértéke, hogy a szakképző intézmények számára markáns terület a beiskolázás/intézmény- és szakmaválasztás és a családi háttér összefüggéseit tárja fel, illetve ezek összefüggéseit a tanulói jövőtervekkel. A tanulói családi gazdasági-társadalmi státus megismerése fontos, hiszen a háttértényezők depriváció beszűkítik az oktatási lehetőségeket, mélyítve ezzel a társadalmi egyenlőtlenségeket (Ceglédi, 2018).

A hazai szakképzéskutatás mély gyökerekkel rendelkezik, mely különböző időpontokban tárta fel a fiatalok szüleinek iskolázottságát, munkaerőpiaci helyzetét, tanulmányi eredményességét, továbbtanulási döntéseit, jövőre vonatkozó elképzeléseit. Kutatási hiátusként megfogalmazható, hogy jellemzően nem érintették ezen területeket komplexen, a közöttük lévő összefüggéseket vizsgálva. Emellett az elsők között lesz lehetőségünk megvizsgálni az új képzési típusban, a szakképző iskolában és a technikumban tanuló diákok rekrutációs jellemzőit, továbbtanulási motivációit és jövőre vonatkozó terveit. Egyrészről eredményeinket a korábbi, jellemzően a 2000-es évek elején lezajlott kutatási eredményekkel összevetve elemezzük, illetve arra a kérdésre is keressük a választ, hogy a szakképzés megújítását szolgáló intézkedések hatására történt-e változás. Valamint olyan tendenciák feltárására törekszünk, melyek a megelőző kutatások során nem kerültek látótérbe.

5. A fogalmak szakirodalmi és értekezésbeli értelmezése

Alacsony iskolázottság: Az Európai Unió által az Eurostat adatainak felvételekor a maximum ISCED 1997. 3c, míg 2014-től az ISCED 2011. 2 szintet elérő végzettséget tekintik alacsonynak (Eurostat, 2020). A középfokú oktatás expanziójának következtében növekedett a népesség iskolázottsági szintje, így, amíg korábbi kutatásokban a 8 általánossal nem rendelkezőket tekintették alul iskolázottnak, addig ma már az alapfokú oktatást elvégzőket tekintjük annak, mely összhangban van az Európai Uniós kategóriával.

A népesség iskolázottságának emelkedésével változott az alacsony iskolázottság meghatározása, az 1970-es években alacsonyan iskolázottnak azok a személyek számítottak, akik nem fejezték be az általános iskolát. Majd az 1990-es évek végére azokat, akik semmilyen középfokú végzettséget sem szereztek, tehát befejezett 8 általános a legmagasabb iskolai végzettségük (Andor & Liskó, 2000). Kertesi és Kézdi (2010) az Életpálya-felmérés adatainak elemzésekor iskolázatlannak tekintette a szülőket, ha egyik szülő sem rendelkezett befejezett 8 általánosnál magasabb végzettséggel (Kertesi & Kézdi, 2010).

Zachár (2021) 2001-2019 között vizsgálta a munkavállalói korú népesség iskolázottságának alakulását. A felsőfokú végzettségűek és a szakmai végzettséggel nem rendelkező érettségizettek számának és népességbeli arányának növekedését, míg a középfokú szakképesítéssel (érettségivel vagy anélkül) és a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők csökkenését mutatta ki (Zachár, 2021).

Kutatásunk során az általános iskolai és a legfeljebb szakmunkás végzettséggel rendelkező szülőket tekintjük alacsonyan iskolázottnak.

Hátrányos helyzetű tanuló: Hátrányos helyzetű tanuló jogszabályban megjelenő meghatározása alapján, aki 1997. évi XXXI. a gyermekek védelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló jogszabály 67/A. § alapján rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult, és a szülei alacsony iskolázottságúak, tartósan munkanélküliek, illetve komfort nélküli vagy félkomfortos lakhatási körülmények között él hátrányos helyzetű. Ezen kritériumok közül legalább egy, a halmozottan hátrányos helyzethez legalább két feltételnek kell teljesülnie, valamint nevelésbe vétel vagy utógondozói ellátásban részesülés (Varga, 2014; Szabó, 2018).

Többszörös hátrány: Andorka Rudolf (2003) szociológiai megközelítésben a hátrányos helyzetet depriváció ként értelmezi, mely több területet érintő, jellemzően a szülők iskolázottságában, foglalkoztatottsági státusában, a család jövedelmében és a település

típusában megjelenő relatív elmaradás, több hátrány együttes megjelenésekor „többszörös hátrányos helyzetről” beszélhetünk.

Kutatásunk során a családi háttértényezők deprivációinak feltárása nem a központi adatbázisokból (KIR/SZIR) származó adatok elemzésével történik, így azok nem feleltethetők meg teljes mértékben a fentebb bemutatott jogszabály által szabályozott hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet kategóriájának. Elemzésünk adatai önbevallásos tanulói kérdőívekből származnak, így az általunk használt hátrányos helyzet, többszörös hátrányos helyzet Andorka Rudolf (2003) szociológiai megközelítésén alapul.

Középosztály: *„A középosztály egy társadalmi csoport, a többé-kevésbé stabil jövedelemmel rendelkező emberek csoportja, ezen jövedelem elegendő az anyagi szükségleteik és társadalmi igényeik kielégítésére. Ezen osztály jellemzője a magas iskolai végzettség”*[3] (Tarkhnishvili & Tarkhnishvili, 2013, p. 23). Kolosi (2010) három státusjellemzőt jelölt meg melyek *„a foglalkozás, az iskolai végzettség és a jövedelem”* voltak (Kolosi, 2010, p. 272).

Tanulmányi eredményesség: A tanulói eredmény és a tanulmányi eredményesség kapcsolata összetett, hiszen az osztályzat és a teljesítmény nem minden esetben feleltethető meg egymásnak (Sáska, 2012, Csapó, 1998, Szemerszki, 2015). Szemerszki (2015) kutatásában a középiskolások tanulmányi eredményesség mutatói voltak a tanulmányi osztályzatok, versenyeredmények, nyelvvizsga eredmények, emellett a középiskolai eredményekre hatással voltak az általános iskolai eredmények is, míg a tanulmányi kudarc mutatói az évismétlés, a pótvizsga és a bukás voltak.

Felzárkóztatásra szoruló tanuló: Felzárkóztatásra szoruló tanulónak azon diákokat tekintjük, akiknek általános és középiskolai tanulmányi teljesítménye jellemzően elégséges, tanulmányi sikertelenségre utal, hogy az általános iskolai tanulmányaik alatt előfordult évismétlés, középfokú tanulmányaik alatt pedig javító-, illetve pótvizsga.

Motiváció: Az extrinzik és intrinzik motiváció elkülönítése során azokat ellentétes értékekkel felruházva a belső motiváció, mint jó, míg a külső motiváció, mint káros tényező jelent meg a szakirodalomban (Ryan & Deci, 2000; Fülöp, 2015; 2017). Az intrinzik motiváció az egyén belső vágyából fakad, hogy elérje célját. Belső motiváció esetén nem szükséges külső motivátor jelenléte, mivel az erőfeszítés olyan belső jutalomból fakad mint például az elégedettség. Az extrinzik vagy külső motiváció során az erőfeszítés, az elvárt teljesítmény elérésének jutalma a

[3] Az angol nyelvű idézetek fordítása a disszertáció egészében a szerző munkája.

környezetből érkező elismerés, dicséret vagy elfogadás (Ryan & Deci, 2000a; Bányai & Varga, 2013).

Pályaorientáció: A lifelong guidance, tehát az életút-támogató pályaorientáció, miszerint az állampolgárok az életpálya-építési kompetenciák birtokában képesek megfelelően irányítani az oktatási és szakmai életpályájukat a 2004-es európai uniós oktatáspolitikai ajánlásban is helyet kap (ELGPN, 2012, 2015, 2015a; Kenderfi & Fűrész, 2021). Hazánkban az 1990-es években a pályaorientációs folyamatot, mint az egyén igényeinek megfelelő szakma kiválasztásának támogatását írják le, melyhez a minél szélesebb körű információ nyújt segítséget (Szilágyi & Völgyesi, 1996, p. 59; 1998; Kenderfi & Fűrész, 2021). Szilágyi és munkatársai (2005) a kompetens pályaválasztási döntés meghozatalához hangsúlyozta, hogy nemcsak a szakmákról, munkaerő-piacról, hanem saját magukról is információkkal kell rendelkezniük a fiataloknak, valamint elengedhetetlen, hogy tudatosan, terveiknek megfelelően tűzzék ki céljaikat (Szilágyi et al., 2005). A pályaszocializáció fogalmát Ritoók (1986) írta le, az egyén azáltal válik a társadalom hasznos tagjává, hogy alkalmazkodva részt vesz a társadalmi munkamegosztásban (Ritoók, 1986). Pályaorientációs tevékenység célja, hogy a fiatalok önmagukat megismerve a szakmákról, munkaerőpiacról és a tágabb környezetükről megszerezett információik által olyan szakmát válasszanak, mely a saját igényeik, elképzeléseiknek megfelelve társadalmi igényeket is kielégít (Révészné Bögös & Vargáné Dávid, 2003).

Az új szakképzési törvény végrehajtási rendelete 12/2020. Korm. rend. 348. §-a részletesen felsorolja a szakképzésben nyújtandó pályaorientációs szolgáltatás elemeit többek között a szakmák gyakorlati kipróbálását nyújtó programok szervezését, műhelylátogatásokat, előadásokat, játékos foglalkozásokat, nyári táborok, szakkörök megszervezését.

Kutatásunk szempontjából legnagyobb jelentősége a **pályaválasztási döntésnek** van. Mivel az alapfokú oktatásból a szakképzésbe való átmenet idején a tanulók többsége nem érte még el a pályaválasztási érettség szintjét, így a legtöbb esetben a szülők pályaválasztási aspirációi a mérvadók, és a pályaválasztási döntést is a szülők hozzák meg (Rókusfalvy, 1969, Borbély-Pecze, 2016).

Zachár (2008) szerint a „*pályaválasztás …egy konkrét döntésként fogható fel, amikor az egyén a választott pálya követelményeivel összekapcsolja egyéni képességeit, személyiségjegyeit és…. kiválasztja azt a konkrét szakirányt, illetve szakképesítést…amelyet el akar sajátítani”* (Zachár, 2008, p. 47).

Pályaválasztási motiváció: „*Ez a motiváció számos személyes, szakmai és belső tényezőt foglal magában, amelyek formálják az egyén elköteleződését … és irányítják pályaválasztási döntését*” (Watt et al., 2012; Stellmacher et al., 2025, p. 5).

Jövőkép: Az egyén jövőképe összetett, része a jövőtudat, mely során az Én bizonyos helyzetekben és szerepekben képzeli el magát, valamint része a jövővel kapcsolatos általános ismeretek, a jövőre vonatkozó személyes attitűd és a jövőről szóló képzeleti termékek, melyekre a médián keresztül a fiatalok oly fogékonyak (Havas, 1996).

„*A jövőorientáció, vagyis az a kép, amit az egyének a jövőjükről alkotnak, megalapozza a célkitűzést és a tervezést, ezért fontos serdülőkori fejlődési feladatnak tekinthető”* (Seginer, 2019, p. 2).

6. A vizsgálni kívánt fogalmak konceptualizálása

Kutatásunkban négy központi fogalom jelenik meg: a hátrányos helyzet, a tanulmányi eredményesség, avagy a tanulmányi eredménytelenség, a pályaválasztási motiváció és a jövőkép. Elsőként a szocio-demográfiai fogalmak konceptualizálását, illetve azok mérési lehetőségeit mutatjuk be. Alapvetően a demográfiai jellemzőket önbevallásos módszerekkel szokás mérni, (Hány testvéred van? Mi a szülők legmagasabb iskolai végzettsége?) az iskolás korú fiatalok családjainak társadalmi státusát például az Országos kompetenciamérés (OKM) Háttérkérdőíve méri. Az OKM tanulói Háttérkérdőív kitöltését a készítők a szülők bevonásával kérik, mivel a válaszadást limitálhatja a tanuló életkora. Az általunk kérdezett korosztály (16 éves és a feletti) már életkorából adódóan alkalmas a családi háttérváltozók attribútumainak önbevallásos módon történő meghatározására. Tanulói kérdőíves kutatásunk során önbevallásos módon mértük az általunk vizsgált fogalmakat. Az önbevallásos mód előnye, hogy viszonylag gyorsan, nagy minta válik elérhetővé, valamint ezáltal lehetőségünk nyílt rá, hogy közvetlenül az érdeklődésünk fókuszában lévő szakképzésben tanuló fiataloktól kapjunk információkat. Emellett meg kell említenünk az önbevallás hátrányaként, hogy bizonyos, elsősorban anyagi helyzetet érintő kérdések esetén előfordulhat a középre torzítás (Havasi, 1997), illetve a vágyak megjelenése, valamint a lakókörnyezethez történő viszonyítás szintén torzíthat a válaszok objektivitásán.

A tanulmányi eredményesség, eredménytelenség nehezen konceptualizálható fogalom. Ki az eredményes és ki az eredménytelen? Emellett a tanulmányi eredményességet befolyásoló tényezők igen összetettek (Bacskai, et al. 2024). Mivel az intézményes nevelés színtereinek, esetünkben a szakképző intézmények elsődleges feladatának a társadalmilag hasznos életre, a

munka világára és az abban való boldogulásra való felkészítést tekintjük. Ezért a tanulmányi eredményesség és eredménytelenség közötti határt a tanulási út folytonosságában, illetve a folytonosság megszakadásának veszélyeztetettségében húztuk meg, mely a javító- és pótvizsgákban, az évismétlésekben és az igazolt és igazolatlan hiányzások számában érhető tetten.

A motiváció pszichológiai szempontú megközelítése helyett a pályaválasztási döntésre ható motivátor tényezőket kívántuk feltárni. A fiatalok négyfokú Likert skálán jelölték, hogy a továbbtanulásuk során mely tényezők mekkora szerepet játszottak a végső döntés meghozatalában. A Likert skála használatával retrospektíven tekinthettek az intézmény és az adott szakma kiválasztásának döntési folyamatára. Mivel a szakképzésben a továbbtanulási döntés során egyszerre szükséges intézményt és szakmát (ágazatot) is választani, egy szakképzési intézményben több ágazatban is oktathatnak, valamint egy adott szakma (ágazat) több intézményben is elérhető lehet, ezért a válaszadóktól kértük, hogy mind az intézmény, mind pedig a szakma/ágazat kiválasztásának motivátor tényezőit jelöljék meg.

A szakképzésben tanulók jövőterveinek feltárása során az adott tanulói populációhoz igazítottuk kérdéseinket. Elsőként a közeli jövőre vonatkozó terveiket kérdeztük, mely során az aktuális képzésük befejezése iránti elköteleződésüket is mértük, ekkor a megadott 4 válaszlehetőség közül kellett megjelölniük a leginkább igaznak véltet. A távoli (10 év múlva) jövőtervek esetében figyelembe vettük, hogy ezen korosztály talán még nem rendelkezik kiforrott távoli jövőre vonatkozó tervekkel, illetve minél távolabbi jövőre vonatkozóan kérdezünk, annál nagyobb a válaszadók bizonytalansága (Czirfusz & Lénárd, 2023). Ezért igazodva a szakképzési intézmények egyik legfontosabb céljához, elsősorban a munka világához köthető itemeket használtunk, melyekből dichotóm változók segítségével vizsgáltuk a jövőtervekben való előfordulásukat.

7. A dolgozat felépítésének bemutatása és indoklása

Elsőként a szakoktatás történeti előzményeit tekintjük át a II. világháborútól napjainkig. A szakképzés változásait bemutató fejezetünkben a háború utáni, az ország újjáépítéséhez szükséges szakemberigény kielégítése már a korábbi szakoktatási keretek között nem volt megoldható, így elindultak azok a szakképzést megújító folyamatok, melyek a rendszerváltásig hatással voltak a hazai szakképzésre. A rendszerváltás óta eltelt negyed évszázad bővelkedett a szakképzés reformját szolgáló oktatáspolitikai törekvésekkel, melyeket a törvényi szabályozáson keresztül, az európai uniós folyamatokba ágyazottan mutatunk be napjainkig.

Mivel a szakképzésnek vannak nemzetközi szinten is tetten érhető tendenciái, mint például az, hogy a szakképzés, különös tekintettel a szakképzés alsó ága, jellemzően az alacsony szocioökonómiai státusú tanulók számára vonzó középfokú oktatási alternatíva, ezért a következőkben az OECD országaira jellemző szakképzésbe pillantunk be. A rekrutációs jellemzők mellett a szakképzés jövőjére vonatkozó szcenáriók (forgatókönyvek) áttekintésével kíséreljük meg feltárni a lehetséges szakképzési fejlődési irányokat.

A szakképzés, mint az oktatás egy speciális szegmense csak a gazdasági környezetbe ágyazottan értelmezhető. A kutatás az észak-alföldi régióra koncentrál, a bevont intézmények tanulói ezen régióban élnek, tanulnak és talán itt tervezik a munkába állásukat is, ezért áttekintjük a régió demográfiai, iskolázottsági és gazdasági jellemzőit. Annak érdekében, hogy nemzetközi kontextusban tekinthessünk a vizsgált régióra összehasonlítjuk azt a németországi Sachsen-Anhalt tartomány gazdasági-társadalmi jellemzőivel. A németországi tartomány kiválasztásának oka, hogy hazánk szakképzési megújítása a német, duális modell adaptálásával történt, valamint a kelet-németországi tartomány az észak-alföldi régióhoz hasonló gazdasági és társadalmi jellemzőkkel és kihívásokkal küzd.

A nemzetközi kitekintés után a hazai kutatási eredményekre támaszkodva térképezzük fel a szakképzés rekrutációs bázisát, tanulói összetételét. Ezen kutatási eredmények tapasztalatai hozzájárulnak az empirikus kutatásunk megalapozottságához.

„A szakképzésben tanulók a munkaerőpiac központi szereplői” így a gazdaság számára is kiemelten fontos, hogy a fiatalok továbbtanulási döntése megalapozott legyen (Kurnia & Hakim, 2023, p. 151). Ezért a következő fejezetünkben a középfokú továbbtanulási döntés mögött meghúzódó háttértényezőket és a választást befolyásoló motívumokat, valamint a fiatalok jövőre vonatkozó terveit térképezzük fel a korábbi kutatások eredményeinek segítségével.

A szakirodalmi áttekintés után ismertetjük a kutatási kérdéseink mentén felállított hipotéziseket, melyek az ismertetett szakirodalomra alapozva a szakképzésben tanulók családi hátterét, intézmény- és szakmaválasztási motivációját és jövőterveit érintve kerültek megfogalmazásra.

A módszertani fejezetünkben ismertetjük a területi különbségek bemutatására használt 2022-ik évi Országos kompetenciamérés adatainak másodelemzésére létrehozott OKM 2022 adatbázisunkat, valamint a saját tanulói kérdőíves kutatásunk adatbázisát a VETanulOK 2023-at. A minta bemutatása után ismertetjük a disszertáció alapjául szolgáló elemzés során alkalmazott módszereket és eljárásokat. Empirikus kutatásunk eredményeinek bemutatását az

észak-alföldi régió szakképző intézményeiben tanulók rekrutációs bázisának és tanulmányi eredményességének kapcsolatával kezdjük. Eredményeink alapján a tanulmányi teljesítményt nem minden esetben a családi háttér határozza meg, beazonosítjuk a szakképzésben tanulók egy atipikusan viselkedő csoportját.

Ezután a szakképzésben tanulók pályaválasztási döntései mögött álló intézmény- és szakmaválasztási motivátorokat térképezzük fel, illetve ezek családi háttérrel és tanulmányi eredményességgel való kapcsolatát. Mely során több esetben is a szakirodalmi eredmények alapján vártaktól eltérő tendenciákra leltünk a továbbtanulási döntések során meghozott kényszerű kompromisszumok és a döntést megalapozó ismeretek terén.

Kérdőíves kutatásunk elemzését a fiatalok jövőterveinek vizsgálatával zárjuk, mely során keressük a jövőtervek családi háttérrel, tanulmányi eredményességgel és pályaválasztási döntéssel való kapcsolatát. A fiatalok jövőperspektíváira vonatkozó eredményeink alapján szükséges szakképzés oktatáspolitikai beavatkozási pontot tárunk fel.

Befejezésül áttekintjük az elért eredményeinket és levonjuk a következtetéseinket.

Kutatásunk célja, hogy jobban megismerjük a szakképzés új programtípusait választó észak-alföldi fiatalok családi hátterét, pályaválasztási motivációi és jövőre vonatkozó elképzeléseit. Honnan érkeztek a szakképzésbe? Milyen motívumok mentén hozták meg középfokú továbbtanulási döntésüket? Hová tartanak és milyen jövőterveik vannak?

II. A szakképzés történeti, hazai és nemzetközi áttekintése

1. A hazai szakképzés története (1945-től napjainkig)

Történeti fejezetünkben bemutatjuk a hazai szakképzés alakulását, az intézményes keretek fejlődését, hiszen a jelen történéseinek megértése nem lehet teljes a múlt ismerete nélkül. A hazai intézményes keretek között folyó szakképzés gyökerei mélyre nyúlnak, röviden ismertetjük a hazai szakképzés történetét, a terjedelmi korlátok figyelembe vételével, a II. világháború végétől napjainkig.

1.1. Szakoktatás a II. világháború után (1945-1989)

1945-től a szakoktatás intézményrendszerének felügyeletét az Iparügyi, a Kereskedelmi és Közlekedési, valamint a Földművelésügyi Minisztérium látta el. A háború veszteségei után az ország gazdaságát a lehető leghamarabb helyre kellett állítani. A nagyiparban jelentkező szakemberhiány enyhítésére rövid képzési idejű szakmunkásképző tanfolyamokat indítottak. A tanoncképzés újjászervezése nem volt képes önmagában megoldani a problémát, a tanoncok döntő többsége kisiparosoknál tanult, lakhatási nehézségeik enyhítésére kollégiumokat hoztak létre. Így jött létrejött a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége és a Tanonc- és Ifjúmunkásotthonok Országos Szövetsége. Tanoncokat védő intézkedéseket vezettek be, mint a fizetett szabadság és a tanulóévek alatti fizetés (Orosz, 2003; Sanda 2014).

Az Országos Iparoktatási Tanács előterjesztésével elfogadásra került az 1949. évi IV. törvénycikk, mely a szakmunkásképzést szabályozta a kereskedő-és iparostanulók számára. Az általános iskola nyolc évfolyamát teljesítő, 14. életévet betöltő fiatal lehetett szakmunkástanuló. A jogszabály részletesen szabályozta a szakmunkásképzés tartalmi és formai elemeit, a képzés idejét, a gyakorlati és elméleti oktatás arányát, a tanulóknak járó juttatásokat, a szakmai vizsga követelményeit és a tanműhelyek működését. A Munkaerő-tartalékok Hivatal felügyelte a gyakorlati képzés helyszínét a tanműhelyeket, míg a Műszaki Tanárképző Főiskola képezte a szakképzés tanárszükségletét (Orosz, 2003; Sanda, 2014). Hét év után, 1957-ben a tanműhelyek igazgatását átvette a Munkaügyi Minisztérium szakoktatási főosztálya. A bányászat, a vas- és faipar, az építőipar után a kereskedelmi szakmunkásképzés is elindult egyszerre több helyszínen. Legvégül 1958-ban elkezdődött a mezőgazdasági szakmunkásképzés a mező- és erdőgazdálkodás területein is a Földművelésügyi Minisztérium felügyelete alatt. A hazai szakmunkásképzés területei közül a mezőgazdaság volt a legkevésbé vonzó a fiatalok számára,

melyhez a terménybeszolgáltatások és a termelőszövetkezetek létrejötte is hozzájárult (Orosz, 2003; Sanda, 2014).

Az 1961. évi III. oktatási törvényben megjelenik a szakmunkás bizonyítványt és érettségit adó szakközépiskola, mely 1965-ben ebben a formájában meg is szűnt. Ezután a szakmunkásképzés kizárólag a három évfolyamos szakmunkásképző iskolákban folyt. A „B" tagozat megjelenésével, ahol a szakközépiskola elméleti tananyagtartalmának egy csökkentett változata jelent meg a tantervben, lehetősége nyílt a tanulóknak arra, hogy a szakmunkás bizonyítvány megszerzése után két tanév alatt érettségi vizsgát tegyenek. A szakmunkások érettségi bizonyítványt a szakmunkások szakközépiskoláiban szerezhettek. 1947-ben négy évfolyamos műszaki középiskolát hoztak létre, melynek elvégzésével a tanulók „műszaki középiskolát végzett technikus" végzettséget és érettségi bizonyítványt szereztek. A technikumok az 1950. évi 40. sz. törvényerejű rendelettel jöttek létre és az oktatott szakmák alapján illetékes minisztériumokhoz tartoztak. A technikumokban tanulók a négy éves képzésük végén a képesítő vizsga letétele után technikusi oklevelet szereztek. Az 1955. évi 37. törvényerejű rendelet szigorította a technikusi munkakör betöltésének feltételét, a technikusi oklevél mellett immár egy év szakmai gyakorlatot is fel kellett hozzá mutatni. 1950-ben a közgazdasági gimnáziumokból közgazdasági középiskolák, majd két évvel később három évfolyamos szakosított közgazdasági technikumok lettek. Az 1985. évi I. törvény az oktatásról a technikusképesítő vizsgát a szakközépiskola negyedik évfolyama után megszerzett érettségi vizsgához és az ötödév elvégzéséhez kötötte. Tehát középfokú szakmai végzettséget: a szakiskolai bizonyítványt két, a szakmunkásképző bizonyítványt három, technikusi bizonyítványt öt év alatt szerezhettek a tanulók (Orosz, 2003; Sanda, 2014; Palotás, 2018).

1.2. Szakképzés a rendszerváltás után (1989-)

A rendszerváltással bekövetkező politikai, gazdasági és társadalmi változásokhoz a szakképzésnek is alkalmazkodnia kellett. A gazdasági recenzió az ipari termelés visszaesésében, a nagyüzemi gyakorlóhelyek számának drasztikus csökkenésében, a munkanélküliség 1992-ben tetőző számában is éreztette hatását. A megváltozott jogi, gazdasági és társadalmi környezetre és az ezekből közvetve és közvetlenül következő demográfiai csökkenésre válasz a középfokú szakképzés megújítása volt (Farkas, 2007).

A szakképzés 1970-2000 közötti létszámadatainak elemzésével Benedek (2006) „*a szakképzés stabil dominanciáját"* (Benedek, 2006, p. 43.) mutatta ki a programtípusok közötti átrendeződés mellett. A szakközépiskola (érettségit is adó programtípus) monoton növekvő

tendenciáját a piacgazdaságra való átmenet (1990-es évek) során is megőrizte az érettségit nem adó (szakmunkásképző, szakiskola) rovására (Benedek, 2006).

1990. évi LXV. önkormányzati törvény decentralizálta az oktatásirányítást, mivel a települési önkormányzatok feladatává tette az óvodai nevelés, az általános iskola, a középiskola és a szakiskola fenntartását. A feladatátvállalással az erre a célra használt vagyon átruházása is megtörtént. Ezen feladatok egy része átadható volt a megyei önkormányzatok részére, mint a középiskolai, szakiskolai vagy a gyógypedagógiai feladatellátás.

Az oktatás rendszerváltás utáni átalakulásának keretét az 1993. évi LXXIX. közoktatási és az 1993. évi LXXVI. szakképzési törvény adta, melynek értelmében bevezetésre került a 2+2-es modell, ahol a középiskola első két tanévében nem folyt szakmai oktatás. A szakközépiskolai programtípus 4-5 év alatt érettségire, felsőfokú továbbtanulásra készítette fel tanulóit, a szakmai vizsgára való felkészítésük az érettségi után kezdődő szakaszban történt. A szakmai oktatást 11., illetve 13. évfolyamon lehetett megkezdeni. Ugyanebben az évben bevezetésre került az Országos Képzési Jegyzék (OKJ), mely a korábban használatos szakmai jegyzéket váltotta fel (Györgyi, 2019).

Az 1990-es évek közepétől az Európai Unióban megjelenő a szakképzések transzparenciáját biztosító intézkedések a hazai szakképzési reformokban is teret nyertek. Ezen törekvés látható az Országos Képzési Jegyzék megújításában, a szakmacsoportok kialakításában is (Benedek, 2006).

A szakképzés megújításának fontos eleme volt az 1992. évi LXXX. törvény, mely lehetővé tette a Nemzetközi Újjáépítési és Fejlesztési Banktól („Világbank") történő hitel felvételét és az „Emberi erőforrások megújítása" projekt elindulását. A szakképzés megújítását a nemzetközi szakképzési modellekhez közelítő, a fiatalok munkanélküliségét elnyújtott képzési idővel kezelő, a társadalmi igényekre reflektáló új szakképzési modell jelentette a világbanki szakközépiskolák létrejöttével. A képzési idő jelentős elnyújtásával az első 2+2 évben az általános oktatás túlsúlyával (85%, 60%) kívánták biztosítani a felsőfokú továbbtanulás lehetőségét. Az érettségi letételével nyitott volt a felsőoktatás felé az út, a szakmai képzés az érettségi utáni évtől vált meghatározóvá, mely szakmánként eltérő képzési idő (maximum 2 év) után szakmai, munkaerőpiaci kimenetet kínált. A világbanki képzéstípus a leginkább a *„jó anyagi helyzetű, középréteghez tartozó szülők"* preferenciáiban szerepelt (Tót, 1996, p.46). Az 1990-es évek közepére 15000 fiatal vett részt világbanki modell szerinti képzésben (Tót, 1996, p.44). A világbanki szakképzési modell bevezetésével új szakképzési modell került meghonosításra. A szakmai megújulást segítették az újonnan elkészült tantervek, tanári kézikönyvek kidolgozása, külföldi tankönyvek hazai viszonyokhoz történő adaptációja,

külföldi tanulmányi utak, továbbképzések és a korszerű ismeretátadást szolgáló technikai eszközök beszerzése is (Tót, 1996).

Az 1996. évi LXII. törvénymódosítással korábbi időpontra helyeződött a szakmai oktatás kezdete. Szakiskolai programtípusban 1998-tól felmenő rendszerben az alapozó időszakban már párhuzamosan zajlott a 9. évfolyamtól a közismereti tartalom mellett a szakmai előkészítő képzés. A közismereti tartalmú első két év a munkaerőpiac igényeinek jobban megfelelő, alkalmazkodóbb munkavállalókat, a két tanévvel későbbi konkrét szakmaválasztás pedig megfontoltabb szakmaválasztás lehetőségét hordozta (Györgyi, 2019). Szakközépiskolákban a a négy év alatt is adott volt a lehetőség a szakmai alapozó, előkészítő ismeretek közvetítésére, de az érettségi utáni szakképzési évfolyamon folyt a szakmai vizsgára való felkészítés. A szakközépiskola reagálva a felsőoktatási továbbtanulási aspirációkra növelte a közismereti tartalmak dominanciáját (Györgyi, 2019).

Ezen módosítás érintette a tankötelezettséget is, mely 18. életévre emelkedett. A Nemzeti Alaptanterv értelmében a szakmai vizsgára felkészítő szakasz a szakiskolánál a tizedik, szakközépiskolánál a tizenkettedik évfolyam után következhetett (Palotás, 2018).

A gazdaság szereplőinek növekvő bevonása a szakképzést érintő kérdésekbe az 1996-ban létrehozott Országos Szakképzési Tanács és a szakmacsoportokat összefogó bizottságok koordinálásában valósult meg (Benedek, 2006).

Az 1990. és 1999. létszámadatainak összevetésével Benedek (2006) hazai szakképzés terén az OECD országokra jellemző tendenciát tárt fel, miszerint a szakképzési képzési szintek között eltolódás tapasztalható. Jelentős mértékben megnövekedett az érettségit is adó programtípus népszerűsége, míg a szakmunkásképzőben tanuló diákok létszáma közel megfeleződött.

Az 1999. évi LXVIII. törvény hatására mind a szakiskolákban, mind pedig a szakközépiskolákban már a kezdő évfolyamon elindult a pályaorientáció, valamint a szakmai előkészítő ismeretek közismereti tartalommal párhuzamos oktatása. Emellett a szakiskolai képzés ismét 2+2-es rendszerű lett. Az általános iskolából 16 évesen végzettség nélkül kilépő tanulók számára maximum 2 éves szakiskolai felzárkóztató programokat indítottak. 2003-tól kerettanterv ajánlásokból választhattak az intézmények, mely alapján elkészítették a pedagógiai programjuk részét képező helyi tantervüket (Palotás, 2018). A szakiskolai képzés megújítása érdekében a kormány 2003-tól kísérleti jelleggel bevezette a Szakiskolai fejlesztési programot (SZFP), melynek két legfontosabb célja a szakképzés színvonalának emelése és a tanulói lemorzsolódás csökkentése volt (Györgyi, 2019). Az SZFP két ütemben valósult meg 2003-2006 és 2006-2009 között, melynek tanulmányi eredményekre gyakorolt pozitív hatása nem

volt kimutathat (Liskó, 2008), de mind a szemléletében, mind a módszertani kultúra megújításában éreztette hatását (Mártonfi, 2015). A szakiskolák helyzetét nehezítette, hogy gyenge volt a kapcsolata a gazdaság szereplőivel, valamint az intézmények számára a saját kapacitásaik minél jobb kihasználása prioritást élvezett a gazdaság igényeihez képest. A szakképzési rendszer modernizálását, megújítását nehezítette annak rendkívül szétaprózott volta, az önkormányzati fenntartású intézmények saját érdeke. Minden önkormányzati fenntartású szakképző intézmény számára célkitűzés volt, hogy minél szélesebb szakmakínálattal bevonzza a helyi fiatalokat. A szakmakínálat észszerűsítése és a költséghatékonyabb működés megszervezésének igénye hívta életre 2004-ben a Térségi integrált szakképző központokat (TISZK). Az önkéntes alapon szerveződő társulásban résztvevő intézményeket a kormány jelentős forrásokkal támogatta (Mártonfi, 2015; Györgyi, 2019).

Az Amszterdami Szerződés (European Union, 1997) az oktatási rendszerekre vonatkozó szubszidiaritás elvének (az adott döntést mindig a lehető legalacsonyabb szinten kell meghozni, azon a szinten, ahol az a leghatékonyabban kezelhető) érvényesülése mellett szorgalmazta a munkaerőpiaci és gazdasági igényekhez igazodó szakképzési kínálat létrejöttét (Farkas, 2007). A foglalkoztatási tagállami politikák összehangolásával, a szakképzés munkaerőpiaci relevanciájának erősítésével, a szakképzés immár az oktatáspolitikán túlmutatóan a gazdaság fejlesztésének és a társadalmi integrációnak kiemelt tényezőjévé vált segítve az elhelyezkedést és az európai állampolgárok mobilitását (EKSZ[4] 125–130. cikke).

Az Európai Uniós csatlakozás után az uniós szerződések még erőteljesebben hatottak a hazai szakképzésre. Az Európai Unió működéséről szóló szerződés (EUMSZ) 165-166. cikke rendelkezett az oktatás és a szakképzés területéről.

A 292/2006. (XII.23.) Korm. rendelettel létrejött a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI), melynek feladata a szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése és a 2000-es évek első felében bevezetett moduláris (kompetencia alapú képzés és vizsgarendszer, rugalmas, egyéni igényekhez igazodó képzési utakat biztosító) szakképzési rendszer megalapozása. Emellett feladata volt az OKJ folyamatos megújítása, munkaerőpiaci igényekhez igazodó képzések szervezése és nemzetközi együttműködések koordinálása is (Benedek, 2010).

A kormány szakképzés-politikáját a Szakképzési-fejlesztési stratégiában 2005-2013 foglalta össze, mely konkrét terveket tartalmazott a négy leginkább fejlesztésre szoruló terület támogatására, magába foglalta a szakképzés színvonalának emelését, a hátrányos helyzetű

[4] Európai Közösséget létrehozó szerződés, mely 2009-ig volt hatályos 2009-től EUMSZ érvényes.

tanulók oktatását, a szakiskolák, a felnőttképzés és a munkaerőpiac kapcsolatának fokozását. 2006-ban az Országos Képzés Jegyzék reformjával csökkent az alapszakmák száma és megjelentek a modul alapú oktatás elemei. 2007-ben a TISZK rendszerét országosan kiterjesztették, korábban a támogatásokkal igyekeztek az új struktúrát vonzóvá tenni, ezután pedig a szankciók erősödtek fel, melyben az intézmények igyekeztek megőrizni önállóságukat és csak formálisan kapcsolódtak egymáshoz (Mártonfi, 2016; Györgyi, 2019).

A 2007. január elsejével hatályba lépő 2006. évi CXIV. törvény az 1999. évi LXVIII. szakképzésről szóló törvény módosításának célja a szakképzési rendszer munkaerőpiaci igényekhez való jobb igazítása, a hiányszakmák rendszerének kialakítását. A regionális fejlesztési és képzési bizottság „*javaslatot tesz az adott régióban egyes szakképesítéseknek a hiány-szakképesítések körébe sorolására, valamint dönt a szakképzés regionális szükségletei alapján a gazdaság által az adott régióban igényelt szakképesítésekről"*(2003. évi LXXXVI. tv.13.§ (2) j; 2009. XLIV. tv.10.§). A bizottságok feladata a szakmai képzési kínálat koordinálása volt, ez a gyakorlatban a divatszakmák képzési helyeinek csökkentését, a hiányszakmák képzési helyeinek növelését jelentette (Mártonfi, 2011; Györgyi, 2019). Az 1/2006. (II.17.) OM rendelet tartalmazta a hiány-szakképesítések régiónkénti bontású jegyzékét. A fiatalok hiány-szakképzés választását a tanulószerződéses tanulók pénzbeli juttatásán kívül kiegészítő, a minimálbér 20 százalékával egyenértékű pénzbeli juttatással kívánták ösztönözni. Ezzel párhuzamosan a gazdasági szervezetek, akik részt vettek hiány-szakképesítés oktatásában a minimálbér 40 százalékát számolhatták el anyagköltségként[5]. A szakképzésben tanulókat támogató ösztöndíjak célja a hátrányos helyzetű fiatalok támogatása, a szakképzés vonzóbbá és elérhetőbbé tétele. Ilyen szakképzési ösztöndíj volt az Út a szakmához ösztöndíj alprogram, melyben nappali rendszerű oktatásban tanuló szakképző intézményben, szakiskolákban vagy készségfejlesztő szakiskolákban tanuló, aki „*halmozottan hátrányos helyzetű, védelembe vett, családba fogadott, ideiglenes hatállyal elhelyezett, utógondozásban részesül vagy hátrányos helyzetű"* (152/2005. (VIII.2) Korm. rend. 3§ (1)). A szakképzési évfolyamon, első szakképesítést nappali rendszerű képzésben szerző, hiány-szakképesítést tanulók jogosultak voltak (jövedelmi helyzettől függetlenül) a szakiskolai tanulmányi ösztöndíjra. Az ösztöndíj mértéke a tanulmányi átlageredménytől függően 10.000-30.000 forint között volt havonta (328/2009. (XII. 29.) Korm. rend.).

A Lisszaboni Szerződés[6] (2009.12.01.) értelmében az *„Unió olyan szakképzési politikát folytat, amely támogatja és kiegészíti a tagállamok ez irányú tevékenységét, ugyanakkor teljes*

[5] https://www.nive.hu (utolsó letöltés: 2025. 04. 06.)
[6]https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX%3A12012E%2FTXT%3AHU%3APDF (utolsó letöltés: 2025. 04. 06.)

mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak a szakképzés tartalmára és szervezeti felépítésére vonatkozó hatáskörét" (EUMSZ 166. cikk (1) bek.). A szerződésben az Európai Unió támogató, koordináló szerepet vállalva segíti a tagállamokat, ösztönözve a szakképzés fejlesztését, a szakképzési rendszerek közötti együttműködést, a gyakornoki rendszer bevezetését. Az Európai Képesítési Keretrendszer (EQF) nemcsak a tagállamok képesítésének kölcsönös elismerését ezáltal a mobilitást és az összehasonlíthatóságot is egyszerűsíti, melynek minőségfejlesztéséhez az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Keretrendszer (EQAVET) biztosít közös referenciát. Támogatja a szakképzési mobilitást segítő programokat mint például az ERASMUS+ (EUMSZ 165–166. cikke) (Európai Parlament, 2025).

A 2009. évi XLIX. törvény utat nyitott a három évfolyamos szakiskolai képzésnek, melyet „előrehozott" szakképzésnek neveztek (Palotás, 2018).

Míg az uniós csatlakozástól 2010-ig a decentralizált, addig 2010-től a centralizált oktatáspolitikai irányítás volt jellemző (Györgyi, 2019). A szemléletváltás elemeit olvashatjuk a 2011-es Széll Kálmán tervben, mely kormányprogramban megjelentek a szakképzés nehézségei, mint a lemorzsolódó, a hátrányos helyzetű tanulók problémája, megoldásként pedig a tankötelezettségi korhatár csökkentése, a tanulószerződések kiterjesztése, a Híd programok bevezetése és a felnőttképzés szakmai minőségének fejlesztése (Györgyi, 2019).

A közoktatási törvényt 2011-ben felváltotta a 2011. évi CXC. nemzeti köznevelésről és a 2011. évi CLXXXVII. szakképzésről szóló törvény, így továbbra is külön törvény szabályozta a szakképzést. 2013 szeptemberétől ágazati szakközépiskolai képzést vezettek be, az első négy évben ágazathoz tartozó szakmai elméleti és gyakorlati képzést szerveztek, mely ágazati szakmai érettségi vizsgával zárult. Ezt követően az ötödik, szakképzési évfolyam végén szakmai vizsgával zárták a szakközépiskolai tanulmányokat. Szakiskolai programtípusba általános iskolai végzettséggel vagy Köznevelési Hídprogram teljesítésével nyerhettek felvételt a fiatalok, ahol a szakiskola négy éve alatt párhuzamosan tanulták a szakmai elméletet és gyakorlatot, valamint a csökkentett közismereti tartalmat (Palotás, 2018). A szakképzés 2011. évi átalakításával bevezetésre került a duális szakmai oktatás és növekedett a gazdasági szereplők szerepvállalása. A 2011-es duális szakképzési rendszer elemeiben a német modellhez hasonlít, azonban a szakképzési oktatáspolitika ezen elemeket a hazai oktatási környezetbe adaptálta (Cedefop, 2020).

A fenntartói szerkezet átalakulását hozta 2012-ben az önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vétele. Leválasztották a szakképzés rendszerét a közoktatásról és a szakképzési törvény hatálya alá helyezték, 2015. július 1-jén létrejöttek a szakképzési centrumok (Mártonfi, 2016).

319/2014. (XII. 13.) Korm. rendelet alapján az NSZFI-t beolvasztva létrejött a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH), mely feladatainak körét a 2019. évi LXXX. szakképzési törvény határozta meg. A NSZFH a szakképzés és a felnőttképzés területén koordináló és ellenőrző feladatokat lát el, mely során támogatja a szakképző intézmények szakmai munkáját, nyilvántartja a felnőttképző intézményeket és felügyeli a képzés minőségét. Emellett a Szakmajegyzéket és a szakmai vizsgákat felügyeli és koordinálja, statisztikai adatokat gyűjt és elemez, részt vesz nemzetközi projektekben és az Európai Képesítési Keretrendszerben.

2016 ismét változást hozott a középfokú szakképzésben, átalakult az intézménytípusok megnevezése és a szerkezete is. A korábbi speciális szakiskola elnevezése szakiskola, a korábbi szakiskola pedig érettségit nem adó képzést nyújtó szakközépiskola lett, míg a korábbi szakközépiskola szakgimnázium lett. A szakiskolákban eltérő tanterv szerint oktattak sajátos nevelési igényű tanulókat, akik részképesítést vagy teljes szakképesítést szerezhettek 1+2, 1+3 év alatt. A szakközépiskola 3+2 éves képzése során az első 3 évben elsősorban szakmai vizsgára készítette fel a tanulókat, majd a szakmai vizsga birtokában 2 tanév alatt az érettségi vizsgára, ahol az 5. vizsgatárgyukat a szakmai bizonyítványuk beszámításával teljesítették. Szakgimnáziumi programtípusban a 10 évfolyamon vált választhatóvá a mellékszakképesítés megszerzése, így a szakgimnáziumban tanulók érettségit, szakmai tantárgyból is, választás esetén mellékszakképesítést és a szakképző évfolyam befejezése után szakmai bizonyítványt is szerezhettek. A 2015. évi LXV. törvény, mely a köznevelési törvény módosítása és a 2015. évi LXVI törvény, mely a szakképzési törvény módosítása vezette be a Szakképzési Hídprogramot, ahol két tanév alatt alapfokú végzettséget és részszakképesítést szerezhettek a fiatalok (Palotás, 2018).

A szakképzés népszerűségének növelését megcélzó intézkedések között szerepelt a szakképzés oktatási körülményeinek javítása, a képzés hozzáférhetőségének könnyítése, mely a közismereti tartalmak csökkentésében is megjelent (Benke & Rachwal, 2022; Mártonfi, 2019; Kunert, 2016; Horn, 2014).

A 252/2016. (VIII. 24.) Korm.rendelet bevezette a Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíjat, a nappali képzésben, első szakképesítését szerző hiány-szakképesítésben tanulók fiatalok számára. Az ösztöndíj havi összege 10.000-50.000 közötti, a tanulmányi eredmény függvényében.

A 213/2018. (XI. 22.) Korm. rendelet értelmében ágazati készségtanácsokat hoztak létre, valamint a Szakképzési Innovációs Tanácsot (SZIT), mely a minisztert segítő és

döntéselőkészítő feladatokat látott el. A SZIT aktívan részt vett a Szakképzés 4.0 (Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2019) koncepció kidolgozásában is (Mártonfi, 2019).

A Szakképzés 4.0 stratégiai dokumentumot a kormány az 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozatával fogadta el, mely a *„szakképzés és a felnőttképzés rendszerszintű megújítását és tovább fejlesztését határozza meg”* (Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2019, p. 3). A technológia fejlődése új kihívások elé állította a szakképzést. Az Innovációs és Technológiai Minisztérium fenntartásában 44 szakképzési centrum 381 tagintézményében több mint 170.000 nappali tagozatos diák tanul. Olyan szakképzési rendszer kialakítására volt szükség, mely keresletvezérelt képzéseket kínálva vonzó a fiatalok számára, valamint „*kreatív és rugalmas, versenyképes szaktudással bíró fiatalokat*” bocsájt ki a munkaerőpiacra (Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2019, p. 7). 2019-től fokozatosan új szakképzési jogszabályok léptek hatályba: a 2019. évi LXXX. törvény, illetve a 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a törvény végrehajtásáról, valamint az utólagos hatásvizsgálat eredményei alapján módosításra és kiegészítésre került a 2023. évi XXXIII. törvény és annak 292/2023. (VII.6) végrehajtási rendelete. A szakképzés jelentős átalakuláson esett át, változtak az elnevezések, a szakgimnáziumi képzés technikum és az Nkt. szerinti szakgimnázium lett, a szakiskola szakképző iskola, míg maga a gyakran vegyes profilú intézmény neve szakképző intézmény lett (1. ábra).

1. ábra Intézménytípusok elnevezésének alakulása (2011-2021)

Forrás: Czirfusz & Gyöngyösi 2023, p. 124. 1. ábra

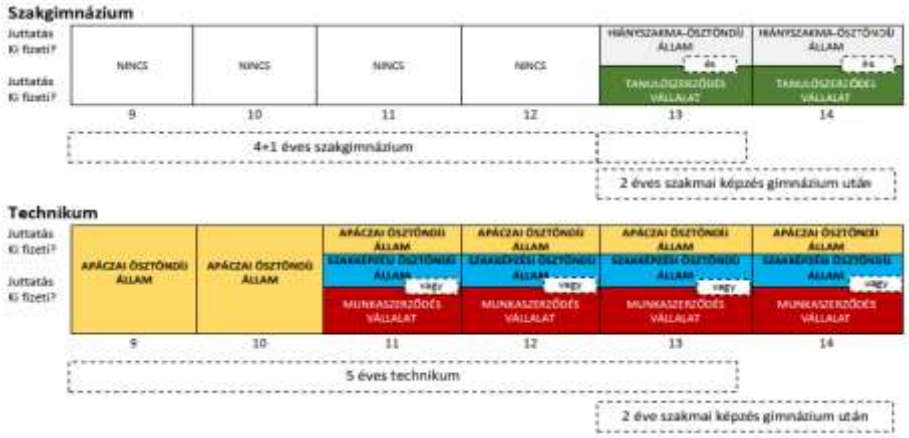
Megjegyzés: Szkt.: A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény, Nkt: A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

A szakoktatásban megerősödött a duális képzés szerepe, a szakképző iskolai képzés 1+2 éves, melyben a kilencedik, technikumban a tizedik évfolyam végén sikeres ágazati alapvizsgát követően folytathatók a tanulmányok. A képzés kimenet alapú szabályozásának dokumentumai a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) és a Programtervek (Nagy, 2020).

Az Ipar 4.0 jelentősen átalakította a munkaerőpiaci belépéshez szükséges kompetenciák körét. Olyan elvárásokat támaszt az oktatás/szakképzés felé, melyre reagálva újra kellett gondolni a kompetencia fókuszt. A dinamikus változásokhoz alkalmazkodva „*elsősorban olyan szemléletmód és kompetenciák átadására van szükség (a hagyományos lexikális tudásátadás helyett), amelyek képessé teszik a diákokat a folyamatos önfejlesztésre és informális tanulásra*" (Kálmán & Kálmán, 2022, p. 64). Erre válaszul 2020-ban módosult a Nemzeti Alaptantervben kijelölt kulcskompetenciák köre (5/2020. Korm. rend; Kálmán & Kálmán, 2022).

A 2019-es szakképzési reform számos területen változást hozott, mely tetten érhető a szakképzés vonzerejét növelő tanulói pénzbeli juttatások rendszerének átalakításában is. A korábbi szakgimnáziumi programtípushoz képest a technikumi programtípusban jelentősen bővült a tanulók számára elérhető támogatások köre. Immár a 9. évfolyamtól egészen a tanulmányok befejeztéig (jogosultság esetén) elérhető az Apáczai ösztöndíj, valamint 11. évfolyamtól a duális képzésben résztvevők szakképzési munkaszerződés alapján munkabért, a duális képzésből önhibájukon kívül kiszorulók szakképzési ösztöndíjat kapnak (2. ábra) (Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2019).

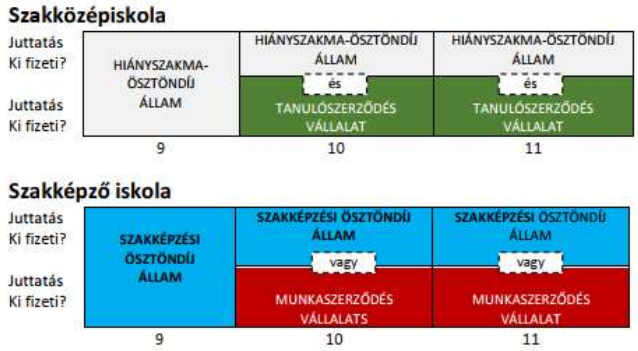
2. ábra Szakképzési tanulói ösztönzők és juttatások változása ISCED 3a szinten (2018-2019)



Forrás: Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2019, p. 42

Mindkét szakképzési programtípus esetében immár az ösztöndíjra való jogosultságnak nem feltétele a hiányszakma tanulása. 2019-től az érettségit nem adó szakképzési programtípusban tanulók a tanulmányaik kezdetétől jogosultak a szakképzési ösztöndíjra. 11. évfolyamtól pedig a duális képzésben részt vevők esetében a korábbi tanulószerződést felváltja a szakképzési munkaszerződés. Abban az esetben sem marad juttatás nélkül a szakképző iskolai tanuló ha nem tud részt venni a duális képzésben, ekkor továbbra is szakképzési ösztöndíjra jogosult (3. ábra) (Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2019).

3. ábra Szakképzési tanulói ösztönzők és juttatások változása ISCED 3c szinten (2018-2019)



Forrás: Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2019, p. 42

A szakképzési ösztöndíjat és annak mértékét 2019. évi LXXX. szakképzési törvény és a 12/2020. (II. 7.) végrehajtási rendelete, valamint az adott évi központi költségvetési törvényben[7] meghatározott szakképzési önköltség egyhavi összege határozza meg. 2024-ben az ágazati alapoktatásban részt vevő technikumi tanulók havi ösztöndíja 8.000 Ft, a szakképző iskolai tanulóké 16.000 Ft. Szakirányú oktatásban az ösztöndíj mértékét a tanulmányi teljesítmény szabja meg, mely 8.000-59.000 Ft közötti összeg havonta. Szakirányú oktatását a duális képzőhelyen szakképzési munkaszerződéssel töltő tanuló munkabérre jogosult. A munkabér összege az önköltség 1 havi összegének 100-168 százaléka, tehát 100.000-168.000 Ft havonta. Elvesztik a szakképzési ösztöndíjra való jogosultságukat azon szakképzésben tanulók, akik évfolyamismétlők, illetve az adott tanévre vonatkozóan azok, akiknek legalább hat igazolatlan óra hiányzásuk van (12/2020 (II.7) 171§).

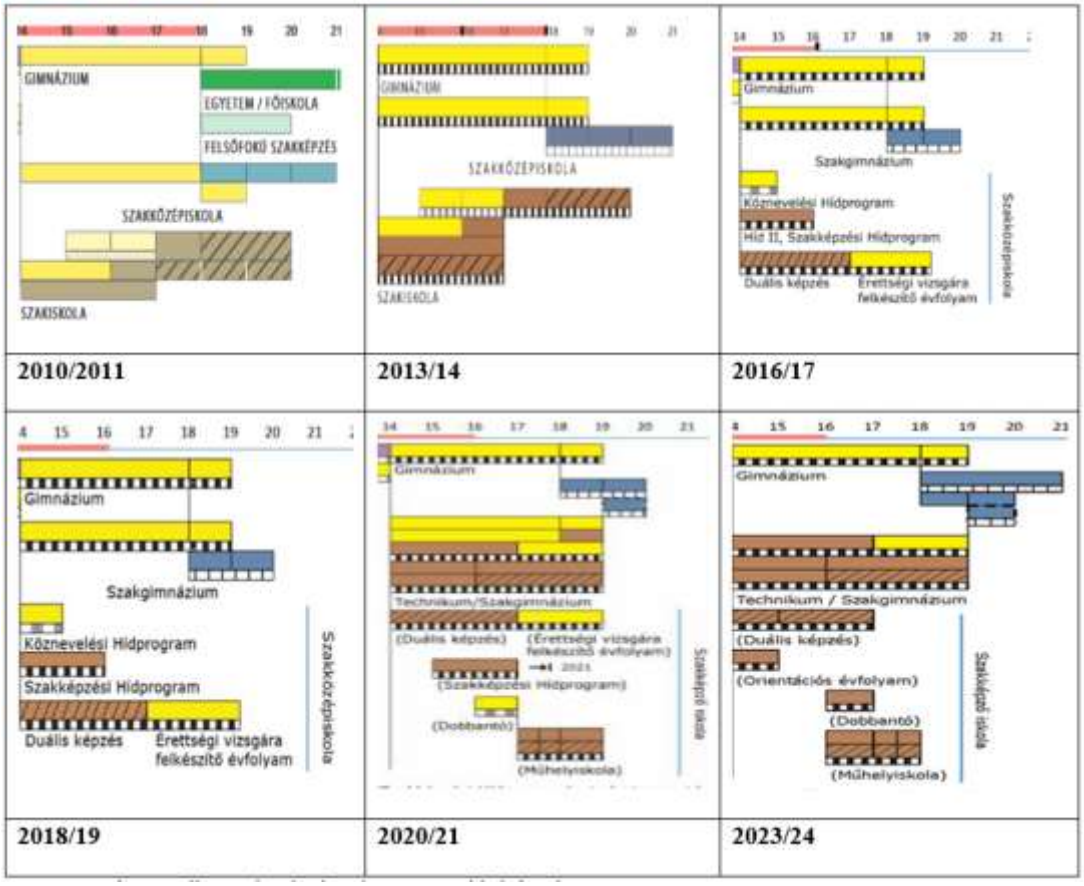
A sikeres szakmai vizsgát tett tanulók 133.000-302.000 Ft közötti összeg egyszeri pályakezdési juttatásra jogosultak, melynek mértéke a szakmai vizsga eredményétől függ[8].

2020-ban az Országos Képzési Jegyzéket a 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet alapján felváltotta a Szakmajegyzék[9]

A középfokú szakképzés 2010 óta bekövetkezett struktúra változásait az Eurydice National Education Systems kiadványai alapján a 4. ábra szemlélteti.

[7] 2023. évi LV. törvény Magyarország 2024. évi központi költségvetéséről alapján 1.200.000 Ft/12 hónap
[8] https://www.szakmaverzum.hu (utolsó letöltés:2025. 06. 10.)
[9] https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1097&Itemid=101 (utolsó letöltés:2025. 04. 02.)

4. ábra A középfokú szakképzés strukturális változásai 2010 óta



Forrás: European Commission, EACEA & Eurydice, 2010, p. 5, 2013, p.7 ; 2016, p.20, 2018, p.20, 2020, p. 23, 2022, p.23

Megjegyzés:

Secondary vocational education (középfokú szakképzés), Post-secondary non-tertiary education (középiskola utáni nem felsőfokú oktatás), Tertiary education (full time) (felsőfokú oktatás (nappali tagozat))

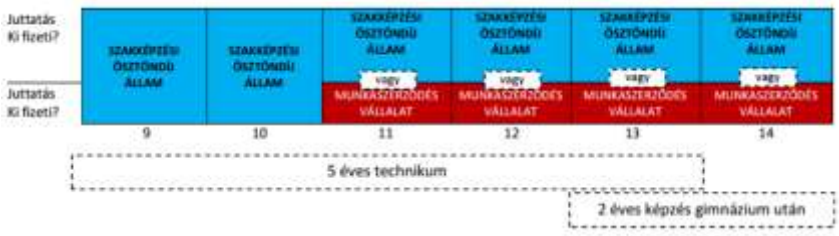
A szakképzés hazai megítélését is vizsgálta a Cedefop 2016-os európai közvélemény-kutatása. A válaszadók szerint a gimnáziumi programtípus társadalmi presztízse magasabb, mint a szakképzésé, ugyanakkor a többség (88%) elégedett a szakképzési intézmények által nyújtott általános készségek fejlesztésével. A gimnázium presztízs előnye ellenére a szakképzésben végzettek jobb elhelyezkedési esélyekkel lépnek ki a középiskolai tanulmányaik végén, 43%-uk a végzést követő első hónapban tartósan el tudott helyezkedni, mely jóval meghaladja az európai uniós 29%-os átlagot (Modláné Görbényi, 2018, p. 22).

Az európai uniós fejlesztési célokkal összhangban kerültek kidolgozásra a hazai szakképzés továbbfejlesztését célzó szakpolitikai törekvések, melyeket a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkóztatási Stratégia 2030 (MNTFS2030) Szakképzés-specifikus beavatkozási irányai között olvashatunk. A társadalmi felzárkóztatás elsődleges eszköze az oktatás, így a korai

iskolaelhagyás csökkentését célzó kormányzati szakpolitikai szándék jelenik meg az új programtípusokban, mint a műhelyiskola, orientációs évfolyam, illetve a „*második esély típusú*” ösztöndíjas képzések bevezetésében, valamint a pályaválasztást támogató, pályaorientáció fejlesztését célzó intézkedésekben (Belügyminisztérium, 2025, p. 68). A hátrányos helyzetű fiatalok szakképzésben való részvételét segítik elő olyan intézkedések, melyek a Digitális Jólét Program Pontok kiterjesztését, a szakképző intézmények és gyakorlati képzőhelyek képzési kínálatának bővítését és a vállalkozások járulékkedvezményekkel történő ösztönzését szolgálják. A szakképzésben tanulók részére a kollégiumi férőhelyek számának bővítése nemcsak a hátrányos helyzetű tanulókat, hanem a kisebb településekről, nagy távolságokról napi szinten bejáró fiatalokat is támogató intézkedés. A szakmai életút támogatását a tehetségazonosítás és gondozás, valamint a „*a rugalmas alkalmazkodáshoz szükséges egyéni képességek”* (Belügyminisztérium, 2025, p. 68) fejlesztését, a továbbtanulási esélyek növelését célzó intézkedések segítik (Belügyminisztérium, 2025; Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2021, 2023).

A kormány 2023-ban a 1499/2023. (XI.16) Korm. határozatban módosította a Szakképzés 4.0 középtávú fejlesztéspolitikai stratégiát. A 2019-ben elfogadott célok az addigi tapasztalatok alapján kiegészültek. Az 1499/2023. (XI.16) Korm. határozat 7. pontja részletezi, hogy mely pontokban módosul a Szakképzés 4.0 stratégia. A határozat az alábbi beavatkozási pontokat jelölte meg: a szakképzési ösztöndíjrendszer átalakítása, a kiemelt fejlesztési területek és indikátorok felülvizsgálata, mérhetőségük növelése, „*alap- és kulcskompetenciák hangsúlyosabb fejlesztését szolgáló tevékenységek módosítása”* , a szakképzési programtípusok közötti átjárás ösztönzése (1499/2023. (XI.16) Korm. hat. 7.9 pontja). Ennek eredményeként a technikumi programtípusban tovább bővült a tanulók számára nyújtott juttatások köre, és immár programtípustól függetlenül valamennyi középfokú szakképzésbe belépő tanuló 9. évfolyamtól jogosult a szakképzési ösztöndíjra (5. ábra) (Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2023).

5. ábra Szakképzési tanulói ösztönzők és juttatások változása ISCED 3a szinten (2019-2023)



Forrás: Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2023, p. 43

1.3. A fejezet összegzése

A szakoktatás folyamatos, időnként megtorpanó, időnként pedig jelentősebb változásait a gazdaság és elsősorban az ipari fejlődés igényei generálták. Tendenciaként megfigyelhető a szakoktatás terén a differenciálódás (intézménytípusban, tananyagban) és az állami szerepvállalás erősödése.

A II. világháború utáni újjáépítéshez, az ipar égető szakember hiányára a szakmunkásképzés volt a válasz. Szakmunkásképzésbe azok a 14 éves fiatalok kapcsolódhattak be, akik rendelkeztek nyolc évfolyamos általános iskolai végzettséggel. 1958-ig váratott magára a mezőgazdaság területét is érintő szakmunkásképzés bevezetése, mivel a korábbi szabályozás csak az ipari és a kereskedelmi képzést érintette.

A gazdasági-társadalmi rendszerváltás olyan kihívások elé állította a szakképzést, melyekre folyamatos megújulással válaszolt. Az Európa versenyképességének megőrzését célzó közös törekvések egyre erősödő mértékben, különösen hazánk Európai Uniós csatlakozása után hatással voltak a hazai szakképzés rendszerére. A középfokú szakképzés részint törekedett arra, hogy megfeleljen az uniós szakképzést érintő irányelveknek, részint a nemzeti sajátosságra építve igyekezett megerősíteni kapcsolatát a gazdasági szereplőkkel, növelve népszerűségét és beiskolázási mutatóit. Ezen tartalmi és szerkezeti megújulás eredményeként számos alkalommal változott a szakképzés, mind törvényi szabályozásában, mind struktúrájában, tartalmában és névhasználatában. Változott a kormány oktatás-politikai megközelítése is a decentralizált irányítást felváltotta a centralizált oktatásirányítás. A szakképzés levált a köznevelésről és önálló lábra állt. A duális képzés mellett a korábbi tartalom-, illetve folyamatszabályozásra épülő képzést felváltotta a kimenetszabályozott képzési megközelítés (Palotás, 2018; Nagy, 2020).

Az 1993-as szabályozás a korábbi három éves szakmunkásképzést felmenő rendszerben 2+2, tehát négy évesre bővítette. 2011-ben az érettségit nem adó középfokú szakmai képzés elnevezése szakiskola lett. 2016-ban változott ezen képzés struktúrája, 3+2 lett, melyben három tanév alatt csökkentett közismeretei tartalommal a szakmai vizsgára készítette fel a szakközépiskola tanulóit, akik tanulmányaikat tovább folytatva újabb 2 év alatt szerezhettek érettségi bizonyítványt. 2019-ben ezen szakmai vizsgára felkészítő középfokú szakképzési programtípus elnevezése szakképző iskola, az érettségit is adó programtípusé technikum lett. A hazai szakképzés bár tagállami szinten önálló, mégsem lehet független az európai uniós folyamatoktól, törekvésektől. Szükségessé vált „a szakképzés gyakorlat-orientált átszervezése” (Teperics, Tarsoly & Erdei, 2013, p. 95). A középfokú szakképzés megújításakor a német,

duális modell hazai adaptációját tűzte ki célul a hazai szakképzési oktatáspolitika. A szakképzésben megjelenő anyagi ösztönzőrendszer fokozatosan kiszélesedett, míg napjainkra valamennyi középfokú szakképzésben továbbtanuló fiatal a 9. évfolyamtól jogosulttá vált rá. Ezen megújulást célzó fejlesztési folyamatok az ipar és a munkavállalók hosszútávú érdekeit szem előtt tartva még nem zárultak le és az új szakképzési rendszerben szerzett tapasztalatokra reagálva szükség szerint a stratégiai dokumentumok megújulnak. A szakképzés 4.0 és az MNTFS2030 stratégiai dokumentumokban a hazai szakképzési rendszer fejlesztési irányai és jövőképe fogalmazódik meg (Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2023; Belügyminisztérium, 2025).

2. Kitekintés az OECD országaiban zajló szakképzésre

A fejezet célja a szakképzési rendszerek rekrutációs bázisával foglalkozó nemzetközi szakirodalom áttekintése, mely során terjedelmi korlátok miatt nem ismertetjük valamennyi OECD ország sajátosságait csak a témánk szempontjából relevánsabbnak vélteket. A Cedefop az Európai Unió szakképzés-fejlesztési ügynöksége, azzal a feladattal, hogy támogassa az európai szakképzéspolitikák kidolgozását, ezért a nemzetközi kitekintés során kiemelt figyelmet fordítunk a Cedefop irodalmakra. A szakképzési folyamatok mellett összehasonlítjuk az egyes országok oktatási rendszerében megjelenő szelekció időpontját, valamint a végzettségi szintek foglalkoztatottságra gyakorolt hatását. Végezetül a Cedefop által kidolgozott szcenáriókat hívjuk segítségül, hogy megkíséreljük feltárni a szakképzési rendszerek valószínűsíthető jövőbeli fejlődési irányait.

2.1. Bevezetés

A szakképzés[10] az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, Gazdasági Együttműködés és Fejlesztési Szervezet) országokban az oktatási rendszer kulcsfontosságú eleme (OECD, 2023). A 20. század végén Európa szerte az országok szakképzési rendszereinek hasonló kihívásokkal kellett szembenézniük. Az első, és talán a legfontosabb elvárás a szakképzési struktúra fejlesztése, melynek célja, hogy a képzési modell kiszolgálja a munkaerőpiaci igényeket és fenntartsa az egyensúlyt a munkaerőpiaci kereslet és a szakképzési kínálat között. A szakképzési rendszerbe biztosítékokat kellett beépíteni annak érdekében, hogy reagálni tudjon a technológiai változásokra, az elavult készségeket folyamatosan felülvizsgálva, a munka világában jól használható új ismereteket és készségeket nyújtson. Ezt a folyamatosan megújuló képzést csak úgy lehet biztosítani, ha a szakképzési rendszerben oktatók hozzáférnek a legújabb műszaki ismeretekhez és technológiákhoz. Mindazonáltal a demográfiai csökkenés következményeként még inkább kiéleződött a verseny az általános oktatás és a szakképzés között. A fiatalok bevonzásához elengedhetetlen a szakképzés népszerűségének növelése, mind a diákok, mind pedig a gazdasági szereplők körében. Az európai országok a hasonló kihívásokra esetenként hasonló, esetenként különböző megoldásokkal reagáltak. A 2010-es években újragondolták a szakképzési modell és a

[10] Az OECD és a Cedefop a VET (Vocational Education and Training), az UNESCO a TVET (Technical and Vocational Education and Training) szóösszetételt használja kiadványaiban a szakképzésre (UNESCO, 2022; Cedefop, 2014, 2017).

gazdasági, társadalmi elvárások kapcsolatát, az illeszkedést szolgálja, hogy a képzési struktúrába nagyobb beleszólást engedtek az ipar szereplőinek. Ezáltal a szakképzés megújult, a duális képzés bevezetésével nemcsak tartalmában, de a képzés megvalósulásában is, előtérbe került a munkaalapú oktatás. A népesség csökkenése miatt kétféle úton próbálják az országok fenntartani az ipar szükségleteit kielégítő tanulói létszámokat. A szakképzést hozzáférhetőbbé teszik azáltal, hogy többféle általános képzési kimenet után is becsatlakozhatnak a tanulók, és a szakképzés felső középfokú szintje lehetővé teszi a továbbtanulást, akár a szakképzésben, akár az akadémiai jellegű oktatásban. Emellett vannak országok, ahol a bevándorlók szakképzési rendszerbe történő beintegrálása segítheti az ipar igényeinek kielégítését. A szakképzés népszerűsítéséhez hozzájárulnak a képzési struktúrában megjelenő újítások, mint a gyakorlatorientált, munkaalapú oktatás, képzést ipari környezetbe helyező szakképzés vagy a képzési idő lerövidítése. A gazdasági partnerek minél erőteljesebb bevonódása a szakképzésbe, az elméleti, valamint a gyakorlati képzés terén is pozitív változásokat hoz. A tanulók ezen képzőhelyek által ipari környezetben, illetve az adott ország fejlettségi szintjének megfelelő legmodernebb technológiával ismerkedhetnek meg, emellett az oktatóknak is lehetőségük van naprakészen tartani tudásukat. Az egyes országokban különböző fejlődési folyamatokat láthatunk. A posztszocialista országokban az 1990-es években gyakorlatilag újra kellett gondolni a szakképzési rendszert, más országok esetében pedig a már meglévő rendszert reformálták meg. Az oktatáspolitikai törekvésekben egyaránt megjelenik a szakképzési rendszert centralizáló és a decentralizáló is. Hollandiában, Olaszországban és az Egyesült Királyságban az autonómia felé történő elmozdulást látjuk, mellyel a munkaerőpiaci igényekre történő gyorsabb reagálást kívánják segíteni, ugyanakkor ellenkező irányú törekvéseket is láthatunk, mely a szakképzési rendszer centralizálása felé mutat. A munkaerőpiaci igényeknek megfelelve a szakmák számának csökkentésével egyidőben azok foglalkoztatásának kiszélesítésével előtérbe került a transzverzális kompetenciák fontossága. Transzverzális képességek (Berry & Garcia, 2016) olyan tantárgy és tudományág független, elsősorban szociális kompetenciák, melynek birtokában a leendő munkavállaló a változásokhoz nagyobb alkalmazkodási képességgel bír. A szakképző intézményekkel szemben támasztott követelmény, hogy mindig az aktuális, legújabb szakmai ismereteknek megfelelő képzést nyújtsa, melyhez önmagában nem rendelkezik elegendő finanszírozással, ezt enyhíti a gyakorlati oktatás céges környezetbe való kihelyezése. Emellett a legtöbb ország szakképzési rendszerének kihívás, hogy a legfrissebb tudással bíró és technológiákat jól ismerő szakoktatókat vonjon be a szakképzésbe. Összességében elmondható, hogy az európai szakképzési rendszerek reformjainak célja, hogy minél inkább ki tudja elégíteni a gazdasági, munkaerőpiaci igényeket, a különbség abban tapasztalható, hogy egyes országok szakképzési

rendszerei milyen kiinduló pontról kezdtek el építkezni az 1990-es években (Eurydice, 2002; Cedefop, 2018). A 21. század elejére átfogó nemzeti szakképzési rendszerek jöttek létre, melyek már olyan rendszerszintű követelményeknek is megfelelnek, mint az átláthatóság és az átjárhatóság. Egyre elterjedtebbé váltak a hibrid szakképzési rendszerek, melyek az iskolarendszerű oktatást és a tanulószerződéses gyakorlati képzést ötvözték szakképzési- és szakoktatási rendszerükben. Elterjedtek a duális programok, melyek során a tanulók párhuzamosan általános tantárgyakat és szakmaspecifikus tantárgyakat sajátítanak el. Németországban és Ausztriában megtörtént a szakképzés egyetemi alapképzési szintre, Európai Képesítési Keretrendszer szerinti 6. szintre történő emelése (Cedefop, 2020). Az Európai Unió, hogy a munkaerőpiac szabad mozgását segítse, valamint az országok szakképzésének összehasonlításának érdekében 2008-ban bevezette az Európai Képesítési Keretrendszert (European Qualifications Framework), melyet 2017-ben megújított[11].

2.2. OECD országokban zajló szakképzési folyamatok

2000-ben az Európai Unió állam és kormányfői közös célként tűzték ki a dinamikusabb, tudásalapú, versenyképes Európa megteremtését (Schleicher, 2006). Az országok szakképzési intézményeinek szerkezete különböző, de célkitűzéseikben közelednek egymáshoz, miszerint a humán tőke minőségének fejlesztésével az európai gazdaság versenyképességét megőrizzék. A szakoktatást általában az általános, akadémiai jellegű tudást nyújtó oktatással helyezik szembe, mely elméleti és elvont ismereteivel a felsőoktatásba való továbbhaladást biztosítja. Ennek ellensúlyozására az európai országok a felső középfokú szakképzés és szakoktatás után hozzáférést biztosítanak nemcsak a munka világához, hanem a felsőoktatáshoz is. Fontos kérdés, hogy a szakképzés miként hat a társadalmi mobilitásra, hogyan befolyásolja a foglalkoztatási esélyeket? A társadalmi öröklődés és az iskolai végzettség között kapcsolat van, a társadalmi mobilitás akkor tud növekedni, ha a származás és a végzettség közötti összefüggés gyengül. Az általános és a szakmai oktatás közötti hierarchikus szemlélet, uralkodó oktatási paradigma volt, mely a társadalmi hierarchia újratermelését eredményezte. A szakképzés az oktatási rendszer része, de különálló oktatási útvonal is. A szelektív oktatási rendszerekben jól elkülönül az általános középiskolát választók útja, akik ezután tanulmányaikat a felsőoktatásban folytatják, illetve azoké, akik a szakképzés felé orientálódva viszonylag hamar bekapcsolódnak a munka világába. A szülők magasabb gazdasági-társadalmi háttere befolyásolja az oktatási irányultságot, a szakképzés pedig elsősorban a hátrányos helyzetű

[11] https://europass.europa.eu/en/europass-digital-tools/european-qualifications-framework (utolsó letöltés: 2025. 04. 02.)

tanulók számára vonzó, így inkább reprodukálódik, mint mérséklődik a társadalmi egyenlőtlenség (Tsakarissianos, 2008; OECD, 2000).

A szakképzésben az oktatás és képzés magas színvonalú működése, folyamatos fejlesztése elengedhetetlen a gazdaság versenyképességének megőrzéséhez. Az iparban egyre kevésbé van szükség szakképzetlen munkaerőre, ezen állások gyakorlatilag megszűntek, helyét a technológia vette át. A kevésbé fejlett országok alacsony munkaerőköltsége miatt az OECD országokból kitelepültek a szakképzetlen munkaerőt igényló termelési folyamatok. Az OECD országok számára az előrelépés útja a magas színvonalú termékek és szolgáltatások fejlesztése, amelyhez magasan képzett munkaerőre van szükség. 2010-ben átfogó OECD tanulmány készült, melynek célja, hogy feltárja a tanulás és a munkahely közötti utat, a szakmai alapoktatásnak a fiatalok és a gazdaság igényeihez való igazítását, tette mindezt az országok szakpolitikai reformjainak, a szakképzési surveyek és a szakirodalom áttekintésével (OECD, 2010).

A 2008-ban kirobbant gazdasági válság globálisan érintette a szakképzés rendszerét is. Bár a *„pénzügyi válság csökkentette a szakképzésben végzettek foglalkoztatási arányát, de nem növelte az inaktivitást”* (Vandeweyer & Verhagen, 2020, p. 81). A munkáltatók a fennmaradásért küzdöttek, így a munkahelyi képzések visszaszorultak. A lecsökkent munkahely kínálat következtében a fiatalok később hagyták el az oktatást, vagy maradtak inkább nappali tanrendben. A vizsgált országok egy részénél az állam alapfokú oktatást biztosít, míg a szakmaspecifikus képzés már a munkáltatók feladata. A középfokú szakképzésbe való állami szerepvállalás megtérül, mivel az erős középfokú szakképzési rendszerrel rendelkező országokban, mint például Németországban alacsonyabb a fiatalok munkanélküliségi aránya (OECD, 2023). A munkanélküliség már a gazdasági válság előtt is problémaként jelentkezett. Shavit és Müller (2000) szerint a szakképzést zsákutcának vagy „B” tervnek (second-choice education) tekintők (Eichhorst et al., 2015) a szakképzés elterelő hatását (diversion effect) hangsúlyozzák. A szakképzés rövidebb idejű oktatási utat lehetővé tevő programtípusai a hátrányos családi környezetből érkező fiatalokat magas arányban vonzza. Ezen fiatalok nagyobb eséllyel kerülnek olyan oktatási útra, mely csökkenti a továbbtanulási esélyeiket és növeli az alacsonyabb presztízsű pozíciók betöltését (Milmeister et al., 2022; Shavit & Müller, 2000). Ugyanakkor a szakképzettség megszerzése számos előnnyel jár az általános végzettséghez képest. *„A szakképzésben végzettek magasabb foglalkoztatási és alacsonyabb munkanélküliségi rátával rendelkeznek, mint az azonos végzettségű, általános programban végzettek”* (Vandeweyer & Verhagen, 2020, p.8). Valamint az általános végzettséghez képest a szakképzettséggel rendelkezők gyorsabban tudnak elhelyezkedni (Vandeweyer & Verhagen,

2020), a szakképzés védőháló-funkciót (safety net function) tölt be (Cedefop, 2018a). Tehát a szakképzés egyszerre tölthet be elterelő és védő funkciót is (Milmeister et al., 2022, p.7; Shavit & Müller, 2000).

Felmerülhet kérdésként, hogy mikor, a képzés melyik szakaszában válasszon szakmát a fiatal. Ausztriában ez a középfokú képzés első évében, tehát 14 évesen történik, míg más országok szakképzési rendszerében 14-16 éves korban csatlakoznak be a diákok a szakképzési programokba. A munkaerőpiacra belépőknek gyorsan változó kompetenciákra van szükségük, ahhoz, hogy elhelyezkedve alkalmazkodjanak a munkahelyi környezethez, folyamatosan fejlődjenek és élni tudjanak a kínálkozó karrier lehetőségekkel. A munkahelyi tanulás hatékony közeget biztosít az interperszonális készségek, képességek fejlesztéséhez, valamint mind az intézményes, mind pedig a munkahelyi tanulás hatékonyan támogatja a fiatalok munkára való felkészülését. A fiatalok ismeretszerzési igényét jelzi, hogy egyre több szakmai oktatásban részt vevő tanuló folytatja felsőfokú szakképzésben tanulmányait, például Koreában a középfokon szakképzésben tanuló diákok háromnegyede. Tehát a fiatalokat nemcsak a munkaerőpiacra, hanem a felsőfokú továbbtanulásra is fel kell készíteni. Mindazonáltal a felső középfokú szakképzésben részt vevők kisebb arányban tanulnak tovább, mint az általános képzésben végzettek (OECD, 2023). A továbbtanulásra való felkészítés kapcsán az érem másik oldaláról sem feledkezhetünk meg. A középfokú szakmai programokban tanulók körében egyre jellemzőbb probléma az általános tanulási készségek, a számolás és írás-olvasás alacsony szintje. Az alacsony készségszintből adódó iskolai kudarcok nagymértékben megnövelik a kimaradás esélyét (OECD, 2010).

A szakképzés finanszírozása befolyásolja, hogy a tanulói preferenciák vagy a munkahelyi, munkaerőpiaci elvárások dominanciája érvényesül-e. Ideális esetben az egyéni preferenciák és a munkaerőpiac elvárásai összhangba kerülnek, állami szakképzés finanszírozás esetén pedig a képzésnek a társadalmi igényeket is ki kell elégítenie. Tanulói, önköltséges képzés esetén a tanulói preferenciák, míg munkahelyi képzéseken a finanszírozó határozza meg a képzés tartalmát, idejét. Természetesen a szakképzési rendszerekben kevert támogatási formák is megjelentek (OECD, 2010).

Az OECD tanulmány a pályaválasztási tanácsadás területén számos országban elmaradást tárt fel. Az oktatásból a munka világába történő zökkenőmentes átmenethez ismeretek, készségek és munkatapasztalat szükséges. Felértékelődnek a pályaépítési készségek, illetve azok oktatása, melyek a sikeres pályadöntést támogatják (Austin et al., 2020). A pályaválasztási tanácsadás mely az élethosszig tartó tanulás elengedhetetlen eleme számos területen megerősítésre vár. Gyakori probléma, hogy a tanácsadók nem rendelkeznek naprakész információkkal,

pályaismerettel, így nem tudják az egyén számára hatékonyan és objektíven segíteni a pályaválasztási döntést, illetve a szükséges pályakorrekciót. A pályaorientációs szakembernek oktatási intézményektől függetlennek kell lennie az objektív tájékoztatás érdekében (OECD, 2010).

Európában és a tengerentúlon is a pedagógus pályára jellemző az elöregedés, a tanár és oktató hiány a szakképzésben is jelen van különösen Angliában és az Egyesült Államokban (OECD, 2021). A szakképzés oktatói igényeinek kielégítésére olyan toborzási utakat kell kijelölni, mely oda csábítja a piacképes ismeretekkel rendelkező ipari szektorból érkező oktatókat. Valamint a szakképzésben oktatók számára a munkaerőpiaci gyakorlat pótlását, illetve kiegészítését szolgálja a képzés során alkalmazott munkaalapú tanulás (OECD, 2023a). A kihelyezett gyakorlati képzések alatt a tanulószerződéses diákok oktatását olyan céges alkalmazottak irányítják, akik általában nem rendelkeznek pedagógiai végzettséggel. Ennek ellenére a munkahely, gyakorlati képzőhely kiemelten hatékony tanulási környezet a kemény és puha készségek fejlesztésére, illetve arra, hogy a gyakornokokat, mint potenciális munkavállalókat megismerje az adott cég. Az intézmény és a gyakorlati képzőhely szoros együttműködése hozzájárulhat ahhoz, hogy az intézményekben oktatók naprakész szakmai ismereteket szerezzenek, míg a külső oktatókat ahhoz, hogy bővüljenek pedagógiai, didaktikai ismereteik (Mártonfi, 2016a). A duális képzés sikeréhez elengedhetetlen a céges menedzsment elköteleződése, mely során a duális képzésre megfelelő kompetenciákkal rendelkező erőforrást is biztosítanak (Pogátsnik, 2021).

A munkahelyi tanulás során is érdemes a hatékonyság fokozása érdekében minőségellenőrzést beépíteni, melynek részeként a két fél szerződésben rögzíti jogait és kötelezettségeit (OECD, 2010). Az apprenticeship (Apprenticeship suply, 2012) olyan képzésszervezési mód, mely során az *„iskolai oktatás és gazdaságban végzett gyakorlati oktatás kombinációja”* vezet az államilag elismert képesítéshez (Apprenticeship suply, 2012 idézi Mártonfi, 2016a, p. 70). Az apprenticeship típusú képzésszervezés nagyban hozzájárulhat a munkaerőpiacra való kilépés gördülékenységéhez (Mártonfi, 2016a).

Az oktatáspolitika igyekszik a szakképzési rendszer résztvevőit ösztönözni az együttműködésre. A képzésben szerepet vállaló munkáltatók kedvezményeket kapnak, míg a szakképzésben tanulók pénzügyi támogatásokat, adókedvezményt, képzési költségmegosztási megállapodásokat és ösztöndíjat. A szakképzési rendszer hatékonyságát meghatározza, hogy milyen erős a munkaerőpiaccal való kapcsolata. A szakmai programok tartalmi kidolgozása során a munkaadók és szakszervezetek bevonása közelebb viszi a szakképzést a gazdaság által támasztott igényekhez. Az országok által bevezetett szakképzési keretrendszer átláthatóbbá

teszi a szakképzés rendszerét, támogatja az egész életen át tartó tanulást és a felsőoktatás irányába történő elmozdulást (OECD, 2010).

A Cedefop (European Center for the Development of Vocational Training), az 1975-ben létrehozott, Thesszaloniki (Görögország) székhelyű Európai Szakképzés-fejlesztés Központ fő feladata, hogy segítse az európai szakképzési politikák fejlesztését a nemzeti szakképzési rendszerek elemzésével és tagállamok közötti összehasonlításával, valamint a munkaerőpiaci trendek feltérképezésével[12] (Cedefop, 2020a; 2020b).

A Cedefop és az OECD szakpolitikai ajánlásokat fogalmaz meg például, hogy a szakképzés bizonyos fokától a képzés költségei megoszthatók a profitáló felek között. A szakképzési helyek kialakításakor törekedjenek a tanulói preferenciákat és a munkaadói igényeket összehangolni. Vizsgálja felül valamennyi szakképzési rendszer, hogy a tanított tartalmak megfelelnek-e az ipar elvárásainak, valamint a szakképzési tantervfejlesztésbe vonja be a munkáltatókat és a szakszervezeteket is. Az oktatás-képzés során segítsék a tanulókat az általános és a szakmaspecifikus készségek elsajátításában, növelve a foglalkoztathatóságukat és támogatva az élethosszig tartó tanulást. A pályadöntést és a folyamatos önképzést támogatva az államok hozzanak létre egy intézményektől független, objektív, hiteles információkkal rendelkező, minden felhasználó számára elérhető pályaorientációs szolgáltatást. Valamint, hogy a szakképzésben gyakorlati oktatóként vállalati helyszínen dolgozók pedagógiai felkészítése, és az iparból, akár részmunkaidőben érkező szakoktatók toborzása fokozza a képzés minőségét (OECD, 2010). A szakképzési reformok terén elmozdulás tapasztalható, melynek következtében egyre több országban kivezetik a zsákutcás szakképzési formát. Zsákutcás szakképzésnek azt az alapképzésként felfogott képzési formát nevezzük, mely során a szakképzés teljesen elkülönül az általános képzéstől (Cedefop, 2017a, p. 40). A szakképzés diverzifikációjának hatására növekedett a horizontális és vertikális átjárhatóság (Cedefop, 2017).

A 2001-ben a Brugeban az Európai Unió közös céljaként fogadták el a tudásalapú társadalmak megerősítését, melyhez az út az oktatás és képzés fejlesztésén át vezet, ami magával vonja a gazdaság versenyképességét és a fenntartható fejlődést (Milmeister et al., 2022). A közös szakképzés megújítására való törekvés ellenére, történeti előzményeik és gazdasági sajátosságaik mentén rendkívül heterogén tagállami szakképzési rendszerek működnek. Ezen különbségek fellelhetők a szakképzésben tanulók arányában és a munkaalapú tanulásban részt vevők arányában is. Az Eurostat (2021) adatai alapján a fiatalok többsége (60% felett) szakképzésben tanul Ausztriában, Hollandiában, Svájcban, Csehországban és Finnországban,

[12] https://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop (utolsó letöltés:2025. 06. 01.)

míg alacsony (30% alatt) a szakképzésben tanuló diákok aránya Írországban és Görögországban (Eurostat, 2021; Milmeister et al., 2022).

Hanushek és munkatársai (2011) az International Adult Literacy Survey (Nemzetközi Felnőttképzési Felmérés) adatai alapján, mely tizennyolc ország általános és szakképzésben végzettek életkoronkénti foglalkoztatottsági rátáját vizsgálta megalkották a szakképzési rendszerek tipológiáját, valamint kimutatták az eltérő szakképzési rendszerek munkavállalói életpályákra gyakorolt hatását. Eredményeik alapján a szakképzési rendszerek négy csoportját különítették el. Az első csoportot a tanulószerződéses, gyakorlati képzésre építő szakképzési rendszerrel rendelkező országok alkotják, mint Németország, Ausztria, Svájc és Dánia. Ezen szakképzési rendszerekben a gazdasági szereplőknél folyó duális gyakorlati képzés és az iskolákban folyó elméleti oktatás párhuzamosan zajlik. Erős az iskolák és a munkaerőpiaci szereplők közötti kapcsolat, a tanulók munkaszerződésben állnak a gyakorlati helyet biztosító cégekkel és fizetést kapnak. Ez a szakképzési modell gyors munkaerőpiaci kilépést biztosít. A második csoportba sorolt országok esetében az iskola alapú szakképzés dominanciája tapasztalható, mint például Spanyolországban, Olaszországban vagy Írországban. Ezen országokban a szakképzés jellemzően iskolai keretek között zajlik, a gazdasági szereplők nemcsak a gyakorlati képzésbe, de a képzés tartalmának meghatározásába is kevésbé vonódnak be. A harmadik csoport országaiban vegyes képzési struktúra valósul meg, vannak ugyan tanulószerződéses elemei a képzésnek, az iskolai és a vállalatoknál megvalósuló képzés sokkal kevésbé szabályozott, mint a duális modell esetében. Ilyen vegyes szakképzési rendszerű országok Norvégia, Hollandia és Franciaország. A negyedik csoportba tartozó országok esetében mint Kanada a szakképzés az általános oktatás dominanciája mellett marginális helyzetben van (Hanushek, Woessmann & Zhang, 2011).

A Cedefop (2018a) a fentebb bemutatott szakképzési rendszerek tipológiáját (Hanushek, Woessmann & Zhang, 2011) alapul véve a szakképzésben résztvevők és a munkalapú tanulásban résztvevők aránya alapján a szakképzési rendszerek hat típusát azonosította. Az első típusba olyan országok kerültek, ahol a duális szakképzési rendszert alkalmazzák és magas a szakképzésben és a munkahelyi gyakorlatban tanuló fiatalok aránya, mint például Németország, Svájc vagy Dánia. A második típusba tartozó országokban, mint Ausztria vagy Hollandia hasonló a fiatalok részvételi aránya a duális és a tisztán iskolarendszerű oktatásban. Magyarországot a harmadik típusba sorolta, melyben alacsony a szakképzésben tanulók aránya és azon belül magas a munkaalapú képzésben résztvevőké. Hazánk a munkaalapú képzésben tanulók magas arányában az első típussal mutat hasonlóságot (Milmeister et al., 2022). Jóllehet ezen adatok a szakképzés 2019. évi átalakítása előttiek. Az Eurostat 2021-es adatbázisában a szakképzésben tanulók aránya alulról közelíti a 45%-ot, mely alacsonyabb, mint Dániában, de

magasabb, mint Törökországban vagy Nagy-Britanniában. A negyedik típusba Nagy-Britannia tartozik, ahol átlagosnak tekinthető a szakképzésben és a munkaalapú tanulásban érintettek aránya. Az ötödik típusba tartozó országokban elkülönült a szakképzési rendszer, a képzés elsősorban iskolai keretek között valósul meg és a diákok alacsony arányban vesznek részt munkalapú képzésben. Ilyen országok például Lengyelország, Csehország vagy Finnország. A hatodik típusba sorolt tagállamok szakképzése iskolai keretek között zajlik még alacsonyabb részvételi aránnyal. Ebbe a csoportba sorolták Portugáliát, Svédországot és Görögországot (Cedefop, 2018a; Milmeister et al., 2022).

A következőkben betekintünk néhány kutatásunk szempontjából relevánsabb tagállam szakképzésébe. Elsőként az OECD alapító tagjai közül a hazánkkal való szoros gazdasági kapcsolatai, valamint a hasonló szakképzési rekrutációs jellemzőik miatt (Powell & Solga, 2011; Schlögl & Lachmayr, 2005; Bacher 2003; Müller & Shavit 1998) Németország és Ausztria szakképzésének sajátosságait villantjuk fel. Majd Svédországot mint olyan példát mutattuk be, ahol a szakképzés megújításának útja a minél szélesebb körű felsőoktatási hozzáférés felé vezetett. Ezután egy negatív példát, Portugália esetét ismertetjük, ahol a szakképzés bár a leginkább hátrányos helyzetű fiatalokat vonzza, mégis a finanszírozás kiterjesztése helyett az oktatáspolitika a finanszírozás csökkentését választotta. Végül az OECD szervezetéhez később csatlakozott országok közül Dél-Korea szakképzésébe pillantunk be keresve a „koreai csoda" mögött meghúzódó folyamatokat.

Az országok közül elsőként a hazai szakképzéssel való kiemelt kapcsolata miatt **Németország**ot vesszük górcső alá. A fiatalok általában 15 éves korukban a középiskola felső tagozatán folytatják tanulmányaikat, mely során az általános képzést és szakmai képzést nyújtó (Gymnasiale Oberstufe, Fachobershule) nappali tagozatos oktatás és a szakképzés területén (Berufsfacschule, Diale Berufsausbildung, Berufsschule/Betrieb) elérhető programtípusok közül választhatnak [13].

Németországban a 15-19 éves fiatalok közel egyharmada részt vesz felső középfokú szakképzésben (OECD, 2023, p. 9.). Ezen fejlett szakképzési oktatási struktúrával rendelkező ország új kihívásokkal találta szemben magát, hiszen társadalmának, gazdaságának és szakképzési rendszerének is alkalmazkodnia kell a bevándorlók generálta új helyzetekhez. Németország a bevándorlókkal szemben nem támasztott képzettségi követelményeket, mint például Kanada vagy az Egyesült-Államok. A bevándorlók származási helyük alapján eltérő kulturális tőkével érkeznek. A Kelet-Európából érkezők esetében feltételezhetjük, hogy hazájukban magasabb társadalmi státusuk volt, mint Németországban, iskolázottságuk is

[13] https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/overview (utolsó letöltés:2024. 07. 27.)

magasabb, és ez gyermekeik oktatási ambícióiban is megnyilvánul. Ellenben a dél-európai és török bevándorlókat alacsony iskolai végzettséggel, a szakképzettséget nem igényló ipari munkahelyekre toborozták. A duális szakképzés rendszere gyakorlatilag ismeretlen a bevándorló fiatalok számára, nem látják át a szakképesítés munkaerőpiaci értékét, így kevésbé érdeklődnek a duális szakképzés iránt, mint a nem bevándorló hátterű társaik. A legkevésbé az arab és a török származású fiatalok törekednek bekapcsolódni a szakképzésbe. A duális képzésben részt vevő bevándorló családból érkező tanulók kisebb eséllyel tudnak a vállalati szakképzésbe átlépni, mint kortársaik. Ezek az esélybeli hátrányok a generációk előre haladtával eltérő mértékben csökkennek. A kelet-európai származású fiatalok esetében az első generáció által tapasztalt még jelentős esélyhátrányok a harmadik generációra megszűnnek, tehát már nincs különbség a bevándorló és a nem bevándorló családi hátterű fiatal között, egyenlő eséllyel kapcsolódnak be a vállalati szakképzésbe. Ugyanakkor az arab és török származású fiatalok esetében még a harmadik generáció is jelentős esélyhátránnyal indul a vállalati szakképzésbe való jelentkezéskor. Tehát a kelet-európai származású fiatalok esetében megvalósul a felfelé irányuló integráció, míg a dél-európai és arab bevándorlók esetében a hátrányok csökkentésének érdekében egy hosszútávú, több generáción átívelő, hatékony integrációt támogató rendszerre van szükség (Beicht & Walden, 2019).

A Cedefop (2023a) tanulmány felhívja a figyelmet a német szakképzési rendszerben rejlő rizikófaktorokra. A duális szakképzés, mely hagyományosan az oktatási rendszerben nagyra értékelt számos kihívással küzd (Fürstenau, Pilz & Gonon, 2014, p. 427). Ilyen például a demográfiai csökkenés és a szakképzést preferálók számának kisebb mértékű csökkenése (Cedefop & BIBB, 2023a). A tanulószerződéses fiatalok számának csökkenése részint a demográfiai okokkal, részint a bevándorló családból érkezők ezen képzési formába való becsatlakozásának nehézségéből adódik (Cedefop & BIBB, 2023a).

A duális képzés hatékonyan készít fel a konkrét munkakörre és a gyors munkaerőpiaci belépésre, mindazonáltal a specializált jellege miatt megnehezítheti a munkahelyváltást és átképzés, továbbképzés híján a folyamatosan változó technológiai környezethez való alkalmazkodást (Cedefop & BIBB, 2023a). Ezen digitális vagy strukturális változásoknak való megfeleléshez a felnőttkori továbbképzéseken keresztül vezet az út, melyen Németországban viszonylag állandó a részvételi arány (Cedefop & BIBB, 2023a). 2016-os a szakképzés eredményességéről, vonzerejéről és társadalmi szerepéről szóló felmérés szerint a megkérdezettek döntő többsége szerint a felső középfokú szakképzés jellemzően egy konkrét szakmára készít fel. A válaszadók ¾-e szerint a szakképzettség egyenes út a jól fizető álláshoz,

hiszen a végzettek 80%-a már az első hónapban hosszú távú munkaszerződést köthet (Huisman, 2018). Összességében döntően pozitív a szakképzés megítélése (Huisman, 2018).

Ausztriában a fiatalok a 9-13 évfolyamot lefedő felső középfokú tanulmányaikat általános képzést nyújtó programtípusokban (Polytechnische Schule, Allgemeinbildende Höhere Schule, Oberstufenrealgymnasium), illetve szakképzésben (Berufsschule und Lehre, Berufsbildende Höhere Schule, Berufsbildende Mittlere Schule) folytathatják. A szakképzési programtípusokba leghamarabb 14-15 éves korukban csatlakoznak be a fiatalok. Bár a tankötelezettség a 15. életévig tart, de minden 18 év alatti fiatalnak oktatásban vagy képzésben kell részt vennie[14]. Ausztriában a 15-19 évesek közel 70%-a vesz részt szakképzési programokban (OECD, 2023). Az egyenlő oktatási hozzáférés biztosítására a korábbi körzetes helyett bevezették a szabad iskolaválasztást, mely elsősorban az alapfokú oktatás terén éreztette hatását. Bár már nem kötötte a szülőket a területi szabályozás mégis jellemzően nem változtak az iskolaválasztási szokásaik, valamint bár az intézkedés egyik célja a hátrányos tanulói kompozíciók megváltoztatása volt a változás következményeként tovább növekedett az intézményekben megjelenő etnikai és társadalmi szegregáció (Altrichter et al., 2011).

Bacher (2003) a korábbi ausztriai oktatáskutatások eredményeit összefoglalva az iskolai hátrányos helyzetet, mint az oktatási egyenlőtlenségek következményét értelmezi. Közvetlen iskolai hátrányos helyzet esetében az okokat az intézményben, annak szabályozásában, az ott dolgozók hozzáállásában kereshetjük. A tanulókat érintő hátrányos intézményi megkülönböztetés nemcsak tudatos formában valósulhat meg, hanem öntudatlanul is előítéletek által. Bacher (2003) szerint az intézményi hátrányos helyzet kiváltó okai intézményen kívüliek is lehetnek, erre példaként említi azt az esetet, amikor a szülőt érő diszkrimináció következtében saját gyermekének kompetenciáit, lehetőségeit alul értékeli, mely alacsonyabb oktatási részvételhez vezet (Bacher, 2003).

A Cedefop (2023d) tanulmánya szerint nyílik az olló a szakképzésbe érkezők tanulási képességei és a növekvő szakmai elvárások között (Cedefop & ibw Austria, 2023d). A szakképzésben végzettséget szerzők alacsony arányban lépnek be a felsőoktatásba, melynek oka lehet, hogy ehhez külön vizsgát kell letenniük vagy újabb kurzusokat kell teljesíteniük (Cedefop & ibw Austria, 2023d). Összességében az, hogy nem egyenes a továbbhaladás a felsőoktatás felé csökkenti a társadalmi mobilitást, valamint a szakképzés presztízsét. A magasabb végzettség magasabb foglalkoztatottsággal jár együtt *„2022-ben a felső középfokú végzettséggel nem rendelkezők (25-64 évesek) munkanélküliségi rátája 10,8% volt, több mint*

[14] https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/overview (utolsó letöltés:2024. 07. 27.)

kétszerese a legalább felső középfokú végzettséggel rendelkezőknek (3,8%).” (Cedefop & ibw Austria, 2023d, p. 9).

Svédországban a fiatalok 16 éves korukban kezdik meg a felső középfokú tanulmányaikat a gimnáziumokban (gymnasieskola), ahol szakmai programok (yrkesprogram) és felsőoktatásra felkészítő programok (högskoleförberedande) közül választhatnak[15].

Svédországban az 1994-es szakképzési reform az általános ismeretek bővítését célozta meg a szakképzésben, az addig két éves programokat három évre bővítették, mellyel a felsőfokú továbbtanuláshoz való hozzáférést kívánták kiszélesíteni (Virolainen & Thunqvist, 2017). Majd a 2011-es reform a munkaerőpiac igényeire fókuszálva a munkahelyi tanulást helyezte előtérbe a szakképzés során (Nylund et al., 2017). Ezáltal a munkaalapú tanulás vált dominánssá az elméleti ismeretek átadása helyett. Jelenleg a svéd felső középiskolai rendszerben 18 programból választhatnak a fiatalok, melynek egyharmada felsőoktatásra előkészítő, kétharmada pedig szakképzési program. Mindkét programtípus három évig tart. A felső középfokú szakképzési programok elvégzésekor általános elméleti tantárgyakat (matematika, svéd, angol, történelem és vallás) és szakképzési tantárgyakat tanulhatnak. A diákoknak lehetőségük van az elméleti tantárgyakat magasabb óraszámban is tanulni a felsőfokú továbbtanulás érdekében. A felsőfokú szakképzési programok kétféle formában érhetők el, iskolai szakképzésként vagy felső középfokú szakképzésként. A két modellt sem a tanult tantárgyak, sem pedig a kimeneti célja nem különbözteti meg, eltérés a munkahelyi tanulás időtartamában van. Az iskolai szakképzés során a tanulók legalább 15 hetet, míg a tanulószerződéses képzésben a tanulmányi idő legalább felét a munkahelyen töltik, ezáltal a munkahely a tanulás és a termelés helyszíne is (Ferm, 2021). Kilbrink és munkatársai (2018) interjúiban az energetikai és ipari felső középfokú szakképzési program diákjai elmondták, hogy előnyös számukra, ha a programjuk során több munkahelyen is gyakorolhatnak bővítve ezzel munkatapasztalataikat, növelve ezzel a későbbi munkahelyi beilleszkedési esélyeiket. A szakképzési programokban a nemek egyenlő hozzáférése biztosított, mégis megkülönböztethetünk fiú dominanciájú és lány dominanciájú programokat. Lány dominanciájú programok például az egészség és ápolás, gyermek és szabadidő, a fiú dominanciájú programokhoz kötődő foglalkozásokban viszont magasabb kereseti lehetőség prognosztizálható (Ledman et al., 2018). Svédországban a 15-19 éves korosztály 1/3-a vesz részt szakképzési programokban (OECD, 2023, p. 9).

„A pozitív tendencia ellenére a tanulószerződéses gyakorlati képzésben való részvétel továbbra is elmarad a várakozásoktól; jelentős kihívást jelentenek a magas lemorzsolódási arányok is.

[15] https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/overview (utolsó letöltés:2024.07. 27.)

A kormány célja, hogy növelje mind a részvételt, mind a tanulószerződéses gyakorlati képzés minőségét" (Cedefop & Skolverket, 2023b, p. 18).

A szakképzésben végzettek alacsonyabb alapkészség szinttel kezdik meg tanulmányaikat, mint az általános képzésben tanulók (Cedefop, 2013). „*A szakképzésben végzettek kognitív készségei valamivel alacsonyabbak, mint az általános képzésben végzetteké, de még mindig nagyon kevesen vannak közöttük, akik a PIAAC-teszt legalacsonyabb szintjén teljesítenek*" (Vandeweyer & Verhagen, 2020, p. 10). A PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) a felnőttek írástudását, számolási és problémamegoldó készségét mérő nemzetközi felmérés (OECD, 2021a).

Tehát bár az országok többségéhez képest a német, svéd, az osztrák és a norvég szakképzésben tanulók jobb alapkompetencia szinttel rendelkeznek, jóllehet még ők is gyengébben teljesítenek, mint az általános képzésben tanulók, mely csökkenti a munkaerőpiaci változásokhoz való alkalmazkodás képességét (Vandeweyer & Verhagen, 2020). Vandeweyer és Verhagen (2020) szerint a szakképzésben végzettek kedvező foglalkoztatottsági mutatóik ellenére, mind a munka minősége, mind pedig a szakmai karrierlehetőségek terén hátrányban vannak az általános végzettségűekhez képest (Vandeweyer & Verhagen, 2020). A szakképzettek alacsony továbbképzési hajlandósága negatívan hat a munkaerőpiaci alkalmazkodóképességre és az élethosszig tartó tanulásra (Vandeweyer & Verhagen, 2020).

Portugália szintén az OECD alapító országai között volt. A 15 éves fiatalok számos három éves felsőfokú tanulmányokra vagy a munkaerőpiacra felkészítő képzésből választhatnak, melyek lehetnek természettudományos, művészeti (Ensino secundário, Cursos artisticos escepializados, Escolas Secundárias) és szakképzési (Agrupamentos de Escolas) felső középfokú képzések. A programok közötti átjárás lehetősége adott, mint ahogy a felsőfokú tanulmányokhoz való hozzáférés is[16]. Portugáliában a 15-19 éves korosztály kevesebb, mint 40%-a (mely az OECD átlagához közeli) vesz részt szakképzési programokban (OECD, 2023, p. 9.). Portugáliában alacsony a szakképzés társadalmi presztízse. A szakképzésben részt vevő diákok közel fele, míg általános középfokú képzésben alig több, mint egyötöde hátrányos helyzetű. Ennek ellenére az állam szakképzési ráfordításait egyharmaddal csökkentette. A szakképzéshez kötődő negatív társadalmi megítélés egyik oka a tanulók alacsony társadalmi-gazdasági háttere. Mivel az alacsonyabb társadalmi státusú szülők gyermekei a szakképzést, míg a magasabb társadalmi státusú szülők gyermekei az általános oktatást preferálják, mely a felsőfokú továbbtanulás lehetőségével is kecsegtet. A szülők iskolai végzettsége mellett a munkakörük is hatással lehet a gyermekük iskolai karrierjére. A felsővezető, menedzser,

[16] https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/overview (utolsó letöltés:2024.07.27.)

szellemi foglalkozású szülők gyermekei adják az általános oktatásban részt vevők 2/3-át, ezzel szemben a szakképzésben tanulók szülei jellemzően gyári munkások, mezőgazdasági termelők vagy szakképzettlen munkások. Így látható, hogy a felsőfokú végzettséghez kötött foglalkozású szülők az általános középfokú oktatást részesítik előnyben a szakképzéssel szemben. A szülők munkaerőpiaci aktivitása is eltérő képet mutat, az általános oktatásban a tanulók közel ¾-ének mindkét szülője aktív, ugyanez az arány a szakképzésben bő 60%. Emellett a szakképzésben tanulók 13%-ának az egyik szülő inaktív, vagy munkanélküli (Traqueia et al., 2020).

Portugália szakképzése iskolai környezetben zajlik, így a képzés nem ad lehetőséget a valós munkahelyi tapasztalatszerzésre, ezáltal csökkenti a munkaerőpiaci átmenet gördülékenységét (Cedefop & DGERT, 2023c). A szakképzésből a felsőoktatásba történő továbbhaladást a szakképzésből érkezőkre igazított feltételekkel segítik (Cedefop & DGERT, 2023c). A szakképzésben való részvétel képességszintenkénti eltérő hatását tárták fel. Miszerint a *"szakképzésben való részvétel a gyenge képességű tanulók esetében alacsonyabb lemorzsolódási valószínűséggel jár, míg a jó képességű tanulók esetében viszont növeli a lemorzsolódás valószínűségét"* (Vandeweyer & Verhagen, 2020, p. 22).

A következőkben Európán kívül folytatjuk kitekintésünket.

Kanada az OECD alapító tagja volt. Kanadában az 1990-es években a fiatalok munkába való belépésének megkönnyítésére és a szakképzett munkaerő hiányának csökkentésére szakmunkástanulói gyakornoki programot vezettek be. A szakmunkásoknak szóló gyakornoki program célkitűzése az volt, hogy a tanulást összekapcsolja a munkával, így tegye vonzóvá a legalább a tizedik évfolyamot befejezett 16 éves fiatalok számára, akik már valószínűleg nem folytatnák tanulmányaikat. Ezek közül a legsikeresebb az Ontariói Ifjúsági Tanulószerződéses Gyakornoki Program, melyben a beiratkozott tanulók 70%-a sikeresen megszerezte az asztalos szakmunkás alapvizsgát, illetve az érettségi bizonyítványt is ezzel párhuzamosan. A programba jelentkezők a sikeres felvételi beszélgetés után egy négyhetes előkészítő kurzuson vettek részt, ezután tanulószerződéssel egy nyolc hetes gyakorlati képzés során teljesítették az első tanfolyami szakasz követelményeit, valamint középiskolai krediteket is szereztek. Majd a gyakornokok első munkahelyükre kerültek, ahol munkájukért fizetést kaptak, miközben folytatták középiskolai tanulmányaikat. A tanulószerződésük alatt lehetőségük volt a szakszervezethez is csatlakozni. A szakmunkás gyakornoki programot a Képzési, Főiskolai és Szakképzési Minisztérium finanszírozta (Taylor, 2006).

Kanada középfokú oktatási rendszere (Quebec tartomány kivételével) eltér a korábban bemutatott országokétól, ugyanis a szakképzés nem kínál külön programot a középiskola felső tagozatán, hanem integráltan, választható tantárgyak formájában elérhető. Ezáltal a fiataloknak

nem kell dönteniük a szakképzés és az általános képzés között, így mindenki ugyanazt a magasabb képzési szinthez való hozzáférést biztosító képzést kapja (OECD, 2023).

Kanada szakképzésének sajátosságai egyben kihívásokat is jelentenek. A szakképzés decentralizált, mely jelentős tartományi különbségeket eredményezett (Werquin, 2018). A szakképzés átláthatóságát, átjárhatóságát és a képzés minőségbiztosítását nehezíti, hogy Kanadában nincs nemzeti képesítési keretrendszer (Werquin, 2018), így a képzettségek elismerése is decentralizált (Werquin, 2018).

2.3. Szakképzésben tanulók gazdasági-társadalmi jellemzői

Az OECD kiemelt figyelmet fordít a társadalmi-gazdasági státus és az oktatás kapcsolatára. Az adatokból egyértelműen megállapítható, hogy a tanuló szociodemográfiai háttere nagy mértékben befolyásolja a tanulmányi utat, illetve akár az életpályát is. Középfokon az oktatást kettősség jellemzi, az általános, akadémiai jellegű és a szakképzési célú oktatási programok párhuzamos jelenlétével. Országonként eltérő sajátosságokat mutat, hogy az akadémiai vagy a szakképzési programok a dominánsak. Azokban az országokban, ahol a középiskolás korosztály (15-19 évesek) több, mint fele szakképzési programtípusban tanul, rendszerint többféle szakképzési programtípusból választhatnak a fiatalok. Ezen kínálattal alkalmazkodik a tanulási igények, érdeklődés és továbbtanulási aspirációik tekintetében heterogén tanulói igényekhez. Bár a szakképzési programtípusok között van felsőfokú továbbtanulási utat lehetővé tevő is, mégis az OECD országaiban a középfokú szakképzésben végzett fiatalok az általános képzésben részt vevőkhöz képest kisebb eséllyel folytatják tanulmányaikat a felsőoktatásban (OECD, 2023).

Az általános képzésben és a szakképzésben tanulók profilja között, elsősorban a szülők iskolai végzettségében figyelhető meg eltérés. Azok a tanulók, akiknél mindkét szülő felsőfokú végezettségű, kisebb eséllyel maradnak ki a középiskolából, mint az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei. Azok a 25-64 évesek, akik legalább egy felsőfokú végzettségű szülővel rendelkeznek nagyobb eséllyel tanulnak tovább felsőoktatásban. A szakképzésben tanulók közül felülreprezentáltak az alacsony gazdasági-társadalmi hátterű családokból érkező fiatalok. A középfokú végzettséggel nem rendelkező szülők gyermekei lényegesen nagyobb arányban tanulnak szakképzésben, mint az általános képzésben. Ez alapján elmondható, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei nagyobb valószínűséggel választják a szakképzési programokat (Traqueia et al., 2020; OECD, 2018). A hátrányos helyzetű tanulók otthoni körülményeik miatt jelentős stressznek vannak kitéve, mely maladaptív

információfeldolgozási mintához vezethet, ami kihat az információk feldolgozására, ezáltal az iskolai teljesítményükre is. Tehát ilyen módon a gazdasági-társadalmi háttér negatív hatást gyakorol nemcsak az iskolai pályafutásra, de az egész életútra is, mely a társadalmi esélyegyenlőtlenséget tovább fokozza (Cedeño et al., 2016). Összességében a családi háttértényezők eltérő mértékben hatnak a tanulmányi teljesítményre, az OECD PISA tanulmányban olvashatjuk, hogy Németországban, Franciaországban és Oroszországban nagyobb hatással vannak a családi háttértényezők a tanulmányi eredményekre, mint például az Egyesült Államokban (OECD, 2008a).

2.4. Oktatási szelekció

Az OECD országok oktatási rendszereiben különböző időzítéssel történik meg a szelekció, általában a tanulók 15 éves korában. Ettől későbbi időpontban Spanyolországban és Finnországban, ahol a tanulók a középiskola alsó tagozatának végeztével választanak oktatási utat. Ezzel szemben Németországban és Ausztriában a szelekció első lépése már tíz éves korban megtörténik. A tanulói kiválasztás általában az iskolai teljesítmény alapján akadémiai jellegű vagy szakképzési programokba való belépést jelent. A tanulói differenciálás különböző formában valósulhat meg akár iskolaválasztás, akár az adott iskolán belüli tagozat, csoport formájában, ugyanakkor fontos a szelekció időpontja és a programok, csoportok közötti átjárhatóság mértéke is. A korai szelekció súlyosbítja az oktatási különbségeket. Az alacsony gazdasági-társadalmi családi hátterű fiatalokat hátrányosan érinti a tanulmányi szelekció, felülreprezentáltak az alacsony presztízsű képzésekben, ami tovább mélyíti az egyenlőtlenségeket. A korai szelekció időpontjában, még az egyén saját, átgondolt pályadöntéséről nem beszélhetünk. A későbbi időpontban meghozott pályaválasztási döntés csökkenti a középfokú oktatásból való lemorzsolódás esélyét. Számos OECD országban a pályaválasztás elhalasztását célzó reformot vezettek be, a legkorábban már az 1970-es években a skandináv államokban, Finnországban, Spanyolországban és Lengyelországban is. A korai szelekció negatív hatásainak kiküszöbölésére számos országban tesznek erőfeszítéseket, melyek lényege, hogy a képességek szerinti elkülönítés csak bizonyos tantárgyak esetében történik, Spanyolországban az alaptantárgyak esetében, és amint a skandináv országokban csak ideiglenesen, kellő rugalmasságot hagyva. Az átjárhatóság biztosításával Hollandiában a 12. életévben bekövetkező orientáció ellenére lehetőség van a későbbi korrekcióra (OECD, 2012).

A PISA felmérés lehetővé teszi, hogy az országok oktatási rendszereinek teljesítményét összehasonlítsuk. A felmérés a 15 éves tanulók matematikai, természettudományos és

szövegértési kompetenciáit méri, emellett önbevalláson alapuló kérdőívben a tanulói társadalmi-gazdasági családi háttérre, tanulási környezetre kérdez rá, valamint az intézménnyel kapcsolatos információkra. ISCED kódok alapján az adott ország középfokú képzéstípusait általános, szakképzés előtti vagy szakképzési program kategóriába sorolják (OECD, 2008a).

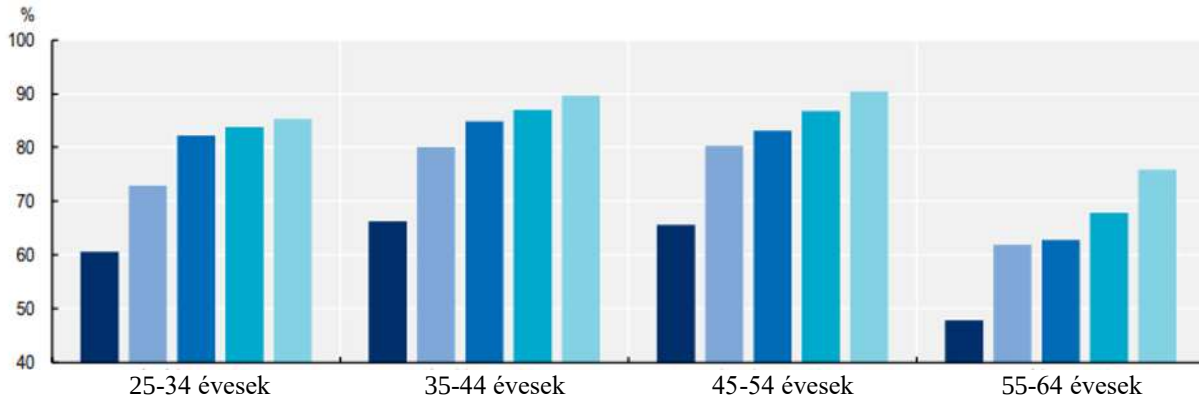
Az ESCS index (economic, social and cultural status) számításakor a szülők foglalkoztatási státusát, legmagasabb iskolai végzettségét, a család anyagi helyzetét, kulturális és oktatási erőforrásait veszik figyelembe. Az index standardizált értéke 0,00 melytől a szórás 1 (OECD, 2008a). Magyarországon az OECD átlagához képest nagyobb eltérés tapasztalható a tanulók gazdasági-szociális és kulturális hátterében, így az oktatási rendszer egyenlőtlenségekkel terhelt (Ostorics et al., 2016).

Az OECD és a WorldSkills együttműködésével jelenleg is zajlik a szakképzés igényeihez optimalizált nemzetközileg szabványosított értékelési rendszer a PISA-VET kidolgozása. Az új mérőeszköz a PISA felmérésen túlmutat, annak általános elemeit megtartva a szakképzésben tanulók foglalkoztathatósági készségeire fókuszál, mint a *„problémamegoldás technológiában gazdag környezetben, az adaptív problémamegoldás és együttműködés”* területei (OECD, 2024, p. 3). A PISA-VET 2029-re tervezett bevezetésétől és az ehhez kapcsolódó nemzetközi szintű szakmai munkától a munkaerő-piaci relevancia erősítését, a szakképzés minőségének javítását és összességében a szakképzés társadalmi státusának emelkedését várják (WorldSkills International, n.d.; OECD, 2024; Organisation for Economic Co-operation and Development, n.d.).

2.5. A végzettség foglalkoztatottsági rátára gyakorolt hatása

Az OECD tanulmány a 2019-es adatok alapján korcsoportonként vizsgálta a végzettség foglalkoztatottságra gyakorolt hatását. Valamennyi vizsgált korosztály esetében ugyanazon tendencia érvényesült, miszerint a végzettségi szint emelkedésével nő a foglalkoztatottság. Emellett az azonos szintű (felső középfokú) szakképzési és az általános képzést nyújtó programtípusok közül az általános képzés foglalkoztatottsági rátában megjelenő hátrányát láthattuk (6. ábra) (OECD, 2023, 2023a). A 25-34 éves korosztály tekintetében a felső középfokú szakképesítéssel rendelkezők foglalkoztatottsági rátája 83%, tíz százalékponttal magasabb, mint az általános képzettségűeké, míg a felső középfokú végzettséggel nem rendelkezőké mindösszesen 62% (OECD, 2023, p. 17).

6. ábra Foglalkoztatottsági ráta korcsoportonként és végzettségi szintek szerint (2019)



Forrás: OECD, 2023a, p. 15 1.4. táblázat

Megjegyzés:

- Középfok alatti oktatás
- Középfokú és posztszekunder, nem felsőfokú oktatás, szakképzés
- Alapképzés, mesterképzés, doktori képzés
- Középfokú és posztszekunder, nem felsőfokú oktatás, általános
- Rövid ciklusú felsőfokú képzés

2.6. Cedefop szcenáriók

A Cedefop (2020) a szakképzésben jelenlévő tendenciák alapján ideáltípusokat alkotva tett kísérletet a jövőbeli forgatókönyvek, szcenáriók segítségével a szakképzési rendszerek lehetséges fejlődési útjainak feltárására. Három alap szcenárióról olvashatunk, ezek a *Pluralistic VET,* a *Distinctive VET* és a *Special-purpose VET.* A *Pluralistic VET* alap szcenárió középpontjában az élethosszig tartó tanulás áll, melyben az általános oktatás és a szakképzés közötti határok fokozatosan elmosódnak. A *Distinctive VET* alap szcenárió középpontjában a szakképzés áll, mely domináns szerepet tölt be az oktatási rendszerben és ahol a szakmai és foglalkozási kompetenciák fejlesztése kiemelt feladatként jelenik meg. A *Special-purpose VET* alap szcenárió esetében a szakképzés szerepe állásorientált (adott munkafeladatra vagy pozícióra felkészítő) képzések nyújtása, teszi mindezt az általános oktatás és a felsőoktatás oktatási rendszerben betöltött dominanciája mellett. A fent bemutatott szcenáriók elemei feltehetően keveredve fognak megjelenni a nemzeti szakképzési rendszerekben, ezért kidolgozásra került hat részletes szcenárió is. A *Pluralistic VET* alap szcenárión alapulnak a rugalmas tanulási utakat és plurális jövőt prognosztizáló *Learning à la carte* és a *Cottage gardens* részletes forgatókönyvek. A *Learning à la carte* forgatókönyvében a tanulási út teljes mértékben egyéniesített és rugalmas. A szakképzés nem szakmákat, hanem foglalkoztathatósági modulokat ad át, ezen képzési rendszer erősen piacvezérelt és decentralizált. A *Cottage gardens* forgatókönyve sokrétű, változatos célcsoportokra szabott

szakmaorientált tanulás lehetőségét nyújtja, mely az angol vidéki kertekhez hasonlóan a gondozott diverzitást nyújtja (Cedefop, 2020).

A *Distinctive VET* alap szcenárión alapulnak a domináns szakképzést előre vetítő *VET for all*, a *Renaissance of VET* és a *Professional champions* részletes szcenáriók. A *VET for all* forgatókönyvében a szakképzés mindenki számára elérhető alapképzés, mely a munkára felkészítés mellett hangsúlyt fektet az önálló, kritikai gondolkodásra. Ezen duális és elméleti képzés társadalmi megbecsültségében egyenrangú az akadémiai képzéssel, átjárható és rugalmas tanulási utat biztosít a felsőoktatás irányába is. A *Renaissance of VET* forgatókönyvében a szakképzés reneszánszát éli, erős és jól szervezett szakképzési rendszer, olyan általános, megbecsült tanulási út, mely a duális szakképzés modernizált, továbbfejlesztett változata. A *Professional champions* forgatókönyve az általános szakképzés helyett a legjobb teljesítményű fiatalok irányítási, vezetői vagy szakértői feladatokra való felkészítéséről szól. Mely során rugalmas és rétegzett szakképzési rendszerben eljuthatnak az EQF 8. (doktori szintű) szakképzettségi fokig (Cedefop, 2020).

A *Special-purpose VET* alap szcenárión alapszik a szűk szegmensű szakképzést bemutató *Firefighter VET* részletes szcenárió, melyben a szakképzés marginalizálódott és elsősorban a munkaerőpiaci válságok kezelésének eszköze. A felsőoktatás a szakképzés rovására nyert teret és ezen szakképzési forma a munkanélküliek, oktatásból lemorzsolódott, alacsonyan képzettek számára nyújt rövid időtartamú „tűzoltásszerű" képzéseket (Cedefop, 2020).

2.7. A fejezet összegzése

Az OECD tanulmányok alapján felvázolhatóak azok a szakképzési területek, melyek fejlesztése hozzájárul az európai országok versenyképességének növeléséhez. A stabil szakképzési intézményi keretek kellő rugalmassággal segítik a hátrányos gazdasági-társadalmi családi háttérrel rendelkező tanulók státus független szakmaválasztását. A hátrányos helyzetű csoportokat célzott pénzügyi támogatásokkal kell segíteni, valamint a munkáltatókat ösztönözni. A munkaerő-piaci igényeket leginkább a munkáltatók ismerik, így az ő bevonásuk elengedhetetlen a szakképzés tervezésébe és megvalósításába. A szakképzésben az általános oktatás, a pedagógia háttérbe szorul, mely negatívan hat a tanulók munkaerőpiaci esélyeire, illetve nagyobb hangsúlyt kell fektetni a szakképzésben oktatók pedagógiai képzésére (OECD, 2007). A gazdaság számára a 16 éves fiatalok további oktatása szükségszerű, mivel beszűkült a számukra elérhető munkaerőpiaci kínálat. A szakoktatás, szakképzés olyan gyakorlatorientált programok indításával próbálja a fiatalokat bevonzani, mellyel érdekelté teszi őket a

munkaerőpiaci esélyeik növelésében (Taylor, 2006; Winterton, 2000; Nilsson, 2010). Az OECD országok közül a skandináv országok kiemelkednek az iskola és munka közötti átmenet problémái iránti érzékenységben. 20 éves korig az állam minden fiatal számára hozzáférhetővé teszik az oktatást, képzést illetve a foglalkoztatást, ezekbe a támogató programokba bevonják a munkaadókat és a szakszervezeteket is. A fiatalokat egyszerre pénzbeli juttatásokkal és szankciókkal ösztönzik az oktatásra vagy a munkavállalásra (OECD, 2001). A középfokú szakképzésben részt vevő tanulók eltérő szociodemográfiai profilt, alacsonyabb gazdasági-társadalmi státust képviselnek, mint az általános, akadémikus oktatásban részt vevő társaik (Traqueia et al., 2020). A szakképzésben való részvétel a hátrányos helyzetű, alacsony iskolai teljesítményt nyújtó, iskolától eltávolodó tanulók számára lehetőséget nyújt, hogy a gyakorlati képzés során sikerélményhez jussanak, és részt vegyenek a formális tanulásban (Fullarton, 2001). A kiterjesztett, legalsóbb társadalmi rétegek gyermekei számára is hozzáférhető oktatás az egyéni életutak emelése mellett a gazdasági növekedést is szolgálja (OECD, 2018). Szakmaválasztás során az alacsony társadalmi-gazdasági családi háttérrel rendelkezők a könnyebben elsajátítható, a magasabb státusban lévők pedig a keresettebb, nagyobb gyakorlati tapasztalatot igénylő szakmákat preferálják (Socio-Economic of VES, 2020). A nemzeti szakképzési rendszerek eltérő struktúrális felépítését figyelembe véve cél egy európai közös megközelítési mód kialakítása, mely a legjobb gyakorlatok kiterjesztését szolgálja (Winterton, 2000). Az oktatáspolitikáknak kiemelt figyelmet kell szentelniük az egyenlő oktatási esélyek biztosítására, a méltányosságra, mivel ezáltal biztosítható a hátrányos helyzetű diákok számára is a társadalmi mobilizáció lehetősége (Ostorics et al., 2016).

Az OECD országok középfokú oktatási rendszerébe való bepillantás során a hazaihoz hasonló és attól eltérő szakképzési rendszereket ismerhettünk meg. Valamennyi ország esetében, a fiatalok számára vonzóvá kell tenni a szakképzést, ahhoz hogy az ki tudja szolgálni az ipar igényeit, ugyanakkor jelentős különbségeket láthatunk az egyes országok oktatáspolitikájában. Általában elmondható, hogy a szakképzés az alsóbb társadalmi csoportok gyermekeinek továbbtanulási iránya, akiket jellemzően financiális (ösztöndíj, tanulmányok alatti munkabér) kívánnak még nagyobb arányban bevonzani és a szakképzésben megtartani. Az alacsony szocioökonómiai státusú családok gyermekeinek is érdeke a szakképzésben való részvétel, hiszen a felső középfokú szakképesítés magasabb foglalkoztatottsági esélyeket hordoz magában, mint az általános képesítés vagy ezen felső középfokú szakképzettség hiánya (OECD, 2023, 2023a). A szakképzés érdeke, hogy a magasabb státusú és jobb tanulmányi eredményű fiatalok számára is vonzó legyen, melyet jellemzően a felsőfokú továbbtanulási lehetőségek megerősítésével kívánnak elérni. Ezzel a magasabb státusú családok továbbtanulási aspirációihoz is közelíthetik a szakképzést szemben az általános képzést nyújtó, akadémikus

programtípussal. Valamennyi állam szakképzésének közös érdeke, hogy a szakképzést minden társadalmi réteg számára vonzó alternatívává tegye, mindezt úgy, hogy az alacsonyabb státusú családok gyermekei számára se legyen kényszerválasztás. Ehhez nem elég csak az egyik társadalmi csoport számára vonzó intézkedéseket bevezetni. A szabad intézmény és programtípus választáshoz nem elég csak a jogszabályi keretet biztosítani, meg kell teremteni annak a financiális háttértámogató rendszerét, mely segítségével immár a családi háttér nem korlátozza ezen döntés szabadságát. Mindazonáltal fontos, hogy a szakképzésben való részvételt népszerűsítő anyagi ösztönzők ne csak a szakképzés alsó ágában, de a felsőfokú továbbtanulást lehetővé tevő ágában is egyenlő súllyal érvényesüljenek, hiszen ez az ami valóban csökkentheti a szakképzésen belüli programtípus kiválasztás társadalmi státus általi determináltságát. A fent említett, a családok anyagi terheit enyhítő intézkedéseken kívül a szakoktatás minőségének és körülményeinek javítása is elengedhetetlen, mely során a fiatalokat professzionális és támogató tanulási környezet veszi körül (szakmai és pedagógiai ismeretekkel rendelkező oktatók és modern eszközök), ahol a végzést követően piacképes, stabil egzisztenciát biztosító végzettség birtokába kerülnek. Összességében a szakképzés akkor tud igazán a fiatalok és családjaik számára vonzó továbbtanulási alternatíva lenni, ha biztosított a programtípusok közötti teljes átjárhatóság (Mártonfi, 2016a) és a választás valódi szabadsága mellett immár egyetlen fiatal számára sem kényszerválasztás.

A Cedefop szcenáriók a szakképzés egymástól gyökeresen eltérő fejlődési irányait mutatták be. Ezen szakképzési fejlődési modellek eltérő módon kívánnak egyensúlyt teremteni a gazdaság szakképzett munkaerő igénye, az állami szerepvállalás és az egyén autonómiája között. Közös a bemutatott szcenáriókban, hogy a szakképzést dinamikus rendszerként írják le, mely rugalmasan alkalmazkodik a gazdasági és a társadalmi változásokhoz. Bár a szcenáriók lehetséges fejlődési irányokat írnak le, a szakképzés jövője nyitott, jelenleg is alakul, a döntések és a prioritások mentén.

3. Az észak-alföldi régió és Sachsen-Anhalt tartomány gazdasági-társadalmi jellemzőinek összehasonlítása

3.1. Bevezetés

Az oktatás és a képzés földrajzi, térbeli különbségeinek feltárása, tehát az oktatásföldrajzi megközelítés számos hazai neveléstudományi, nevelésszociológiai kutatásban megjelent, mely során a térbeli eltérésekre helyeződik a hangsúly (Forray & Híves, 2004, 2013; Híves, 2006, 2011; M. Császár, & Wusching, 2016). *„A hátrányos helyzetű térségben élés és a hátrányos helyzet közé nem tehető egyenlőségjel"* (Polónyi, 2018, p. 1004) ugyanakkor a hátrányos kistérségek kedvezőtlen területi jellemzői erőteljesebben képesek hatást kifejteni, mint a fejlett térségek kedvező hatása, ezért a hátrányos helyzetű területek kedvezőtlen jellemzőinek együtt járása a térség fejlődésének akadálya (Garami, 2013; Polónyi, 2018).

A szakképzés, mint az oktatás egy speciális szegmense csak a társadalmi és gazdasági környezetbe ágyazottan értelmezhető, ezért felvázoljuk a szakképzés szempontjából releváns folyamatokat, bemutatva az észak-alföldi régió sajátosságait kiemelve a vármegyénként eltérő tendenciákat. A hazai szakképzés reformjára legnagyobb hatással a német, duális szakképzési modell volt. Németországban a duális szakképzés nagy hagyományokkal bír, melyet hazánk a helyi viszonyokhoz és hagyományokhoz adaptált. Az Észak-Alföld és Sachsen-Anhalt tartomány „*hasonlít abban, hogy viszonylag korszerűtlen, a saját országának többi régiójához képest elmaradott gazdasági szerkezetet örökölt"* a rendszerváltás során. (Kovács, 2003, p. 100). Mindkét országban jelentős területi különbségek vannak, hazánkban a keleti, észak-keleti régiók, Németországban pedig a volt NDK (Német Demokratikus Köztársaság) tartományai a szükségszerű fejlesztések célpontjai. A Sachsen-Anhalt tartomány kiválasztásának oka, hogy ugyanazon kihívásokkal küzd, mint az érdeklődésünk fókuszában lévő észak-alföldi régió. Hasonló a területi elhelyezkedésük, mindkét régió az ország keleti, peremterületén helyezkedik el és az országos átlagtól elmaradó gazdasági és társadalmi mutatókkal rendelkezik. Ezért vetjük össze az észak-alföldi régiót és a németországi Sachsen-Anhalt tartományt a demográfiai, iskolázottsági mutatók, valamint a munkaerőpiaci helyzet és a gazdasági fejlettség mentén. A vizsgált régiók azonos demográfiai problémákkal küzdenek, mint a fiatal, képzett munkaerő elvándorlása, az elöregedő népesség és a gazdaságban jelentkező munkaerőhiány[17].

[17] https://eures.europa.eu/living-and-working/labour-market-information-europe/labour-market-information-germany_en#saxony-anhalt-sachsen-anhalt (utolsó letöltés:2025.05.12.)

3.2. Demográfiai jellemzők

A demográfiai adatok nagy mértékben meghatározzák egy adott régió gazdasági fejlődését és a népesség fogyása és elöregedése következtében fellépő népesség struktúráját érintő változások az oktatásra is hatással vannak (Radó, 2007).

A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatbázisa lehetővé teszi, hogy vármegyei bontásban áttekinthessük az észak-alföldi régió népesség számának alakulását a 2001-2024 közötti időszakban. A régió mindhárom vármegyéjében a vizsgált időszakban csökkenő népesség számot láthatunk, az elmúlt bő két évtized során mérsékelt ütemben, de folyamatosan csökkent a lakosok száma. Legnagyobb arányú a népesség fogyás Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében, ahol a 2000-es évek elejéhez képest 15,9%-kal kevesebben élnek, ezt követi Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye, mely a lakosainak 11%-át veszítette el. Legkisebb mértékű a népesség csökkenés Hajdú-Bihar vármegyében, ahol ez 5,9%. Lakosság számát tekintve még mindig Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében élnek a legtöbben, bár egyre kisebb mértékben. A vármegyénkénti százalékos adatokat összevetve az országos adatokkal láthatóvá válik, hogy az elmúlt közel negyed évszázad alatt Hajdú-Bihar vármegye népesség aránya stagnál. Jász-Nagykun-Szolnok vármegye lakosság aránya jelentősen csökken és bár kisebb mértékben, de Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye lakosságaránya is csökken. Az ország népessége 2001 és 2024 között 615671 fővel, míg a régió 165140 fővel csökkent, tehát az észak-alföldi régióban az országos 6,04 százalékosnál jelentősebb 10,6 százalékos a népesség fogyása (1. táblázat).

1. táblázat Népesség száma és annak változása (2001-2024)[18]

	2001	2005	2010	2015	2020	2021	2022	2023	2024
Hajdú-Bihar	553 264	549 372	541 298	537 268	526 727	526 164	524 272	520 656	520 550
Jász-Nagykun-Szolnok	420 461	410 823	390 775	379 897	366 905	363 646	360 326	356 388	353 511
Szabolcs-Szatmár-Bereg	589 989	581 623	560 429	562 357	549 028	545 321	539 153	527 968	524 513
Ország összesen	10 200 298	10 097 549	10 014 324	9 855571	9 769526	9 730772	9 689010	9 599744	9 584627
Hajdú-Bihar	5,42%	5,44%	5,41%	5,45%	5,39%	5,41%	5,41%	5,42%	5,43%
Jász-Nagykun-Szolnok	4,12%	4,07%	3,90%	3,85%	3,76%	3,74%	3,72%	3,71%	3,69%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	5,78%	5,76%	5,60%	5,71%	5,62%	5,60%	5,56%	5,50%	5,47%

Forrás: KSH 22.1.2.1. STADAT, saját szerkesztés

[18] https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0034.html KSH 22.1.2.1. A lakónépesség nem, vármegye és régió szerint, január 1 (utolsó letöltés: 2024. 07. 31.)

Fontos demográfiai jellemző, hogy mekkora a születéskor várható élettartam. Férfiak esetében a várható élettartam a régió egyik vármegyéjében sem éri el az országos átlagot. Akárcsak a férfiak, a nők esetében is alacsonyabb a várható élettartam, mint az országos átlag, ez alól egyedül a Hajdú-Bihar vármegyében élő nők kivételek (2. táblázat).

2. táblázat Születéskor várható élettartam[19] (év)

	férfi			nő		
	2001	2012	2023	2001	2012	2023
Hajdú-Bihar	68,04	71,83	73,20	76,63	79,23	79,89
Jász-Nagykun-Szolnok	67,43	70,55	71,83	76,25	77,62	78,58
Szabolcs-Szatmár-Bereg	65,78	70,05	71,68	75,74	78,26	78,09
Ország összesen	68,15	71,45	73,39	76,46	78,38	79,58

Forrás: KSH 22.1.2.6. STADAT, saját szerkesztés

A **Sachsen-Anhalt tartomány**i szintű népességadatok a Statistisches Bundesamt (Destatis) a német Szövetségi Statisztikai Hivatal online felületén elérhetőek. A 2019 és 2023 közötti népességadatok vizsgálatakor tartományi szinten 2,29%-os népességcsökkenést láthatunk. A tartományi létszámot összevetve Németország teljes lakosságának számával a tartomány népességarányának 0,1%-os csökkenését láthatjuk, miközben a 2020-as mélypont ellenére az ország népessége emelkedő tendenciát mutat (3. táblázat).

3. táblázat Sachsen-Anhalt népesség száma és annak változása (2019-2023)[20]

	2019	2020	2021	2022	2023
Sachsen-Anhalt	2,194,782	2,180,684	2,169,253	2,150,239	2,144,570
Országos	83 166 711	83 155 031	83 237 124	84,358,845	84,669,326
%	2,63%	2,62%	2,60%	2,54%	2,53%

Forrás: Statistisches Bundesamt (Destatis), saját szerkesztés

Németországban a férfiak születéskor várható élettartama 78,2 év, a nőké 83 év. Sachsen-Anhalt tartományban jóval a német átlag alatti a várható élettartam, férfiak esetében 75,49 év, nők esetében pedig 82,07 év[21].

3.3. Az iskolázottság alakulása

Az észak-alföldi régióban a népszámlálás három időpontban (2001, 2011, 2022) történt lekérdezésének adataival vizsgáljuk a 2000-es évek 15 évnél idősebb lakosságának iskolázottságában bekövetkezett változását. Az iskolázottság változása során a vármegyék között azonos és eltérő tendenciákat fedezhetünk fel. A régióra egyöntetűen jellemző, hogy folyamatosan és drasztikusan csökkent a legalacsonyabban iskolázottak köre, tehát az általános

[19] https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0039.html (utolsó letöltés: 2024. 08. 05.)
[20] https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/table/12411-0010/search/s/MTI0MTEtMDAxMA (2019-2023) (utolsó letöltés:2025. 04. 14.)
[21] https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Sterbefaelle Lebenserwartung/Tabellen/lebenserwartung-regionen-zensus.html (utolsó letöltés:2025. 04. 14.)

iskolát be nem fejezők és a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők száma. A régió vármegyéiben az érettségit nem adó szakképzési programtípusban végzettséget szerzettek tekintetében azonos tendenciát fedezhetünk fel. Miszerint 2011-re megnőtt, majd 2022-re visszaesett, bár még mindig a 2001-es adatokhoz képest magasabb az érettségi nélküli szakmai végzettséggel rendelkezők száma. Ezzel szemben az érettségivel rendelkezők száma mindhárom vármegyében folyamatosan emelkedett és a felsőfokú végzettségűek száma pedig régió szerte megduplázódott. Összességében az látható, hogy iskolázottság terén a leginkább Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye lakossága mutat elmaradást a régió másik két vármegyéjéhez képest (4. táblázat).

4. táblázat A 15 éves és idősebb korú népesség iskolázottsága az észak-alföldi vármegyékben[22]

	Hajdú-Bihar			Jász-Nagykun-Szolnok			Szabolcs-Szatmár-Bereg		
	2001	2011	2022	2001	2011	2022	2001	2011	2022
Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	61 635	30 302	12 586	51 173	23 725	9 793	75 103	39 533	17 584
Általános iskola 8. évfolyam	156 198	131 625	103 187	123 941	100 983	78 617	170 007	152 228	128 563
Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	87 434	102 251	98 074	67 903	78 070	76 652	93 839	102 610	93 441
Érettségi	103 441	129 458	139 757	72 375	86 671	92 774	90 050	113 500	135 391
Egyetem, főiskola stb. oklevéllel	41 528	68 340	86 737	26 873	38 906	44 790	33.346	54 170	67 665
15 éves és idősebb népesség	450 236	461 976	440 341	342 265	328 355	302 626	462 345	461 988	442 644
	2001	**2011**	**2022**	**2001**	**2011**	**2022**	**2001**	**2011**	**2022**
8 osztályt vagy kevesebbet végzettek aránya	48,38%	35,05%	26,29%	51,16%	37,97%	29,21%	53,01%	41,50%	33,01%
Középfokú iskola érettségi nélküliek aránya	19,41%	22,13%	22,27%	19,83%	23,77%	25,32%	20,29%	22,21%	21,10%
Érettségizettek aránya	22,97%	28,02%	31,73%	21,14%	26,39%	30,65%	19,47%	24,56%	30,58%
Egyetemi, főiskolai végzettségűek aránya	9,22%	14,79%	16,69%	7,85%	11,84%	14,80%	7,21%	11,71%	15,28%

Forrás: adott évi népszámlálási adatok, saját szerkesztés

Összevetve a vármegyénkénti iskolázottságot (4. táblázat) az országos adatokkal (5. táblázat) látható, hogy a legalacsonyabb iskolai végzettségűek aránya régió szerte az országos átlag feletti, különösen magas az aluliskolázottak aránya Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében. A középfokú végzettségű, de érettségivel nem rendelkezők aránya a régió vármegyéiben mindenhol az országos átlagot meghaladja. Hajdú-Bihar vármegyében 2011 és 2022 között csak kis mértékben emelkedett, Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében folyamatosan emelkedett, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében pedig 2001 és 2011 között emelkedett, majd csökkent a középfokú szakmai végzettségű 15 éves és idősebb korú népesség aránya. Az

[22] https://nepszamlalas2022.ksh.hu (utolsó letöltés: 2024. 09. 08.)

érettségizettek tekintetében régió szerte mindhárom vizsgált időpontban arányuk az országos átlag alatti. Felsőfokú végzettségűek aránya az előzőekben ismertetett adatok alapján nem meglepő módon a 2001-es, 2011-es és a 2022-es adatok alapján is mindhárom vármegyében jelentős mértékben az országos átlag alatt van.

5. táblázat A 15 évesnél idősebb népesség iskolázottsága Magyarországon[23]

	2001	2011	2022
8 osztályt vagy kevesebbet végzettek aránya	44,98%	31,73%	23,46%
Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	18,59%	21,26%	21,11%
Érettségi	25,43%	30,05%	33,08%
Egyetem, főiskola stb. oklevéllel	10,98%	16,95%	22,33%

Forrás: adott évi KSH népszámlálási adatok, saját szerkesztés

Témánk szempontjából kiemelten fontos, hogy az érettségit nem adó középfokú szakmai végzettséget szerzettek arányát korcsoportonként is elemezzük. A 2001-es és 2011-es népszámlálási adatok egy fontos tendenciára hívják fel a figyelmet. Bár az 5. táblázat adataiból látható, hogy 2001 és 2011 között emelkedett az érettségit nem adó középfokú szakmai oklevéllel bírók aránya a 15 éves és idősebb lakosság körében, viszont a korcsoportonkénti adatok tovább árnyalják a képet. A 35-39 éves korosztály tekintetében lényegében stagnálás látható, míg az ettől fiatalabbak (15-43 év) körében csökkent ezen végzettségűek aránya, tehát az emelkedő összesített adatok mögött a 40 éves és idősebbek magasabb részvételi aránya húzódik meg (6. táblázat).

6. táblázat Érettségi nélküli középfokú végzettséggel rendelkezők korcsoportonkénti aránya[24]

Korcsoport	2001	2011
	megfelelő korúak százaléka	
15–19	9,4	2,5
20–24	28,5	15,8
25–29	32,7	19,5
30–34	32,0	26,4
35–39	31,6	31,2
40–44	29,2	32,2
45–49	25,6	33,1
50–	5,8	18,2
Összesen	18,6	21,3

Forrás: KSH 1.1.4 táblázat, saját szerkesztés

Az EUROSTAT 25-64 év közötti lakosság iskolázottsági adataiból látható, hogy 2019 ás 2023 között az észak-alföldi régióban nőtt a népesség iskolázottsági szintje, mely a legfeljebb ISCED 2 szintű alapfokú végzettséggel (általános iskolánál alacsonyabb, általános iskolai vagy szakiskolai, volt speciális szakiskola) végzettséggel bírók arányának csökkenésében, valamint

[23] https://nepszamlalas2022.ksh.hu (utolsó letöltés: 2024. 09. 08.)
[24] https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nepesseg_iskolazottsaga (utolsó letöltés: 2024. 11. 23.)

a gimnáziumi és a felsőfokú végzettségűek népességbeli arányának növekedésében érhető tetten, ugyanakkor szakképzés terén megtorpanás tapasztalható (7. táblázat).

7. táblázat Az észak-alföldi régió 25-64 éves korú népesség iskolázottsága[25]

	2019	2020	2021	2022	2023
Alapfokú végzettség (0-2. szint)	20,9	20,5	20,8	19,2	18,2
Középfokú és posztszekunder, nem felsőfokú oktatás (3. és 4. szint)	59,9	60,3	59,3	60,2	60,4
Középfokú és posztszekunder, nem felsőfokú oktatás (3. és 4. szint) - általános	*	*	11,5	11,8	12,4
Középfokú és posztszekunder, nem felsőfokú oktatás (3. és 4. szint) - szakképzés	*	*	47,8	48,4	48,0
Felsőfokú oktatás (5-8. szint)	19,2	19,2	19,9	20,6	21,4

Forrás: EUROSTAT NUTS 2 region (%), saját szerkesztés

Az EUROSTAT 25-64 év közötti lakosság iskolázottsági adataiból látható, hogy 2019 és 2023 között emelkedett Sachsen-Anhalt tartományban a népesség iskolázottsági szintje, mely a legfeljebb ISCED 2 szintű alapfokú végzettséggel rendelkezők arányának csökkenésében, valamint a felsőfokú végzettségűek népességbeli arányának növekedésében érhető tetten, a szakképzés terén pedig megtorpanás némi visszaesés tapasztalható (8. táblázat). Ezen tendencia egy irányba mutat az észak-alföldi régió adataival.

8. táblázat Sachsen-Anhalt 25-64 éves korú népesség iskolázottsága

	2019	2020	2021	2022	2023
Alapfokú végzettség (0-2. szint)	8,4	8,6	7,5	8,6	8,0
Középfokú és posztszekunder, nem felsőfokú oktatás (3. és 4. szint)	68,5	68,8	67,4	66,2	66,3
Középfokú és posztszekunder, nem felsőfokú oktatás (3. és 4. szint) - általános	*	*	1,3	1,9	1,8
Középfokú és posztszekunder, nem felsőfokú oktatás (3. és 4. szint) - szakképzés	*	*	66,1	64,3	64,5
Felsőfokú oktatás (5-8. szint)	23,1	22,6	25,1	25,2	25,7

Forrás: EUROSTAT NUTS 2 region[26] (%), saját szerkesztés

3.4. Munkaerőpiaci helyzet

Az EURES (EURopean Employment Services) honlapján elérhetőek hazánk 2022. III. negyedévéves adatai, mely alapján keressük az észak-alföldi régió munkaerőpiaci jellemzőit. A 15-71 éves lakosság 64,8%-a aktív a munkaerőpiacon, ebből 61,1%-uk foglalkoztatott, ami 3,2%-kal az országos átlag alatti. Ugyanakkor a munkanélküliek rátája 5,3%, mely az országos

[25] https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_04__custom_12563291/default/table?lang=en (utolsó letöltés: 2024. 08. 05.)
[26] https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_04/default/table?lang=en(utolsó letöltés:2025.03.07.)

átlagot 1,7 százalékponttal meghaladja. A 12519 szakképzett álláskeresőből 1093 főnek volt felsőfokú végzettsége, az egy évvel ezelőtti adatokhoz képest közel 10%-kal csökkent mind a szakképzett, mind pedig a felsőfokú végzettségű álláskeresők száma. A munkanélküliek életkorát tekintve azt a tendenciát láthatjuk, hogy a nyilvántartott pályakezdők és a 25 év alattiak száma az előző évhez képest csökkenő, míg az 55 év feletti álláskeresők száma növekedett. A munkát keresők 7,4%-át a pályakezdők, 11,2%-át a 25 év alattiak, 36%-át az 55 év felettiek alkották. 2022-ben Hajdú-Bihar vármegyében 24840, Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében 17700, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében 47700 a munkáltatók által bejelentett új álláshely, ez utóbbi vármegye sajátossága, hogy döntő többségében (88,9%) szakképzetlen munkavállalókat kerestek[27].

2024 I. negyedévében az országos nettó átlagkereset 414301 Ft/hó, ettől mindhárom vármegyében alacsonyabban alakultak a nettó bérek, a legalacsonyabb Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében, ahol 303151 Ft/hó, Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében 337511 Ft/hó és a legmagasabb, de még mindig az országos átlag alatti Hajdú-Bihar vármegyében, ahol 361674 Ft/hó[28].

Az EURES honlapján elérhetőek Németország és Sachsen-Anhalt tartomány munkaerőpiaci mutatói is. 2023-ban Németországban az EU-27 átlagot 6,8%-kal meghaladó 77,2 százalékos volt a foglalkoztatottsági ráta. Az országos szintű munkanélküliségi ráta a 15-64 éves korosztály körében 3,2%-os volt.

Németországban a StepStone Gehaltsreport szerint 2023-ban a keleti és a nyugati területek között még mindig jelentős a bérkülönbség közel 21% a régi szövetségi államok javára. Az EURES adatai szerint 2023-ban Németországban a teljes munkaidős átlag havi bruttó kereset 4323 euró volt. Sachsen-Anhalt tartományban a bruttó bérek jelentősen elmaradnak az országos átlagtól. A Sachsen-Anhalt-i Állami Statisztikai Hivatal adatai alapján a tartományban 2024-ben az előző évhez képest 5,2%-kal magasabb a havi bruttó átlagkereset, mely 3105 euró[29].

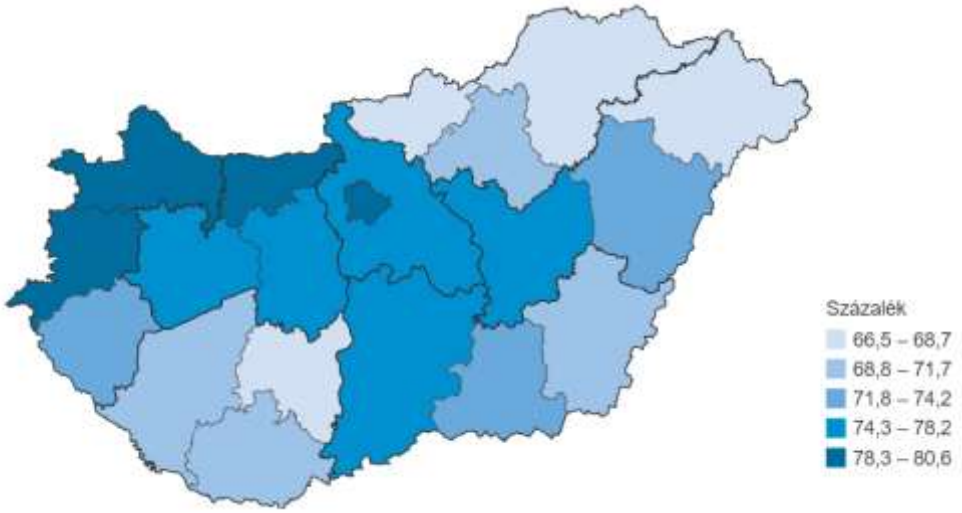
3.4.1. Foglalkoztatottsági jellemzők

Az országos foglalkoztatási térképből láthatjuk, hogy a régió vármegyéiben a foglalkoztatottsági ráta nem éri el az országos átlagot. Az általunk vizsgált vármegyék közül 2024-ben Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye foglalkoztatottsági rátája 67,3%, mely a második

[27] https://eures.europa.eu/living-and-working/labour-market-information/labour-market-information-hungary_hu#ref-%C3%A9szak-alf%C3%B6ld (utolsó letöltés: 2024. 07. 31.)
[28] https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/megy/241/index.html (utolsó letöltés: 2024.07. 31.)
[29] https://www.learngermanonline.org/salaries-and-living-costs-in-germany/ (utolsó letöltés: 2025.04.12.)

legalacsonyabb az országban. Hajdú-Bihar vármegyében a 15-64 éves korosztály 71,9%-a, míg Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében 74,3%-a folytat aktív kereső tevékenységet (7. ábra).

7. ábra Foglalkoztatási ráta 2024 I. negyedév



Forrás: KSH 2024. I. negyedév 15-64 éves korosztály[30]

A foglalkoztatottsági adatokból az látható, hogy 2012-ben 51,8 % volt, majd 11 év alatt 20%-kal emelkedett 71,8%-ra. Az adatokból az is kiolvasható, hogy a hátrányos helyzetű régió foglalkoztatottsági mutatóinak országos átlaghoz viszonyított lemaradása is csökkent valamelyest (9. táblázat).

9. táblázat A 15-64 éves korosztály foglalkoztatottsági aránya (2012-2023)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Észak-Alföld	51,8	53,2	57,3	58,9	62	64,4	65,8	66,4	65,4	68,5	70,3	71,8
Országos[31]	*	*	68,7	70,9	73,7	75,4	76,7	77,6	77,5	78,8	80,2	80,7

Forrás: Eurostat[32] (NUTS2 region %), saját szerkesztés

3.4.2. A foglalkoztatási ráta vármegyénkénti alakulása

A KSH adatbázisa segítségével az észak-alföldi régió foglalkoztatási rátáját vármegyei bontásban is megvizsgálhatjuk. Jól látható, hogy a foglalkoztatási ráta a régió mindhárom vármegyéjében, valamennyi vizsgált időpontban az országos átlag alatti. A régióban kizárólag Hajdú-Bihar vármegyében nőtt folyamatosan a foglalkoztatottság, 13 év alatt 17,9 százalékponttal, Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében 13,5 százalékponttal, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében pedig 17 százalékponttal növekedett. A 2020-ban tapasztalható visszaesés,

[30] https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/megy/241/index.html (utolsó letöltés: 2024. 07. 31.)
[31] https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfsi_emp_a/default/table?lang=en (utolsó letöltés: 2024. 08.09.)
[32] https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tgs00007/default/table?lang=en&category=t_labour.t_employ.t_lfst (utolsó letöltés: 2024. 07. 31.)

mely valószínűleg a járványhelyzetre vezethető vissza leginkább Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében éreztette negatív hatását, míg Hajdú-Bihar vármegye kisebb mértékben, de ekkor is tudta javítani foglalkoztatási rátáját (10. táblázat).

10. táblázat A 15-74 éves korosztály foglalkoztatási rátájának alakulása az észak-alföldi vármegyékben (2009-2022)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Hajdú-Bihar	43,7	44,9	46,7	47	48,4	51,6	54	56,4	58	60	60,4	60,8	61,3	61,6
Jász-Nagykun-Szolnok	48,5	48,2	48,7	49,5	50,2	55,4	55,6	57,3	57,4	59,3	60,3	56,8	58,1	62
Szabolcs-Szatmár-Bereg	42,2	43,3	43,1	46,1	47,5	50,5	52	54,3	57,6	58,7	58,7	57,7	58,5	59,2
Országos	50,7	50,6	51,0	51,8	52,9	55,8	57,5	59,7	61,0	62,0	62,6	62,1	63,0	64,1

Forrás: KSH STADAT 20.1.2.6[33]. saját szerkesztés

A 2022. évi mikrocenzus adatai alapján (Statistisches Bundesamt, 2023) a tartományban 971950 fő dolgozik, 88,6%-uk alkalmazottként[34].

A németországi és a tartományi foglalkoztatási arányokat összevetve azt láthatjuk, hogy Sachsen-Anhalt foglalkoztatási mutatói stagnálnak, 5-6 százalékponttal az országos átlag alatt maradnak. A tartomány foglalkoztatásbeli csökkenése 1 százalékpontos, mely meghaladja az országos 0,4 százalékpontos visszaesést (11. táblázat).

11. táblázat A 15 éves és idősebb korosztály foglalkoztatási aránya (2019-2023)

	2019	2020	2021	2022	2023
Sachsen-Anhalt	54,3	53,5	53,1	53,7	53,3
Országos	60	58,3	58,3	59,2	59,6

Forrás: Eures[35], saját szerkesztés

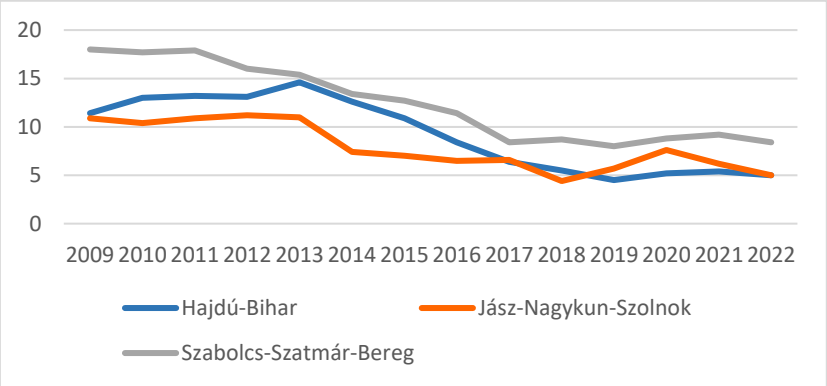
3.4.3. Munkanélküliségi ráta

A munkanélküliségi arány jól tükrözi az adott vármegye gazdasági helyzetét (1. melléklet). A vizsgált időszakban (2009-2022) Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében volt a legmagasabb a munkanélküliség, mindazonáltal többszöri megtorpanás után a vizsgált időszak végére megfeleződött. Hajdú-Bihar vármegyében más tendenciát láthatunk, 2013-ig emelkedő munkanélküliségi ráta jellemezte, majd meredeken csökkent és 2017-ben a legalacsonyabb

[33] https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0081.html (utolsó letöltés: 2024. 08. 05.)
[34] https://statistik.sachsen-anhalt.de/news/news-details/zensus-2022 (utolsó letöltés:2025. 04. 14.)
[35] https://eures.europa.eu/living-and-working/labour-market-information-europe/labour-market-information-germany_en#saxony-anhalt-sachsen-anhalt (utolsó letöltés: 2025.04.20.)

munkanélküliségi arányt érte el. Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében 2012-ben volt a legmagasabb a munkanélküliek aránya, míg legalacsonyabb 2018-ban, majd az elkövetkező kettő évben ismét növekedett az arányuk. 2022-re mind Jász-Nagykun, mind pedig Hajdú-Bihar vármegyében 5%-ra csökkent a munkanélküliek aránya, de Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében is csak bő 6%. A munkanélküliek arányát tekintve az észak-alföldi régió valamennyi vármegyéjében megfeleződött a munkanélküliségi ráta, ezzel együtt a vizsgált időszakban valamennyi vármegye tekintetében még mindig jóval az országos átlag feletti (8. ábra).

8. ábra Munkanélküliségi ráta alakulása az észak-alföldi régió vármegyéiben (%) (2009-2022)



Forrás: KSH[36]STADAT 20.2.2.5., saját szerkesztés

Sachsen-Anhalt tartomány munkanélküliségi rátája az országos átlagot meghaladja, 2019-ben 1,5 százalékponttal, mely különbség 2023-ra 0,7 százalékpontra mérséklődött. A járványhelyzet alatti magasabb munkanélküliségi ráta után 2023-ra az országos munkanélküliségi arány a járványhelyzet előtti szintre csökkent, a tartományi munkanélküliség pedig 0,8 százalékponttal alacsonyabb a 2019-es adatoknál (12. táblázat).

12. táblázat A 15 éves és idősebb korosztály munkanélküliségi rátája (2019-2023)

	2019	2020	2021	2022	2023
Sachsen-Anhalt	4,6	4,8	4,3	4,0	3,8
Országos	3,1	3,9	3,6	3,2	3,1

Forrás: Eures[37], saját szerkesztés

3.5. Iskolai végzettség és foglalkoztatási ráta összefüggései

A 2019-2023 időszakban valamennyi végzettségi kategóriában növekedett a foglalkoztatottság aránya országosan is és a régióban is, annak ellenére is, hogy 2020-ban egy általánosan tapasztalható visszaesés történt. Ezen 2020-as járványhelyzetre visszavezethető

[36] https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0083.html (utolsó letöltés: 2024. 07. 31.)
[37] https://eures.europa.eu/living-and-working/labour-market-information-europe/labour-market-information-germany_en#saxony-anhalt-sachsen-anhalt (utolsó letöltés: 2025.05.20.)

foglalkoztatottsági visszaesés országosan nem érintette az legmagasabb iskolázottsági szinten lévőket. Ellenben az észak-alföldi régióban a többi iskolázottsági szinthez képest a legkevésbé, de még ezen magasan képzett munkavállalókat is érintette a foglalkoztatottság csökkenése. Az Eurostat adataiból egyértelműen az a tendencia rajzolódik ki, hogy a magasabb végzettség magasabb foglalkoztatottsági rátával jár együtt, tehát akinek magasabb a végzettsége, annak stabilabb a munkaerőpiaci helyzete. Ugyanezen tendencia látható akár az országos, akár az országos átlag alatti foglalkoztatási rátával bíró észak-alföldi régió esetében is. Ezen adatokból jól tetten érhető az iskolázottság foglalkoztatottsági hozadéka, miszerint a magasabb iskolai végzettség magasabb foglalkoztatottsággal jár együtt, mely az ISCED (5-8) végzettségi szinten már gyakorlatilag a hátrányos helyzetű régió országos szinthez mért foglalkoztatottsági rátában jelentkező lemaradását is kioltja (13. táblázat).

13. táblázat 20-64 éves korosztály végzettségi szintek szerinti foglalkoztatási rátája (2019-2023)

		2019	2020	2021	2022	2023
ISCED (0-2)	Országos	55,7	54,6	57,8	58,1	60,0
	Észak-Alföld	52,8	52,0	54,9	54,1	57,7
ISCED (3-4)	Országos	76,1	75,6	78,5	80	80,2
	Észak-Alföld	74,2	73,3	76,7	79,1	79,8
ISCED (5-8)	Országos	85,2	85,3	89,9	91,4	91,4
	Észak-Alföld	84,9	83,3	88,3	89,8	91,2

Forrás: KSH STADAT[38], saját szerkesztés

A következőkben összevetettük a Sachsen-Anhalt tartomány képzettségi szintenkénti foglalkoztatási rátáját az országos adatokkal 2020-2024 között. A vizsgált időszakban az alacsony végzettségűek foglalkoztatottsága országos szinten folyamatosan javuló tendenciával 5,3 százalékponttal emelkedett, míg tartományi szinten 2,1 százalékponttal csökkent és az országos átlag alatti. A középfokú munkavállalók foglalkoztatási rátája lassú, de stabil növekedési tendenciát mutat. Az országos átlagot a tartományi foglalkoztatási ráta alulról közelíti. Ezen középfokú képzettségi szinten közelít egymáshoz leginkább az országos és a tartományi foglalkoztatottsági arány. A felsőfokú végzettségűek foglalkoztatottsága 2020 és 2024 között országos szinten 0,9 százalékponttal javult, míg tartományi szinten 2,8 százalékponttal csökkent. Tartományi szintű lemaradás látható a felsőfokú végzettséggel bírók foglalkoztatottsága terén. Ezen eredmények a magasan képzett munkaerő elvándorlására utalhatnak (14. táblázat).

[38] https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfst_r_lfe2emprtn__custom_12826487/default/table?lang=en (utolsó letöltés: 2024. 09. 10.)

14. táblázat 20-64 éves korosztály végzettségi szintek szerinti foglalkoztatottsági rátája (2020-2024)

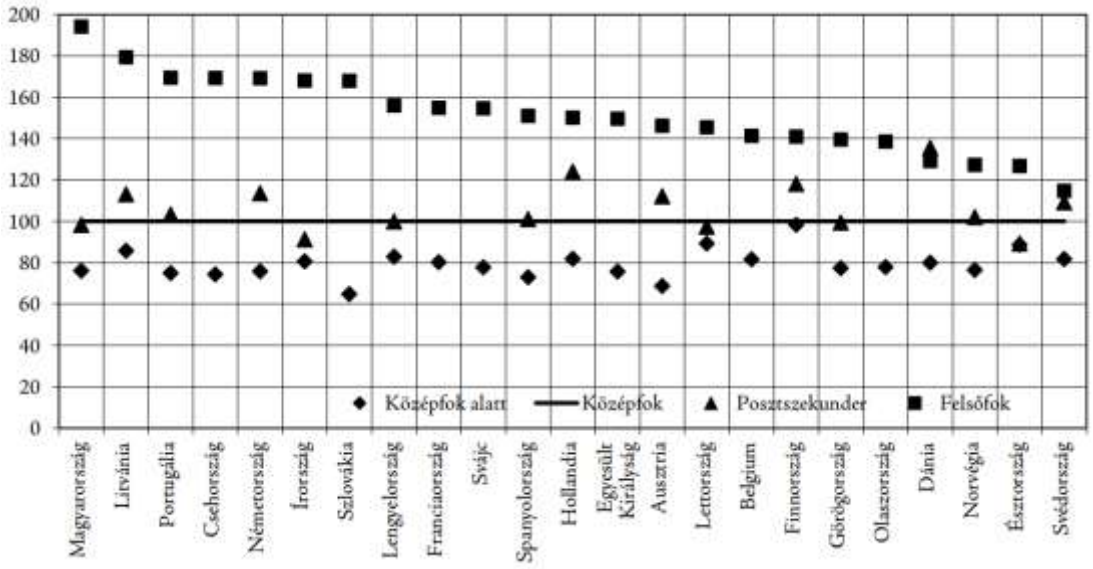
		2020	2021	2022	2023	2024
ISCED (0-2)	Országos	61,2%	61,8%	65,1%	66,1%	66,5%
	Sachsen-Anhalt	60,7%	54,5%	62,5%	60,3%	58,6%
ISCED (3-4)	Országos	79,9%	80,2%	81,3%	81,9%	82,1%
	Sachsen-Anhalt	79,6%	80,1%	80,8%	81,2%	81,9%
ISCED (5-8)	Országos	87%	87,9%	88,7%	88,3%	87,9%
	Sachsen-Anhalt	87,3%	85,2%	85,1%	85%	85,1%

Forrás: Eurostat NUTS2 region (%)[39], saját szerkesztés

3.5.1. A végzettségek bérhozadéka

Amennyiben a középfokú továbbtanulási döntésekre, mint a családok racionális döntési modellt követve (Hermann, 2003; Cameron & Heckman, 1998) meghozott hosszú távú befektetésére (Thurow, 1970) tekintünk, akkor ezen megtérülést vizsgálhatjuk a végzettségek bérhozadéka által. Ugyanakkor ezen összehasonlítás nem ad lehetőséget az egyéni élethelyzethez, szocioökonómiai státushoz viszonyított hozadék megítélésére, de alkalmas annak szemléltetésére, hogy egy magasabb vagy alacsonyabb szintű végzettség milyen mértékben módosítja a várható béreket.

9. ábra Végzettségi szintek bérhozadéka a középfokú végzettséghez viszonyítva



Forrás: Györgyi, 2019, p. 115. 2. ábra

A bérhozadék kiszámításakor a középfokú végzettség alatt valamennyi ISCED 3 szintű végzettséget kell érteni, melybe beletartoznak az érettségit adó és érettségit nem adó középfokú végzettségek is. Így ezen adatbázison az érettségit is adó és érettségit nem adó szakképzési

[39] https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_04/default/table?lang=en (utolsó letöltés: 2025.01.17.)

programtípusok közötti bérhozadék kimutatására nincs lehetőségünk. Az adatokból látható, hogy valamennyi OECD ország esetében a felsőfokú végzettség magasabb bérhozadékkal jár, mint a középfokú, valamint hazánk esetében ezen különbség kifejezetten magas, a felsőfokú végzettségűek bére közel a középfokú végzettségűek bérének kétszerese (194%) (9. ábra) (Györgyi, 2019). Amennyiben ez a bérhozadék különbség csökkenne az valószínűleg növelné a középfokú szakképzés népszerűségét (Polónyi, 2016), mely a beiskolázási adatokban is látható lenne.

Németország esetében hasonló tendenciát láthatunk. A végzettségi szint jelentősen meghatározza a béreket, az alacsony iskolai végzettség jelentős, a középfokú végzettséghez képest 20-25%-os bérhátrányt eredményez. Ebből következik, hogy a középfokú végzettség (szakképzettség) stabil munkaerőpiaci pozíciót eredményez, melyhez képest a posztszekunder végzettség viszonylag kicsi, 5-10%-os béremelkedést produkál. A felsőfokú végzettség a magyarországi adatokhoz képest mérsékeltebb, mégis jelentős mértékű 65-70%-os bérelőnyt eredményez (9. ábra) (Györgyi, 2019).

3.6. Gazdasági fejlettség

A KSH adatbázisában 2000 és 2022 között évenkénti kimutatásban elérhető vármegyénként az egy főre jutó bruttó hazai termék értéke. Mindhárom vármegye esetében ugyanazt a tendenciát láthatjuk, miszerint legmagasabb az egy főre jutó GDP Hajdú-Bihar vármegyében, de meg kell jegyeznünk, hogy még így is az országos átlag alatti, melyet Jász-Nagykun-Szolnok vármegye követ és a legkevesebb Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében. Mindhárom vármegye esetében évről-évre folyamatosan növekszik az egy főre eső bruttó hazai termék (15. táblázat), de az országos átlaghoz képest csak Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében nőtt kissé, a másik kettőben az elmaradás kismértékben fokozódott. Az észak-alföldi régió az egy főre jutó GDP alapján 2021-ben az utolsó VIII., 2022-ben maga mögé utasítva Észak-Magyarországot a VII. helyen állt[40].

15. táblázat Vármegyénkénti egy főre jutó bruttó hazai termék az észak-alföldi vármegyékben (ezer Ft/fő)

	2000	2005	2010	2015	2020	2021	2022
Hajdú-Bihar	998	1 723	2 056	2 531	3 605	4 052	5 027
Jász-Nagykun-Szolnok	834	1 399	1 681	2 320	3 404	3 839	4 399
Szabolcs-Szatmár-Bereg	765	1 251	1 487	1 984	2 887	3 301	3 970
Országos	1305	2240	2749	3552	4967	5685	6823

Forrás: KSH STADAT 21.1.2.2[41]. saját szerkesztés

[40] https://www.ksh.hu/stadat_files/gdp/hu/gdp0078.html (utolsó letöltés:2024. 08. 14.)
[41] https://www.ksh.hu/stadat_files/gdp/hu/gdp0078.html (utolsó letöltés: 2024. 08. 05.)

Az Eurostat adatai alapján 2015-2023 közötti időszakban Németországban 33,8%-os míg a tartományban 42,6%-os 1 főre jutó bruttó nemzeti GDP növekedés történt. A tartomány bár az országos átlagot meghaladó mértékben fejlődött és a gazdasági fejlődés következtében csökkent a lemaradás, továbbra is jelentős 26,3 százalékos az elmaradás (16. táblázat).

16. táblázat Sachsen-Anhalt egy főre jutó bruttó hazai termék (EUR/fő)

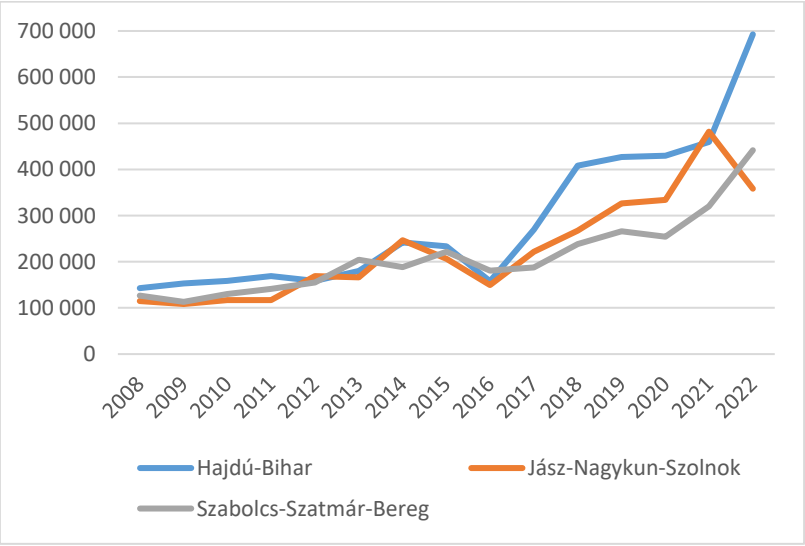
	2015	2020	2021	2022	2023
Sachsen-Anhalt	25600	29500	31300	34800	36500
Országos	37000	41500	44200	47200	49500

Forrás: Eurostat NUTS2 region[42], saját szerkesztés

3.7. Beruházások

A nemzetgazdasági beruházások mértéke jelzi egy régió, vármegye gazdasági fejlődésének mértékét (2. melléklet). Míg 2008-ban a régió mindhárom vármegyéjében közel azonos értékű volt a beruházás, addig 2022-re már jelentős különbségeket láthatunk. 2016-ban régió szerte apadt a beruházások mértéke, majd ezután eltérő mértékben 2021-ig emelkedett mindhárom vármegyében, amikor Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében tovább emelkedett, míg Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében visszaesett. Az adatokból jól kivehető, hogy az észak-alföldi régióban Hajdú-Bihar vármegyében a legmagasabb a nemzetgazdasági beruházások mértéke, mely jelentős hatást gyakorol a vármegye gazdasági fejlődésére (10. ábra).

10. ábra Nemzetgazdasági beruházások teljesítményértéke az észak-alföldi vármegyékben (2008-2022)



Forrás: KSH STADAT 3.1.2.1[43]. saját szerkesztés
Megjegyzés: az adatok millió Ft-ban vannak megadva

[42] https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tgs00003/default/table?lang=en (utolsó letöltés: 2025.01.02.)
[43] https://www.ksh.hu/stadat_files/ber/hu/ber0007.html (utolsó letöltés: 2024. 08. 05.)

A rendszerváltás előtt az Észak-Alföldön a mezőgazdaság és az arra ráépülő élelmiszeripar jelentős gazdasági tényező volt, mely a 1990-es évek során fokozatosan veszített súlyából, de őrizte agrárjellegét a 2000-es évek elején is (Központi Statisztikai Hivatal, 2007). A gazdasági és demográfiai kihívásokra a régió gazdasági szerkezetváltással válaszolt, mely során az ipari és a szolgáltatási szektor egyre nagyobb teret nyert (Pál & Győri, 2016; Molnár, 2011).

Az észak-alföldi régióban az elektromobilitás és az akkumulátorgyártás területén érkező zöldmezős beruházások hatással vannak/lesznek a régió munkaerőpiacára és a szakképzésére is. A BMW Group 400 hektáron építi teljesen elektromos hajtású járműgyárát. A gyár területén a Debreceni Szakképzési Centrummal együttműködve a 6500 nm^2-es Képzési Központban 2023 szeptembere óta folyik duális képzés[44].

A Déli-Ipari Parkban épül a CATL akkumulátorcella-gyára, a cég részt vállalva a duális képzésben stratégiai megállapodást kötött a Debreceni Szakképzési Centrummal és a Debreceni Egyetemmel, valamint partnerségi megállapodást kötött a Nyíregyházi Egyetemmel[45]. Az Észak-Nyugati Gazdasági Övezetben a BMW gyár beszállítójaként az Eve Power Hungary akkumulátorcellákat gyártó üzem építését engedélyezték[46]. Ezen beruházások összhangban vannak a Magyar Nemzeti Akkumulátor Iparági Stratégiában megfogalmazott célokkal, miszerint hazánk „*az európai akkumulátor értéklánc egyik központja*„ (Technológiai és Ipari Minisztérium, 2022, p. 3) legyen (Századvég Gazdaságkutató Zrt., 2023).

A továbbiakban a Sachsen-Anhalt tartományi GDP adatokban is tetten érhető gazdasági fejlődés mögött meghúzódó folyamatokat térképezzük fel. A gazdasági szerkezetváltás következtében kihívásokkal kell megküzdeni, ugyanakkor számos fejlődési lehetőséget is tartogat a tartomány számára (Investitions- und Marketinggesellschaft Sachsen-Anhalt mbH, 2024). A tartományban a szerkezetváltás előtt a mezőgazdasági területek mellett elsősorban a bányászat, mely energiahordozó és egyben a térségben működő vegyipar számára nyersanyagot biztosító, valamint a hagyományos gépgyártás és a nehézipar volt a meghatározó[47]. A vegyipari hagyományokra építve, a szektor fenntartható átalakításának során számos nagyberuházás érkezett a tartományba. 1,3 milliárd eurós beruházás során a Luena Vegyipari parkban 200 hektáros területfejlesztés valósul meg. Finn beruházás során megújuló biológiai alapanyagokból a Coca-Cola pet palackjaihoz szükséges vegyületet állítanak elő. A Bitterfeld-Wolfen Vegyipari Parkban 360 vállalat működik, melyek 11 ezer munkavállalót foglalkoztatnak. Teret nyertek az akkumulátor gyártást kiszolgáló gyárak is, mint az AMG

[44] https://www.bmwgroup-werke.com (utolsó letöltés: 2025.06.01.)
[45] https://www.catl.com (utolsó letöltés: 2025.06.21.)
[46] https://debreceniakkugyar.hu (utolsó letöltés: 2025.06.21.)
[47] https://diercke.de/content/industrieraum-halle-leipzig-1960-978-3-14-100800-5-42-1-1 (utolsó letöltés: 2025.04.29.)

Lithium, mely 140 millió eurós beruházást hoz a térségbe. Emellett a TESVOLT új akkumulátorgyárat épít, a NexWafe pedig napenergia felhasználásához szükséges alkatrészeket gyárt. A félvezető-gyártás terén Németországban is jelentős 30 milliárd eurós beruházás keretében csipgyár épül. Zöld hidrogén beruházások keretében 400 millió euróból elektrolízis üzemet építettek, mely szélenergia felhasználásával az ammóniagyártáshoz szükséges zöld hidrogént termel. Valamint az autógyártáshoz és logisztikához kötődő beruházások eredményeként növekedett a tartományi munkahelyek száma (Investitions- und Marketinggesellschaft Sachsen-Anhalt mbH, 2024).

Az Európai strukturális és beruházási alapok (2014-2020)[48] és (2021-2027)[49] : az Európai Regionális Fejlesztési Alap, az Európai Szociális Alap, a Kohéziós Alap, az Európai Mezőgazdasági Vidékfejlesztési Alap és az Európai Tengerügyi és Halászati Alap. Ezen alapokat az Európai Bizottság az uniós tagállamokkal együtt kezeli partnerségi megállapodások keretében. Az Európai Regionális Fejlesztési Alap célja a fejlettlen régiók felzárkóztatása, az Európai Szociális Alap a foglalkoztatást ösztönző beruházásokat támogatja, a Kohéziós Alapból közlekedési és környezetvédelmi projekteket finanszírozhatnak azon tagállamok, ahol az egy főre jutó bruttó GDP nem éri el az uniós átlag 90%-át. Ebbe a kategóriában Németország nem esik bele, de Magyarország igen. Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2021/1057 rendeletével létrejött az Európai Szociális Alap Plusz, melynek célja, hogy elősegítse a társadalmi befogadást és az esélyegyenlőség megvalósulását, valamint az oktatás és a képzés minőségi javulását, mely a szakképzés területét is érinti[50].

Az észak-alföldi régió a 2007-2013 időszakban az Európai Regionális és Fejlesztési Alapon keresztül 975 millió euró támogatást kapott, melynek célja a régió gazdasági versenyképességének növelése és a területi különbségek csökkentése volt. Az észak-alföldi régió a Partnerségi megállapodás[51] keretében jelenleg is részesül a felzárkóztatást segítő programokban. A régióba érkező támogatások az Európai Regionális Fejlesztési Alapon és a Terület- és Településfejlesztési Operatív Program Pluszon (TOP Plusz) keresztül a gazdaság fejlesztését, az Európai Szociális Alap Plusz keretében a szakképzés fejlesztését célzó GINOP Plusz programok által segítik a régió gazdasági-társadalmi fejlődését[52].

A régiókban vármegyénként elkészült az uniós költségvetési időszakhoz (2021-2027) igazodó Integrált Területi Program (ITP), melynek forrását a TOP Plusz és az ESZA+ adja. A

[48] https://commission.europa.eu/funding-tenders/find-funding/funding-management-mode/2014-2020-european-structural-and-investment-funds (utolsó letöltés:2025.05.05.)
[49] https://commission.europa.eu/publications/multiannual-financial-framework-2021-2027-commitments (utolsó letöltés:2025.05.05.)
[50] https://european-social-fund-plus.ec.europa.eu/hu (utolsó letöltés:2025.05.02.)
[51] https://commission.europa.eu (utolsó letöltés:2025.05.02.)
[52] https://www.palyazat.gov.hu; https://ec.europa.eu/regional (utolsó letöltés:2025.05.05.)

vármegyék prioritást élvező fejlesztési területei között vannak közös célok, melyek hozzá járulnak a népesség megőrzéséhez, a társadalmi felzárkóztatásához és a piacképesség fokozásához és vannak egyedi sajátosságok is. Régió szinten fontos fejlesztési terület, a népesség iskolázottsági szintjének emelése, a köznevelési intézmények infrastruktúrájának fejlesztése, az oktatás minőségének és hozzáférhetőségének biztosítása. Szintén közös cél a munkaerőpiaci aktivitás elősegítése a foglalkoztatási együttműködések erősítése. Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok vármegyékben a helyi gazdaság erősítése az ipar szerepének erősítésével, iparterületek fejlesztésével (Jász-Nagykun-Szolnok Vármegye ITP, 2021–2027) és a barnamezős területek fejlesztésével valósulhat meg (Hajdú-Bihar Vármegye ITP, 2021–2027). Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye Integrált Területfejlesztési Programjában a régióban tapasztalható gazdasági-társadalmi hátrányából következik, hogy hangsúlyosabban jelennek meg a hátrányos, leszakadó társadalmi csoportok felzárkóztatására, munkaerőpiaci integrációjára irányuló programok, mint a régió más vármegyéiben (Szabolcs-Szatmár-Bereg Vármegye ITP, 2021–2027).

Az Európai Regionális Fejlesztési Alap és az Európai Szociális Alap segítségével Sachsen-Anhalt tartományban számos beruházás valósult meg többek között megújuló energiákra, a környezetbarát technológiákra alapozó fenntartható ipari projektek végrehajtására és a szakképzés fejlesztésére. Az Európai Szociális Alap Plusz és a tartomány közös finanszírozásával olyan fiatalok, szakképzésből kimaradók, különleges szükségletűek és bevándorlók szakképzésbe való integrációját elősegítő programok valósulnak meg mint a STABIL, AsA flex vagy a Frachkraft im Fokus[53]. Sachsen-Anhalt tartomány fejlesztési stratégiájában az európai uniós célkitűzéseket és a tartományi célokat összehangolva jelölték ki a források felhasználását. ESZA+ források felhasználásának elsődleges célja, hogy rugalmas továbbtanulási és átképzési lehetőségek biztosításával elősegítse az egész életen át tartó tanulást, összességében támogassa a szakmai mobilitást. (Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Gleichstellung, 2022).

Emellett a szakképzett munkaerőhiány enyhítésére a Kereskedelmi és Iparkamara kidolgozta a Második Szakképzési Akciótervet (2020-2025), mely 36 konkrét intézkedést tartalmaz. Az intézkedések célja a szakképzés minőségének javítása, a gyakornokok bevonása a szakképzés, a duális képzés bemutatásába, összességében a szakképzés népszerűsítése[54].

[53] https://www.welcomecenter-sachsen-anhalt.de/en/information-library-infothek/language-and-vocational-qualifications/support-programmes-and-tools/support-programmes-for-vocational-qualification-and-training (utolsó letöltés:2025.05.14.)

[54] https://www.ihk.de/halle/produktmarken/aus-und-weiterbildung/bildungspolitik/regionale-bildungspolitik-channel/berufliche-bildung-2025-regionaler-aktionsplan-3464856 (utolsó letöltés:2025.05.25.)

3.8. A fejezet összegzése

Az elemzésünk alapján elmondhatjuk, hogy az észak-alföldi régió kedvezőtlen gazdasági és társadalmi jellemzőkkel bír, mely megnyilvánul a népesség országos átlag alatti iskolázottságában és a foglalkoztatottsági rátában. A gazdaság, bár fejlődésnek indult, még mindig csak az utolsó előtti helyen áll a hazai régiók között az egy főre jutó GDP alapján. Ugyanakkor jelentős vármegyénkénti különbségeket tártunk fel. A régióban leginkább hátrányos jellemzőkkel, mint a népesség alacsony iskolázottság és alacsony foglalkoztatottsága, a magas munkanélküliségi ráta, a születéskor várható alacsonyabb élettartam Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye rendelkezik. Valamint ebben a vármegyében a legmagasabb az élve születések és a középiskolás korú fiatalok száma. Figyelembe véve a végzettségek bérhozadékát a kedvezőtlen gazdasági-társadalmi helyzetből kivezető út az oktatás.

Sachsen-Anhalt tartomány és az Észak-alföldi régió gazdasági-társadalmi jellemzőinek összevetése során azt láthatjuk, hogy hasonló akadályokra hasonló válaszokat adtak. Az országos átlagtól elmaradó gazdasági teljesítmény növelésének lehetőségét az európai uniós források bevonásával a feltörekvő iparágakban (Emerging Industries)[55] és ezzel párhuzamosan a szakképzés fejlesztésében, népszerűsítésében és a hátrányos helyzetűek, a korábban abból kiszorulók szakképzésbe való bevonásában látják.

Ahhoz, hogy a régióban élő kedvezőtlen iskolázottsági és foglalkoztatottsági mutatókkal rendelkező népességet magasabb gazdasági és társadalmi státus eléréséhez segítsék, elengedhetetlen, hogy a megsegítés módjának tervezésébe is bevonják és érdekelté tegyék őket. Hiszen a fejlesztési projektek tapasztalata, hogy az érintettek érdemi bevonása nélkül nem lehet tartós eredményt elérni (Benke, 2022, 2020, 2005). Mindazonáltal *„ezen fejlődési út tervezésébe való bevonás annál nagyobb kihívást jelent, minél elmaradottabb a térség és minél nagyobb a térségben élők képzettségi szintjében megjelenő elmaradás”* (Benke, 2022, p. 26).

[55] https://www.vaia.com/ (utolsó letöltés:2025.05.05.)

4. Rekrutáció és tanulási út

4.1. Bevezetés

A fejezet célja, hogy a hazai szakképzési vizsgálatok során feltárt összefüggések mentén feltárjuk a hazai szakképzés rekrutációs bázisát, kiemelt figyelmet szentelve az érettségit nem adó szakmai programtípusnak. A nemzeti oktatáspolitika célkitűzéseinek megfelelően a rendszerváltás óta több alkalommal változott a középfokú, érettségit nem adó szakképzési programtípus tartalma és elnevezése, a vizsgált időintervallumnak megfelelően ezen intézménytípust szakmunkásképzőnek, szakiskolának, szakközépiskolának és jelenleg szakképző iskolának nevezzük. A kutatások két irányból közelítették meg a témát a tanulási út, és az ideális útvonalról való letérés, valamint az intergenerációs mobilitás oldaláról (Fehérvári, 2014). A tanulási út végzettség megszerzése nélküli megszakadása egyéni és társadalmi probléma, mely különösen az alacsonyabb társadalmi státusú, marginalizálódott rétegeket érinti. A szakképzést is érintő korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás csökkentése stratégiai cél, mely területen javulás tapasztalható. A 2022/2023-as tanév során a szakképzésben tanulók 8,68%-a, a 2023/2024-es tanévben 7,67%-a morzsolódott le (Cedefop, 2024; 2024a).

4.2. Tanulási út – atipikus tanulási utak

Az társadalom elitjéhez tartozók mindig is fenntartották maguknak a jogot ahhoz, hogy az oktatáson belül is biztosítsák privilégiumaikat. Nem volt ez másként az 1960-as évek elején sem, amikor a szocialista oktatáspolitika egységesnek szánt általános iskoláiban megjelentek a tagozatos osztályok. Kezdetben matematika, ének-zene vagy testnevelés tagozatos osztályokban a felvételi szelekció elsődleges eleme nem az adott területen való tehetség, hanem a tanuló családi háttere, elsősorban az apa vezető-értelmiségi foglalkozása volt. Az 1970-es években ezen rétegspecifikus oktatási forma helyét a nyelvi tagozatos osztályok vették át. Az 1990-es évekre a korábban is meglévő informális intézményi különbségek már formálisan is kifejeződtek (Andor & Liskó, 2000). A hazai oktatási rendszer szelektív, mely során a tanulók képesség és családi háttér alapján is szelektálódnak, ez a folyamat a 8 évfolyamos gimnáziumok lévén már európai viszonylatban is hamar megtörténik, akár már a gyermek 10 éves korában (Fehérvári, 2008; Balázsi & Horváth, 2011). Összességében a teljesítmény alapú kiválasztás, a gyenge tanulmányi teljesítményű, jellemzően hátrányos családi hátterű diákok

intézménytípusokba való koncentrálódása tovább erősíti az oktatási rendszerben megjelenő egyenlőtlenségeket (European Commission, 2024).

Ennek a korai szelekciónak a hátrányait leginkább a szakképzésben tanulók érzik, hiszen a korai iskolaelhagyás, a lemorzsolódás is ebben a programtípusban fordult elő a legmarkánsabban (Fehérvári, 2008, 2014; Kertesi & Kézdi, 2010).

A lemorzsolódás értelmezhető a tanulási útvonal és a munkapiaci esélyek oldaláról is. Előbbi esetén az optimális tanulási útvonaltól való eltérést, évismétlést, az oktatási rendszerből való kimaradást, míg utóbbi esetén a középfokú végzettség hiányát értjük lemorzsolódáson (Fehérvári, 2014).

Az európai uniós oktatáspolitikai megközelítés a korai iskolaelhagyás kifejezést használja. Az OECD meghatározásában szereplő indikátorok szerint korai iskolaelhagyók azok a fiatalok, akik 15-19 évesek és sem oktatásban sem a munkaerőpiacon nem vesznek részt, valamint a 20-24 évesek, akik középfokú végzettség megszerzése nélkül léptek ki az oktatási rendszerből (OECD, 2008). 2023-ban hazánkban az oktatást és képzést végzettség nélkül elhagyók aránya 11,6%, mely bár csökkenő tendenciát mutat, de elmarad az európai uniós célkitűzéstől (9%) és az uniós 2023-as 9,5%-os átlagtól (European Commission, 2024, p.11).

Az Eurostat által használt indikátorok konzisztensek az OECD által használttal, tovább konkretizálva azt, a 18-24 éves fiatalok körében azoknak az arányát mérik fel, akik alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek 2013-ig az ISCED 1997 0-3.c szintig, 2014-től az ISCED 2011. 0-2 szintig, és az elmúlt 4 hétben sem oktatásban, sem képzésben nem vettek részt (Eurostat, 2020).

4.3. A szakiskolák tanulói összetétele

4.3.1. Szülői iskolai végzettség és foglalkoztatottság

Az I. és II. Országos Szakmunkástanulói Vizsgálat (Csákó, 1996; Fehérvári, 2014) között eltelt 20 évben (1973-1993) növekedett a szakmunkásképzőbe járó tanulók szüleinek iskolai végzettsége, foglalkoztatási státusa, társadalmi mobilitása. Az I. országos vizsgálat időpontjában a szülők 1/3-a nem fejezte be az általános iskolát, 17%-a pedig nem tanult tovább az alapfokú oktatás befejezése után, azaz a szülők közel fele alacsonyan iskolázott volt, mely csoport 20 év alatt 10% körülire zsugorodott. Emellett emelkedett a szakmunkás végzettségű és az a feletti végzettséget szerzett szülők aránya, mely 1993-ra közel a szülők fele volt. Az apák fele szakmunkás, 1/5-e pedig érettségizett, az anyák ennél alacsonyabb iskolázottsági szintet értek el. Az apák szakképzettségének és a gyermekük választott szakmájának

összehasonlításából azt láthatjuk, hogy a fiatalok kevesebb, mint 1/10-e választotta a szülei szakmáját (Csákó, 1996; Fehérvári, 2014). A 2010-ben lezajlott végzős szakmunkások reprezentatív vizsgálat eredményei (Tomasz, 2012; Fehérvári, 2014) alapján az 1993-tól eltelt 17 évben az iskolázottság és a foglalkoztatottság területén kisebb léptékű emelkedés volt tapasztalható, mint az azt megelőző 20 évben. A szülők között alul reprezentáltak voltak az érettségit szerzettek és a diplomások, arányuk az országos átlag alatt helyezkedett el. Korosztályukat tekintve (35-49 év) az anyák kétszer, apák esetében két és félszer kevesebben végeztek el érettségit adó képzést, mint a korosztályuk átlaga, diplomások esetén ez a hátrány háromszoros volt.

Jelentős változás következett be a kezdő évfolyamos szakmunkástanulók számában, 1990-ben 87932 tanuló, 2000-ben 35891 ezer, 2010-ben pedig 36094 fő volt (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2020, p. 23). A tanulói létszámokra jelentős hatással voltak a demográfiai változásokat. A 14 éves korosztály[56] esetében látványos a negatív tendencia, 1990 és 2000 között ezen korosztály létszáma mintegy harmadával csökkent, ezzel párhuzamosan csökkent a szakmunkásképzőkbe jelentkezők korosztályi aránya is 46%-ról 32%-ra. Ekkora léptékű csökkenést nem indokoltak teljes mértékben a demográfiai változások, inkább az alsó középosztályban is megjelenő intergenerációs mobilitási szándék, törekvés az érettségit adó és az érettségit is adó középfokú képzések felé (Fehérvári, 2014). Az iskoláskorú népesség érezhető csökkenése és az intézmények tanulói létszám után járó normatív finanszírozása kihatott a szakmunkásképzőbe felvett tanulók összetételére is. Az 1990-es évek elején jellemzően közepes tanulmányi eredményű fiatalok továbbtanulási útja volt a szakmunkásképző, ahol a 90-es évek végére jelentőssé vált a tanulmányi kudarccal küzdő és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya (Andor & Liskó, 2000; Farkas, 2007). Ennek oka, hogy a gazdasági változások következtében a tradicionális iparágak, mint a mezőgazdaság, vagy a nehézipar visszaszorult, a nagyüzemi keretek között történő foglalkoztatás jelentősen csökkent, a szakiskolai képzéshez szükséges férőhelyek száma visszaesett, illetve a demográfiai csökkenés következtében felszabaduló képzési kapacitások kihasználása volt (Péceli, 2011). 2010-ben a szakmunkás tanulók szülői végzettségének alakulása: az apák 60%-a, az anyák kevesebb, mint 40%-a szakmunkás bizonyítványt, a szülők 14-15%-a érettségit adó szakképzési programtípusban érettségit szerzett. Sikeresen befejezte a gimnáziumi képzést az anyák 11%-a, míg az apák összesen 3%-a, az érettségit nem adó szakmai programtípusban tanulók családjában is a lehetőségekhez mérten a nők inkább a gimnáziumi programtípust preferálták. A nők iskolázottságbeli hátránya a kizárólag alapfokú végzettséggel rendelkezők

[56] https://www.ksh.hu/interaktiv/korfak/orszag.htm (utolsó letöltés:2025. 07. 23.)

esetében volt a legszembetűnőbb, minden 4. anya nem tanult tovább az általános iskola elvégzése után, ugyanez az apák esetében 15%. Felsőfokú végzettséggel az apák 6%, az anyák 9%-a rendelkezett, míg alapfokú végzettséggel sem bírt az apák 1%-a, az anyák 2%-a. Az apák átlagos iskolázottsági szintje alacsonyabb volt, mint az anyáké (Tomasz, 2012; Fehérvári, 2013, 2014). Csákó (1996) az I. és a II. Szakmunkástanulói vizsgálat eredményei alapján az anyák iskolázottságát találta meghatározóbbnak a gyermekük továbbtanulási irányának kijelölésében, tehát az anyák kulturális tőke jellemzői domináltak a középfokú tanulási út megválasztásakor (Csákó, 1996). A szülők iskolázottságának és foglalkoztatottsági státusának továbbtanulási aspirációkra gyakorolt eltérő mértékű és különböző életszakaszban megjelenő hatását mutatta ki Lannert (2009). Az anyák a középiskola kiválasztására, az apák pedig a szakmaválasztásra és a felsőfokú tanulmányokra vannak leginkább hatással (Lannert, 2009).

Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye önkormányzati fenntartású szakképző intézményeiben 2000-ben (Fónai & Papik, 2002) és 2005-ben (Fónai, Hajdu & Estók, 2007) mérték fel a szülők iskolázottsági és foglalkoztatottsági jellemzőit. A két mérés eredményeit összehasonlítva azt láthatjuk, hogy mind az apák, mind pedig az anyák esetében csökkent a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya. A nők esetében az érettségit adó szakképzési programtípusban résztvevők aránya csökkent, míg a szakmunkásképzőt és gimnáziumot, illetve az egyetemet végzettek aránya növekedett. Az apák közel fele szakmunkásképzőt végzett, melynek aránya nem változott, azonban emelkedett a szakközépiskolai és főiskolai képzést elvégzők aránya, illetve ezzel párhuzamosan csökkent az egyetemi oklevelet szerzőké. 2005-ben minden harmadik anya szakmunkásképzőt végzett, és 28%-uk gimnáziumban szerzett érettségi bizonyítványt. A szakiskolába (szakmunkásképzőbe) járó diákok szüleinek ¾-e maximum szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezett, ellenben az érettségit adó szakképzési programtípusba járó tanulók szüleinek közel fele legalább érettségi bizonyítványt vagy egyetemei oklevelet szerzett.

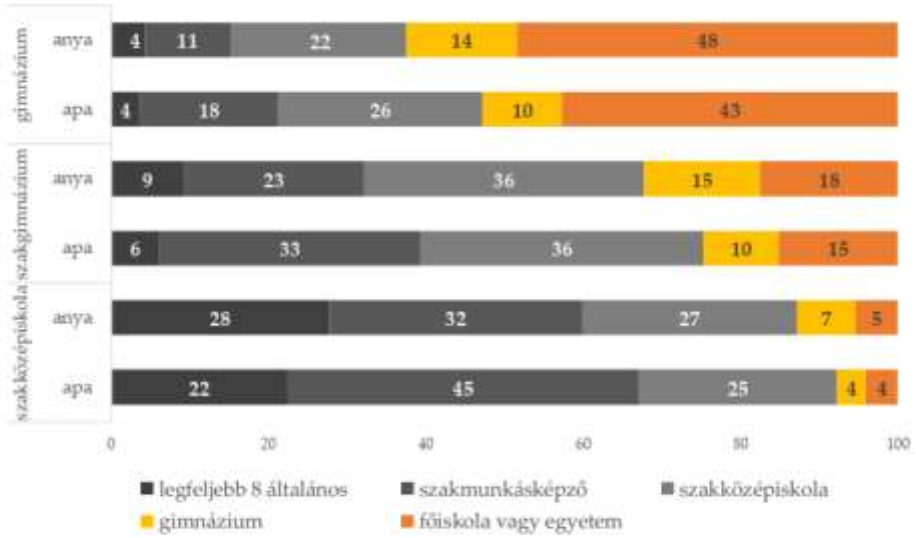
A gazdasági aktivitást vizsgálva a szülők csak alig több mint felének volt munkaviszonya, 2005-ben pedig 15%-uk munkanélküli volt.

2019 őszén az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet 9. évfolyamos középiskolások körében végzett iskola- és pályaválasztási motivációi kutatást, mely során lekérdezésre került a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és foglalkoztatottsági státusa is (Csányi & Széll, 2020).

A lekérdezés időpontjában az érettségit is adó szakképzési programtípus elnevezése szakgimnázium, az érettségit nem adó szakképzési programtípus elnevezése pedig szakközépiskola volt. Legmagasabb iskolai végzettséggel a gimnáziumi tanulók szülei rendelkeztek, az anyák közel fele (48%), az apák 43%-a diplomás, 36%-uk érettségizett,

jellemzően szakközépiskolában. Szakgimnáziumban a szülők több, mint 1/3-a (36%) szakközépiskolai végzettségű volt, a gimnáziumi végzettség tekintetében nem volt eltérés a gimnáziumi programtípusban tanulókhoz képest, ugyanakkor a szülők 15-18%-a rendelkezett diplomával. A szakgimnáziumban tanulók esetében minden harmadik apa, míg az anyák 23%-a szakmunkás végzettséggel rendelkezett. A szülői iskolázottság az érettségit nem adó szakképzési programtípusban volt a legalacsonyabb, ahol a szülők 22-28%-a általános iskolai, 32-45%-a szakmunkás végzettségű. Csak minden negyedik szülőnek volt szakközépiskolai, 4-7%-ának gimnáziumi végzettsége. Olyan arányú volt a diplomás szülők jelenléte az érettségit nem adó programtípusban, mint a gimnáziumban a legfeljebb általános iskolai végezettségű szülőké (4-5%) (11. ábra).

11. ábra Szülők legmagasabb iskolai végzettségének programtípusonkénti megoszlása (%)

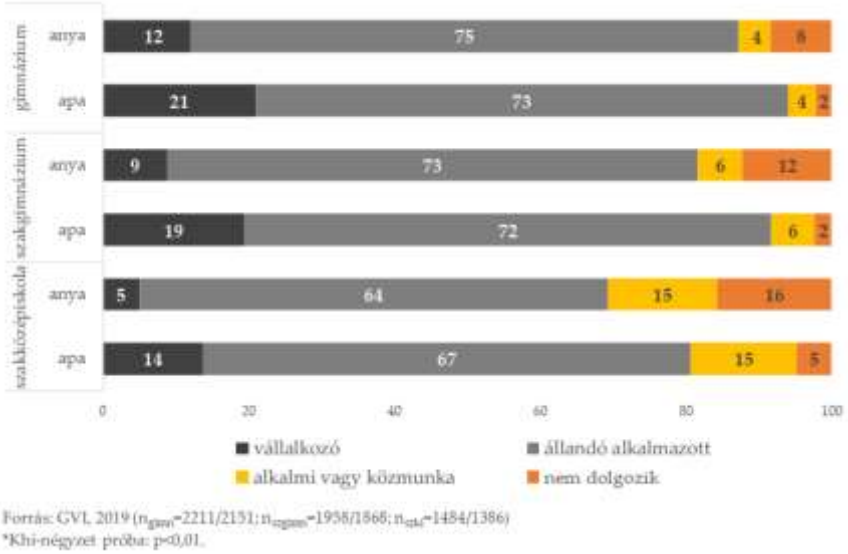


Forrás: GVI, 2019 (n_{gimn}=2110/2058; n_{szgimn}=1825/1737; n_{szki}=1388/1310)
*Khi-négyzet próba: p<0,01.

Forrás: Csányi & Széll, 2020, p. 12. 4. ábra

A szülők munkaerőpiaci státusát vizsgálva akárcsak a legmagasabb iskolai végzettségnél a gimnáziumi programtípus előnyét láthatjuk, melytől alig maradtak el a szakgimnáziumban tanulók szülei. Az érettségit nem adó programtípusban a szülők 64-67%-a állandó alkalmazott, 15%-a alkalmi-, illetve közmunkás volt, ezen programtípusban volt a legmagasabb az inaktívak és legalacsonyabb a vállalkozók aránya (12. ábra).

12. ábra Az egyes iskolatípusokba járók megoszlása szüleik munkaerőpiaci státusa szerint (%)



Forrás: GVI, 2019 (n_{gimn}=2211/2151; n_{szgimn}=1958/1868; n_{szki}=1484/1386)
*Khi-négyzet próba: p<0,01.

Forrás:Csányi & Széll, 2020, p. 13. 5. ábra

4.3.2. Hátrányos helyzetű tanulók

„*A jövedelmi szegénység és a szülők iskolai végzettsége között erős kapcsolat áll fenn. Minél alacsonyabb végzettségűek a szülők, annál nagyobb az esélye annak, hogy egy … gyermek szegény háztartásban nő fel*” (Varga, 2024, p. 28).

2013 ősze óta „A gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló” 1997. évi XXXI. tv. 67/A. § alapján hátrányos helyzetű az a tanuló, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult, és a szülők alacsony iskolázottsága vagy tartós munkanélkülisége, illetve a nem megfelelő lakáskörülmények kategóriák közül legalább egy, a halmozottan hátrányos helyzethez legalább két feltételnek teljesülnie kell, illetve nevelésbe vett vagy utógondozói ellátásban részesül (Varga, 2014; Szabó, 2018).

A központi adatszolgáltatások a gyermekvédelmi törvényben rögzített kritériumoknak megfelelő hátrányos helyzet és halmozottan hátrányos helyzet kategóriákkal dolgoznak.

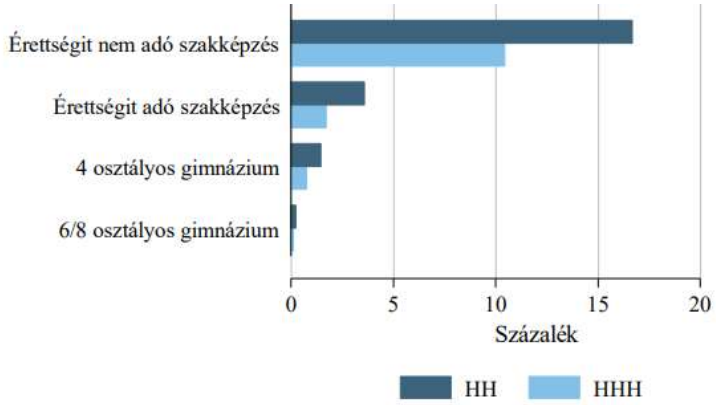
A családi háttér számos tényezőn keresztül fejti ki tanulmányi teljesítményt, továbbtanulást, iskolaválasztást befolyásoló hatását. A családok szocioökonómiai státusának vizsgálata során leggyakrabban a szülői iskolázottságot, foglalkoztatottságot, anyagi helyzetet és a lakóhely településtípusát térképezik fel. Mindazonáltal a családi háttér a kulturális tőkén például könyvek száma vagy akár a szülők gyermekükre fordított idején keresztül is hatást gyakorol. Családi időmérleget kutatva Pusztai és Engler (2020) arra a megállapításra jutott, hogy „*minél*

alacsonyabb a szülői iskolázottság, annál inkább csökken a szülői időráfordítás" (Pusztai & Engler, 2020, p. 10), mely a hátrányos helyzetű fiatalok tanulmányi teljesítményre is negatívan hat (Bocsi, 2020).

Fehérvári (2008) a szakképzés és lemorzsolódás vizsgálat során a KIR-STAT (köznevelési statisztikai adatszolgáltató program) (2005-2007) adatok elemzéséből tudjuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya fokozatosan növekedett, 2007-re minden 5. szakiskolás hátrányos családi hátterű volt. A képzési típus presztízsének emelkedésével csökkent a hátrányos helyzetű tanulók aránya, az érettségit adó képzésekben tanuló diákok közül minden 10. volt érintett. A presztízs mellett az adott intézmény profilja, az oktatott szakma, a területi elhelyezkedése és a település típusa is hatással volt a hátrányos és veszélyeztetett tanulók arányára. Veszélyeztetettség az 1997. évi XXXI. Gyermekvédelmi törvény 5. §. szerint: „*olyan – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult – állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza"*.

Azokban az intézményekben, ahol az érettségit nem adó szakmai programtípus mellett gimnáziumi képzéstípus is megvalósult, azokban a vegyes profilú intézményekben magasabb volt a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett tanulók aránya, mint az érettségit nem adó szakmai képzést nem nyújtó intézményekben. Az oktatott ágazatok szerint a mezőgazdasági szakmákat érettségit nem adó programtípusban oktató intézményekben volt a legmagasabb a hátrányos helyzetű diákok aránya, mely 2007-ben közel 20 százalék. Az észak-alföldi és az észak-magyarországi régióban érettségit nem adó szakmai programtípusban tanulók egyharmada hátrányos helyzetű volt, valamint minél kisebb településen éltek ezen képzést választók, annál nagyobb volt a valószínűsége a hátrányos családi környezetnek (Fehérvári, 2008; 2014). Varga és munkatársai a közelmúltban vizsgálták a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók programtípusonkénti előfordulását. Eredményeik a korábbi kutatási eredményekkel egy irányba mutattak. Miszerint az érettségit nem adó szakképzési programtípusban a legmagasabb a hátrányos családi környezetből érkezők aránya, ahol közel 28%, ettől lényegesen alacsonyabb az érettségit is adó szakképzési programtípusokban és legalacsonyabb az általános képzést nyújtó gimnáziumokban (13. ábra)(Varga, 2024).

13. ábra Hátrányos helyzetű (HH és HHH) tanulók programtípusonkénti százalékaránya 2022-ben



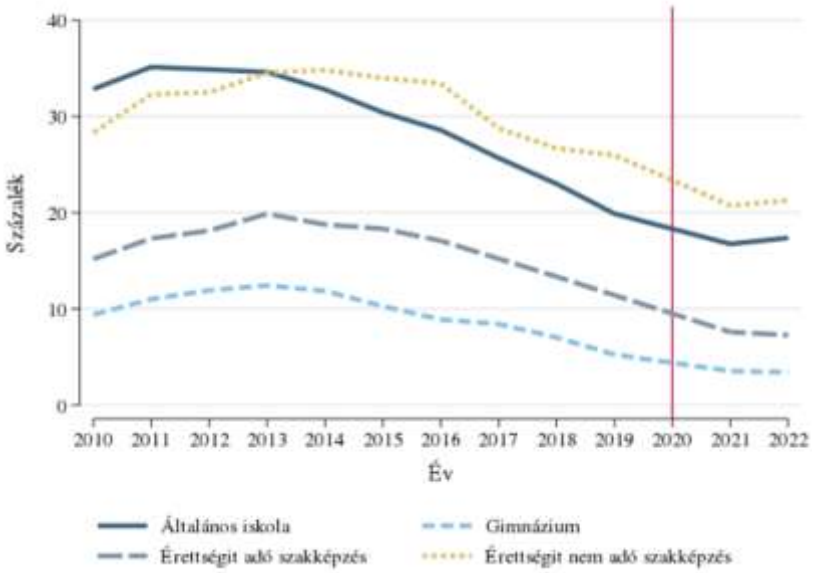
Forrás: Varga, 2024, p. 32 2.2.2 ábra

4.3.3. Rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény

A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (RGYK) „*a gyermek szociális helyzete alapján jogosult*” feltétele, az alacsony 1 főre jutó jövedelem, valamint az ingó- és ingatlan vagyon mértéke (1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 149/1997. (IX.10) Korm. rendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi eljárásról; 2022. évi XXV. törvény Magyarország 2023. évi központi költségvetéséről). A kritériumok alapján az RGYK-ra való jogosultság a családok anyagi helyzetének indikátora, „*a szegénység egyik mutatójának is lehet tekinteni*” (Varga, 2024, p. 55).

A közoktatás indikátorai között az RGYK-ra való jogosultság programtípusonkénti tanulói arányát az Országos kompetenciamérés telephelyi szintű háttérkérdőívének adataiból vizsgálta Varga és munkatársai (2024). Programtípusonként eltérő az RGYK-ra jogosult a tanulói arány, 2011-ben az általános iskolákban a tanulók 35%-a, a szakképzésben érettségit nem adó programtípusban tanulók 32%-a, érettségit is adó szakképzésben tanulók 17%-a, míg a gimnáziumban tanulók 11%-a volt RGYK-ra jogosult. 2019-re eltérő mértékben, de valamennyi programtípusban csökkent a jogosult tanulók aránya. Általános iskolában minden ötödik gyermek, az érettségit nem adó szakképzési programtípusban minden negyedik tanuló, érettségit is adó szakképzési programtípusban alig több, mint minden tizedik tanuló vált jogosulttá, míg gimnáziumban mindösszesen a tanulók 5%-a (Varga, 2024). Bár valamennyi programtípusban csökkent az RGYK-ra jogosult tanulók aránya, ugyanakkor ennek eltérő mértéke a programtípusok közötti társadalmi szelekció erősödésére utalhat, mely fokozza az oktatási rendszer egyenlőtlenségeit (14. ábra).

14. ábra Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók százalékaránya iskolatípus szerint (2010–2022)



Forrás: Varga, 2024, p. 56 A2.8.1 ábra

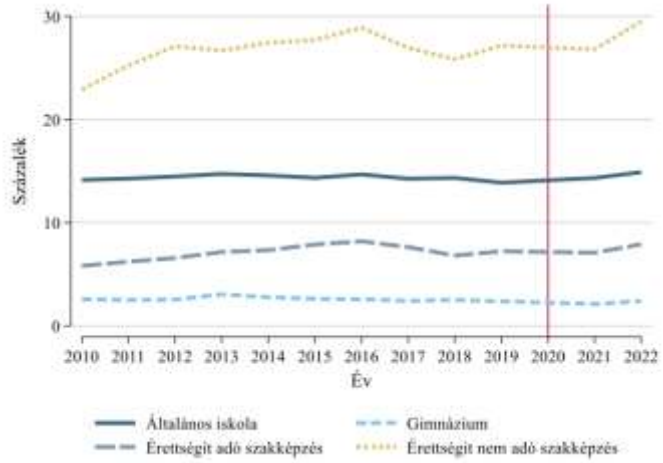
Megjegyzés: 2020-ban a COVID-19 járvány miatt Országos kompetenciamérés nem történt

4.3.4. Roma tanulók

Az 1990-es években lezajló középiskolai expanzió a szakiskolák számának növekedésével járt együtt (Fehérvári, 1996) és a roma tanulók számára ezek az alacsonyabb presztízzsel bíró intézmények nyitották meg leginkább kapuikat, olyannyira, hogy 2002-ben a szakiskolások több, mint 60%-a roma volt (Havas, Kemény & Liskó, 2002; Liskó, 2003). 2006-ban a roma tanulók fele szakiskolában, 1/3-a érettségit adó szakképzési programtípusban és kevesebb, mint 9%-a gimnáziumban folytatta középiskolai tanulmányait (Kertesi & Kézdi, 2010). A roma fiatalok középfokú oktatásban való részvételének növekedése pozitívan hatott az általános iskolázottsági szintre, de emellett magas volt a kimaradók aránya is, 2001-ben a roma tanulók több, mint fele kimaradt, mely főként az alapozó időszakban (9-10. évfolyam) történt (Kertesi & Kézdi, 2010). 2006-ban a roma tanulók 40%-a szerezett bukás nélkül középfokú végzettséget, 9-10-szer nagyobb eséllyel végezte el sikeresen a középiskolát egy nem roma tanuló, mint egy roma fiatal (Kertesi & Kézdi, 2010). 2010-ben a végzős roma szakmunkás tanulók között a nemi arányok közel egyformák voltak, nem érvényesültek azok a gender-tipikus továbbtanulási tendenciák, mint a nem roma családok esetében, miszerint a lányok inkább az érettségit adó, gimnáziumokat preferálják (Fehérvári, 2014; Tomasz,2012). A roma tanulók körében alacsony volt a gimnáziumba továbbtanulók aránya (Kertesi & Kézdi, 2009, 2009a). Hajdú és munkatársai a 2010-2022 időintervallumban vizsgálták a roma tanulók iskolatípusonkénti százalékos előfordulásának alakulását. Elemzésükből azt láthatjuk, hogy

míg az általános iskolában és a gimnáziumban gyakorlatilag stagnál a roma tanulók aránya, addig a szakképzésben emelkedik. Az érettségit is adó programtípusban kevésbé, míg az érettségit nem adó programtípusban, ahol eddig is a legmagasabb volt az arányuk, nem egyenletes mértékben, de növekszik a roma tanulók aránya (15. ábra).

15. ábra Roma tanulók programtípusonkénti előfordulásának alakulása (2010-2022)



Forrás: Varga, 2024, p. 52 2.7.1 ábra

A végzős roma szakmunkások szocioökonómiai státusa, a szülői iskolázottság, munkaerőpiaci aktivitás és az anyagi helyzet tekintetében a hátrányos helyzetű csoporton belül is hátrányt mutatott. Az etnikai hovatartozás alapján vizsgálva a roma tanulók szülei esetében az anyák körében háromszor, apák esetében négyszer nagyobb az alacsony iskolázottságú, az aki legfeljebb az általános iskolai tanulmányát fejezte be. A vizsgált minta esetében a roma szülők mindösszesen 5%-a rendelkezett érettségi bizonyítvánnyal, 3%-a pedig felsőfokú végzettséggel, és a szülők ¾-e álláskereső volt (Tomasz, 2012; Fehérvári, 2014). A roma családok esetében nem volt jelentős különbség a férfiak és nők munkapiaci helyzetében, a nem roma családokban a nők rosszabb helyzetben voltak. Ez nem a nők jobb, hanem a férfiak rosszabb munkapiaci pozícióját jelentette. A nők körében a háztartásbeli, mint a hagyományos életforma megvalósulása, és mint rejtett munkanélküliség kétszer olyan gyakori volt (18%), mint a nem roma anyák esetében. Az alacsony foglalkoztatottság maga után vonta az anyagi helyzet romlását, mely területen is jelentős volt az elmaradás, különösen nagy volt a hátrány a kulturális tőkéhez kötődő fogyasztási cikkek esetében (Fazekas & Kézdi, 2011; Fehérvári, 2014).

Az ország régióiban nem azonos arányban éltek a roma kisebbség tagjai, legnagyobb arányban az Észak-Alföldön, Észak-Magyarországon és a Dél-Dunántúlon, ez képződött le az érettségit nem adó szakmai programtípust nyújtó intézményekben is. A programtípusok vizsgálatakor pedig kiderült, hogy legmagasabb a tisztán az érettségit nem adó szakmai képzéstípusban volt,

ahol minden negyedik tanuló, míg a vegyes profilú intézményekben 8% volt a roma tanulók aránya. Szoros korreláció volt megfigyelhető a roma és a hátrányos helyzetű tanulók száma között (Fehérvári, 2008; 2014).

Az Európai Unióban rendszeresen végeznek a roma fiatalok helyzetét feltáró kutatásokat, ennek részeként vizsgálják a legalább középfokú végzettséggel rendelkező 20-24 éves, magát románok valló fiatalok arányát. Hazánkban a roma fiatalok iskolázottságának emelkedését láthatjuk akár hazai (Hajdu et al, 2017), akár európai uniós kutatások adataiban, mivel a 2016-ban mért 32%-ról a középfokú vagy azt meghaladó végzettségű roma fiatalok aránya, 2021-re 41%-ra emelkedett, ami jóval magasabb, mint az európiai uniós 27-28%-os átlag. Tehát Európai uniós viszonylatban az élmezőnyben vagyunk, egyedül Szerbiában magasabb a legalább középfokú iskolai végzettséget szerzett roma fiatalok aránya. A roma fiatalok körében a legalább középfokú végzettséggel rendelkezők aránya közel fele az átlagos népesség ugyan ilyen végzettséget szerzettek arányának, mely 81% (European Union Agency for Fundamental Rights, 2023 p. 38.) Ezen kutatás nem tér ki a nemek közötti különbségekre, miszerint a roma fiatalok teljes populációhoz mért iskolázottsági lemaradása a lányok/ nők esetében még jelentősebb mértékű (Kushen, 2015 p. 45.) Emellett Cserti Csapó (2019) arra hívta fel a figyelmet, hogy bár az eredmények a roma fiatalok iskolázottságának növekedését mutatják, azonban ez nem jelent valamennyi képzettségi szinten egyenletes növekedést. Hiszen Polónyi (2016a) üvegplafon index számításai azt támasztják alá, hogy a roma tanulók iskolázottsági esélyei az általános iskolai és az érettségit nem adó szakmai képzés szintjén növekedtek, míg az érettségi vagy azt meghaladó szinten még mindig jelentős az esélyhátrányuk (Cserti Csapó, 2019). A „*roma gyerekek iskolai sikeréért továbbra is célzottan, regionális-területi szempontokat is figyelembe véve kell tevékenykedni…külön programokkal kellene a kisebb települések kihívásait kezelni”* (Papp Z., 2021 p. 246.).

4.4. Tanulási kudarcok és a lemorzsolódás

A tanulók tanulmányi teljesítménye és a megélt iskolai kudarcok tekintetében a szakképzési programtípusok heterogén és differenciált rendszert alkottak (Fehérvári, 2014). A hátrányos helyzetű régiók KIR2 ESL moduljának adatait elemezve a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók arányának eltérő tendenciáit tárták fel a különböző középfokú programtípusok és az állami és felekezeti fenntartású intézmények esetében is (Vályogos, 2023).

A lemorzsolódás okainak vizsgálatakor megkülönböztethetünk egyéni szintű, rendszerszintű (korai szelekció, átjárhatóság hiánya, évismétlés gyakorlata) és intézményi szintű (az

intézmény tanulói létszámának nagysága, a pedagógusok elköteleződése, kvalifikáltsága, az intézményi klíma vagy az iskolát körülvevő lokális környezet társadalmi viszonyrendszere) rizikófaktorokat (Varga, 2015; Széll, 2015; Hörich & Bacskai, 2018). Az egyéni szintű rizikófaktorok lehetnek a családi háttér, az etnikai kisebbség, iskolai kudarcok, negatív attitűd, a tanulási motiváció hiánya és a hiányzás. Ezen okok egymással összefüggést is mutathatnak (Fehérvári, 2014).

4.4.1. Alacsony iskolai teljesítmény

Hazai kutatások a tanuló iskolai teljesítménye és a szülők iskolai végzettsége közötti összefüggést tártak fel (Andor & Liskó, 2000). A szülők iskolai végzettségének növekedésével párhuzamosan a tanulmányi eredmények emelkedését mutatták ki (Kispálné Horváth & Vincze, 2009, p. 59.). Liskó (2003) a középfokú oktatásból lemorzsolódó tanulók esetében azt tapasztalta, hogy többségük átlagos alsó tagozatos iskolai teljesítmény után felső tagozaton gyengébb teljesítményt nyújtott. A tantárgyi teljesítmény romlása mögött gyakran a családi környezetre és a fokozott tanári megsegítés hiányára visszavezethető okok álltak (Liskó, 2003). A 2006-os Országos kompetenciamérés anyanyelvi felmérésének eredményei alapján a nyolcadik évfolyamos roma etnikumhoz tartozó tanulók 70%-a az anyanyelvi alapkészségek hiányával küzdött, mely középiskolai kudarcokat prognosztizált. Valamint alacsony volt a roma tanulók aránya az országos átlag felett teljesítők körében is. Összességében mind az anyanyelvi, mind pedig a matematikai területen a roma fiatalok gyengébb teljesítményt nyújtottak (Kertesi & Kézdi, 2010; 2012; Papp Z, 2011). Az átlag feletti anyanyelvi készségekkel rendelkező roma származású tanulók továbbtanulási aspirációiban többségében az érettségit adó szakképzési programtípus szerepelt, kevesebb, mint ¼-ük ment a felsőfokú továbbtanulás szempontjából előnyösebb gimnáziumi képzésre, 1/10-ük képességei ellenére az érettségit nem adó szakmai programtípusban tanult tovább, és a 2009-es felmérés alkalmával 11%-uk jó színvonalú anyanyelvi képességei mellett is lemorzsolódott (Kertesi & Kézdi, 2010). A 2008 és 2010 közötti egyedi tanulói azonosítóval ellátott Országos kompetenciamérések elemzéseiből láthattuk, hogy a különböző középfokú oktatási programokban eltérő eredményeket értek el a tanulók. Összevetve a nyolcadik és a tizedik évfolyamon kitöltött kompetencia tesztet a szakiskolás tanulók esetében az anyanyelvi és a matematikai kompetenciák területén is romló tendenciát láthattunk, mely mögött a tanulási kompetenciák fejletlensége és az érettségit nem adó szakmai programtípusban a közismereti tantárgyak csökkentett tantervi tartalma is állhatott (Fehérvári, 2014). A 2007-ben végzettek 5 fokozatú Likert skálán (1=nagyon rossz…5=nagyon jó) önértékelést végeztek az iskolai teljesítményüket illetően, ahol az érettségit nem adó

szakmai programtípust végzettek átlaga 3,4, az érettségit adó szakképzési programtípust végzetteké pedig 3,7 volt, mely megegyezett az érettségizettek válaszával (Tomasz, 2012). Ez alapján nem látszott számottevő különbség a két képzéstípus között, jóllehet az tovább árnyalhatta a képet, hogy a csökkentett közismereti tartalmú képzés esetében alacsonyabbak voltak a tantárgyi követelmények (Liskó, 2008).

A közelmúltban lezajlott 2022-es PISA felmérés jelentős programtípusonkénti teljesítménybeli eltérést mutatott ki. A gyenge teljesítményt elérő diákok többsége hátrányos gazdasági-társadalmi hátterű családból érkezett, valamint az intézményekre/intézménytípusokra jellemző a teljesítményalapú és szocioökonómiai státus szerinti homogenizálódás. A tanulók alapkészségeinek erősítése érdekében a Szakképzés 4.0 stratégiai célul tűzte ki, hogy csökkentse a PISA felmérésben alulteljesítő szakképző iskolai tanulók arányát 2030-ig 10 százalékponttal. A cselekvési terv többek között olyan ESZA+ támogatásával megvalósuló intézkedéseket tartalmaz, melyek a kompetenciamérés eredményeinek javulását, az alulteljesítők támogatását és a sajátos nevelési igényűek integrált oktatását támogatják (European Commission, 2024).

4.4.2. Bukás

Az iskolai kudarcok közül a leginkább tetten érhető, számszerűsíthető a bukások és súlyosabb esetben az évismétlések száma. Bukás alatt az adott tantárgy tantárgyi követelményi minimumának nem teljesítését értjük, melyet a tanuló a tanév végén osztályozó vagy javító vizsga keretében teljesíthet, ezáltal a következő évfolyamon folytathatja tanulmányait. Automatikusan évismétlésre akkor kerül sor, ha a tanuló 3 vagy több tantárgyból nyújtott elégtelen teljesítményt és egy vagy kettő tantárgyból nyújtott elégtelen teljesítmény esetén akkor, ha nem volt sikeres a javító-, a pót- vagy hiányzásai esetén az osztályozó vizsgája. Ebben az esetben nem léphet magasabb évfolyamba, a tanévet megismételni köteles (tankötelezett tanuló esetében) vagy megismételheti, de tanulási útja mindenképpen megtörik. Tehát a bukás még nem jelent automatikusan évismétlést, a tanuló még korrigálhatja iskolai teljesítményét, de a lemorzsolódás szempontjából már, mint veszélyeztető tényező tekintünk rá. Az intézményi gyakorlatban a félévi elégtelen osztályzat elsődleges szerepe a jelzés mind a diák, mind pedig a szülő felé, célja a bukás, évismétlés, illetve a lemorzsolódás elkerülése (Bánkuti, Horváth & Lukács, 2004). Az egyes rizikófaktorok összekapcsolódnak, illetve egymást erősítik, a speciális szakiskolások (az 1990-es feladatellátási kiterjesztésük miatt említjük meg) 2010-es adatainak vizsgálatakor Papp (2011) szignifikáns kapcsolatot tárt fel a szülők iskolai végzettsége és a bukások száma között.

A lemorzsolódás, mint folyamat már az alapfokú oktatásban elkezdődik, az általános iskolai kudarcok fokmérője a bukások és az évismétlések száma (Bánkúti, et al., 2004; Liskó, 2003; Fehérvári, 2014). Az érettségit nem adó szakmai programtípusban tanulókra hatványozottan jellemző volt, hogy már az alapfokú tanulmányaik során iskolai kudarcok érték őket, nyolcszor több tanuló bukott már meg legalább egyszer az általános iskolai tanulmányai során, mint ahány érettségit adó szakképzési programtípusban tanuló diák. Valamint a szakképzés alsó ágában tanulók 5%-a több alkalommal is megbukott tanulmányai során (Fehérvári, 2014). Az érettségit nem adó szakmai programtípus kezdő évfolyamán másfélszer több diák bukott meg, mint a 10. és 11. évfolyamon (Fehérvári, 2008). A kilencedik évfolyamon volt legnagyobb arányú az évismétlő és a hiányzásai miatt nem osztályozható tanulók aránya is (Bánkúti, et al., 2004). Fehérvári (2008) erős korrelációs kapcsolatot talált a bukások és a lemorzsolódás között (Fehérvári, 2008, p. 207). A 2007-ben végzett érettségit nem adó szakmai programtípusban tanulók közül minden negyedik, az érettségit adó szakképzési programtípust végzettek közül majdnem minden ötödik fiatal bukott meg legalább egyszer a középiskolai tanulmányai alatt. Szakmacsoport bontásban, pedig azt láthattuk, hogy legmagasabb a bukottak aránya a műszaki szakmákat tanulók körében, ahol 27%, de a gazdasági, szolgáltató és az agrár szakmák esetében is 18% körüli (Tomasz, 2012).

4.4.3. Évismétlés

Az évismétlések száma, a fent vázolt folyamat következtében alacsonyabb, mint a bukások száma, de lemorzsolódás szempontjából nagyobb horderejű. 2008-ban a kezdő évfolyamon az érettségit nem adó szakmai programtípusban tanulók 29%-a bukott meg és 16%-uk évet is ismételt az általános iskolai tanulmányai során (Fehérvári, 2008), 2011-ben az előrehozott szakképzésben tanuló 9-10. évfolyamosok 21%-a, a roma tanulók 27%-a, míg a hagyományos szakképzésben tanulók 17%-a kényszerült évismétlésre. Az évismétlések száma alapján az előrehozott szakképzés bevezetése tovább tagolta, az eleve hierarchikus szakképzési palettát és a hagyományos szakképzésben tanulóknál is alacsonyabb iskolai teljesítményű diákokat vonzotta be. A 2010-ben a végzős érettségit adó szakképzési programtípus tanuló fiatalok mindösszesen 1%-a, a végzős érettségit nem adó szakmai programtípusban tanulók közül minden tizedik kényszerült évismétlésre az általános iskolai és a középiskolai tanulmányai alatt. A végzősök és a kilencedikesek adataiból arra következtethetünk, hogy a lemorzsolódottak között több évismétlő volt, tehát a tanulmányok alatti évismétlés rontotta a szakmai végzettség megszerzésének esélyét (Fehérvári, 2014).

Az évismétlés okai igen összetettek és egymással össze is függnek. Mivel az érettségit nem adó szakmai programtípus kezdő évfolyamán a leggyakoribb az évismétlés, így feltételezhető, hogy az új környezethez való alkalmazkodás nehézsége, a családi környezettől való távolság, a napi szintű távoli iskolába járás lehet a hátterében. Emellett a korábbi tanulási kudarcok, ezáltal a tanulási motiváció, a családi aspirációk hiánya, a tudás és képességszinthez nem igazodó tananyag, tankönyv, tanítási módszer, valamint a kompenzálatlan szociokulturális hátrányok lehetnek a rizikófaktorok (Bánkúti, et al., 2004). Az iskolaigazgatók a lemorzsolódás okaként a bukást, évismétlést, iskolai kudarcokat és a nem megfelelő pályaválasztást, valamint az ezekkel is összefüggő hiányzást és a fegyelmi eljárásokat jelölték meg (Fehérvári, 2008, 2014).

4.4.4. Fegyelmi eljárások

Az iskolai hiányzás egyszerre lehet az iskolai kudarcok oka és következménye is. A huzamosabb ideig tartó hiányzás megnöveli a lemorzsolódás esélyét, az érettségit nem adó és az érettségit adó szakképzési programtípusban tanulók 7-8%-a saját bevallása szerint már volt, hogy hosszabb ideig hiányzott az iskolából. A hiányzások és az iskolai alul teljesítés között kapcsolat van, szignifikáns összefüggést tártak fel az igazolatlan hiányzások és a pótvizsgák között (Fehérvári, 2014). Lemorzsolódás rizikófaktoraként azonosították korábbi kutatások a hiányzások magas számát és a viselkedési problémákat, melyek végül a középiskolai évek alatt kimaradással végződtek (Dockery, 2012; Rumberger, 1995). A fegyelmi eljárások felét az igazolatlan hiányzások miatt indították, itt is ugyanazon tendencia volt megfigyelhető, mint a bukásoknál, miszerint a kilencedik évfolyamon és a tiszta profilú, az érettségit nem adó szakmai programtípust oktató intézményekre jellemző a leginkább.

A formális szankcionálás legszigorúbb formájával, a kizárással annál ritkábban éltek minél magasabb presztízsű egy intézmény (Fehérvári, 2012, 2014). A közoktatási törvény 1996-os módosításával a tankötelezettségi korhatár 18. életévre emelkedett. Az oktatáspolitika célja az volt, hogy a munkaerőpiacról kiszoruló képzetlenek csoportját a szakképzésben tartva, képzettségüket növelve csökkentse a munkanélküliségből adódó gazdasági terhet. Ezen döntéssel a megkérdezett szakiskolai igazgatók szerint jelentős többlet terhet tettek az intézményre, hiszen korábbi szabályozás során még kiszoruló tanulói csoportokat kellett beintegrálniuk a képzéseikbe. A tankötelezettségi korhatár emelése tehát ezen, érettségit nem adó programtípusban éreztette leginkább hatását, mely egyrészről a programtípusba járó hátrányos helyzetű, magatartási és tanulási problémával küzdő diákok számának emelkedését hozta, ellenben a hátrányos helyzetű kistérségekben az intézkedés statisztikailag csökkentette a tanulói lemorzsolódást (Hermann, 2014; Mártonfi, 2011, 2011a, 2011b). Bár a korhatár

emelésének következményeként nőtt a 17-18 éves korosztály közoktatásban való részvétele (Varga, 2018), viszont ez nem jelentette a középfokú végzettséget szerzők arányának növekedését is (Adamecz-Völgyi, 2018; Hermann, 2019).

A tankötelezettségi korhatár 2011. évi CXC. nemzeti köznevelési törvénnyel történő 16 éves kora való leszállítása a leginkább a hátrányos helyzetű kistérségekben fejtett ki negatív hatást, mely a megnövekedett lemorzsolódásban mutatkozott meg. (Fehérvári, 2015; Hermann, 2014, 2019; Holle, 2017; Fazekas et al., 2019). Különösen a hátrányos helyzetű tanulók esetében növelte a kimaradást (Adamecz-Völgyi et al., 2023), emellett csökkent a magántanulók, valamint az évismétlő és a deviáns fiatalok aránya. A tankötelezettségi korhatár leszállításának voltak negatív következményei is "*azok a gyerekek is kiiratkoznak, akik egyébként kis ráhatással szakmát szereztek volna"* (Pap, 2015, p. 69).

A korhatár csökkentésének következtében növekedett azon 16-18 évesek aránya, akik végzettség megszerzése nélkül léptek ki az oktatásból, ami látszólag nem befolyásolta a középfokú végzettséget szerzők arányát (Hermann, 2019).

4.4.5. Nem megfelelő pályaválasztás

Az intézmény-, illetve a szakmaválasztás nem elsősorban a pályaelképzeléssel, mind inkább a szülő iskolai végzettségével volt kapcsolatban, mindazonáltal a pályaaspirációkhoz köthető fantáziát rétegspecifikus korlátok határolták (Andor & Liskó, 2000). Mintha a Becker féle képzelőerő-tőke vagy inkább annak hiánya az alsóbb társadalmi rétegekhez tartozó szülők számára nem engedné, hogy jelen iskoláztatás terheire, mint a jövő fontos hosszútávon megtérülő befektetésére gondoljanak (Pusztai, 2015). A tanulmányi kudarcok oka a nem megfelelő szakmaválasztás is lehet. A 2007-ben végzett érettségit nem adó szakmai programtípusban tanulók 55%-a jelentkezett ezen képzési formára, tehát a diákok 45 %-a érettségit adó, érettségit is adó középiskolai programtípusban szeretett volna továbbtanulni, ¼-ük gimnáziumba, míg ¾-ük érettségit adó szakképzési programtípusba (Fehérvári, 2012, p. 11.). A végzősök közül az érettségit adó szakképzési programtípusban tanulók 7%-a, míg az érettségit nem adó szakmai programtípusban tanulók 20%-a kényszerült iskolaváltásra. Az érettségit adó szakképzési programtípusban tanulók többsége azért váltott, mert nem tetszett neki az adott intézmény, az érettségit nem adó szakmai programtípusban tanulók 40 %-a szintén ezen indok miatt, valamint 12%-ukat eltanácsolta az iskola vezetése (Fehérvári, 2012, 2014).

A továbbtanulási döntés során a szakmaválasztás középpontjában a szakmáról alkotott kép (profession images) áll, mely „*anélkül is kialakulhat, hogy a fiatal közvetlen tapasztalatot szerzett volna az adott szakmáról, pusztán elbeszélések alapján"* (Milmeister et al, 2022, p. 8).

Ezen információ hiányból eredő szakmai képre ható torzítás jelentősen növeli a sikertelen szakmaválasztást (Milmeister et al, 2022). A nem megalapozott pályaválasztási döntés napjainkban is az egyik legerősebb lemorzsolódási rizikótényező (Kenderfi & Fűrész, 2021).

4.5. A fejezet összegzése

Ha egy intézménytípusban a szülők iskolázottsága és a tanuló teljesítmény is homogén képet mutat, akkor ezzel a társadalmi mobilitás lehetőségei csökkennek és konzerválódik a társadalmi rétegzettség (Balázsi-Horváth, 2011). Az oktatás egyfelől a társadalmi mobilitás, másfelől az egyenlőtlenségek újratermelésének eszköze (Kozma, 1984; 2001). A gazdasági, társadalmi és szociális hátrányok beszűkítik az oktatási lehetőségeket (Ceglédi, 2018), ennek ellenére van a fiatalok egy olyan reziliens (Ceglédi, 2011) csoportja, akik ezen hátrányok ellenére jó teljesítményre képesek (Ceglédi, 2012)[57]. Az érettségit nem adó szakmai programtípusban, az elemezett adatok alapján az láthattuk, hogy magas a társadalom alsóbb rétegeiből érkező, hátrányos helyzetű tanulók aránya. Valamint a szülői háttér, mely gyakran alacsony iskolázottsági és foglalkoztatottsági mutatókkal bíró szülőket is jelentett, döntően befolyásolta a tanulók iskolai karrierjét, továbbtanulásának irányát. Ám ezen családok esetében a Becker-féle képzelőerő-tőke hiányában a jelenközpontú értékpreferenciák dominálnak, mely a minél korábbi jövedelem, ezáltal a minél rövidebb tanulási útvonal preferálása (Pusztai, 2015). A hátrányos helyzetű és azon belül roma tanulók iskolai teljesítményekben is megmutatkozó, tanulási készségek fejlettségének hiánya előre vetítette a tanulási útvonal sérülékenységét, a későbbi foglalkoztatottság nehezítettségét és ezáltal az alacsony szocioökonómiai státus intergenerációs továbbörökítését (Kertesi & Kézdi, 2012). Különösen ezen kiszolgáltatott társadalmi csoportok gyermekeinek lényeges, hogy az iskolázottságuk növelésével megvalósuljon a társadalmi mobilitásuk. Ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy a szülői támogató, iskolai teljesítményt segítő és elváró attitűd nélkül a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódással veszélyeztetetté váltak. A szülők szocioökonómiai státusában jelentkező deprivációkat az oktatáspolitika felzárkóztató programok révén kívánta csökkenteni. A kimaradás veszélyét csökkentő programok kapcsán felmerült annak a veszélye, hogy a leginkább támogatásra szoruló réteghez nem értek el, ezáltal ők nem tudtak élni a kínálkozó lehetőségekkel (Kremer et al., 2015). Emellett veszélyforrás lehet, hogy a leginkább hátrányos helyzetű roma tanulókat felkaroló programok el tudják-e érni az integrációs céljukat (Kozma, 2013).

[57] Ceglédi (2012) kutatásában a hátrányos családi hátterű felsőoktatásban jól teljesítő reziliens fiatalok jellemzőit azonosította.

„A társadalmi hátrányok és az alacsony iskolai teljesítmény kölcsönösen erősítik egymást” (Chapman, 2007, p. 5). Az alacsony gazdasági-társadalmi státusból adódó hátrányok negatívan befolyásolják az iskolai teljesítményt, ezáltal az oktatási pályafutást, és az alacsony tanulmányi teljesítmény növeli a gazdasági-társadalmi hátrányt (Chapman, 2007).

A korábbi kutatások tapasztalatainak tükrében egyértelműen kimutatható, hogy az érettségit nem adó szakmai programtípusban az osztályokat gyakran többszörös hátránnyal rendelkező családok gyermekei alkották. Kutatásunkban az észak-alföldi régió hátrányos helyzetű vármegyéinek (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye) szakképző intézményeiben tanulók rekrutációs bázisát kívánjuk feltárni megvizsgálva a szakképzési programtípusok közötti eltéréseket, valamint feltérképezzük, hogy a szocioökonómiai háttértényezők mentén milyen alcsoportok válnak beazonosíthatóvá.

5. Továbbtanulást befolyásoló tényezők és jövőtervek

5.1. Bevezetés

A pályaválasztás, Német (2015) vizsgálatának eredménye alapján *„a fiatalkor legfontosabb döntése”*(Erdei, Boros & Boros, 2016, p. 18), mely kutatási témánk szempontjából megkerülhetetlen. Ennek egyik lényeges eleme a továbbtanulási döntés, mely a hazai oktatás struktúrájának sajátosságaiból adódóan akár az egész szakmai életutat meghatározó elköteleződés. Az ilyen nagy horderejű döntés meghozatalához elengedhetetlen, hogy a családok pályaaspirációi összhangban legyenek a gyermekük képességeivel, érdeklődésével, valamint a foglalkoztatottsági esélyek növelése érdekében a munkaerőpiac elvárásaival is. A fejezetben röviden áttekintjük a továbbtanulási aspirációkat magyarázó elméleteket, a pályaválasztási döntés szereplőit, felvillantjuk az intézmény- és szakmaválasztásra és a fiatalok jövőterveire vonatkozó korábbi kutatási eredményeket.

5.2. Az eltérő továbbtanulási aspirációkat magyarázó elméletek

Az iparosodás és az oktatás expanziójának következményeként nem csökkent jelentősen a családi háttér továbbtanulási esélyre gyakorolt hatása, mindazonáltal a szelekciós mechanizmusok az alapfokról a középfokú oktatási szintre helyezték azt (Róbert, 1986, 1991; Sági, 1998; Goldthorpe, 1999). A továbbtanulási aspirációkat elsőként a kulturális reprodukció elmélete felől közelítsük meg. A család kulturális tőkéje, melynek része a szülők iskolázottsága is megmutatkozik az iskolai teljesítményekben azáltal, hogy az oktatási színtereken a magasabb kulturális tőkével rendelkező fiatalok előnyt élveznek az alacsonyabb kulturális tőkéjű társaikhoz képest. Tehát az oktatási intézmény a belső mechanizmusai által fenntartja a családi háttérből adódó egyenlőtlenségeket (Ferge, 1980). A Bourdieu féle meghatározó/domináns kultúra változékonyságának az a szerepe, hogy biztosítsa a magasabb kulturális tőkével bírók megkülönböztetettségét (Bourdieu, 1973; Bourdieu & Passeron, 1977; Sági, 2009).

A „… *szülők gyermekeik oktatásával kapcsolatos magatartása…hogy gimnáziumba írassák-e (ami hosszabb, legalább az érettségiig tartó tanulmányokkal jár) vagy csak polgári iskolába (ami rövidebb tartamú középiskolai tanulmányokba való beletörődést jelent) – mindenekelőtt a társadalmi csoportjukra objektíve kirótt (és a statisztikai esélyek kategóriáiban mérhető) adottságokba való belenyugvás volna*” (Bourdieu, 1967, p. 300 idézi Andor & Liskó, 2000, p. 32).

A továbbiakban a racionális-cselekvéselméletek segítségével kerestük a társadalmi státusonként eltérő továbbtanulási aspirációk okait. Boudon (1974) elsődleges és másodlagos családi hatást különböztetett meg az oktatási döntés során, ahol az elsődleges hatás maga a kulturális tőke reprodukciója. A másodlagos hatás az intézményválasztási döntésben nyilvánul meg, mely során a rendelkezésre álló információk alapján, az oktatási költségek és a várható haszon mérlegelésével a családok meghozzák racionális döntésüket. Ugyanazon tanulási út a családi háttér függvényében eltérő költség-haszon kalkulációhoz vezet, melynek oka, hogy az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező fiatal számára nagyobb költséggel jár elérni egy adott szintet, tehát nagyobb a relatív távolság, melyet meg kell tennie, valamint figyelembe kell venni az olyan döntést befolyásoló kényszereket is, mint az elérhető oktatási intézmények vagy az iskolai teljesítmény (Boudon, 1974; Sági, 2009).

Goldthrope szerint az oktatási költség-haszon kalkuláció osztályspecifikus, ugyanis elsődleges célja a társadalmi státus megőrzése, mely döntés során maga az adott intézmény kiválasztása csak a státushelyzet megőrzésének eszköze. A szülők társadalmi státusa szerint, a magasabb státusú családok gyermekeinek magasabb oktatási szintet szükséges elérniük, így számukra nagyobb a státuscsökkenés veszélye. Ezen kalkuláció során fontos szempont, hogy mekkora a valószínűsége a sikeres befejezésnek, melynek indikátora a korábbi iskolai teljesítmény. Goldthrope elméletében is megjelennek a racionális kalkuláción alapuló továbbtanulási döntést befolyásoló kényszerek, mint a megcélzott intézményi férőhelyek száma, illetve a tanulmányi teljesítmény (Goldthrope, 1996, 1997, Sági, 2009).

A családok továbbtanulási döntéseiket, mely hosszú távú befektetés (Thurow, 1970) a racionális döntési modellt követve hozzák meg, mely során a lehetőségek közül azt választják, mellyel „*az oktatás nettó várható hozama és a közvetlen költségeik különbözetét maximalizálják*” (Cameron & Heckman, 1998 idézi Hermann, 2003, p. 13).

Azon társadalmi folyamat, melyben a szülők a gyermekük iskolaválasztásakor a saját, illetve az attól egy fokkal magasabb szintet tűzik ki célul az egylépcsős vertikális mobilitás (Forray & Kozma, 1992). Sági (2009) magyarországi adatokon mutatta ki az intergenerációs stabilitásra való törekvést, illetve hogy a szülők gyermekük továbbtanulási döntése során az apákhoz képest jellemzően egylépcsős mobilitással terveztek.

5.3. Továbbtanulási aktorok

A családok középfokú továbbtanulási döntése nagy horderejű, hiszen ezáltal kijelölik gyermekük teljes további oktatási útvonalát (Hermann, 2003), valamint karrier és jövőterveit.

Bár a családi háttér hatása az oktatási szintek emelkedésével fokozatosan gyengül (Cameron & Heckman, 1998), mégis a szülők játsszák a legjelentősebb szerepet a gyermekük pályaválasztási döntésében (Pečjak & Pirc, 2020; Keller & Whiston, 2008; Bardick et al., 2004).

A Cedefop 2016-os felmérésében 28 tagállam 35646 15 évnél idősebb európai polgár (Cedefop, n.d) válaszai alapján a továbbtanulási döntésre a szülők, a család tanácsa, bár tagállamonként eltérő mértékű, de jelentős hatást gyakoroltak (Cedefop, 2017b). Hazánkban az intézménytípus kiválasztásakor a család hatása a vizsgált tagállamok átlagát meghaladó mértékű (Modláné Görbényi, 2018, p.12).

A szülők intézményválasztási motívumait vizsgálták Ball és munkatársai (1995), akik társadalmi csoportonként eltérő intézményválasztási döntési motívumokat azonosítottak. Az alapján, hogy hogyan viszonyultak a továbbtanulási döntéshez, milyen széleskörű ismeretek birtokában voltak, mennyire voltak jártasak az oktatási rendszerben, honnan szerezték be az adott intézményekről az információkat és mely motívumok voltak fontosak számukra a végső döntés meghozatalakor. A szülőket három csoportba sorolták, ezek voltak a képzett választók, a félig képzett választók és a kimaradók (Ball, Bowe & Gerwitz, 1995).

A képzett választók számára fontos volt a továbbtanulási döntés, amit meg is akartak hozni, ki akarták választani a legjobb iskolát gyermekük számára. Ők a kulturális és anyagi tőke birtokában, az oktatási rendszerben bennfentesként széleskörű információkkal rendelkeztek. Ennek ellenére az ideális intézmény helyett kompromisszumokkal végül az iskola és a lakóhely távolságának figyelembe vétele mellett a gyermekük számára biztonságos iskolát választották, mely korántsem ideális az információik alapján, de a lehető legjobb választás. Ezen jól informált szülőket az alapján, hogy mi volt a fő szempont a kiválasztott intézmény esetében célorientált vagy személyiségorientált szülőknek nevezték, míg az előbbi szülő a konkrét jövőtervének megfelelő iskolát keresett, addig az utóbbi olyan intézményt, ahol a gyermeke jól érzi magát (Ball, Bowe & Gerwitz, 1995).

A félig képzett választók nem rendelkeztek bennfentes információkkal, mint a képzett választók, ezért a lehető legtöbb forrásból igyekeztek információkhoz jutni, legyen szó akár a médiában megjelenő hírekről vagy ismerősök véleményéről. Céljuk a jó iskola megtalálása és kiválasztása volt (Ball, Bowe & Gerwitz, 1995).

A kimaradó szülők rendelkeztek a legkevesebb személyes és közvetett információval az oktatási rendszerről. Információikat rokonoktól, barátoktól szerezték, fontos volt számukra, hogy milyen az iskola épülete, illetve milyen a felszereltsége, tehát milyen vizuális ingerek érték őket. Az intézmény kiválasztásakor olyan praktikus szempontok domináltak, mint az

iskola lakóhelyhez való közelsége (Flores & O'Brien, 2002, Fónai, Hajdu & Estók, 2007; Fónai & Papik, 2002), illetve az, hogy a gyermekük a saját társadalmi közegében, barátai, rokonai társaságában tanuljon. Ezen szülők számára fontos volt, hogy gyermekük abba az iskolába járjon, ahol ők is tanultak (Ball, Bowe & Gerwitz, 1995).

A Ball és munkatársai által feltárt szülőcsoportok eltérő mértékben vonták be gyermekeiket a továbbtanulási döntésbe. A leginkább a jól tájékozott, személyiségorientált szülő vonta be gyermekét, miután leszűkítette a megfelelő iskolákat hagyta, hogy a végső továbbtanulási döntést a gyermeke hozza meg, jellemzően az alapján, hogy a barátai hová fognak járni. A legkevésbé a kimaradó szülők vonták be gyermekeiket a döntési folyamatba (Ball, Bowe & Gerwitz, 1995).

A szülők eltérő módon ítélték meg saját pályaválasztási döntés során játszott szerepüket. A szülők többsége úgy ítélte meg, hogy ugyanolyan mértékben vettek részt a pályaválasztási döntéshozatalban, mint a gyermekeik (Pečjak & Pirc, 2020) és a döntést a szülők és gyermekeik közösen hozták meg (Fónai, Hajdu & Estók, 2007; Fónai & Papik, 2002). A fiatalok többsége úgy érezte, hogy szülei támogatták őket ezen fontos döntés során (Dietrich & Kracke, 2009). Tehát a szülői támogató hozzáállás segített csökkenteni a tanulók pályaválasztási nehézségeit (Dietrich & Kracke, 2009), ugyanakkor azon tanulók, akik továbbtanulási döntési nehézséget éltek meg rendszerint szülői irányításról, beavatkozásról vallottak, csökkentve ezzel a tanulók döntéshozatali önérvényességét (Dietrich & Kracke, 2009).

Viszket (2015) a család (szülők) továbbtanulási döntésben játszott szerepét vizsgálta, hogy a szülők és gyermekeik azonos preferenciákkal bírtak-e és ez a szülői támogatás korlátozta-e a serdülő autonómiaigényét. Összességében azt találta, hogy a szülők, illetve a család meghatározó szerepet játszott a továbbtanulási döntés során. *„És nem csupán a családdal való interakció mentén, de mint kontextus, mint értéket, normát, szerepeket közvetítő közeg is jelentős, amellyel lehet akár azonosulni, akár attól távolságot tartani"* (Kissné Viszket, 2015, p. 23).

Pečjak & Pirc (2020) felhívta a figyelmet arra, hogy a szülők talán nincsennek tudatában annak, hogy milyen hatással vannak gyermekeik pályaválasztási döntéseire azáltal is, hogy munkájuk során példaként szolgálnak, illetve, hogy a normáik és értékeik szerint élik mindennapjaikat azzal szemben, ha tanácsokat adnak vagy a továbbtanulási döntést kisajátítják (Pečjak & Pirc, 2020, p. 47.; Kniveton, 2004; Simpson, 2003). Mivel azok a fiatalok, akik aktívan részt tudtak venni a pályaválasztási információk felkutatásában, magabiztosabbak voltak a jövőjük tervezésében és a pályaválasztási döntésükben is (Migunde, Othuon & Mbagaya, 2015, p. 2014).

A szülők támogatása mellet jelentős hatással voltak a kortársak (osztálytársak, barátok) elsősorban a karrierdöntés előkészítésének folyamatában és kevésbé a végső pályaválasztási döntésben (Kracke, 2002; Pečjak & Pirc, 2020).

A serdülők pályaválasztási döntésüket abban a társas közegben hozzák meg, melynek részei, így valamennyi társas szereplő hatással van rá, bár eltérő mértékben. Radó (2007) hangsúlyozta, hogy a „*... magyar oktatási rendszerben erős szelekciós mechanizmus során olyan sajátos homogén közeg jön létre az iskolákban, amely felerősítheti a kortárscsoport-hatáson át a már meglévő előnyöket, illetve hátrányokat*„ (Radó, 2007:47), mely hatások a továbbtanulási döntésekben is megjelenhetnek.

Kniveton (2004) eredményei megerősítették, hogy leginkább a szülők vannak hatással a pályaválasztási döntésre, legerősebb hatású az azonos nemű szülő volt, emellett a születési sorrend szerinti eltérést tapasztalt, miszerint míg az elsőszülött gyermekekre inkább az apa, addig a többedik szülöttekre inkább az anya volt nagyobb hatással. Ezen hatását érzelmeket és normákat közvetítve érte el (Simpson, 2003). Papp Z. (2012a) határon túli magyarság körében végzett kutatásai alapján arra a megállapításra jutott, hogy *„az alsóbb szinteken rendszerint a szülő dönt, magasabb szinteken pedig egyre inkább a diákra esik a választás szabadsága és felelőssége„* (Papp Z., 2012a, p. 417). Kniveton a szülők és a testvérek döntést befolyásoló hatásában a születési sorrend alapján különbségeket tárt fel, miszerint az elsőszülöttek esetében szignifikánsan jelentősebb hatással voltak a szülők, míg a másod- és harmadszülöttekre inkább a testvérek (Kniveton, 2004).

A fiataloknak szükségük van a rejtett családi elvárásoktól mentes karrier információkra is, melyet a karriertanácsadók és a tanáraik adhatnak, mindazonáltal mégis inkább a támogató szüleikhez (Keller & Whiston, 2008), barátaikhoz fordulnak segítségért (Bardick et al., 2004). Tódor (2017, 2018) Hargita megyében végzett kutatása alapján azt a következtetést vonta le, hogy a kortársak jelentős hatást gyakoroltak az iskolaválasztási döntésre (Tódor, 2019).

A szakképzésben részt vevő diákok pályaterveik ösztönzéséhez elengedhetetlen az a társadalmi támogatás, mely a család, a tanárok és a barátok felől érkezik, ezáltal fokozva a pályaválasztási önérvényesség érzését (Suyitno et al., 2024).

5.4. Fiatalok továbbtanulási döntésének szakirodalmi előzményei

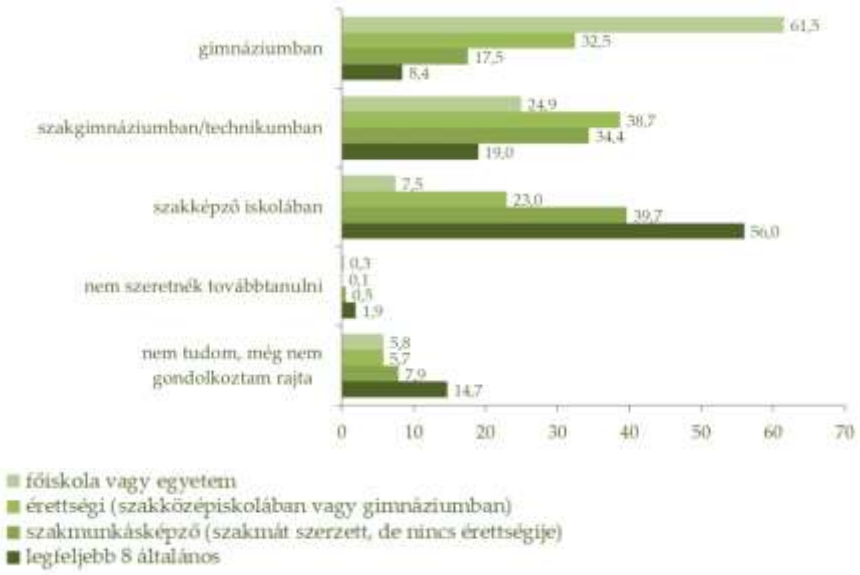
Radó (2007) az 1999[58]-es pályaválasztási aspirációkat feltáró kutatás tapasztalatai alapján arra mutatott rá, hogy a továbbtanulási döntés (iskolaválasztás) során a családok eltérő mértékben

[58] Pályaválasztási aspirációk című kutatás adatfelvétele három kistérségben történt 1997-ben és 1999-ben a 12-13 éves fiatalok körében, a kutatás vezetője Szabó Ildikó volt.

voltak hajlandóak kockázatot vállalni attól függően, hogy státus megőrzésről vagy státus emelkedésről van szó. Míg a társadalmi státus megőrzése érdekében a befektetés és megtérülés kalkuláció során gyakorlatilag bármekkora kockázatot (kimaradást is) vállalták, addig a státus emelkedést megcélozva már mérlegeltek (Radó, 2007, p. 40). Ezen mérlegelés során a tanulmányi eredményesség a társadalmi státus függvényében eltérő mértékben került számításba, és a leginkább döntést befolyásoló tényező az alacsony státusú szülők esetében volt. A tanulmányi teljesítmény emelkedésével csökkenni látszottak a társadalmi rétegek közötti aspirációkban megjelenő különbségek (Radó, 2007).

Az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet, 2021 felmérés (n=7396) nyolcadik osztályos tanulók továbbtanulási terveit vizsgálva mutatta ki a szülői iskolai végzettség hatását. Jellemzően a szülők átörökítették kulturális tőkéjüket, tehát a saját iskolai végzettségükkel azonos szintet céloztak meg gyermeküknek. Emellett elsősorban az alacsony iskolázottságú szülők esetében az egylépcsős társadalmi mobilitásra törekvés jelenségét (Forray & Kozma, 1992) figyelhettük meg (Magyar et al., 2021) (16. ábra).

16. ábra A tanulók megoszlása a (velük együtt élő) szüleik legmagasabb végzettsége és a szerint, hogy hol szeretnének továbbtanulni az általános iskola után (százalék), 2021

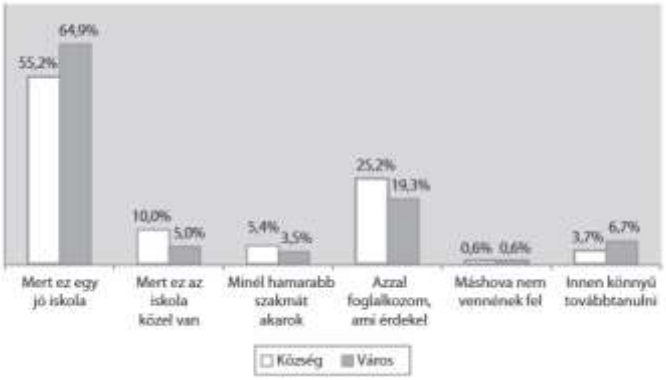


Forrás: Magyar et al., 2021, p. 44 2.2.4 ábra (GVI, 2021 n=7396)

Az iskolaválasztás során intézménytípustól és a tanulók lakóhelyének településtípusától függetlenül a leginkább meghatározó szempont volt az iskola által nyújtott szolgáltatás minősége („Mert ez egy jó iskola"), melyet az érdeklődésnek megfelelő („Azzal foglalkozom, ami érdekel") képzési kínálat szempontja követett. *„Ez azt jelenti, hogy a tanulók, mint szolgáltatást igénybe vevők megfelelő motivációs bázissal rendelkeznek ahhoz, hogy az igényeiket jobban kiszolgáló (és eredményes) iskolák helyeiért versengjenek"*(Radó, 2007, p.

41). Településtípusonkénti különbség, hogy az iskola közelsége, az iskola által nyújtott szakma, a minél rövidebb képzési idő motívumok erősebb döntést befolyásoló tényezők voltak a községekben élők számára, mint a városokban élők esetében. A kényszerválasztás („Máshová nem vennének fel") azonos mértékben érintette a városok és a községek lakóit (17. ábra) (Radó, 2007).

17. ábra A tizenhárom éves tanulók iskolaválasztásának szempontjai településtípusonként



Forrás: Radó:2007, p. 41 3.2. ábra (Pályaválasztási aspirációk, 1997)

Kispálné Horváth és Vincze (2009) 40 nyugat-magyarországi középiskola (gimnázium és szakközépiskola) bevonásával tárták fel a végzősök felsőoktatási továbbtanulási motivációit, az első helyen megjelölt intézmény és a szak kiválasztását befolyásoló tényezőket. A felsőoktatási intézmény kiválasztásának szempontjait az „Intézményi jellemző"(pl.: az intézmény szellemisége, légköre, hírneve, az itt szerezhető végzettség), a „Földrajzi adottság" (pl.: intézmény településének jellemzői, közelsége) és a „Család, ismerősök szempontjai" (pl.: ismerős, szülő is itt tanult) csoportokba osztották. A felsőoktatási intézmény kiválasztásakor a leginkább meghatározóak az intézményi jellemzők voltak, azon belül pedig legerőteljesebb az adott intézmény által nyújtott végzettség. Az intézmény földrajzi közelsége nem volt meghatározó döntési motívum, míg az intézményt befogadó település adottságai azok voltak. A szülők és az ismerősök korábbi tapasztalatainak és az intézmény hírnevének hatása leginkább a jobb anyagi helyzetben lévőknél volt döntést befolyásoló tényező, valamint annak a hatása, hogy a szülő is az adott intézményben tanult a szülők iskolai végzettségének emelkedésével erősödött, melyet a szerzők „*presztízsnyomásként*" azonosítottak (Kispálné Horváth & Vincze, 2009, p. 66.).

Az első helyen megjelölt szak kiválasztásakor hatással bíró motívumok vizsgálatakor a jó tanulmányi eredményt (3,51-4,50 átlag) elérő fiatalok számára elsősorban a leendő munkaerőpiaci érvényesülés és az adott szakterület iránti érdeklődés voltak, valamint az is, hogy az adott végzettségnek presztízse legyen. Tehát a felsőfokú továbbtanulási döntésekre eredményei alapján leginkább egzisztenciális, ettől kisebb mértékben presztízs-, valamint érdeklődési motivátor tényezők hatottak (Kispálné Horváth & Vincze, 2009).

Tódor (2019) saját[59] kutatási eredményei tükrében átdolgozta Papp Z., (2012a) iskolaválasztást befolyásoló tényezőket összegző táblázatát. Mely szerint a továbbtanulási döntés során az iskolaválasztást befolyásolják makro-, mezo- és mikroszintű tényezők. A választást olyan makroszintű tényezők befolyásolják, mint az oktatás jogszabályi környezete, az oktatási rendszer, a fenntartó típusa és a település szerkezete. Mezoszintű döntést befolyásoló motívum az iskola által nyújtott szolgáltatás minősége, az oktatás színvonala, légköre, presztízse, az intézmény felszereltsége, a képzési paletta, a tanulói összetétel és a földrajzi távolsága. Olyan iskolához köthető vonzó tényezők befolyásolják a döntést, mint az épület állaga, felszereltsége, megközelíthetősége, az oktatás színvonala. Papp Z. (2012a) az interjúk során elhangzó „színvonal" döntési motívumot összetettségét említi, melynek része lehet a továbbtanulási arány, valamint az ott oktató pedagógusok felkészültsége is (Papp Z., 2012a). Mikroszintű döntést befolyásoló tényezők a családok szocioökonómiai státusa, a családi hagyományok, világnézeti-, vallási orientáció, kortárscsoportok hatása, közvetett és közvetlen tapasztalatok, valamint informális hírcsatornák és a tanulói vágyak (Tódor, 2019). Az iskolaválasztási döntést egyéni és családi szinten hozzák meg, mely során a magasabb szocioökonómiai státussal bíró szülők gyermekük iskolaválasztása által termelik újra erőforrásaikat. Ebben az esetben a továbbtanulás tudatos döntés eredménye, míg a döntés születhet a szülők mintáját, a családi hagyományt követve is (17. táblázat) (Papp Z., 2012a).

17. táblázat Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők

Makroszintű tényezők	Mezoszintű tényezők	Mikroszintű tényezők
jogi környezet: - jogszabályok - iskolafenntartó	iskola „minősége", „színvonala": - iskola vezetése - tanárok felkészültsége - teljesítménykövetelmény - iskola presztízse, hírneve - sikeres vizsgák, versenyek, továbbtanulási arány stb. - rend, fegyelem	család szocio-ökonómiai háttere (vö. RCT, SEU-elmélet)
elszámoltathatóság és iskolai autonómia	iskola profilja: - pedagógiai programja - helyi tanterv kínálata - iskolán kívüli tevékenységek - értékek közvetítése (társadalmi, keresztény stb.)	családi minta/ hagyomány
iskolaszerkezet sajátosságai	iskola infrastrukturális adottságai: - iskola környezete - iskolaépület felszereltsége (iskolai- és osztálytermi tér, osztályterem berendezése, bútorzata, IKT eszköz ellátottsága, esztétikai külleme stb.)	vallási-, világnézeti-, kulturális-, és pedagógiai orientáció
település sajátosságai	iskola közelsége	kortárscsoport hatás (osztálytársak, barátok stb.)
	iskola pozícionálása (népszerűsítése)	személyes tapasztalatok (testvér által, közvetlen úton)
	iskola légköre	gyerek óhaja/ döntése
	iskola tanulóinak szociális összetétele	informális hírcsatornák

Forrás: Papp Z., 2012a, p. 411 2. táblázat idézi Tódor, 2019, p.29 1. táblázat
Megjegyzés: RCT: racionális döntések elmélete, SEU-elmélet: szubjektív várható hasznosság elmélete

[59] Tódor (2017, 2018) Hargita megyében, Tódor (2019) Hargita, Kovászna és Maros megyében (Románia)

Tódor (2019) Románia három megyéjében végzett kérdőíves kutatásának eredményei alapján a középfokú iskola kiválasztását befolyásoló motívumok mentén a válaszadók négy csoportját azonosította: az elit orientált (39,3%), a kortárs csoport orientációját követő (13%), az érték- és közösség orientált (28%) és az intézmény orientált (19,7%) tanulók klaszterét. Az elit orientált tanulók számára a legmeghatározóbb iskolaválasztási motívum a magas tanulmányi színvonal, a kortárs csoport orientációját követő tanulók számára pedig az a tény, hogy a barát, osztálytárs is ebbe az intézménybe jelentkezett voltak. Az intézmény orientált tanulók választásukat az iskola közelsége, légköre, felszereltsége, szakos ellátottsága és a képzési kínálat alapján hozták meg. Az érték- és közösség orientált fiatalok esetében nem tudtak igazán jellemző iskolaválasztási motívumokat azonosítani, de számos átlag feletti jellemzőt igen, ezek az intézmény légköre, szellemisége és a támogató közösség voltak (Tódor, 2019, p. 140).
Tódor (2019) kérdőívében rákérdezett arra is, hogy milyen forrásból származtak az iskola kiválasztásához szükséges információk. Eredményei a család társadalmi státusa és az információ forrása közötti kapcsolatot tártak fel, miszerint a magas státusúak a közvetlen családi, baráti környezetből (testvérek, barátok, ismerősök ajánlása), míg az alacsony státusúak közvetett, hivatalos forrásból szerezték be ismereteiket (Tódor, 2019 p. 150).
Pogátsnik (2014) az érettségi utáni szakképzést választó fiatalok pályaválasztását vizsgálva beazonosította a szakmaválasztást motiváló tényezőket. Az adott szakma kiválasztásakor a leginkább meghatározó tényező az volt, hogy változatos és érdekes, biztos megélhetést és stabil munkahelyet biztosító legyen (Pogátsnik, 2014, p. 18).

Az MKIK GVI 2019 kutatás kilencedik évfolyamos tanulók iskola- és pályaválasztási motivációit vizsgálta. Az adatfelvétel időpontjában az érettségit nem adó szakképzési programtípust szakközépiskolának, míg az érettségit is adó szakképzési programtípust szakgimnáziumnak nevezték, ezért a könnyebb összehasonlítás érdekében az érettségit adó és az érettségit nem adó szakképzési programtípus elnevezéseket használjuk. A továbbtanulási döntés során a szakképzési programtípusok esetében a fiataloknak egyszerre kell iskolát és szakmát is választaniuk. Csányi és Széll (2020) a szakmát találta a leginkább meghatározónak a továbbtanulási döntés során mindkét szakképzési programtípusban tanulók esetében (Csányi & Széll, 2020). A továbbtanulási döntés során az érettségit nem adó programtípusban tanulók 48%-a a szakmát, 21%-a az iskolát jelölte meg meghatározóbbnak, és 31%-a pedig mindkettőt egyformán fontosnak. Közel hasonló eredmény született az érettségit is adó programtípusban tanuló diákok esetében, a szakmát a diákok 41%-a, az iskolát 23%-a, míg mindkettőt egyformán fontosnak 36%-a tartotta (Csányi & Széll, 2020, p. 23).

Az eredményeik az intézményválasztás motívumainak eltérő súlyát mutatták ki az egyes programtípust választó fiatalok körében. Az érettségit is adó képzésre felvettek esetében a leginkább meghatározó szempont a kiválasztott szakma, a család, a szülő, testvér ajánlása, az iskola jó híre, valamint a végzés utáni könnyű elhelyezkedés és továbbtanulás lehetősége volt. Arról nincs adatunk, hogy a szülői ajánlás megegyezik-e a tanulók preferenciáival, valamint, hogy a pályaválasztási döntés során a tanuló vagy a szülő preferenciái érvényesültek-e erőteljesebben. Az érettségit nem adó programtípusban tanulók számára szintén a szakma és a család ajánlása volt a legfontosabb, ezután pedig a könnyű elhelyezkedés és a könnyű bekerülés szempontjai. Kényszerdöntésre utalhat, hogy míg az iskola közelségét mindkét programtípusban közel azonos arányban, addig a könnyű volt bekerülni, csak ide vették fel, illetve hogy a tankötelezettség végéig tanulni kell lényegesen nagyobb arányban jelölték meg választási motívumnak az érettségit nem adó programtípusban tanulók (Csányi & Széll, 2020, p. 26).

A szakmaválasztás esetén mindkét programtípusban az első három helyen ugyanazon motívumok szerepeltek, ezek közül a legfontosabb maga a szakma, amit a leendő munkaerőpiaci értéke, majd a képzés jó híre, ezután az érettségit is adó képzésben a továbbtanulás és a család ajánlása követett. A három éves képzésben tanulóknál pedig negyedik helyen a család ajánlása és a szülő vagy a testvér is ezt a szakmát tanulta állt. Az érettségit nem adó képzést választó fiatalok számára lényegesen fontosabb volt az, hogy ösztöndíjat kapjanak, és hogy nemcsak a bejutás, de a bizonyítvány megszerzése is könnyű legyen, illetve itt is, mint az iskolaválasztásnál megjelentek a kényszerdöntésre utaló válaszok, mint a „csak ide vettek fel", „ezt lehet a lakóhelyemen tanulni" és a muszáj tanulnom (Csányi & Széll, 2020, p. 28).

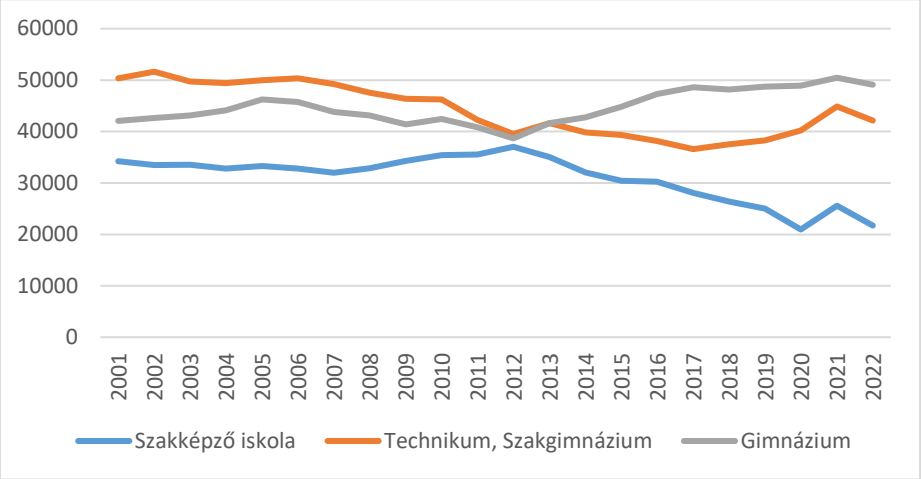
Kurnia és Hakim (2023) 2019 és 2021 közötti tanulmányok szisztematikus elemzésének módszerével tárták fel a szakmai középfokú képzésben tanuló fiatalok pályaválasztási döntését befolyásoló tényezőket. A pályaválaszt befolyásoló belső tényezőként azonosították az intelligencia szintjét, a speciális képességek meglétét, az érdeklődési kört és az értékpreferenciákat, míg külső tényezőként a tanulmányi eredményességet, a családi hátteret és a munkahelyi környezetet. Kutatási eredményeik alapján a döntésre személyes tényezők, mint az életkor, a személyiségjegyek, korábbi tapasztalatok, társadalmi és környezeti tényezők, mint a családi háttér, az iskola és a munkaerőpiaci helyzet hatnak. Emellett a tanulmányok során szerzett szakmákról alkotott benyomások is meghatározóak (Kurnia & Hakim, 2023; El-Dief & El-Dief, 2019). Mivel a pályaválasztás nem öncélú, célja az elhelyezkedés, a biztos egzisztencia (Munawir et al., 2018), ezért nem meglepő, hogy a leginkább döntést befolyásoló tényező az alkalmazhatóság (employability), mely személyes tulajdonságokon alapul, mint a proaktivitás, önértékelés, személyes tapasztalat és preferenciák. Ha a fiatal azt érzi, hogy a

személyisége és az adott szakma/munkakör illeszkedik (Chang, 2020; Holland, 1973), tehát alkalmasnak érzi magát rá, akkor nagy valószínűséggel azt fogja választani (Kurnia & Hakim, 2023).

5.5. Beiskolázási trendek

A demográfiai változások természetes módon a tanulói létszámokra is hatással vannak, a középfokú oktatási programtípusok közötti arányok a fiatalok továbbtanulási aspirációit, a trendek pedig a pályaválasztási döntések változását jelzik. Ezen beiskolázási trendeket elemezte Györgyi (2019) a KSH STADAT táblák vizsgálatával 2004 és 2017 között. 2004-től 2012-ig a kilencedikes adatok alapján látható, hogy a leginkább népszerű középfokú programtípus a szakgimnázium (érettségit is adó szakmai képzés) volt, mely a gimnáziumokba jelentkezők arányát is felülmúlta. Az érettségit adó programtípusoktól jelentősen elmaradt, bár 2008-tól látványosan emelkedett az érettségit nem adó szakmai programtípust választók aránya. A szakiskolai programtípust választók arányára nem térünk ki, mivel ezen programtípus jellemzően a sajátos nevelési igényű fiatalok középfokú továbbtanulási lehetősége. 2012-ben megfordultak a továbbtanulási trendek, ebben az évben mindhárom programtípus által beiskolázott tanulók aránya közel azonos volt. Ezután a gimnázium népszerűsége meredeken emelkedett, míg a szakképzési programtípusoké csökkent, az érettségit is adó programtípusé kisebb mértékben, a három éves szakmai képzésé jelentősebben, a 2004-es értékeknél is alacsonyabbra (Györgyi, 2019). A tanulói létszámadatok (3. melléklet) elemzésével Györgyi (2019) által bemutatott tendenciákat fedezhetjük fel, melyek 2017 után is folytatódtak. A technikum és a szakgimnázium beiskolázása a 2017-ig tartó csökkenés után lassan emelkedni kezdett, de az érettségit nem adó szakképzési programtípus népszerűsége továbbra is folyamatosan csökkent. Ezen adatbázis nem teszi lehetővé, hogy a szakgimnáziumi és a technikumi programtípusban tanulók létszámát külön elemezzük. A létszámcsökkenés leginkább a szakképző iskolai programtípust érintette, a vizsgált időszakban 2020-ban volt a legalacsonyabb a kilencedik évfolyamon beiskolázott tanulók száma, mely 2021-ben egyetlen tanév erejéig emelkedést mutatott a technikumi, szakgimnáziumi programtípussal párhuzamosan. A gimnázium továbbra is a legnépszerűbb középfokú programtípus és 2017 óta stagnálva is megőrizte előnyét (18. ábra).

18. ábra 9. évfolyamos tanulók programtípusonkénti száma[60]



Forrás: KSH STADAT 23.1.1.13., 23.1.1.14., 23.1.1.15., saját szerkesztés

Az új szakképzési törvény hatályba lépésével a szakképzés statisztikai adatait immár a KIR helyett a SZIR-ben (Szakképzési Információs Rendszer) gyűjtik össze, azonban ezen adatok hozzáférése korlátozott. A közzétett létszámadatokon kívüli, illetve attól eltérő bontásban szereplő tanulói létszámadatok kizárólag egyedi adatigényléssel érhetőek el. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) szakképzési statisztikai adatai a 2021. október 15-i létszámadatoktól érhetőek el, tehát három tanév tanulói létszámadatai állnak rendelkezésünkre. Az itt található adatszolgáltatás sajátossága, hogy bár vannak adatok régiónként és programtípusonként, valamint életkoronként, és ágazatonként, de ezen adattáblák összevetése nehezített, a pontos októberi nappali tagozatos programtípusonkénti és régiónkénti adatok nem szerepelnek ezen adatszolgáltatásban. Ezért első lépésben a vármegyei szintű szakképzési tanulói létszámadatot életkoronként leválogattuk, a 14-25 és a 26 éves és idősebbek csoportjára. Ennek oka, hogy a 2019. évi LXXX. tv. 53.§ (2) alapján a tanulói jogviszony legfeljebb annak a tanévnek az utolsó napjáig tart, melyben a tanuló betölti a huszonötödik életévét. A 14-25 éves korosztály létszámadataival csak egy közelítő értéket kapunk, hiszen a 16-25 éves korosztály akár felnőttképzési jogviszony keretében is folytathat szakképzési tanulmányokat.

[60] https://www.ksh.hu/stadat?lang=hu&theme=okt (utolsó letöltés: 2024. 08. 19.)

18. táblázat Vármegyénkénti szakképzési létszámadatok a 14-25 éves korosztályban az észak-alföldi vármegyékben

14-25 éves	Hajdú-Bihar	Szabolcs-Szatmár-Bereg	Jász-Nagykun-Szolnok	Ország összesen
2021/2022	14 543	14 009	9 382	225 894
2022/2023	14 453	14 324	8 617	224 216
2023/2024	14 825	14 774	8 637	229 756
1000 lakosra vetítve				
2021/2022	27,63	25,68	25,79	23,21
2022/2023	27,56	26,56	23,89	23,14
2023/2024	28,47	27,98	24,23	23,93

Forrás: NSZFH Szakképzési Statisztika[61], KSH 22.1.2.1. STADAT, saját szerkesztés

Hajdú-Bihar vármegyében a 2022. októberi létszám esetében némi visszaesést, míg 2023-ban a 2021. évihez képest is emelkedést láthatunk, szemben Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyével, ahol az elmúlt három évben növekedési tendencia figyelhető meg. Jász-Nagykun-Szolnok vármegye szakképzésében megfigyelhető, hogy a 2021. októberi tanulólétszámhoz képest a következő tanévben jelentősen visszaesett, majd stagnált a szakképzés által bevonzott fiatalok száma. Az ezer lakosra vetített szakképzési létszámok országossal való összehasonlítása során az észak-alföldi régió előnye látható, mely a legmagasabb Hajdú-Bihar vármegyében, melyet Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye beiskolázása követ (18. táblázat).

A létszámadatok programtípusonkénti vizsgálatakor az észak-alföldi régió valamennyi vármegyéjében az érettségit is adó szakképzési programtípus beiskolázási előnye tapasztalható, mely Hajdú-Bihar vármegyében volt a legjelentősebb (19. táblázat). Az ezer lakosra vetített adatok némileg árnyalják a vármegyék szakképzési programtípusonkénti beiskolázási számait. Hajdú-Bihar vármegyében mindkét programtípus esetében az országos átlag feletti a tanulók bevonzása, különösen az érettségit is adó programtípus esetében.

Jóllehet meg kell jegyeznünk, hogy a programtípusonkénti bontás során nem volt lehetőségünk a tanulói életkorra szűrni. Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében mindkét szakképzési programtípus beiskolázása az országos átlagot meghaladó, legnagyobb mértékben a szakképző iskolai programtípusban. Ellenben Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében ellentétes tendenciát fedezhetünk fel, miszerint az érettségit nem adó programtípus míg 2021 és 2022-ben az országos átlag feletti, addig 2023-ra az országos átlagot alig meghaladóvá mérséklődött és az érettségit adó szakképzési programtípusban tanulók aránya nem éri el az országos átlagot (19. táblázat).

[61] https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=10027&Itemid=120 (utolsó letöltés: 2024. 07. 30.)

19. táblázat Programtípusonkénti létszámadatok az észak-alföldi vármegyékben

	Hajdú-Bihar		Szabolcs-Szatmár-Bereg		Jász-Nagykun-Szolnok		Országosan	
	szakképző iskola	technikum	szakképző iskola	technikum	szakképző iskola	technikum	szakképző iskola	technikum
2021/2022	5 051	11 569	7 407	10 247	4 320	6 216	81 721	173 239
2022/2023	5 294	12 001	8 832	11 064	3 755	6 064	83 035	177 948
2023/2024	6 316	12 892	11 363	12 502	3 539	6 419	94 806	195 041
1000 lakosra vetítve								
2021/2022	9,59	21,98	13,58	18,79	11,87	17,09	8,39	17,80
2022/2023	10,09	22,89	16,38	20,52	10,42	16,82	8,57	18,36
2023/2024	12,13	24,76	21,52	23,67	9,93	18,01	9,87	20,31

Forrás: NSZFH Szakképzési Statisztika, KSH 22.1.2.1. STADAT, saját szerkesztés

5.6. Fiatalok jövőterveinek szakirodalmi előzményei

Számos kutatás vizsgálta a fiatalok rövid és hosszú távú jövőbeli elképzeléseit, jellemzően a megadott élethelyzeteken keresztül, melyek a család, a munka és a tanulás területeit érintették (Havas, 1996; Messing, 2006; Liskó, 2004; Kniveton, 2004; Nurmi, 2005; Seginer, 2009; Mártonfi, 2009; Ercsei, 2015; Raymann & Varga, 2017; Marton, 2020). Ugyanakkor a hosszú távú jövőre vonatkozó tervek feltárását nehezíti, hogy minél távolabbi jövőről kellett nyilatkozniuk a fiataloknak, természetes módon, annál kevésbé voltak magabiztosak (Czirfusz & Lénárd, 2023).

Schneider és Stevenson (1999) kutatásukban arra a kérdésre keresték a választ, hogy az optimista jövőképpel bíró, ambiciózus terveket szövő amerikai fiatalok miért nem képesek a terveik megvalósításához szükséges, a realitás talaján lévő terveket szőni. Ezen tervek kidolgozását nehezítette, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekei kevesebb támogatást, megvalósításhoz elengedhetetlen erőforrásokat kapnak, mely a továbbtanulási terveikben is megnyilvánult, mint a magasabb státusú kortársaik. A jövőre vonatkozó tervek tekintetében nemenkénti különbségeket tártak fel. A fiúk inkább rövidtávú, míg a lányok hosszútávú, kiforrottabb jövőtervekkel rendelkeztek, akikre a társadalmi elvárások is erőteljesebb hatással vannak, mint a fiúkra. Karrier tervezésük során míg a fiúk a nagyobb kockázattal és ezzel együtt nagyobb várható nyereséggel bíró, addig a lányok a stabilitást biztosító szakmákat részesítették előnyben (Schneider & Stevenson, 1999).

Az évezred elején lezajlott interkulturális[62] vizsgálat eredményei szerint a középiskolás diákok többsége fontosnak tartotta a jövőbeli karriertervekhez köthető célkitűzések megfogalmazását (Alberts & Ackerman, 2003). Marton (2020) magyar fiatalokat vizsgálva arra a következtetésre

[62] Alberts és Ackerman (2003) Dél-afrikai fiatalok karrierterveit vizsgálták.

jutott, hogy a fiatalok többségét különösen a középfokú tanulmányaik vége felé foglalkoztatta a jövő, és túlnyomó többségük pozitív attitűddel viszonyult hozzá (Marton, 2020). Az ausztrál serdülők válaszaiból tudjuk, hogy a lányok kiforrottabb karrier attitűddel rendelkeztek, mint a fiúk (Creed & Patton, 2003), mely a jövőterveikben is megmutatkozott. Iovu és munkatársai (2016) romániai serdülők vizsgálatával megerősítették Brown és munkatársai (2006) eredményeit, miszerint a lányok pozitívabban tekintettek a jövőjük felé, mint a fiúk.

Hazai kutatások vizsgálták a végzés utáni továbbtanulási terveket és a 2000-es évek elején Liskó (2004) eltérő tendenciákat tárt fel a programtípusok szerint az alapján, hogy a fiatal milyen urbanizációs szintű településen él és ezzel összefüggésben milyen a szülők iskolázottsági szintje. Legkevésbé az alacsony iskolázottságú szülőkkel rendelkező, kis településen élő, szakmunkásnak tanuló fiatalok terveiben szerepelt a továbbtanulás. Mártonfi (2009) függetlenül az adott iskolatípustól a fiatalok jövőterveiben a továbbtanulási szándék növekedését tapasztalta. Ennek következtében az érettségit nem adó programtípusban végzett fiatalok közel ¾-e tervezte a tanulmányai folytatását, és minden ötödik szakmunkás végzettségű fiatal a munkába állással párhuzamosan tervezte azt. Mártonfi (2009) vizsgálta a fiatalok továbbtanulásának irányát is, többségük a már megszerzett végzettségét szerette volna kiegészíteni, tehát annak megfelelő szakmát vagy szakirányt választott, míg 1/3-uk pályakorrekciót tervezett.

Ezen hazai kutatások a továbbtanulási tervek mellett a fiatalok munkaerőpiaci terveit is érintették. Liskó (2004) a továbbtanulási tervekhez hasonlóan a munkavállalási tervekben is iskolatípushoz, lakóhely településtípusához és szülők iskolai végzettségéhez igazodó tendenciákat talált. Az érettségit nem adó programtípusban tanulók nagyobb arányban tervezték a tanulmányok befejezését követő munkaerőpiaci belépést (56%), mint az érettségit is adó szakmai programtípusban tanuló társaik (42%), valamint magabiztosabbak is voltak a munkaerőpiacon való elhelyezkedésüket illetően. Liskó (2004) eredményei alapján programtípustól függetlenül azonos volt a bizonytalanok aránya (38-39%), ellenben ameddig minden harmadik fiatal a szakmunkás végzettségűek közül biztosnak vélte, addig az érettségit is adó programtípusban tanulók valószínűnek vélték a sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedésüket.

Mártonfi (2009) vizsgálta a külföldi munkavállalásra vonatkozó terveket is, miszerint az érettségit nem adó programtípusban tanulók nemcsak magabiztosabbak voltak a munkaerőpiaci elhelyezkedésük tekintetében, de nagyobb arányban tervezték, hogy külföldön vállalnak munkát, mint az érettségit is adó szakmai programtípusban tanuló társaik. A képzési szinttől

függetlenül a tartósan külföldön tartózkodás a fiatalok 11-12%-ának jövőterveiben szerepelt (Mártonfi, 2009).

Lannert (2009) a 17 évesek jövőterveit a középfokú tanulmányok utáni felsőfokú továbbtanulási szándékon és a munkába álláson keresztül, a tanulmányi eredményesség (rossz, közepes és jó tanuló kategóriák) és az apa iskolai végzettségének (alacsony iskolai végzettség= nem rendelkezik érettségi bizonyítvánnyal, magas iskolai végzettség= érettségi vagy magasabb iskolai végzettség) tükrében vizsgálta.

A középfokú tanulmányok befejeztével a minél előbbi kereső tevékenység jellemzően az érettségivel nem rendelkező apák gyermekeinek terveiben szerepelt, mely szülői hatás a tanulmányi eredmény emelkedésével csökkent, de teljesen még a jó tanulók esetében sem oltódott ki (Lannert, 2009).

A család kulturális tőkéjének hatása mutatkozott meg abban, hogy a kvalifikáltabb apák gyermekei nagyobb arányban tervezték a tanulmányaik folytatását, azonban a jó tanulmányi eredmény csökkenteni látszott ezen hatás erősségét (Lannert, 2009).

A felsőoktatási célokat részletesebben megvizsgálva ismét láthatóvá vált a szülői (apai) iskolázottság hatása, miszerint az alacsonyabb kulturális tőkével rendelkező fiatalok nagyobb valószínűséggel választották a rövidebb befektetési időt igénylő főiskolai képzéseket, míg a képzettebb apák gyermekei az egyetemi továbbtanulást preferálták. Tehát a felsőfokú továbbtanulás esetében is a középfokú továbbtanulási gimnázium-szakközépiskola közötti döntésnél tapasztalt tendenciát láthattuk (Lannert, 2009).

Torkos és Kálmán (2025) lemorzsolódással veszélyeztetett hátrányos helyzetű hallgatókkal készített interjúi kapcsán felhívja a figyelmet arra, hogy a „*kultúra, származás, történelem, társadalmi réteg, társadalmi státusz, szocioökonómiai háttér és sok más tényező befolyásolhatja a gondolkodást, az élet értelmezését, és következésképpen a felsőfokú tanulmányokhoz való viszonyulást is*” (Torkos & Kálmán, 2025, p. 55).

A hazai kutatásokkal (Liskó, 2004; Mártonfi, 2009) közel egy időben zajló külföldi, a fiatalok jövőtervekben megjelenő szakmai autonómiát is vizsgáló kutatások mutattak rá arra, hogy a vállalkozóvá válás jövőtervében nemi különbségek tapasztalhatóak (Kniveton, 2004; Small & McClean, 2002).

Kniveton (2004) kutatásában nemi különbségeket nemcsak a szakmai autonómiára való törekvésekben, hanem a továbbtanulási, a munkába állási és a családdal kapcsolatos jövőtervekben is feltárt. Eszerint a megkérdezett középiskolás fiúk nagyobb arányban

tervezték, hogy vállalkoznak vagy munkába állnak és kereső tevékenységet folytatnak, mely egy irányba mutatott a hazai tapasztalatokkal (Ercsei, 2015), míg a lányok nagyobb arányban tervezték, hogy továbbtanulnak és családot alapítanak. Hazai kutatások során is a lányok magasabb továbbtanulás iránti elköteleződését láthattuk (Györgyi, 2006; Ercsei, 2015).

Imre (2009) három város (Békéscsaba, Kecskemét, Szombathely) gimnáziumba és szakközépiskolába járó 17 éveseinek jövőterveiben megjelenő területi különbségeket vizsgálta. A jövőtervek tekintetében a gimnazisták magabiztosabbak voltak (ezen programtípusban tanulók esetében területi különbségeket nem találtak), mint a középiskolás társaik. A szakközépiskolások jövőbeli elképzeléseire, mely a munkába állást tervezők magasabb arányában is megmutatkozott az adott térség (Nyugat-Magyarország) gazdasági adottsága és a könnyebb elhelyezkedést kínáló munkaerőpiac adta lehetőségek hatottak.

Hazai vizsgálat során Ercsei (2015) a fiatalok továbbtanulásra és munkavállalásra vonatkozó jövőterveinek vizsgálata során nemenként, településtípusonként és régiónként eltérő tendenciákat tárt fel. Eredményei alapján a fiatalok lakóhelye szerint a kisebb településen élők jövőre vonatkozó terveiben nagyobb arányban jelent meg a munkába állás, míg a nagyobb településeken élők inkább a munkába állás melletti tanulmányok folytatását preferálták.

A fiatal családi gazdasági-társadalmi hátterének jövőtervekre gyakorolt hatását a minél előbbi munkavállalási tervek meglétében mutatta ki Ercsei (2015). Miszerint a legalacsonyabb társadalmi státusú családokból érkezők jellemzően a végzés utáni munkaerőpiacra lépést tervezték. Ezen eredményeknek ellentmondani látszik a régiónként feltárt tendencia, ugyanis a hátrányos helyzetű észak-alföldi régióban magas volt a végzés után kizárólag tanulni szándékozók, valamint a tanulni és dolgozni is tervezők aránya (Ercsei, 2015).

Gulyás és Maklári (2021) az észak-alföldi régió középiskolás diákjainak továbbtanulási terveit vizsgálták. Kutatásukban a minta nem reprezentatív, ezzel együtt az érdeklődésünk fókuszában lévő régió középiskolásainak online kérdőíves eredményeit tartalmazza. Elemzéseikben az alacsonyan iskolázott szülőkkel rendelkező és községben élő fiatalok továbbtanulási terveiben jelentős elmaradást mutatnak a magasabb iskolázottságú szülői háttérrel rendelkező és városban élő társakhoz képest. Emellett a felsőfokú tanulmányokat tervezők esetében a belső motivátorok (diplomás bér, társadalmi megbecsülés, az érdeklődésnek megfelelő terület, kapcsolati háló kiépítése) hatása erőteljesebb volt, mint a külső motivátor (szülők által támasztott elvárások, barátok) tényezőké (Gulyás & Maklári, 2021).

A 2022-es NSZFH Pályakövetési felmérés másodelemzésével vizsgálták a szakképzésben tanuló végzős fiatalok végzés utáni harmadik évre vonatkozó jövőterveit, keresve az azokat

befolyásoló háttértényezőket (Czirfusz & Lénárd, 2023). A válaszadók közül minden tizedik fiatalnak nem volt a jövőjére vonatkozó elképzelése. A fiatalok többsége a munkaerőpiacon aktívként képzeli el magát, 10,8%-uk a munkavállalás mellett tanulni is szeretne, és a végzés utáni harmadik évben már csak a 3,5%-uk gondolja úgy, hogy kizárólag tanulni fog (Czirfusz & Lénárd, 2023). Ezen adatok elemzésekor nem tártak fel a jövőtervekben megjelenő különbséget sem a lakóhely településtípusa sem a nemek között, viszont a szakképzési programtípus és a szülői iskolázottság alapján igen (Czirfusz & Lénárd, 2023).

Szakképzési intézménytípusonként szignifikáns eltérést mutattak ki a munkát és tanulást egyidőben tervezők és a jövőjükben bizonytalanok esetében. Az érettségit is adó programtípusban tanulókra jellemzőbb volt, hogy egyszerre kívántak aktívak lenni a munkaerőpiacon és mellette tanulni is vágytak, míg a leginkább bizonytalanok a jövőjüket illetően a szakképző iskolai tanulók voltak. Az intézménytípusonkénti eltérést azonban a szülői iskolázottság a legmagasabb és a legalacsonyabb iskolázottsági csoportokban felülírta (Czirfusz & Lénárd, 2023). A magasabb szülői iskolázottságú családból érkező fiatalok nagyobb arányban tervezték, hogy a munkába állás mellett további tanulmányokat végeznek, mint az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei. Felsőfokú végzettségű szülők esetében 16,4%-uk, alacsony iskolázottságú szülők esetében 5,9%-uk tervezett egyszerre dolgozni és tanulni is. Emellett ezen alacsony iskolázottságú szülői háttérrel rendelkező fiatalok körében volt legmagasabb a jövőjükben bizonytalanok aránya (Czirfusz & Lénárd, 2023).

A középiskolás fiatalok tanult szakmájuk iránti pályakötődését vizsgálva Pogátsnik (2018) fontos jelenségre hívta fel a figyelmet. A képzés előrehaladtával szakterületekként eltérő mértékben, a középiskolások pályaérdeklődésének, pályakötődésének csökkenését tapasztalta. A műszaki, informatikai pályákon tanuló 9. évfolyamosok 89,8%-a jövőjét a jelenleg tanult szakterületen képzeli el, a végzősök esetében ugyanez az arány már csak 58,4%. A jelenség mögött a korai pályaválasztást, mely *„igen jelentős arányban nem tudatos döntés alapján született, és a kezdeti lelkesedés a tanulmányok előrehaladtával igen jelentős mértékben”* való csökkenését azonosította (Pogátsnik, 2018, p. 168).

5.7. A fejezet összegzése

A továbbtanulási döntés a fiatalok egész életútjára kiható nagy horderejű elköteleződés, melyet a családok eltérő stratégiákat, illetve családi hagyományokat követve hoznak meg (Papp Z., 2012a). A választás mögött számos döntést befolyásoló motívum húzódik meg, melyeket a korábbi kutatások tapasztalatain keresztül igyekeztünk feltárni. Az iskola kiválasztásakor makro-, mezo- és mikroszintű tényezők együttesen játszanak szerepet. Makroszintű az oktatási

rendszer és az oktatást meghatározó jogi szabályozás, az iskola által nyújtott szolgáltatás, annak légköre és presztízse, míg mikroszintű tényezők a család és a kortárcsoport hatása (Tódor, 2019; Papp Z., 2012a). Korábbi kutatások (Csányi & Széll, 2020; Tódor, 2019; Papp Z., 2012, 2012a; Radó, 2007) ezen motívumok döntést befolyásoló hatásának erősségében a lakóhely településtípusa, a választott iskola típusa és a család szocioökonómiai státusa (Magyar et al., 2021) szerint eltérő tendenciákat azonosítottak. A községben élő fiatalok iskolaválasztásakor meghatározóbb szempont volt az adott intézmény lakóhelyhez viszonyított távolsága, az ott oktatott szakma és a rövid képzési idő, mint a nagyobb településen élőknek (Radó, 2007; Lannert, 2004).

Iskolatípusonként eltérő intézményválasztási motívumokat tártak fel Csányi és Széll (2020). Programtípustól függetlenül az iskola kiválasztásakor a leginkább meghatározó tényezők a választott szakma és a család ajánlása voltak, valamint a végzés utáni könnyű elhelyezkedés és az intézmény lakóhelyhez való közelsége. Emellett az érettségit is adó programtípusban az iskola jó híre és a továbbtanulás lehetősége is meghatározó motívumok voltak. Szakmaválasztás során a szakképzésben tanulók képzési szinttől függetlenül ugyanazon motívumok mentén hozták meg döntésüket, az adott szakma munkaerőpiaci értéke és a képzés jó híre alapján (Csányi & Széll, 2020).

A pályaválasztási döntést, mely az általánosból a szakmai képzésbe való átmenet része a fiataloknak 13-14 éves korukban kell meghozniuk. Amennyiben a pályaválasztási döntés az egyén belső döntése, abban az esetben pályaválasztási érettségről beszélhetünk, mely az életkori sajátosságokból adódóan nem alakul ki 14 éves kor előtt, ezáltal a döntést a legtöbb esetben a tanulók helyett a szülők hozzák meg (Rókusfalvy, 1969, Borbély-Pecze, 2016). Tehát a szülők játsszák a legjelentősebb szerepet a pályaválasztási döntési folyamatban (Pečjak & Pirc, 2020; Keller & Whiston, 2008; Bardick et al., 2004). A serdülőkor előtt még a hivatás, pálya olyan absztrakciók, melyek nehezen felfoghatóak, kutatásokból tudjuk, hogy 14 éves kor előtt csak néhány tucat szakma elnevezését ismerik a tanulók (Völgyesy, 2012). Ugyanakkor a családi háttér, a szülők hatása az oktatási szintek emelkedésével fokozatosan gyengül (Cameron & Heckman, 1998). A szülők mellett, bár kisebb mértékben, de nem elhanyagolható módon a kortárscsoport is hat a továbbtanulási döntésre (Pečjak & Pirc 2020, Radó, 2007; Kracke, 2002).

Összességében nincs jelentősége annak, hogy ki hozza meg a továbbtanulási döntést a gyermek, a szülő, vagy mindketten (Fónai, Hajdu & Estók, 2007; Fónai & Papik, 2002), ami igazán lényeges, hogy a lehetőségek közül melyikre esik a választás (Beblo & Lauer, 2002) és, hogy ezen döntést a fiatal pályaválasztási önérvényesség birtokában hozza meg (Suyitno et al., 2024). Mivel a megalapozott pályaválasztási döntés elősegíti *„a jó teljesítményt, fokozza a fiatal*

önbecsülését, élettel való elégedettségét végső soron a társadalmi beilleszkedését" (Yang & Shi, 2018, p. 675).

A továbbtanulási motivátor tényezők után a középiskolások jövőre vonatkozó terveit a munkavállalás és a továbbtanulás mentén kívántuk feltárni. Hazai és nemzetközi kutatások szerint a fiatalok többsége pozitív attitűddel tekint a jövője felé (Marton, 2020; Schneider & Stevenson, 1999).

A középfokú tanulmányok befejezése után munkavállalást elsősorban az érettségit nem adó programtípusban tanulók (Liskó, 2004) és a fiúk terveztek (Kniveton, 2004, Ercsei, 2015).

Külföldi munkavállalási tervekre látszólag nem volt hatással, hogy milyen programtípusban tanult a fiatal (Mártonfi, 2009). Bár a lányok kiforrottabb jövőtervekkel rendelkeztek (Creed & Patton, 2003), a fiúk azok, akik szakmai autonómiára törekedve nagyobb arányban képzelik el magukat vállalkozóként (Kniveton, 2004; Small & McClean, 2002).

Települési hátránnyal bíró és a nehéz anyagi körülmények között élő fiatalok a mielőbbi munkaerőpiaci kilépést tervezték (Ercsei, 2015). Lannert (2009) a családi háttér jövőtervekre gyakorolt hatását mutatta ki, miszerint az alacsony szocioökonómiai státusú családok gyermekei a végzés utáni munkaerőpiaci elhelyezkedést tervezték, az ezen családból érkező hatást a tanulmányi eredményesség mérsékelte és a továbbtanulás felé mozdította el (Lannert, 2009). A középiskola után a fiúkhoz képest a lányok terveiben nagyobb arányban szerepel a továbbtanulás (Kniveton, 2004; Györgyi, 2006; Ercsei, 2015). Az apák iskolázottságát tekintve felsőoktatásban továbbtanulni leginkább a magasan képzett apák gyermekei szeretnének. A tanulmányi teljesítmény, akárcsak a munkavállalást tervezőknél, itt is mérsékli a család hatását. A jó tanulók esetében mérséklődik a család társadalmi-gazdasági státusa szerinti felsőoktatási aspiráció közötti különbség (Lannert, 2009). Ezzel együtt ha a felsőoktatáson belül szétválasztjuk a rövidebb képzési idejű főiskolai és az egyetemi képzést, akkor a magasabb státusú apák gyermekei a hosszabb képzési idejű, egyetemi szakokat preferálták (Lannert, 2009).

A fiatalok jövőperspektíváit szempontjából alapvetően fontos lenne az a*„meggyőződés, hogy a saját erőfeszítéseik határozzák meg a jövőbeli élethelyzeteiket"* (Munawir et al., 2018, p. 28), mely a jövőjük iránti aktív felelősségvállaláshoz elengedhetetlen.

III. Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatási kérdések:

K1. Milyen gazdasági, társadalmi jegyek mentén azonosítható fiatalok választják a szakképzést és tetten érhető-e az intézménytípusonkénti homogenizálódás?

K2. Hogyan hat a családi háttér a tanulmányi eredményességre?

K3. A középfokú tanulási út kijelölésekor találunk-e eltérő mintázatot az intézmény- és szakmaválasztási továbbtanulási motivátorok tekintetében a családi háttér, az intézménytípus és a tanulmányi eredményesség mentén?

K4. Hogyan hatnak az inter- és intragenerációs kapcsolatok a továbbtanulási döntésre?

K5. Milyen jövőterveik vannak a szakképzésben tanulóknak, valamint milyen hatással van ezen tervekre a családi hátterük, a tanulmányi eredményességük, az intézmény- és szakmaválasztási motivációjuk?

Hipotézisek:

Elsőként arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen gazdasági, társadalmi jegyek mentén azonosítható fiatalok választják a szakképzést és tetten érhető-e az intézménytípusonkénti homogenizálódás. A hipotézis felállításakor hazai kutatások (Andorkó, 1999; Liskó, 2002, 2003, 2005, 2008; Fehérvári, 2008, 2012, 2014; Kertesi & Kézdi, 2010) korábbi eredményeire alapoztunk. A szakirodalom alapján elmondható, hogy a hazai oktatási rendszerre erőteljes szelekció jellemző (Fehérvári, 2008, 2014; Kertesi & Kézdi, 2010; Balázsi & Horváth, 2011), és az intézmények presztízsrangsor[63] szerint homogenizálódnak a tanulói teljesítmények és a tanulók családi gazdasági-társadalmi státusa alapján (Balázsi & Horváth, 2011). Ezek tükrében első hipotézisünkben azt feltételezzük, hogy a különböző szakképzési programtípusok rekrutációs bázisa intézménytípusonként eltérő, a hátrányos helyzetű tanulók aránya pedig jelentősen függ az iskolát befogadó térség gazdasági helyzetétől, társadalmi összetételétől. A hipotézist az intézménytípus, a családi háttér mutatói (anyagi és kulturális), és az iskolai teljesítmény (tanulmányi átlag, javító- és pótvizsga, évismétlés előfordulása, hiányzások

[63] A szakképzési programtípusok közötti presztízsrangsor felállításánál figyelembe vettük, hogy elvégzésével biztosít-e közvetlen felsőoktatási továbbtanulási lehetőséget, az ISCED 2011- ben foglaltakat, valamint a szakképzettség megszerzésével betölthető munkakör szintjét, miszerint a technikusi szakképzettség megszerzésével középvezetői ismeretek szerezhetők (Eurydice, 2021). Ezek alapján a szakmai végzettséget is adó középfokú programtípusok presztízsrangsorának alján a szakiskola áll, ezt követi a szakképző iskola, majd a szakgimnázium és végül a technikum.

száma) adatok alapján tervezzük vizsgálni. A régióban általános tendenciaként várjuk, hogy a középfokú oktatásban a szakképző iskolai tanulók családi háttere kedvezőtlenebb, mint a technikumi tanulóké, valamint feltételezzük, hogy a hátrányos helyzetű régiókban az intézménytípusok közötti eltérés még erőteljesebb, mint a fejlettebb régiókban.

A K1. kutatási kérdésünk mentén fogalmaztuk meg H1. hipotézisünket.

H1. Feltételezzük, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya a szakképző iskolákban magasabb, mint a technikumban, valamint a homogenizálódás a hátrányos helyzetű régióban még erőteljesebb (részint a spontán szegregáció/szelekció hatására is), mint a fejlett régióban. Hipotézisünk szerint a hátrányos helyzetű régióban a fejlett régióhoz képest még inkább jellemző, hogy a szakképző iskolákban kiemelten magas a hátrányos helyzetű fiatalok aránya (Fehérvári, 2008; Híves, 2015).

A második kutatási kérdésünk az volt, hogy a szakképzésben tanuló fiatalok tanulmányi eredményességre hogyan hat a családi hátterük. Hazai és nemzetközi szakirodalomra alapozva elmondható, hogy a család szocioökonómiai státusa, a családi háttérből adódó társadalmi egyenlőtlenségek hatással vannak az iskolai teljesítményre (Tóth, Fejes & Kinyó, 2025; OECD, 2023b; OECD, 2010b), ezáltal a középfokú pályaválasztásra is (OECD, 2018; Ostorics et al,, 2016; PISA, 2018; Chapman, 2007; Traqueia et al.,2020; Híves, 2007; Fehérvári, 2015b). Korábbi szakképzési kutatások romló tendenciát tártak fel az érettségit nem adó szakmai programtípus esetében, mely megmutatkozott a tanulmányi teljesítményben, a családi környezetben és a magatartási és adaptációs problémák jelenlétében is (Liskó, 2003). Ezen kutatások időbeli távlata, valamint a szakképzés megújítását célzó reformok felvetik a tudományos revízió szükségességét, valamint érvényességének vizsgálatát az új szakképzési programtípusok esetében.

A K2. kérdésünkhöz kapcsolódóan a H2. hipotézisünkben a szakirodalom alapján feltételezzük, hogy az új szakképzési programtípusok esetében is igaz, hogy a családi háttérmutatók jelentősen befolyásolják az iskolai teljesítményt (Tóth, Fejes & Kinyó, 2025; OECD, 2023b; OECD, 2018; Ostorics et al,, 2016; PISA, 2018; Chapman, 2007; Traqueia et al., 2020; Híves, 2007; Fehérvári, 2015b).

A harmadik kutatási kérdésünk kapcsán az intézmény- és szakmaválasztási továbbtanulási motivátorok eltérő mintázatát keressük a családi háttér, az intézménytípus és a tanulmányi eredményesség mentén. Melyre választ keresve az intézmény- és szakmaválasztási motiváció, a rekrutációs bázis és a tanulmányi eredményesség összefüggéseire vonatkozó hipotéziseink

elméleti alapját Andor és Liskó (2000) intézményválasztással és mobilitással kapcsolatos vizsgálata (Andor & Liskó, 2000) adta. Hermann (2003) a továbbtanulási döntések származás szerinti egyenlőtlenségeinek vizsgálata (Hermann, 2003), Lannert (2004) pályaválasztási aspirációkat, valamint Fónai és munkatársai (2002, 2007) Szabolcs-Szatmár- Bereg vármegye szakképzésben tanulóinak rekrutációját és pályaválasztási motivációit feltáró kutatása adta (Fónai & Papik, 2002; Fónai, Hajdu & Estók, 2007). Andor és Liskó (2000) kutatási eredményei rámutattak, hogy a családok gyermekeik pályaaspirációinál rétegspecifikus jegyeket mutattak (Andor & Liskó, 2000). A hátrányos helyzetű, a marginalizált társadalmi csoportokból származó fiatalok legvalószínűbb továbbtanulási útja az érettségit nem adó szakképzési programtípusba vezet (Liskó, 2002, 2003, 2008). Fehérvári és Híves (2017) a 2001-2016 közötti KIFIR adatok alapján a továbbtanulási rangsor első helyén felvettek arányának vizsgálatával kimutatta, hogy az érettségit nem adó szakképzési programtípusban tanulók között a legmagasabb azon tanulók aránya, akit nem az általa leginkább preferált helyre vettek fel, átlagosan 15% (Fehérvári & Híves, 2017). Lannert (2004) a középfokú továbbtanulás során az intézményválasztási szempontokat vizsgálva a tanuló lakóhelye szerinti különbségeket tárt fel, mely szerint a községben élők számára fontosabb, hogy a kiválasztott intézmény a lakóhelyhez közel helyezkedjen el, illetve az ott oktatott szakma[64]. Míg a városban élők számára az iskola színvonala[65] a fontos, valamint megjelenik a kényszerhelyettesítés is, hogy máshová nem vették fel. Mindamellett az intézményválasztásra együttesen hat a tanuló lakóhelyének településtípusa mellett a szülők iskolázottsága és a fiatal tanulmányi eredményessége is (Lannert, 2004).

A K3. kutatási kérdésre választ keresve fogalmaztuk meg a H3., a H4. és a H5. hipotéziseinket.

H3. Feltételezzük, hogy a szakképző iskolai és technikumi programtípust választók körében minél hátrányosabb helyzetű a tanuló, annál inkább az intézményválasztás dominál a szakmaválasztáshoz képest a középfokú továbbtanulási döntés során (Hermann, 2003).

A középfokú továbbtanulási döntéskor jelentős hatást gyakorolnak a tanulók általános iskolai teljesítményei és képességei, melyek a származással, elsősorban a szülők legmagasabb iskolai végzettségével is szoros kapcsolatban állnak (Hermann, 2003). Mindazonáltal, amikor a tanulók átlagjegyeit vizsgáljuk, akkor az túlmutat a tanulók egyéni képességein. Mivel a sikeres

[64]A "*Miért ezt az iskolát választottátok*?" kérdésre "*Azzal foglalkozok, ami érdekel*." válasz megjelölése alapján (Lannert, 2004).
[65] A "*Miért ezt az iskolát választottátok*?" kérdésre "*Mert ez egy jó iskola*." válasz megjelölése alapján (Lannert, 2004), ellenben az elemzésből nem derült ki, hogy a válaszadók az oktatás színvonalára, személyi és tárgyi ellátottságára vagy az intézmény légkörére gondolnak.

középfokú felvételi érdekében tett tanulmányi erőfeszítést is tükrözi, hiszen valamennyi középfokú intézmény a felvételi eljárása során eltérő súllyal ugyan, de figyelembe veszi a tanulók alapfokú oktatásban nyújtott tanulmányi teljesítményt (Hermann, 2003). Különösen a gyenge tanulmányi teljesítményű, községben élő fiatalok és családjaik számára fontos döntési szempont, hogy a kiválasztott intézmény közel legyen a lakóhelyhez (Lannert, 2004). Lannert (2004) a tanulmányi eredményeket három kategóriába sorolta "rossz tanuló" kategória a 3,4-es átlag alatti, közepes tanuló a 3,4-4,4 és jó tanuló a 4,5 átlag feletti eredményt elérő tanuló.

Az érettségit nem adó szakképzési programtípusban tanulók jelentős hányada nem abban az iskolában kezdte meg tanulmányait, amelyikbe jelentkezett, ezen alacsonyabb presztízsű intézmény/programtípusokban magas volt az átirányítással bekerültek aránya (Híves, 2007). Mindazonáltal a szakiskolások[66] ⅙-⅓-a a Hermann (2003) által mért képességeik és iskolai tanulmányi teljesítményük alapján bekerülhetett volna az érettségit is adó szakképzési programtípusba, tehát jelentős a társadalmi háttér közvetlen hatása, mivel az általános iskolai teljesítmény és a tanulói képességek nem determinálták a kiválasztott középfokú program típusát (Hermann, 2003).

Hermann (2003) az alacsony tanulmányi teljesítményű diákok esetében kimutatta, hogy a kedvezőbb családi vagyoni helyzet megnöveli az érettségit is adó szakképzési programtípus választásának valószínűségét (Hermann, 2003). Az intézménytípusokat összehasonlítva Csányi és Széll (2020), arra a megállapításra jutott, hogy az érettségit nem adó programtípusban tanulókra jellemző leginkább a tanulmányi eredménytelenség, illetve iskolaválasztás során ezen programtípusban tanuló diákok esetében jelent meg legmagasabb arányban a kényszerválasztás, mint választási motívum. Intézményválasztási szempontként a tanulók 7,3%-a a *"a csak ide vettek fel"* és 5%-a a *"16 éves koromig muszáj tanulnom"* választ jelölte meg (Csányi & Széll, 2020, p. 26).

A szakképzésben tanulók körében a szakgimnazisták 23%-át, az érettségit nem adó programtípusban tanulók 15%-át nem abba az intézménytípusba vették fel, mint amit első helyen megjelölt, illetve a szakképzésben tanulók 23%-a nem az általa vágyott intézményben kezdte meg tanulmányait (Csányi & Széll, 2020, p. 3).

A lakóhelyen elérhető oktatási intézmények kínálata hatással van a továbbtanulási döntésekre, a községekben élő jó tanuló fiatalok nagyobb arányban választják a szakképzést, mint a

[66] A szakiskola itt összevont kategóriaként jelenik meg, mely magába foglalja a szakiskolát és a szakmunkásképző iskolát is.

városokban élő jól tanuló társaik, míg a tanulmányai terén kevésbé sikeres, községi tanulók döntéseinél fontos szempont a lakóhelyhez való közelség (Lannert, 2004). A döntésre hatással van a családok anyagi helyzete is, azon családok gyermeke, ahol az egyik szülő munkanélküli 4%-kal nagyobb eséllyel folytatja középfokú tanulmányait érettségit nem adó szakképzési programtípusban (Hermann, 2003). "*A családok anyagi helyzete nemcsak a jövedelmi korlát, hanem a preferenciák különbségei révén is befolyásolhatja a továbbtanulást*" (Hermann, 2003, p. 70). A szakképzésben tanulók esetében mind az érettségit is adó programtípusban, mind a három éves szakmai képzésben tanulók esetében a szakmaválasztás során fontos volt a leendő munkaerőpiaci kimenet, mint a jó kereseti lehetőség és a könnyű elhelyezkedés motívuma. A családi hagyományok leginkább az érettségit nem adó programtípusban tanulók esetében voltak hatással, több, mint a tanulók ⅕-e jelölte meg, mint döntési szempontot (Csányi & Széll, 2020).

2019-ben végzett vizsgálat eredményei alapján elmondhatjuk, hogy az érettségit is adó szakmai képzésben tanulók ¾-ét, a 3 éves szakmai képzésben résztvevők 69%-át vették fel az általa első helyen megjelölt szakmai képzésre, tehát a tanulók 25-31%-a nem abban a képzésben tanul, mint amit leginkább szeretett volna (Csányi & Széll, 2020, p. 19).

H4. Az új szakképzési programtípusok esetében feltételezzük, hogy a továbbtanulás során a tanulmányi eredménytelenséggel jellemezhető diákok körében gyakoribb a kényszerdöntés mind az intézmény, mind pedig a szakma kiválasztásakor, mint a jó tanulmányi teljesítményű fiatalok körében (Fehérvári & Híves, 2017; Lannert, 2004; Hermann, 2003).

H5. Feltételezzük, hogy az új szakképzési programtípusokban a többszörös hátránnyal rendelkező családok gyermekei a középfokú továbbtanulásuk során nagyobb valószínűséggel kerülnek kényszerhelyzetbe[67] mind az intézmény, mind pedig a szakmaválasztás tekintetében, mint a kedvezőbb családi háttérrel bíró társaik (Híves, 2007; Liskó 2002, 2003, 2008).

Negyedik kutatási kérdésünk az inter- és intragenerációs kapcsolatok továbbtanulási döntésre gyakorolt hatásáról szólt. A továbbtanulási döntés során a származás, azon belül elsősorban a szülők iskolázottsága jelentősen befolyásolta a megcélzott intézmény típusát, valamint bár kisebb súllyal, de még az adott programtípuson belüli intézmény kiválasztását is (Hermann, 2003; Andor és Liskó, 2000). A továbbtanulási döntésre a szülők iskolázottságán kívül, bár kisebb súllyal a tanuló családjának anyagi helyzete is hatással volt. Legmarkánsabb a különbség

[67] A továbbtanulás során kényszerhelyzetnek tekintjük, amikor a fiatal tanulmányi eredményéhez és/vagy továbbtanulási aspirációjához képest alacsonyabb presztízsű intézményben és/vagy programtípusban folytatja középfokú tanulmányait, valamint a felvételi során a 3. vagy magasabb sorszámú helyen megjelölt képzésre került be.

a gimnázium esetében, ahol 10%-kal nagyobb valószínűséggel tanult egy magasabb gazdasági státusú család gyermeke, mint egy szerényebb anyagi helyzetű család gyermeke, a vagyon hatása érezhető volt az érettségit adó és nem adó szakképzési programtípusok esetében is. Mindazonáltal Hermann (2003) vizsgálatában nem választotta szét a szakiskola és a szakmunkásképző intézmény tanulóit (Hermann, 2003).

Az iskolarendszerről való szülői ismeretek, elképzelések jelentős hatást gyakorolnak a gyermekük továbbtanulási döntésére, mely közvetíti a szülők iskolai végzettségének hatását, ugyanis a különböző társadalmi státusú családok eltérő továbbtanulási stratégiákat követnek. Igaz ez abban az esetben is, ha a végső tanulási cél a diploma megszerzése. Az érettségivel nem rendelkező szülők az érettségit is adó szakképzési programtípust, míg a legalább érettségivel rendelkező szülők a gimnáziumot preferálták a főiskolára, egyetemre készülő gyermekeik számára (Hermann, 2003). Hermann (2003) megállapítja, hogy ezen döntési séma mögött nem a középfokú érettségit adó programtípusok közötti különbségek ismeretének hiánya, tehát nem információ hiány állt, hanem az eltérő stratégia (Hermann, 2003). A továbbtanulási döntésre a tanulók életkori sajátosságaiból adódóan leginkább a család van hatással, a továbbtanulási irány kiválasztásában a legmeghatározóbb szereplőnek a családot jelölte meg a gimnazisták 73%-a, a szakképzésben tanuló diákok bő 60%-a (Csányi & Széll, 2020, p. 4). Emellett különösen az érettségit nem adó szakképzési programtípusban tanulók esetében egy másik intergenerációs kapcsolat az osztályfőnök is jelentős hatást gyakorol, segítve a döntés meghozatalát (Csányi & Széll, 2020).

Pusztai (2011) a hallgatók kapcsolati beágyazottságát[68] "*inter-és intragenerációs relációk viszonylatában*" (Pusztai, 2011, p. 155) a hallgatói kapcsolatok irányultsága, illetve a beágyazódás ereje és annak multiplexitása, valamint a hallgató oktatókkal való kapcsolattartásának minősége alapján vizsgálta. Ugyanis "*a hallgatók felsőoktatásba lépése, tanulmányi orientációja, normákról és többletmunkáról vallott felfogása, biztonságérzete és eredményessége azoktól a kapcsolatoktól, diskurzusoktól függ, amelybe beágyazódik"* (Pusztai, 2011, p. 154). Ezen inter-és intragenerációs kapcsolati jellemzők mentén a hallgatók négy típusát azonosította, ezek a hallgatók több, mint ¼-ét kitevő kollegiális, a több, mint ⅕-ét kitevő diákközösségi, a közel 40%-át kitevő mikroközösségi beágyazottságú és az 1/7-ét kitevő "láthatatlan" hallgatók. A kollegiális beágyazottságú hallgató kiterjedt intergenerációs kapcsolatrendszerrel rendelkezik, barátaival nemcsak tanulmányi nehézségeit, de jövőterveit is megosztja, emellett oktatóival is intenzív kommunikáció jellemzi, akár a saját jövőjéről,

[68] "*Azt a mértéket és minőséget jelenti, ahogy az egyén a személyes kapcsolataiba, illetve a tágasabb társas kontextusába bekapcsolódik."* (Pusztai, 2011, p. 155)

pályafutásáról is, emellett a szüleivel is intenzív és sokoldalú a kapcsolata. A diákközösségi beágyazottságú hallgató intragenerációs kapcsolatai szorosak és multiplexek, barátaival szolidáris, tanulmányi nehézségek mellet ő is megosztja jövőterveit. Oktatóival való kommunikációja kizárólag a tananyagra korlátozódik, a magánéleti, személyes témákat kerülve, úgy érzi, hogy nincs olyan oktató, aki az ő személyes pályafutását figyelemmel kísérné. Azonban szülei szorosan nyomon követik tanulmányi előmenetelét. A mikroközösségi beágyazottságú hallgató barátságai multiplexek, érzelmi és intellektuális tartalommal bírnak. Oktatókkal való kapcsolata még a diákközösségi beágyazottságú hallgatókéhoz mérten is redukált, oktatóival nem csak személyes természetű témáktól, de még a tanulmányi segítségnyújtás lehetőségeiről sem beszél, úgy érzi, hogy a pályafutása nem érdekli oktatóit. Szülei ösztönzik és támogatják tanulmányait anyagilag is. A "láthatatlan" hallgató izoláltságát jellemzi, hogy intergenerációs kapcsolatait elsősorban nem a hallgatótársaiból kerülnek ki, szűk körű kommunikáció jellemzi a hallgatótársakkal és az oktatókkal szemben is. Ezen izolált hallgatótípusnak nemcsak a hallgatótársakkal és oktatókkal szűk körű a kapcsolata, hanem a szüleivel is. Ugyanakkor a fent említett beágyazottsági típusok nem függnek össze a hallgató társadalmi státusával. Pusztai (2011) eredményei alátámasztották Granovetter (1994) tézisét, miszerint a korábbi életszakaszban létrejött kapcsolatok hatással vannak a későbbi életszakaszok kapcsolati mintáira. A "*középiskoláskori beágyazódás (a társakhoz és a tanárokhoz való viszony) erősen rímel a felsőoktatási beágyazódás mintázataira"* (Pusztai, 2011, p. 166; Granovetter, 1994). Ezek alapján feltételezzük, hogy a beágyazódási minták hatásait az alapfokú tanulmányok végén járó szakképzést választó tanulók továbbtanulási döntései során is felfedezhetjük.

A K4. kutatási kérdésünkre választ keresve a H6. hipotézisünkben a szakirodalom alapján feltételezzük, hogy az intézmény- és szakmaválasztási továbbtanulási döntések során jelentős hatást gyakorolnak a tanulók inter- és intragenerációs kapcsolatai[69] (Hermann, 2003; Csányi & Széll, 2020; Pusztai, 2011) a szakképző iskolai és a technikumi programtípust választók körében is.

Ötödik kutatási kérdésünk a szakképzésben tanulók jövőterveire vonatkozik, valamint arra, hogy milyen hatással van ezen tervekre a családi hátterük, a tanulmányi eredményességük, az intézmény- és szakmaválasztási motivációjuk. A családi háttér az intézményválasztáson keresztül is hat a jövőtervekre, melynek kutatási előzményeit vizsgálva az intézményválasztás során a szülők iskolázottságbeli és a családok vagyoni helyzete szerinti eltéréseket tártak fel

[69]Hipotézisünk során a tanulók inter- és intragenerációs kapcsolatai alatt a kortársak (barát, rokon, ismerős) hatását, mint intragenerációs, a szülők hatását, mint intergenerációs kapcsolati hatást értjük.

(Hermann, 2003). A legalább érettségivel rendelkező szülők nagyobb eséllyel választottak gyermekük számára magasabb presztízsű, eredményesebb, sikeresebb intézményt, mint az alacsonyabban iskolázott szülők. Hermann (2003) az egyes intézmények közötti rangsort gimnáziumok esetén a felsőfokú felvételi eredményesség, szakképzési programtípusok (szakközépiskola és szakiskola) esetében a meghirdetett férőhelyek és a jelentkezések száma alapján állapította meg. A magasabb presztízsű intézmény választásának előnye az alacsony iskolázottságú szülőkhöz képest az érettségizett szülők esetében 7%, míg az egyetemi végzettségűek esetében 24% volt (Hermann, 2003).

Herman (2003) a családok anyagi helyzetét jövedelmi adatokkal, egy főre eső átlag jövedelemmel és bírtokolt vagyontárgyakkal mérte fel, mely alapján kimutatta, hogy a továbbtanulási döntés során kiválasztott intézmény típusa összefügg a családok bírtokolt vagyontárgyaiban tetten érhető tartós anyagi helyzetével (Hermann, 2003).

Hazai és nemzetközi kutatások segítségével a fiatalok jövőre vonatkozó terveit a munkavállalás és a továbbtanulás mentén vizsgálva intézménytípusonkénti eltérést találtunk. Minél előbbi munkavállalást jellemzően az érettségit nem adó programtípusban tanulók (Liskó, 2004) és a fiúk terveztek (Kniveton, 2004, Ercsei, 2015), szintén a fiúk azok, akik nagyobb arányban képzelik el magukat vállalkozóként (Kniveton, 2004; Small & McClean, 2002). Ercsei (2015) és Lannert (2009) kutatásai a családi háttértényezők szerepét mutatták ki a mielőbbi munkaerőpiaci kilépés jövőtervében.

A fiatalok jövőképét befolyásolják a középfokú továbbtanulási döntés által nyújtott lehetőségek, ugyanakkor Csányi és Széll (2020) kimutatták, hogy minél kisebb településen él a tanuló és családja, annál valószínűbb, hogy a szakképzést választja, különös tekintettel az érettségit nem adó programtípusra (Csányi & Széll, 2020, p. 8).

A családok továbbtanulási döntéseire hatással volt a helyi munkaerőpiac helyzete, a magasabb kistérségi munkanélküliség a tanulmányok elnyújtása felé ösztönözte, viszont egy fejlődő térség már középfokú szakmai végzettséggel is elhelyezkedési lehetőséget kínált a fiatalok számára (Hermann, 2003). Az ezredforduló küszöbén a 17 éves fiatalok jövőre vonatkozó elképzeléseit vizsgálta Lannert (2004). Minden negyedik szakmunkásképző iskolában tanuló fiatalnak nem volt elképzelése a jövőjéről, ugyanez a szakközépiskolások körében közel 22%. Lannert (2004) a jövőjükben bizonytalan fiatalok magas arányának okát az ezredforduló környéki kedvezőtlen munkaerőpiaci helyzetben, és a szakmunkásképzőkben tanuló kényszerhelyettesítők magas arányában látta. A szakmunkás tanulók közel ⅓-a, a szakközépiskolások mindösszesen 15%-a tervezte, hogy az iskola befejezése után munkába áll,

valamint a szakmunkások 42%-a és a szakközépiskolások 63%-a tovább szeretett volna tanulni (Lannert, 2004, p. 77). A szakközépiskolások továbbtanulási tervei elsősorban a főiskola irányába mutattak. A szakmunkások oktatási programtípusa nem tette lehetővé közvetlenül a felsőoktatásba való továbblépést, így ők a feltett kérdésre "*Te valószínűleg hol fogsz tanulni?"* az "*Egyéb*" válaszlehetőséget jelölték meg (Lannert, 2004). Az elemzésből nem derült ki, hogy érettségit szerettek volna szerezni, vagy pedig egy újabb szakmát elsajátítani.

A K5. kutatási kérdésünkhöz kapcsolódva fogalmaztuk meg a H7. és a H8. hipotéziseinket.

H7. Feltételezzük, hogy minél magasabb a szakképzésben tanuló fiatal családjának társadalmi státusa, annál inkább jellemző, hogy tevékenyen optimista (törekvésük az iskolázottsági szint emelkedése, és/vagy foglalkoztatottsági státusbeli autonómia) a jövőképe. Ezen feltételezésünket a magasabb társadalmi státussal együtt járó jobb családi vagyoni helyzetre és anyagi biztonságra alapozzuk.

H8. Feltételezzük, hogy az intézményválasztás a társadalmi háttér dominanciája miatt és a szakmaválasztás jelentős hatást gyakorol a technikumi és szakképző iskolai programtípusban tanuló fiatalok jövőképére (Hermann, 2003; Lannert, 2004).

A szocioökonómiai háttérre, az intézmény- és szakmaválasztásra, valamint a jövőképre vonatkozó hipotéziseinket saját fejlesztésű tanulói kérdőívvel és a 2022. évi Országos kompetenciamérés Háttérkérdőív adatainak másodelemzésével kívánjuk vizsgálni. Mely során vizsgáljuk a hipotéziseink alapját képező korábbi kutatási eredmények érvényességét az új szakképzési programtípusban tanulók estében is.

IV. Minta és a kutatás módszertana

Módszertani fejezetünket az elemzett adatbázisok bemutatásával kezdjük, elsőként a másodelemzett Országos kompetenciamérés eredményeit tartalmazó OKM 2022 adatbázist ismertetjük. Ezután a disszertáció empirikus alapját adó saját VETanulOK 2023 adatbázisunkat mutatjuk be, részletesen kitérünk az adatfelvétel módjára, annak ütemezésére, a minta szűkítésének folyamatára, valamint az elemzések során alkalmazott módszerekre és eljárásokra.

1. Országos kompetenciamérés (OKM 2022) ismertetése

Az Országos kompetenciamérés[70] lehetőséget nyújt arra, hogy a saját tanulói kérdőíves kutatásunk bázisát képező észak-alföldi régión kívül más régiók jellemzőit is megismerjük. A régiók közötti összehasonlítás érdekében, a családi háttérre vonatkozó hipotézisünk erejéig, szekunder kutatásként az országos mérés hozzáférhető adatainak egy szűk szegmensét elemezzük. A kompetenciamérések matematikai eszközkészletet és szövegértési kompetenciákat (ezen mérési területek kiegészülhetnek) mérő feladatokból, valamint az intézményi és családi hátteret (Háttérkérdőív) feltáró kérdésekből állnak. Az Országos kompetenciamérés teljes mintás, annak kitöltése valamennyi 6. 8. és 10. évfolyamos tanuló számára kötelező, amiből a mi vizsgálatunk szempontjából a 10. évfolyamos vizsgálat a releváns. Ugyanakkor a kompetenciamérés Háttérkérdőívének kitöltése a korábbi évekhez képest alacsonyabb kitöltöttségi arányú az Oktatási Hivatal OKM 2022 tájékoztatója szerint. A 2022. évi Országos kompetenciamérés során ettől az évtől kizárólag online platformon történt az adatok felvétele, tehát a Háttérkérdőívek kitöltése is digitálisan zajlott. Különösen a hátrányos helyzetű régiók intézményei számára fontos ezen háttérkérdőív kitöltetése, ugyanis hatással van az intézményi teljesítményre, tehát motiváltak annak kitöltetésében. Első alkalommal történt, hogy ezen kérdőívek nem papír alapon, hanem elektronikus formában váltak elérhetővé. A kérdőív kitöltési hajlandóság csökkenése, mely 2005 után érezhető és drasztikussá vált (Szeitl &Tóth, 2020) nem csak hazai jelenség és hatással van az adatfelvételek elemszámaira. "*Az International Social Survey Programme (ISSP) nemzetközi adatfelvételeinek átlagos válaszadási aránya az 1996–2000 közötti időszakban 69 százalékos volt... 2016-ban pedig mindössze 44 százalékos... az országok közötti szórás természetesen óriási, de a csökkenő trend általánosnak mondható."* (Szeitl & Tóth, 2020, p. 3)

[70]Az Országos kompetenciamérés részletes leírása az Oktatási Hivatal honlapján https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/alt_ olvasható. (utolsó letöltés: 2024. 11. 24.)

A különböző társadalmi csoportok tagjai eltérő eséllyel válaszolnak a kérdőív kérdéseire (Havasi, 1997), mely kitöltési arány függ a kitöltő nemétől, korától és lakóhely típusától is (Szeitl & Tóth 2020, Szeitl & Feller, 2023). A válaszadási hajlandóságot jelentősen befolyásolja, hogy mi a kérdés tárgya, Havasi az 1996-os mikrocenzus adatainak vizsgálatakor kiemeli, hogy különösen a jövedelmi helyzet olyan érzékeny téma, mely esetében legmagasabb a válaszmegtagadások aránya, illetve a megtagadás helyett a "letagadás" és az "elhallgatás" eszközeivel való ellenállás (Havasi, 1997). A havi rendszeres jövedelemre vonatkozóan a magasabb kereseti kategóriába tartozók esetében, a szubjektív jólétre vonatkozó kérdéseket illetően pedig a nehezebb helyzetben lévők körében volt nagyobb a válaszmegtagadók aránya[71] (Szeitl &Tóth, 2020). A KSH 2021-es adatainak elemzésekor Szeitl és Feller (2023) az adatfelvétel szempontjából fontos tendenciára hívja fel a figyelmet. Az internetpenetráció emelkedése (2006-ban a lakosság 30%-a, 2021-re a lakosság közel 90%-a aktív internethasználó) mellett az internettel rendelkező és internetet napi szinten használók esetében is jelentős eltérések tapasztalhatóak a kitöltők iskolai végzettsége, életkora és a lakóhely régiója szerint. Legalacsonyabb ezen populáció aránya az észak-alföldi, észak-magyarországi, illetve a dél-alföldi 55 éves vagy annál idősebb alapfokú végzettségű lakosság között. Ennek következtében az online adatgyűjtés megnehezítette az alacsonyabb informatikai kompetenciákkal és hozzáféréssel rendelkezők számára a kitöltést és csökkentette a válaszadói hajlandóságot (Szeitl & Feller, 2023). Összevetve a személyes, az online és a kevert (online és offline[72]) lekérdezéseket közel azonos 40% körüli válaszadási arányt mutatott ki Messing, Ságvári és Szeitl (2022) elemzésében.

Mindezen tények összessége miatt az OKM 2022. évi adatbázisa a jelentős adathiányt redundanciával kezelte, a duplikált adatok kiszűrésére csak a valid és a szövegértési területhez tartozó háttérkérdőív adatokat szűrtük a kizárólag állami fenntartású, 10. évfolyamos technikumi és szakképző iskolai tanulókra. Az OKM 2022 adatbázis állami fenntartású intézményben technikumi 10. évfolyamos tanulók esetében nem teszi lehetővé, hogy az érettségit is adó programtípuson belül redukáljuk a mintát a kizárólag többcélú szakképző intézményben tanulókra. Ezután területi alapú szűrést végeztünk, mely során redukáltuk adatbázisunkat az Észak-Alföld három vármegyéjére (Jász-Nagykun-Szolnok vármegye, Hajdú-Bihar vármegye és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye) a későbbi összehasonlíthatóság érdekében a Közép-Dunántúl három vármegyéjére (Komárom-Esztergom vármegye, Fejér vármegye és Veszprém vármegye).

[71] Az European Social Survey kutatás kérdőívének szubjektív jólétre vonatkozó állításai a "kényelmesen megélünk", a "kijövünk", a "nehezen élünk meg" és a "nagyon nehezen élünk meg" voltak (Szeitl&Tóth, 2020).

[72] Kevert módszertanú online és kérdőíves adatfelvételük során feltétel nélküli és feltételhez kötött pénzbeli juttatást is alkalmaztak ösztönzésként.

Az OKM 2022 beolvasó adatfájlok (intézményi, tanulói és telephelyi) közül mi a tanulói adatbázissal dolgoztunk a szakképzés résztvevői között vizsgálódva. Jellemzően nem volt szükséges az OKM adatbázisában az új változók készítése, köszönhetően az adatbázis szerkesztők körültekintő munkájának, azonban néhány esetben új változók készítésére is kényszerültünk a saját adatbázisunkkal történő összehasonlítás érdekében.

2. Mérőeszköz, a tanulói kérdőív ismertetése

Adatbázisunk létrehozásához saját fejlesztésű tanulói kérdőívet dolgoztunk ki, ahol (Andor & Liskó 2000; Liskó, 2003; Fónai & Papik, 2002; Fónai, Hajdu & Estók, 2007, Lannert, 2004) kutatásaiból és mérőeszközeiből indultunk ki. Az alapvető demográfiai kérdések mellett az adatbázisunk összehasonlíthatósága érdekében, a 2020-as Országos kompetenciamérés tanulói Háttérkérdőív 36-38 kérdéseit (könyvek és saját íróasztal, szubjektív anyagi jólét megítélésére vonatkozó itemek), valamint a KIR-STAT igazolt és igazolatlan mulasztás itemeket beépítettük a kérdőívünkbe. A kérdőív intézmény- és szakmaválasztási kérdéseinek alapját a kimaradó tanulók személyes kérdőíve, mely szakmaválasztási motívumokat is tartalmazott (Liskó, 2003) és a Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyei önkormányzati, érettségit nem adó szakképzési programtípusában tanulóinak szakmaválasztási motívumait is vizsgáló kérdőíve adta, melynek ezen kérdéseit adaptáltuk (Fónai & Papik, 2002; Fónai et al., 2007). A jövőtervekre vonatkozó kérdéseink kutatási előzményét a 2007-ben végzett szakmunkások vizsgálata adta (Tomasz, 2012; Fehérvári, 2014). Emellett a szakképzésben folytatott lemorzsolódás vizsgálatok (Fehérvári, 2008, 2014; Bánkúti, Horváth & Lukács, 2004) eredményeire alapozva mérőeszközünket tanulmányi eredményességi kérdésekkel is kiegészítettük. Mindamellett a kényszerválasztásra és a perzisztenciára vonatkozó kérdéseink relevanciáját a végzős szakiskolások körében kimutatott, minden ötödik tanulót érintő iskolaváltás, és minden negyedik tanulót érintő képzési programtípus váltása (Fehérvári, 2012) adta. Ezen kutatási előzményekre alapozva kérdőív blokkokat hoztunk létre, melyet a szakképzés oktatási palettán betöltött különleges szerepe indokolt. Későbbiekben ezen kérdéseinket szakképzésben releváns szakmai szakértőkkel egyeztetve pontosítottuk. További javaslatoknak köszönhetően a kitöltési hajlandóság növelése érdekében dichotomizáltuk a jövőtervekre vonatkozó kérdéseket, így annak megbízhatóságát a hagyományos Chronbach alfa helyett Kurder-Richardson féle Chronbach alfával (KR-20) vizsgáltuk meg. A KR20 egy speciálisan dichotóm attribútumú változókhoz kifejlesztett képlet, melynek értéke 0 és 1 közé esik. Hasonlóan a hagyományos Chronbach alfa értékhez a kérdésblokk megbízhatósága akkor jó, ha 0,6-tal egyenlő, vagy nagyobb (Foster, 2021). Mindezen lépéseinknek köszönhetően pedig jó megbízhatósági

értékekkel voltak jellemezhetők a VETanulOK 2023-nak elnevezett, a disszertáció saját empirikus kutatásának mérőeszközéül szolgáló kérdőívünk kérdésblokkjai (20. táblázat).

20. táblázat A VETanulOK 2023 kérdőív kérdésblokk itemeinek száma és megbízhatósági mutatói

Kérdésblokk	Itemek száma	Példa item	Skála	Megbízhatósági mutató
Intézményválasztás motívumai	10	A te esetedben mi és mennyire határozta meg az iskolaválasztást? (Választott szakma)	4 fokú	0.7187
Szakmaválasztás motívumai	9	Te esetedben mi és mennyire határozta meg a szakmaválasztást? (Érdekes, izgalmas a szakma)	4 fokú	0.6845
Jövőtervek	11	Tanult szakmámban dolgozom.	2 fokú (dichotóm)	0,5825

Megjegyzés: A "Jövőtervek" kérdés blokk esetén dichotóm válaszadási lehetőségek voltak, ezért Kurder-Richardson képlete (KR-20)[73] alapján számoltuk ki a megbízhatósági mutatót (Foster, 2021).
Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Mivel kérdőívünket 16 év feletti, illetve sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanuló is kitölthette, ezért a kérdések összeállításakor igyekeztünk figyelembe venni a kitöltők kitöltési hajlandóságát, feladattudatának, figyelmi terjedelmének és anyanyelvi kompetenciáinak fejlettségét törekedve a könnyebb érthetőségre és kitölthetőségre.

3. Adatfelvétel

A minta tervezése során azokat az intézményeket kívántuk bevonni, ahol 2020 szeptemberében 9. évfolyamon nappali rendszerű szakképző iskolai képzést indítottak. Ezen intézmények felkutatásakor az alábbi nehézségekbe ütköztünk:

- nem hozzáférhetőek visszamenőleg a Középfokú Felvételi Információs Rendszer (KIFIR) adatai

- a szakképzésben a KIR kivezetésével, illetve a Szakképzési Információs Rendszer (SZIR) bevezetésével már korlátozottan hozzáférhetőek a statisztikai adatok.

[73] https://real-statistics.com/reliability/internal-consistency-reliability/kuder-richardson-formula-20/ (utolsó letöltés: 2024.01.12.)

Ezért a számunkra kutatási céllal hozzáférhető adatbázisokat, a szakképző intézmények nyilvántartását[74], valamint a középfokú felvételi információs rendszerben elérhető[75] 2023/2024 tanévre szakképző iskolai képzést hirdető intézményeket összevetettük. Feltételezve, hogy amelyik intézmény a 2023/2024-es tanévben érettségit nem adó három éves szakmai képzés indítását tervezi, az valószínűleg a képzéstípus bevezetésekor, tehát a 2020/2021-es tanévben is indított ilyen programtípust. Ezen feltételezésünk helyességét egyeztettük a vármegyékben képzést folytató szakképzési centrumok vezetőivel és 2 Hajdú-Bihar vármegyei felekezeti fenntartású szakképzési intézmény vezetőjével. Végül kiválasztásra került 2 felekezeti szakképzési intézmény és az észak-alföldi régióban 42 állami fenntartású szakképzési intézmény. Valamennyi kiválasztott intézmény vezetését együttműködésre kértük. Hajdú-Bihar vármegyében a kiválasztott 15 állami fenntartású szakképzési intézményből 14, Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében 15 intézményből 8 és Jász-Nagykun-Szolnok vármegyéből 12 intézményből 9 vett részt a kutatásunkban.

A kitöltések megkezdése előtt emailben, illetve telefonon megkerestük a két felekezeti fenntartású szakképző intézmény igazgatóját, és a régió szakképzési centrumainak főigazgatóit, hogy együttműködésüket kérjük kutatásunkban. Személyes találkozók alkalmával, mely a felekezeti szakképző intézmény igazgatójával, és szakképzési igazgatóhelyettesével, valamint a Debreceni Szakképzési Centrum és az Alföldi Agrár Szakképzési Centrum főigazgatójával, a Berettyóújfalui Szakképzési Centrum szakmai főigazgató helyettesével zajlott, akik megosztották a kérdőívvel és a kutatással kapcsolatos észrevételeiket. A tanulói kérdőíven a szakmai meglátásaik alapján változtatásokat végeztünk és így nyerte el végleges formáját.

A tanulói kérdőíves kutatásunk I. szakasza 2022 novemberében zajlott, mely során a Hajdú-Bihar vármegyei felekezeti szakképző iskolai képzést folytató intézményeket kerestük fel. Kérdőívünk első kitöltései a Diószegi Sámuel Baptista Technikum és Szakképző Iskola tanulóinak köréből papír alapon érkeztek. A papír alapú kérdőív kitöltés tapasztalatai arra világítottak rá, hogy ezen korosztály igényeihez jobban alkalmazkodik az akár saját telefonról is tölthető online változat. Ezért a továbbiakban a tanulói kérdőíveket online formában töltettük ki. A kitöltések megkönnyítéséhez telefonról is jól látható formátumú (Google Forms), linken illetve a későbbiekben QR kóddal elérhető kérdőívet hoztunk létre.

[74] https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzo_intezmenyek_nyilvantartasba_vetele/DL.php?f=Szakkepzo_intezmenyek_nyilvantartasa.xlsx (utolsó letöltés: 2022.11.02.)
[75] https://kifir2.kir.hu/TTJegyzekKereso/Home/Letoltesek (utolsó letöltés: 2022.11.02.)

A kitöltések II. szakasza 2022 decemberében folyt, amikor a Hajdú-Bihar vármegye szakképzési centrumaiban tanulók online kérdőív kitöltését kértük.

A kitöltések III. szakasza 2022. december és 2023. június között zajlott, ekkor a Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyei szakképzési centrumokban tanulókat kerestük fel.

A kitöltés IV. szakasza 2023. március-június, mely során a Jász-Nagykun-Szolnok vármegye szakképzési centrumainak diákjait kértük együttműködésre.

A tanulói kérdőív kitöltésében az észak- alföldi régió 8 szakképzési centrumának 31 szakképző iskolai képzést folytató intézményének (19. ábra) tanulói vettek részt, valamint 2 Hajdú-Bihar vármegyei felekezeti fenntartású szakképző intézmény tanulói.

19. ábra Az Észak-Alföld kutatásban részt vevő szakképzési centrumai

Forrás: VETanulOk 2023, Google My Maps, saját szerkesztés

Megjegyzés: Debreceni Szakképzési Centrum; Mátészalkai Szakképzési Centrum; Berettyóújfalui Szakképzési Centrum; Alföldi Agrár Szakképzési Centrum; Észak-Alföldi Szakképzési Centrum; Szolnoki Szakképzési Centrum; Karcagi Szakképzési Centrum; Kisvárdai Szakképzési Centrum

A szakképző iskolai képzést folytató intézményeket arra kértük, hogy a 11. évfolyamon tanuló szakképző iskolai diákok ágazatonként legalább 20%-a töltse ki kérdőívünket. Azokban az intézményekben, ahol a szakképző iskolai programtípus mellett technikumi is van, ott kértük a 11. évfolyamos technikumi tanulók kitöltését is.

A kitöltéseket nehezítette, hogy a szakképző iskolai programtípusban tanuló végzősök a tanulmányi idejük közel felét az oktatási intézményen kívül, duális képzőhelyen töltik, valamint számos intézményben a vészhelyzetre való tekintettel energiafelhasználás racionalizálását szolgáló tanulói munkarend időszakos átszervezése történt.

4. VETanulOK 2023 minta

A középfokú szakképzés esetében alapvetően kétféle programtípus közül választhatnak a fiatalok, az egyik az érettségit és szakmai bizonyítványt adó ISCED 3a szintű, 5 évfolyamos képzés, a másik pedig az ISCED 3c szintű, érettségit nem adó, jellemzően 3 évfolyamos szakmai képzés, mely a szakmai bizonyítvány megszerzésével zárul, de felsőfokú továbbtanulást közvetlenül nem tesz lehetővé. Ezen programtípusok elnevezése az elmúlt 10-15 évben több alkalommal is változott. Az érettségit is adó programtípus a közgondolkodásban szakközépiskolaként ismert, melyet 2016-tól szakgimnáziumnak, a 2019. évi szakképzési törvény hatályba lépésétől pedig technikumnak neveznek. A technikummal párhuzamosan fennmaradt a szakgimnáziumi programtípus is, mely szintén 5 évfolyamos érettségit és szakmai képzést is nyújtó, szakmai ágazati érettségivel záruló oktatási forma, ugyanakkor ezen képzéstípus nem a szakképzési, hanem a köznevelési törvény hatálya alá tartozik. A csökkentett közismereti tartalmú szakmai képzést nyújtó, érettségit nem adó képzés elnevezése is több alkalommal változott, szakmunkásképző, szakiskola, majd 2016-tól szakközépiskola (mely a korábbi időszak szakközépiskolájához képest alacsonyabb, érettségit nem adó képzési szint), jelenleg pedig az új szakképzési törvény hatályba lépése óta szakképző iskola. Mely képzési típus korábban 2+2 éves volt, majd jellemzően 3 éves képzéssé tömörült. Mivel kérdőíves vizsgálatunk a 2022/2023-as tanévben, immár az újonnan bevezetett szakképzési programtípusba járó technikumi és szakképző iskolai tanulók körében zajlott, ezért tanulmányunkban mi is ezen legújabb, aktuális programtípus elnevezéseket használjuk.

A kutatás célcsoportját az új szakképzési programtípusokban elsőként részt vevő, a kérdőív kitöltésekor 11. évfolyamos, szakképző iskolai, illetve vegyes profilú, többcélú szakképzési intézmény technikumi tanulói, így az adatfelvétel is erre a csoportra fókuszált.

A tanulói kérdőívünkre 2022. november és 2023. június között összesen 38 intézményből, melyből 2 felekezeti fenntartású, 36 pedig szakképzési centrumhoz tartozó N=1229 tanulói kérdőív kitöltés érkezett, 88 papír alapon, 1141 online. Az adattisztítás során a reprezentativitásra törekedtünk, ezért az 1229 fős mintát az észak-alföldi régióra, azaz három vármegyére (Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok) redukáltuk, így a vizsgált régión kívül lévők (n=85) kikerültek a mintából. Ennek oka, hogy a szakképzési

centrumok képzési köre átnyúlik a vármegye határokon, így jelen elemzés során nem vettük figyelembe a régión kívül eső szakképzési intézményekből érkezett kitöltéseket. Az észak-alföldi régió kiválasztásának oka, hogy hazánkban a kedvezményezett járások száma alapján a leginkább hátrányos helyzetű. Azokat a vármegyéket tekintjük hátrányosnak, ahol magas a kedvezményezett (tehát a hátrányos helyzetű) járások száma, és a legjobb helyzetűnek, fejlettnek pedig ahol a legkevesebb (21. táblázat). Kutatásunk során vizsgált vármegyék Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok vármegyék tehát az észak-alföldi régió (Vályogos, 2023).

21. táblázat Vármegyénkénti kedvezményezett járások száma

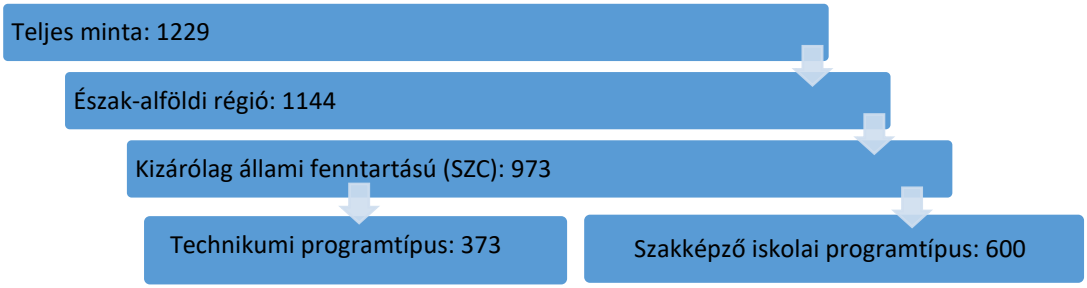
Területi egység	Kedvezményezett járások száma
Borsod-Abaúj-Zemplén	14
Szabolcs-Szatmár-Bereg	12
Bács-Kiskun	9
Hajdú-Bihar	9
Jász-Nagykun-Szolnok	8
Baranya	8
Békés	7
Pest	7
Somogy	7
Csongrád-Csanád	6
Nógrád	6
Győr-Moson-Sopron	4
Heves	4
Vas	3
Veszprém	3
Zala	3
Fejér	2
Tolna	2
Komárom-Esztergom	1
Budapest	0
Ország összes	115

Forrás: 290/2014. (XI.26.) Korm. rendelet 3. melléklet, Vályogos, 2023, p. 36 1. táblázat

Jelen elemzés szempontjából fontos kritérium volt továbbá az is, hogy a válaszadóink csak az állami szakképzésből kerüljenek ki, ezért tovább redukáltuk a mintát a felekezeti fenntartású intézményekből érkező kitöltésekkel (n=171). A fenntartónkénti szűkítés oka, hogy bár Hajdú-Bihar vármegye felekezeti fenntartású szakképző intézményeiből érkeztek kitöltések, a másik két vármegyéből kizárólag a szakképzési centrumok diákjai töltötték ki kérdőívünket. A középfokú szakképzés terén a tanulói létszámok tekintetében jelentős az állami oktatási szektor létszámelőnye (Fehérvári & Híves, 2017). NSZFH/OSAP 2022 adatai alapján az észak-alföldi régióban nappali tagozaton, 11. évfolyamon szakképző iskolában összesen 2400 fő tanult, melyből 1862 fő SZC intézményeiben, míg egyéb fenntartó intézményeiben 538 fő. Többcélú szakképző intézményben, nappali tagozaton, 11. évfolyamon technikumi programtípusban a régióban összesen 2341 fő tanult, melyből 1958 fő a SZC-ok tanulója, míg 383 fő egyéb

fenntartó intézményeiben tanult. A minta szűkítése után az elemzésre szánt teljes mintába 973 tanuló válasza került, közülük 600 fő a 3/11 évfolyamon, nappali tagozaton, szakképző iskolai képzésben, míg 373 fő 11. évfolyamon, nappali tagozaton, többcélú szakképzési intézményben technikumi képzésben tanult. A saját tanulói kérdőívünkön alapuló minta a VETanulOK 2023 elnevezést kapta (20. ábra).

20. ábra A minta szűkítésének folyamata



Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

5. A tanulói kérdőív kitöltöttségi aránya

Kérdőívünk reprezentativitásának vizsgálatához a következőkben vármegyei bontásban elemezzük a programtípusonkénti kitöltöttségi arányt. Adatkérés útján rendelkezésünkre állnak a 2022. októberi összesített tanulói statisztikai létszámadatok, ez alapján láthatjuk, hogy a kérdőívünk kitöltöttsége vármegyénként eltérő arányú. A végzős szakképző iskolai tanulók esetében legmagasabb a kitöltöttségi arány Hajdú-Bihar vármegyében, ahol 55,8%-os, Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében 23%-os, és legalacsonyabb Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében, ahol a tanulók 19,3%-a válaszolt kérdéseinkre, így az észak-alföldi régióban átlagosan 32,2%-os. (22. táblázat).

22. táblázat A VETanulOK 2023 kutatás tanulói kérdőívének vármegyénkénti végzős szakképző iskolai kitöltöttségi aránya (n=600)

Vármegyék	Tanulói létszám 2022.október[76]	Kérdőív elemszám	Kérdőív kitöltöttsége %
Hajdú-Bihar	603	337	55,8
Szabolcs-Szatmár-Bereg	720	139	19,3
Jász-Nagykun-Szolnok	539	124	23
Összesen	1862	600	32,2

Forrás: NSZFH/OSAP 2022 és VETanulOK 2023,Vályogos, 2024a 1. melléklet

[76] Az OSAP 2022 adatai alapján a szakképzési centrumokban nappali tagozatos, a 2022/2023-as tanév során 11. évfolyamos, nappali tagozatos, szakképző iskolai tanulók létszáma

Tanulói kérdőívünk kitöltöttségi arányát azon technikumi 11. évfolyamos tanulók esetében is megvizsgáltuk, akik többcélú szakképzési intézmény tanulói. A szakképző iskolai tanulókhoz hasonlóan eltérő vármegyénkénti kitöltési arányokat láthatunk. Legmagasabb a kitöltöttség Hajdú-Bihar vármegyében, ahol 22,9%-os, Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében 16,9%, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében 14,9%-os, az észak-alföldi régióban átlagosan 19%-os (23. táblázat). Kérdőívünk reprezentativitásának vizsgálata nem teljes, mivel ágazatonkénti tanulói statisztikai létszámadatok egyik programtípus esetében sem állnak a rendelkezésünkre, mindazonáltal ezen kitöltöttségi arányok limitációk között lehetőséget adnak következtetések levonására.

23. táblázat A VETanulOK 2023 kutatás tanulói kérdőívének vármegyénkénti többcélú szakképzési intézményben tanuló 11. évfolyamos technikumi kitöltöttségi aránya (n=373)

Vármegyék	Tanulói létszám 2022.október[77]	Kérdőív elemszám	Kérdőív kitöltöttsége %
Hajdú-Bihar	908	208	22,9
Szabolcs-Szatmár-Bereg	638	95	14,9
Jász-Nagykun-Szolnok	412	70	16,9
Összesen	1958	373	19

Forrás: NSZFH/OSAP 2022 és VETanulOK 2023,Vályogos, 2024a 1. melléklet

A mintánk intézményenkénti kitöltöttségét programtípusonkénti bontásban az 4. mellékletben mutatjuk be.

6. Kor és nemi arányok a mintában

A kitöltőink korát megvizsgálva megállapítható volt, hogy a végzősök között nem találtunk túlságosan szélsőséges eseteket, így a kor jellemzően a tanulmányi úton való haladásnak megfelelően alakult. A szakképző iskolai és a technikumi képzéseken résztvevők közül a legfiatalabb kitöltő 16 éves volt, míg a legidősebb 26 éves, az átlag életkor pedig 18,21 évre volt tehető (SD=0.98). A kitöltés pillanatában a legtöbben 18 évesek voltak (59,2%), majd 19 (17%) és 17 évesek (15,6%), amit 20 évesek követtek (4,7%), végül töredékszázalékban fellelhetők voltak a mintában 16 évesek, illetve a 21-től 26 éves korú tanulók is.

A VETanulOK 2023 973 fő adatbázisát 63% fiú (n=609), illetve 37% (n=364) lány válasza adta. Kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával megállapítottuk, hogy az intézményenként alakuló nemi arányok között szignifikáns különbségek vannak, mind a szakképző iskolai ($\chi2$=127.11 df=26 p=0,001) mind pedig a technikumi ($\chi2$=90.65 df=15

[77] Az OSAP 2022 adatai alapján a szakképzési centrumokban nappali tagozatos, többcélú szakképzési intézményben a 2022/2023-as tanév során 11. évfolyamos technikumi tanulók létszáma

p=0,001) képzést folytató iskolák tekintetében. Elemzésünk során megállapítottuk, hogy a mintában a szakképző iskolai képzéseken összességében férfitöbblet tapasztalható (5. melléklet).

Ezt követően megvizsgáltuk a mintában a technikumi iskolatípusba járó tanulók nemi eloszlását is intézményekre lebontva, megállapítottuk, hogy 10 intézményben magasabb a férfiak aránya, mint a nőké (6. melléklet).

Az, hogy milyen arányban jelennek meg a fiúk és a lányok iskolatípusok szerint részben a korábbi tanulmányi eredményekkel magyarázható, részben pedig a nemek között kialakult a választott szakma iránti affinitással lehet indokolni. Kereszttábla elemzésünkből (szakképző iskola: $\chi 2= 312.57$ df=10 p=0,00; technikum $\chi 2=178.30$ df=13 p=0,001) is jól látszottak a nemek közötti különbségek. A fiúkat inkább a szakképző iskolák által nyújtott képzések vonzzák, azok közül is a gépészet, a specializált gép- és járműgyártás, az építőipar, a fa- és bútoripar, az elektronika és elektrotechnika, a mezőgazdaság és erdészet, míg a technikumi képzések közül szintén a specializált gép- és járműgyártás, az elektronika és elektrotechnika, az informatika és távközlés és a mezőgazdaság és erdészet ágazat esetén mutatkozott meg a fiúk nagyobb reprezentáltsága a mintánkban. A lányokat vizsgálva kiderült, hogy számuk a mintában inkább a technikumi képzésekben reprezentált. A szakképző iskola képzései közül a lányok nagyobb valószínűséggel vesznek részt a szociális, a turizmus-vendéglátás, az élelmiszeripar és a kereskedelem ágazat képzésein. A technikumi képzések közül szintúgy szívesen választják a szociális, a turizmus vendéglátás, a kereskedelem képzéseit, viszont felülreprezentált arányban jelentek meg a mintában a lányok a szépészet, rendészet és közszolgálat és az egészségügyi ágazat képzésein is (7. melléklet). Eredményeink egybecsengenek Teperics, Tarsoly és Erdei (2013) által a sikeres szakmai vizsgát tett tanulók nemi arányai alapján azonosított „elférfiasodott” és „elnőiesedett” szakmacsoportokkal (Teperics, Tarsoly & Erdei, 2013, p. 96).

7. Módszerek és eljárások

Az adatok feldolgozása IBM SPSS 26 programmal, leíróstatisztikai módszerek, egyszerű és összetett kereszttábla elemzés, klaszterelemzés, főkomponens elemzés, Kruskal-Wallis próba, binomiális logisztikus regresszió és Spearman féle rangkorreláció nemparaméteres statisztikai eljárás alkalmazásával történt.

A klaszterelemzés módszerét a disszertáció alapját képező empirikus kutatás során négy alkalommal használtuk. Elsőként a családi háttér feltárásának érdekében szocioökonómiai klasztereket hoztuk létre. A klaszterek kialakítását az SPSS programban a K-Means

klaszterelemzéssel végeztük. A klaszterelemzés során a kiválasztott függő változók értékei alapján három csoportba soroltuk a kitöltőket. A hasonló tulajdonságokkal bíró egyedek egy csoportba sorolásával lehetőség nyílik a csoportjellemzők feltárására, az adatok mögött rejlő struktúrák mélyebb vizsgálatára (Romesburg, 2011).

Mivel a módszer nem képes megfelelően kezelni a kategorikus változókat, ezért első lépésben a kiválasztott változóink közül azokat, amelyek kategorikusak voltak összevonnunk. A szülők legmagasabb iskolai végzettségénél hét attribútum közül kellett választani a tanulóknak, melyből hat az iskolai végzettség az elvégzett intézmény típusát is jelölte, a hetedik pedig a nem tudom válasz lehetősége volt. A végzettségeket összevonva létrehoztuk az alapfokú (általános iskola vagy kevesebb, szakmunkásképző), a középfokú (szakközépiskola, gimnázium) és a felsőfokú (főiskola, egyetem) kategóriákat, majd a változót attribútumai mentén dichotomizáltuk. Hasonlóan jártunk el a szülők foglalkozását illetően, ahol a tizenkettő attribútumot négy kategóriába soroltuk. Ezen foglalkoztatottsági kategóriák az aktív, a passzív, az átmeneti foglalkoztatott és a nem meghatározott. Az aktív kategóriába az alkalmazott, a vállalkozó és a mezőgazdasági őstermelő válaszokat soroltuk. A passzív kategóriába a munkanélküli (ellátásban részesül és ellátás nélküli), a rokkantnyugdíjas, a nyugdíjas és a GYED-en vagy GYES-en van válaszokat. Az átmeneti foglalkoztatott kategóriába a közhasznú munkás és az alkalmi munkából él, míg a nem meghatározott kategóriába a nem tudom válaszokat (Vályogos, 2024a). Ezen változót is attribútumai mentén dichotomizáltuk. A lakóhely esetében először a település neveket vármegyeszékhely, város, község településtípusokba soroltuk, a településből három attribútumos változót készítettünk, majd szintén attribútumai mentén dichotomizáltuk.

A dichotomizálás során a következő módon jártunk el: az anya foglalkoztatottsági státusa, melynek volt három attribútuma, 1. passzív, 2. átmeneti, 3. aktív akkor az eredeti változóból 3 újat csináltunk. Ezeket az új változóinkat dichotomizáltunk. Tehát anya passzív státusú új változó esetében csak a passzív attribútum kapott 1-es kódot, míg az átmeneti és az aktív attribútum 0-s kódot kapott. Az anya átmeneti státusú új változó esetében csak az átmeneti kapott 1-es kódot, míg a passzív és az aktív 0-s kódot kapott. Végül az anya aktív státusú új változó esetében csak az aktív kapott 1-es kódot, míg a passzív és az átmeneti attribútum 0-s kódot kapott. Miután az összes kategorikus változót így felbontottuk lefuttattuk a klaszterelemzést. Mivel a klaszterelemzés során 0-tól 1-ig terjedően kapunk egy számot el kellett döntenünk, hogy az adott klaszterre az adott változó mennyire jellemző. Például, ha az 1. klaszterben az anya aktív státus változó 0.6-os értéket vett fel akkor arra következtettünk, hogy annál a klaszternél inkább jellemző, mint a többinél. Annak érdekében, hogy az

elemzésünk árnyaltabb legyen quartilisek szerint értelmeztük a klaszterértékeket (biztosan nem 0-0.1; nem 0.2-0.33; igen 0.34-0.66, teljesen biztos 0.67-1).

A családok anyagi helyzetét nyolc dichotóm változó mentén kívántuk felmérni, melyeknél két esetben a több számítógép és a több autó esetén súlyoztunk (egy autó=1, több autó=2), majd objektív anyagi indexet készítettünk a szakképzésben tanulókra nézve. A családok anyagi helyzetének objektív mérésére az előzőket kiegészítve a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságot használtuk.

A klaszterelemzést második alkalommal a tanulmányi eredményességi csoportok feltérképezésére végeztük. A tanulmányi eredményességi klaszterek kialakítását szintén a K-Means klaszterelemzéssel végeztük SPSS programban.

A klaszterelemzéshez kiválasztott tanulmányi eredményességi változók: a nyolcadik félévi átlag, az előző tanév (10. évfolyam) végi kommunikáció-magyar, matematika érdemjegye, a szakmai elméleti és gyakorlati tantárgyak átlaga, az igazolt, igazolatlan hiányzások száma és tanulmányok alatt előforduló javító-, pótvizsga, az évismétlések előfordulása és ideje.
Mivel az elemzésbe bevont változóink folytonosak voltak, ezért nem volt szükségünk dichotomizációra.

Annak érdekében, hogy jobban feltárjuk a tanulmányi eredménytelenség mögött álló okokat az SPSS statisztikai program segítségével binomiális logisztikus regressziót futtattunk le. A binomiális logisztikus regresszió olyan statisztikai eljárás, mely a binomiális (kétértékű) függő változó (elemzésünkben függő változó a felzárkóztatásra szorulók klaszterébe tartozás) és a magyarázó változó (lentebb részletesen ismertetjük) közötti összefüggés feltárására szolgál. Az eljárás során a magyarázó változó segítségével megbecsüli a függő változó valószínűségét, melyet logisztikus függvényekké alakítva lineáris a kapcsolat a magyarázó változókkal. A modell illesztésével, a magyarázó változók paramétereinek becslésével meghatározza, hogy az adatok egy egységnyi elmozdulása milyen hatással van a függő változóra. A logit modell illeszkedése azt mutatja, hogy a modell milyen arányban magyarázza az adatokat (Lázár, 2011).

A magyarázó változóink a magas mérési szintű (objektív anyagi index, testvérek száma, tanult szakma a szülő egyik szakmája), illetve relevánsnak talált dichotóm változóink (apa alapfokú és középfokú végzettsége, anya alapfokú végzettsége, apa vállalkozó).

A modellépítés során elsőként az apa és az anya iskolai végzettségére vonatkozó változók és az objektív anyagi index került bevonásra, ám mivel láttuk, hogy nem minden iskolai végzettséget leíró változó illeszkedik kellőképpen a modellünkbe, ezért kivettük mind az apa és mind az anya felsőfokú végzettségét, illetve az anya középfokú végzettségét feltáró változókat. Ennek

a lépésnek köszönhetően már egy egészen jó modellt kaptunk, ám tovább szerettük volna annak megbízhatóságát javítani, ezért beemeltük a testvérek száma, továbbá a tanult szakma a szülő egyik szakmája kérdéseket, feltételezve hogy ezen változóink befolyásolják a gyenge tanulmányi teljesítményt. Végleges modellünk megbízhatónak bizonyult ($\chi 2$=69.601, df=7, p=0,001), illeszkedése pedig 10,5%-os (Nagelkerke R^2=0,105).

A középfokú továbbtanulási döntés mögött meghúzódó motívumok megismerését a leíróstatisztikai eljárások után az intézmény- és szakmaválasztási motiváció kérdéseire vonatkozó eloszlás Kolmogorov-Smirnov (p=0,001) normalitási vizsgálatával folytattuk. Mely nem mutatott normál eloszlást, így a továbbiakban nem paraméteres próbákkal folytattuk elemzésünket. A Kruskal-Wallis próba[78] a csoportok közötti különbségek tesztelését teszi lehetővé az alábbi négy feltétel teljesülése esetén:

1. a függő változó ordinális, melyet Likert-skálával mérünk ➔ az intézmény- és szakmaválasztási itemeket 4 fokú Likert-skálával mértük
2. a független változó 2 vagy több kategorikus független csoport legyen ➔ független változóink a programtípus (2 csoport), valamint a szocioökonómiai (3 csoport) és a tanulmányi eredményességi klasztereink (3 csoport)
3. egyetlen résztvevő sem lehet egynél több csoportban ➔ egy tanuló sosem lehet tagja egynél több csoportnak sem az intézménytípusonkénti sem pedig a klaszterbe sorolások esetében
4. a minta nem normál eloszlású, valamennyi feltétel teljesült, így a továbbiakban a Kruskal-Wallis próbát használjuk. A nem paraméteres eljárás során az SPSS statisztikai program minden megfigyeléshez rangot rendel a teljes adathalmazon, a továbbiakban ezen rangok összegét korrigálja a csoport méretével és a megfigyelések számával, tehát a Kruskal-Wallis próba nem az eredeti adatokkal, hanem ezen rangokkal dolgozik. Amennyiben a szignifikancia szint p=0,05 vagy az alatti, abban az esetben a csoportok mediánja eltér, mely alapján megállapításokat tehetünk a vizsgált csoportok közötti különbségekre.

Ezután faktorelemzéssel folytattuk, ami egy olyan statisztikai módszer, amely a változók közötti mintázatok és kapcsolatok azonosítására használható. A főkomponens elemzés (avagy Principal Component Analysis), olyan adatredukciós módszer, mely a változók számát csökkenti azáltal, hogy összekapcsolja azokat azon faktorokkal, melyek a változók közötti változatosságot reprezentálják. Az eljárás segíti a mélyebb megértést azáltal, hogy beazonosítja az összetartozó változókat és feltárja a közöttük lévő mintázatot[79].

[78] https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/kruskal-wallis-h-test-using-spss-statistics.php (utolsó letöltés:2024. 05. 13.)

[79] https://www.ibm.com/docs/en/spss-statistics/saas?topic=analysis-factor-methods (utolsó letöltés:2024. 05. 15.)

Az intézmény- és szakmaválasztási itemek bevonásával klaszterelemzéssel folytattuk tovább adataink értelmezését. Klaszterelemzéssel a továbbtanulási motivátorok alapján a válaszadóink három csoportját tudtunk elkülöníteni. Az intézmény- és szakmaválasztási itemek átlagértékei alapján a 2.5 vagy a feletti átlagértékkel bíró itemekből levont következtetések szerint neveztük el a motivációs klasztereket.

A negyedik klaszterelemzést a jövőtervek tekintetében végeztük el. A jövőtervek esetében 11 dichotóm (1=igen 0-nem) változóval dolgoztunk, miután lefuttattuk a klaszterelemzést a quartilisek kialakításával folytattuk elemzésünket. A nullához és az egyhez közelítő klaszterértékek igen értékesek voltak számunkra, mivel a nulla a biztos nemet, míg az egy a biztos igent jelöli. Ahhoz, hogy a 0 és 1 közé eső klaszterértékeket értelmezni tudjuk az SPSS program segítségével a szocioökonómiai klasztereknél ismertetett módon quartiliseket hoztunk létre, mely során a klaszterértékek quartilisei: 0-0.1=biztosan nem, 0.2-0.33=nem, 0.34-0.66=igen, 0.67-1=teljesen biztos lettek.

Végezetül a magasabb szintű összefüggéseket Spearman féle rangkorrelációs eljárással tártuk fel. A Spearman féle rangkorreláció[80] nemparaméteres statisztikai eljárás, mely alkalmas két változó közötti kapcsolat kimutatására és annak erősségének mérésére. Az eljárás a változók közötti kapcsolat szorosságának megállapítását a változók rangszámainak különbségéből számítja, a korrelációt tehát nem az eredeti értékekből, hanem rangok alapján számítja, mely rangok dichotóm változók esetében megegyeznek az eredeti adatokkal.

[80] https://spssabc.hu/ketvaltozos-elemzes/spearman-korrelacio/ (utolsó letöltés: 2024. 06. 03.)

V. Empirikus kutatás eredményei

1. Rekrutációs bázis

1.1. Bevezetés

Fejezetünkben arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen gazdasági-társadalmi hátterű családok választják gyermekük számára a középfokú szakképzés szakképző iskolai és technikumi programtípusát (Vályogos, 2024b). Van-e olyan mintázata a származási tényezőknek, mely alapján ezen családokat azonosíthatjuk? Fejezetünk célja megvizsgálni a szakképzésben tanulók rekrutációs bázisára vonatkozó hipotéziseink teljesülését.

Vizsgálatunk során az észak-alföldi régió új szakképzési programtípusaiban tanuló 2023 májusában végzős szakképző iskolai tanulók és az ekkor 11. évfolyamos technikumi tanulók által kitöltött kérdőívek adatait használtuk fel. A tanulók rekrutációs bázisának feltárásához összetett szocioökonómiai mutató mentén klasztereket hoztunk létre, melyeket összevetettünk az intézménytípussal és az iskolai teljesítménnyel is, vizsgálva annak determináló jellegét. Régiók közötti összehasonlítás során az észak-alföldi régió OKM tanulói szubjektív jólétre vonatkozó válaszait a Közép-Dunántúl adataival ütköztettük.

1.2. A fejezetben vizsgálni kívánt hipotézis

H1. Feltételezzük, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya a szakképző iskolákban magasabb, mint a technikumban, valamint a homogenizálódás a hátrányos helyzetű régióban még erőteljesebb (részint a spontán szegregáció/szelekció hatására is), mint a fejlett régióban. Hipotézisünk szerint a hátrányos helyzetű régióban a fejlett régióhoz képest még inkább jellemző, hogy a szakképző iskolákban kiemelten magas a hátrányos helyzetű fiatalok aránya (Fehérvári, 2008; Híves, 2015).

1.3. Szülők iskola végzettségének eloszlása

Elsőként a szülői iskolázottság leíróstatisztikai elemzését végeztük el. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége tekintetében elmondható, hogy eloszlásaink a hazai és nemzetközi szakirodalomban írtak szerint alakultak, miszerint a szakképzés, különösen az érettségit nem adó programtípus leggyakrabban a hátrányos családi környezetből érkező fiatalok tanulási útvonala (Fónai et al., 2007; PISA, 2018; Fehérvári, 2008; 2014; OECD, 2018; Traqueia et al., 2020). Az anyák legnagyobb arányban (28%) általános iskolai végzettséggel, illetve szakközépiskolai végzettséggel rendelkeztek (24,6%), amit a szakmunkásképző (17,9%)

követett. Kis százalékban pedig fellelhetőek voltak főiskolai (4,8%), illetve egyetemi (3,3%) végzettséggel rendelkező anyák is. Az apák esetében leggyakoribb végzettség a szakmunkásképző (26,5%) volt, de nagy gyakoriságot mutatott a szakközépiskolai (25,9%) végzettség is. Az előbb említetteknél ugyan kisebb arányban, de szintén számottevő mértékben voltak felfedezhetőek mintánkban az általános iskolai végzettséggel (24%) rendelkező apák is. Végezetül kevesen voltak azok, akik gimnáziumi (5,4%), főiskolai (3,3%) vagy egyetemi (1,6%) végzettséggel bírtak. Mind az anyák (10,6 %), mind az apák (13,2%) iskolai végzettségét illetően találkoztunk "nem tudom" válaszokkal. A "nem tudom" válaszokat a szülők legmagasabb iskolai végzettségénél és foglalkoztatottsági státusánál nem adathiányként kezeltük, hanem a családi preferenciák és a csonka családok indikátoraként (24. táblázat).

24. táblázat Szülők iskolai végzettségének megoszlása (%) (N=973)

	Anya/nevelőanya		Apa/nevelőapa	
Iskolázottsági itemek	N	%	N	%
nem tudom	103	10.6	128	13.2
általános iskola	274	28.2	234	24
szakmunkásképző	174	17.9	258	26.5
szakközépiskola	239	24.6	252	25.9
gimnázium	104	10.7	53	5.4
főiskola	47	4.8	32	3.3
egyetem	32	3.3	16	1.6

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

A következőkben kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával megvizsgáltuk a szülők iskolai végzettségének iskolatípusonkénti eloszlását. Szignifikáns különbségeket találtunk az anya iskolai végzettségének programtípusonkénti összefüggésében ($\chi 2=67.78$, df=6, p=0.001). Felülreprezentáltan jelentek meg az általános iskolai végzettséggel rendelkező anyák a szakképző iskolai képzésben részt vevő tanulók között, míg a technikumi programtípusba tartozó tanulóknak nagyobb eséllyel rendelkezett édesanyjuk gimnáziumi, főiskolai vagy egyetemi végzettséggel a szakképző iskolai programtípusba járókhoz képest (25. táblázat).

25. táblázat Anyák/nevelőanyák iskolai végzettségének programtípusonkénti eloszlása (N=973)

		Nem tudom	Általános iskola	Szakmunkásképző	Szakközépiskola	Gimnázium	Főiskola	Egyetem	Összesen
Szakképző iskola(n=600)	%	11.80%	34.30%	19.00%	22.70%	7.80%	2.20%	2.20%	100.00%
	A.R.	1.6	5.4	1.2	-1.7	-3.7	-4.9	-2.5	
Technikum (n=373)	%	8.60%	18.20%	16.10%	27.60%	15.30%	9.10%	5.10%	100.00%
	A.R.	-1.6	-5.4	-1.2	1.7	3.7	4.9	2.5	
Összesen	N	103	274	174	239	104	47	32	973
	%	10.60%	28.20%	17.90%	24.60%	10.70%	4.80%	3.30%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Az apák legmagasabb iskolai végzettsége esetében is iskolatípusonkénti szignifikáns különbségeket találtunk ($\chi 2$=42.52, df=6 p=0,001). A szakképző iskolába járó tanulók között felülreprezentáltan jelentek meg azok, akiknek az apjuk általános iskolai végzettségű, továbbá szintén nagyobb valószínűséggel kerültek ki a szakképző iskolások közül azok, akik nem tudták pontosan apjuk iskolai végzettségét. Ellenben a technikumi programtípusba tartozók esetében felülreprezentáltan jelentek meg az szakképző iskolásokhoz képest a szakközépiskola és gimnáziumi végzettséggel rendelkező apák (26. táblázat).

26. táblázat Apák/nevelőapák iskolai végzettségének programtípusonkénti eloszlása (N=973)

		Nem tudom	Általános iskola	Szakmunkásképző	Szakközépiskola	Gimnázium	Főiskola	Egyetem	Összesen
Szakképző iskola (n=600)	%	15.00%	28.80%	27.00%	21.70%	3.80%	2.50%	1.20%	100.00%
	A.R.	2.2	4.4	0.4	-3.8	-2.8	-1.7	-1.5	
Technikum (n=373)	%	10.20%	16.40%	25.70%	32.70%	8.00%	4.60%	2.40%	100.00%
	A.R.	-2.2	-4.4	-0.4	3.8	2.8	1.7	1.5	
Összesen	N	128	234	258	252	53	32	16	973
	%	13.20%	24.00%	26.50%	25.90%	5.40%	3.30%	1.60%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

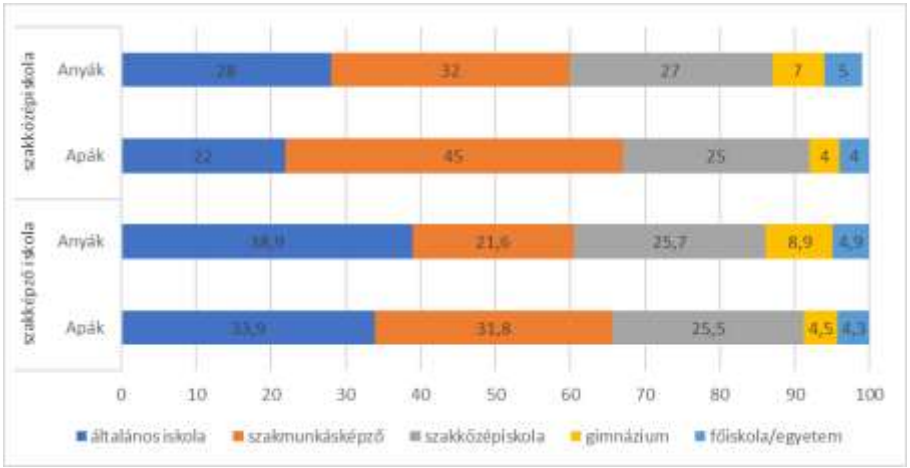
Mindezen eredményekből elmondható, hogy a technikumi programtípusba járó tanulók szüleinek iskolai végzettsége magasabb volt a szakképző iskolába járó tanulók szüleihez képest. Valamint eredményeink egybecsengenek Györgyi (2006) eredményeivel miszerint a szakképzés alsó ágában tanulók szüleinek legmagasabb iskolai végzettségét tekintve a szakképzés érettségit nem adó programtípusában szerzett végzettség a fiatalok bő 1/3-ának

iskolázottsági státusemelkedést jelent. Míg a korábbi kutatási eredményektől nagyobb mértékű azon tanulók csoportja, akik számára státuscsökkenést jelent az ezen programtípus által nyújtott végzettség[81].

A továbbiakban a kapott szakképző iskolai szülői végzettségi adatainkat összevetjük az MKIK GVI középiskolások körében végzett iskola- és pályaválasztási motivációi kutatásának szülői iskolázottsági eredményeivel. Mivel a kutatás a 2019. évi LXXX. új szakképzési törvény hatályba lépése előtt zajlott, ezért a kutatás során szakközépiskolai adatokat ($n_{szakközépiskola}$=1388) a jelenlegi szakképző iskolai ($n_{szakképző\ isk}$=600) adatainkkal vetjük össze. Az a sajátos helyzet állt elő a képzéstípusok többszöri névváltozása miatt, hogy ebben a felmérésben a szakközépiskola nem ugyanazt a képzési szintet takarja a tanulók és a szüleik esetében. Ugyanis 2019 őszén szakközépiskolának a 3 évfolyamos, érettségit nem adó szakképzési programtípust, míg a szülők esetében az érettségit is adó szakképzési programtípust jelöli, tehát a szülők esetében ez egy magasabb, érettségit és szakmai képzettséget is magába foglaló iskolatípust jelent.

A „nem tudom” válaszokat korábbi elemzésünk során nem adathiányként kezeltük, ezen válaszok mögött csonka családokat, az iskolai végzettség családon belüli alulértékelését, alacsony szülői iskolázottságot feltételezünk. Az MKIK GVI 2019 kutatás adatainak a szakképző iskolás adatainkkal való összehasonlítás érdekében a „nem tudom” válaszokat adathiányként kezeltük és az így korrigált eredményeinket ábrázoljuk a következő ábrán (21. ábra).

21. ábra Az érettségit nem adó programtípust (szakképző iskola, szakközépiskola) választó szülők legmagasabb iskolai végzettsége (%)



Forrás: GVI,2019 $n_{szakközépiskola}$=1388/1310 (Csányi & Széll, 2020, p.12)

VETanulOK 2023 $n_{szakképző\ isk\ anya}$=600/529, $n_{szakképző\ isk\ apa}$=600/510, saját szerkesztés

[81] Györgyi (2006) eredményei alapján a tanulók 29%-ának státusemelkedést, több, mint ¼-ük számára pedig státus csökkenést jelent.

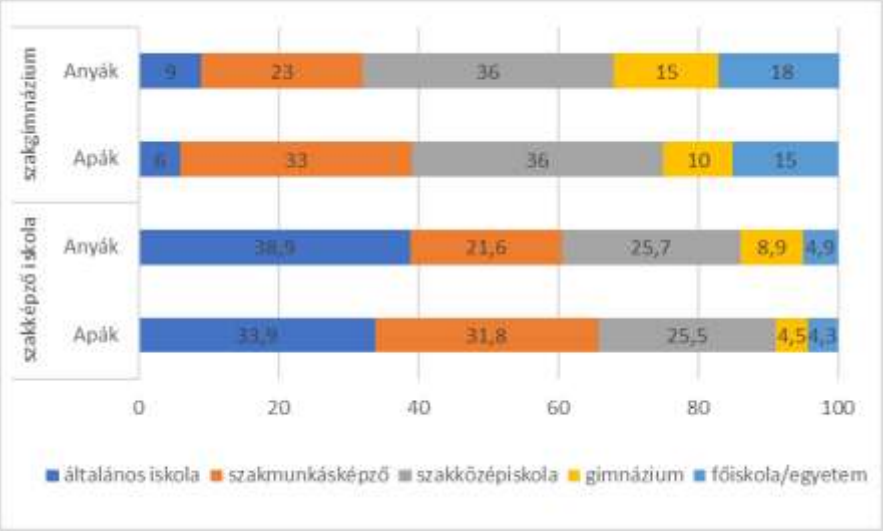
Az MKIK GVI, 2019 országos adatok és az saját észak-alföldi régióra vonatkozó kutatásunk eredményeit összehasonlítva azt láthatjuk, hogy a legfeljebb az általános iskolát befejező szülők 11-12 százalékkal nagyobb arányban fordulnak elő a vizsgált régióban, mint az országos átlag. Ez az aránybéli különbség megfordul a szakmunkás végzettségű szülők esetében. Ugyanakkor az érettségit is adó programtípustól kezdődően az észak-alföldi régiós mintánk egyirányba mutat az országos felmérés eredményeivel, az alapfokú, a középfokú és a felsőfokú végzettséget szerzett szülők arányában mindkét szülő esetében az országos átlaghoz közeli. Alapfokú végzettséget szerzett az észak-alföldi régióban az anyák 60,5%-a, az apák 65,7%-a, ugyanez az arány a szakközépiskolában 60% és 67%. A régióban középfokú végzettséget szerzett az anyák 34,6%-a, az apák 30%-a, mely arány a szakközépiskolában 34% és 29%. Felsőfokú végzettsége az anyák 4,9%-ának, az apák 4,3%-ának van a vizsgált 3 vármegyében, míg szakközépiskolában az 5%-ának, illetve a 4%-ának (21. ábra).

A fent említett MKIK GVI, 2019 kutatás nemcsak az azonos szintű (3 éves, érettségit nem adó szakmai képzés), de a magasabb szintű szakképzési programtípus szülői iskolázottsági adataival való összehasonlítás lehetőségét is hordozta. Korábban, már említettük, hogy ezen kutatás 2019 őszén még az új szakképzési törvény hatályba lépése előtt zajlott. Az ekkor hatályos elnevezések szerint szakgimnáziumnak, mely 4+1 éves, érettségit és a 13. év sikeres befejezése után szakmai bizonyítványt is adott a tanulóknak.[82] Tehát a szakgimnázium átmenetet képzett az általános középfokú oktatás, a gimnázium és a szakképzés között. A továbbiakban a szakképző iskolát és a szakgimnáziumot ($n_{szakgimnázium}$=1825) választó szülők iskolázottságát vetjük össze. A szakgimnáziumi szülők esetében az anyák 29%-a, az apák 39%-a rendelkezik alapfokú végzettséggel, melyből a szakmunkás bizonyítvánnyal bírók aránya 23%, illetve 33%, érdekes egybeesés, hogy ez utóbbi közelít a szakképző iskolát választó szülők szakmunkás arányával. A szakközépiskolát végzettek aránya, akárcsak a szakképző iskolánál mindkét szülő esetében azonos arányú, de, míg a szakgimnáziumban 36%, addig a 3 éves szakmai programban ez az arány 10 százalékponttal kevesebb. Ez alapján elmondható, hogy a szakgimnázium esetében minden harmadik szülő a saját végzettségével azonos szintű intézménytípusba íratta be gyermekét. A szakgimnáziumi szülők 46-51%-a, az anyák javára, középfokú végzettségű, melyből az anyák 15%-a, az apák 10%-a gimnáziumban tanult, közel kétszer többen, mint a szakképző iskolában (8,5% és 4,5%). A diplomás szülők arányában még nagyobb eltolódást láthatunk, az anyák 18%-a, az apák 15%-a, míg a szakképző iskolai programtípusban 4,9%-a és 4,3%-a diplomás. Az érettségit is adó programtípusban a szülők

[82] A szakgimnázium programtípus elnevezésében és tartalmában is megújult, jelenleg 5 év alatt érettségi bizonyítványt és szakmai bizonyítványt 2 programtípusban szerezhetnek a tanulók a szakképzési tv. szerinti technikumi és az Nkt. szerinti szakgimnáziumi nappali tagozatos képzésekben.

iskolázottsági előnyét láthatjuk, mely egyértelműen megnyilvánul a lényegesen alacsonyabb, kizárólag az általános iskolát befejező és a magasabb érettségizett és diplomás szülők arányában (22. ábra).

22. ábra Szülők legmagasabb iskolai végzettségének programtípusonkénti megoszlása (%)



Forrás: GVI,2019 $n_{szakgimnázium}$=1825/1737 (Csányi & Széll, 2020, p. 12)

VETanulOK 2023 $n_{szakképző\ isk\ anya}$=600/529, $n_{szakképző\ isk\ apa}$=600/510, saját szerkesztés

1.4. Szülők foglalkoztatottsági státusa

A szülők foglalkoztatásának vizsgálatakor, a kérdőív kitöltői 12 attribútum közül választhattak, melyet négy kategóriába soroltuk. Ezen foglalkoztatottsági kategóriák az aktív, a passzív, az átmeneti foglalkoztatott és a nem meghatározott. Az aktív kategóriába az alkalmazott, a vállalkozó és a mezőgazdasági őstermelő válaszokat soroltuk. A passzív kategóriába a munkanélküli (ellátásban részesül és ellátás nélküli), a rokkantnyugdíjas, a nyugdíjas és a GYED-en vagy GYES-en van válaszokat. Az átmeneti foglalkoztatott kategóriába a közhasznú munkás és az alkalmi munkából él, míg a nem meghatározott kategóriába a nem tudom válaszokat (Vályogos, 2024a). Elemzésünk során megállapítottuk, hogy mintánkban az anyák fele aktív (56%) foglalkoztatottsági státussal rendelkezik, ellenben közel feleannyian (22,3%) passzív foglalkoztatottsági státusúak, míg a legkevésbé jellemző az átmeneti (15,9%) foglalkoztatottság volt az anyák körében. Az apák zöme (68,7%) aktív, elenyésző számban pedig passzív és átmeneti foglalkoztatottságú volt. Végül közel azonos arányban válaszolták a megkérdezett tanulók mind az anyák (15,9%) mind az apák (16,9%) esetében, hogy nem tudják pontosan milyen foglalkozásuk van a szüleiknek (27. táblázat).

27. táblázat Szülők foglalkoztatottsági státusának megoszlása (%) (N=973)

Foglalkoztatottsági státus	Anya/nevelőanya		Apa/nevelőapa	
	N	%	N	%
nem meghatározott	155	15.9	164	16.9
passzív	217	22.3	92	9.5
átmeneti foglalkoztatott	56	5.8	49	5
aktív	545	56	668	68.7

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Ezt követően kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával vizsgáltuk a szülők foglalkoztatottsági státus arányának alakulását a programtípus függvényében. Szignifikáns különbségeket találtunk az anyák foglalkoztatottsági státusának programtípusonkénti eloszlása között ($\chi2$=47.35, df=3 p=0.001). Felülreprezentáltan jelentek meg a nem meghatározott, a passzív és az átmeneti foglalkoztatottságú státusok a szakképző iskolatípusba járó tanulók anyái között, viszont a technikumi diákok anyái jellemzően aktív foglalkoztatottsági státusban voltak az adatfelvétel idején (28. táblázat).

28. táblázat Az anyák/nevelőanyák foglalkoztatottsági státusának programtípusonkénti eloszlása (N=973)

		Nem meghatározott	Passzív	Átmeneti foglalkoztatott	Aktív	Összesen
Szakképző iskola (n=600)	%	17.80%	26.30%	8.00%	47.80%	100.00%
	A.R.	2.1	3.8	3.8	-6.5	
Technikum (n=373)	%	12.90%	15.80%	2.10%	69.20%	100.00%
	A.R.	-2.1	-3.8	-3.8	6.5	
Összesen	N	155	217	56	545	973
	%	15.90%	22.30%	5.80%	56.00%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Az apák foglalkoztatottsági státusának programtípusonkénti eloszlása esetén szintúgy szignifikáns különbségeket találtunk ($\chi2$=19.66, df=3 p=0,001). Számottevően nagyobb valószínűséggel kerültek ki a nem meghatározott foglalkoztatottsági státussal rendelkező apák a szakképző iskolába járó tanulók körében, legnagyobb valószínűséggel pedig a technikumi diákok apái voltak aktív foglalkoztatottsági státusban a kitöltés idején (29. táblázat).

29. táblázat Az apák/nevelőapák foglalkoztatottsági státusának programtípusonkénti eloszlása (N=973)

		Nem meghatározott	Passzív	Átmeneti foglalkoztatott	Aktív	Összesen
Szakképző iskola (n=600)	%	20.00%	10.20%	6.20%	63.70%	100.00%
	A.R.	3.3	1	2	-4.3	
Technikum (n=373)	%	11.80%	8.30%	3.20%	76.70%	100.00%
	A.R.	-3.3	-1	-2	4.3	
Összesen	N	164	92	49	668	973
	%	16.90%	9.50%	5.00%	68.70%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

A technikumi tanulók szüleinek foglalkoztatottsági előnyének mélyebb megértésére részletesen megvizsgáltuk az egyes foglalkozási kategóriákat. Az érettségit adó programtípusban tanulóknál mindkét szülő esetében az alkalmazottként dolgozók felülreprezentáltságát láthatjuk, ezzel szemben a szakképző iskolában felülreprezentáltak a bizonytalan válaszok, az alkalmi munkából élő szülők, a közhasznú foglalkoztatott, a rokkantnyugdíjas és a gyermeküket otthon gondozó anyák (30. táblázat).

30. táblázat A szülők foglalkozásának programtípusonkénti megoszlása (N=973) (%)

Foglalkozás	Anya		Apa	
	Szakképző iskola	Technikum	Szakképző iskola	Technikum
alkalmazott	43,10%	63,00%	47,20%	59,20%
vállalkozó	4,00%	5,60%	12,90%	13,10%
mezőgazdasági őstermelő	0,70%	0,50%	3,50%	4,30%
GYES/GYED	4,00%	0,80%	0,20%	0,30%
háztartásbeli	10,90%	7,80%	0,30%	0,30%
rokkantnyugdíjas	1,50%	0,00%	1,50%	0,50%
nyugdíjas	0,70%	1,10%	1,20%	1,90%
munkanélküli ellátás nélkül	6,50%	4,60%	5,50%	4,60%
munkanélküli ellátás	2,80%	1,60%	1,50%	0,80%
közhasznú munkás	5,50%	1,60%	2,70%	2,10%
alkalmi munkás	2,50%	0,50%	3,50%	1,10%
nem tudom	17,90%	12,90%	20,00%	11,80%

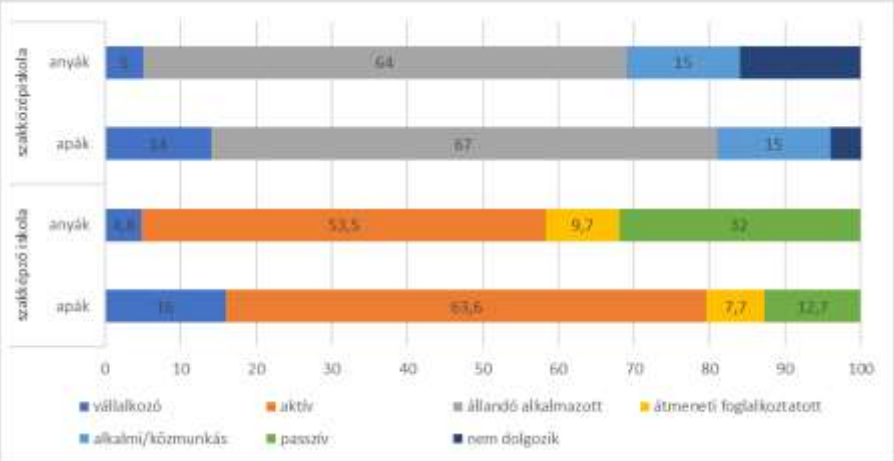
Forrás: VETanulOK 2023, $p_{anya}<0{,}001$ $p_{apa}=0{,}007$, saját szerkesztés

Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Az észak-alföldi régió szakképző iskolai tanulóinak szülői munkaerőpiaci helyzetét a továbbiakban összevetjük az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet szülői foglalkoztatottsági eredményeivel. Az országos felmérés foglalkoztatottsági státusának attribútumait megfeleltettük a kutatásunk foglalkoztatottsági attribútumaival, ezek a következők: vállalkozó, állandó alkalmazott=aktív, alkalmi vagy közmunkás=átmeneti foglalkoztatott, nem dolgozik=passzív. Korábbi elemzésünkben a vállalkozó az aktív kategória része volt, az összehasonlíthatóság érdekében jelen elemzésben önálló kategóriává tettük. Az

észak-alföldi régióban az apák és az anyák közötti munkaerőpiaci aktivitási különbségek és azok mintázata az országos mintával egy irányba mutat. Az országos átlaghoz képest a régióban a szülői foglalkoztatottsági státusban lemaradást tapasztaltunk, miszerint kétszer akkora az inaktív anyák aránya (23. ábra).

23. ábra Szülők foglalkoztatottsági státusa szakközépiskolai és szakképző iskolai programtípusban (%)

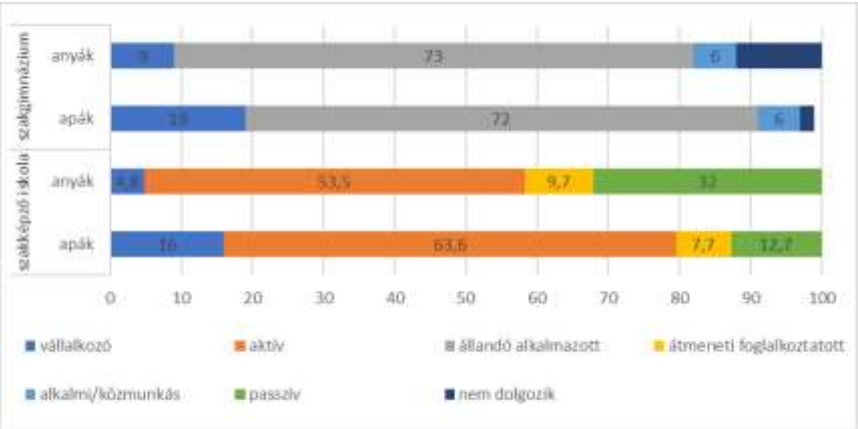


Forrás: GVI, 2019 $n_{szakközépiskola}$=1484/1386 (Csányi & Széll, 2020, p. 13)

VETanulOK 2023 $n_{szakképző\ isk\ anya}$=600/492, $n_{szakképző\ isk\ apa}$=600/479, saját szerkesztés

Az MKIK GVI, 2019 kutatás szakgimnáziumi foglalkoztatottsági adatai alapján lehetőségünk van a különböző szintű programtípusok összehasonlítására. A szakgimnáziumi szülők munkaerőpiaci előnyét láthatjuk, mely a legjelentősebb az anyák esetében. A vállalkozó anyák aránya kétszeres a szakképző iskolásokhoz képest, a magasabb presztízsű programtípusban a szülők 72-73%-a alkalmazott, míg a szakképző iskolában ez az arány 53,5-63,5%, tehát az anyák esetében közel 20 százaléknyi a lemaradás, mely a munkaerőpiaci inaktivitásban, mint passzív foglalkoztatottsági státusú jelenik meg. Ugyanezen tendenciát láthatjuk az apák esetében, ahol a szakgimnazistákhoz képest közel tíz százalékkal kevesebb az alkalmazottak, de ugyanennyivel magasabb az inaktívak aránya (24. ábra).

24. ábra Szülők foglalkoztatottsági státusa szakgimnáziumi és szakképző iskolai programtípusban (%)



Forrás: GVI,2019 $n_{szakgimnázium}$=1958/1868 (Csányi & Széll, 2020, p. 13)

VETanulOK 2023 $n_{szakképző\ isk\ anya}$=600/492, $n_{szakképző\ isk\ apa}$=600/479, saját szerkesztés

1.5. Kulturális és gazdasági tőke

Alfejezetünkben megvizsgáljuk, hogy a VETanulOK 2023 adatbázisunk kulturális és gazdasági tőkére vonatkozó eredményei miképp alakulnak az OKM 2022 (Országos Kompetenciamérés) 10. évfolyamosokra vonatkozó e témakört érintő kérdéseinek függvényében. Hiába használtuk fel saját adatbázisunk létrehozása során az OKM bizonyos kérdésblokkjait, sajnos a 2022-ben jelentkező óriási adathiány miatt szűrők alkalmazására kényszerültünk az összehasonlítás érdekében. Ehhez mérten az OKM adatbázisán belül csak a valid (nem duplikált), továbbá kizárólag a szövegértési területhez tartozó háttérkérdőív adatokat vizsgáltuk három vármegyére (Jász-Nagykun-Szolnok vármegye, Hajdú-Bihar vármegye és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye), illetve az állami szakképző iskolai vagy a technikumi diákokra nézve (N=5538) a kulturális tőkét a könyvekkel való birtoklás kérdéseivel mértük.

VETanulOK 2023 válaszadóink legnagyobb arányban kevesebb, mint egy polcnyi könyvvel rendelkeztek (38,4%), viszont magasan jellemző volt az is, hogy egyáltalán nem rendelkeztek könyvvel (21,8%). Ritkábban rendelkeztek a tanulók 2-3 polcnyi (13,9%), 4-6 polcnyi (4,4%) könyvvel. A legkisebb arányban pedig azok a diákok voltak, akik több, mint 300 könyvvel rendelkeztek (3,4%). Ezt követően megkérdeztük, kizárólag a saját könyvek számát, mely során kiderült, hogy a válaszadóink közel fele rendelkezik kevesebb, mint egy polcnyi saját könyvvel (48,4%), de nagy számban voltak azok is, akik egyáltalán nem rendelkeznek saját könyvvel (44,2%), a legkevesebben pedig több, mint egy polcnyi könyvet birtokoltak (7,4%) (31. táblázat).

31. táblázat Háztartásban található könyvek számának, illetve saját könyvek számának eloszlása (N=973)

	Háztartásban található könyvek száma		Saját könyvek száma	
	N	%	N	%
nincs	212	21.8	430	44.2
kevesebb, mint egy polc	374	38.4	471	48.4
egy polcnyi	176	18.1	.	.
2-3 polc	135	13.9	.	.
4-6 polc	43	4.4	.	.
több, mint 300	33	3.4	72	7.4
Összesen	973	100	973	100

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Az OKM 2022 adatait megvizsgálva azt láthattuk, hogy a válaszadók 44,2%- a a kitöltés pillanatában egyáltalán nem rendelkezett könyvvel, vagy kevesebb, mint egy polcnyi könyve volt. Kevesebb mint egynegyedük rendelkezett egypolcnyi (20,1%), vagy 2-3 könyvespolcnyi könyvvel (17,1%). Ennél még kevesebben voltak azok, akik 4-6 könyvespolcnyi (6,8 %) vagy 2 könyvesszekrényre való (4,4%), illetve három vagy több könyvszekrényre (3,3%) való könyvet birtokoltak. Végül azt láthattuk, hogy ez az arányszám az 100-nél több könyvvel rendelkezők esetén növekedett meg (4,1%) (32. táblázat).

32. táblázat Háztartásban található könyvek számának eloszlása (%) (N=5538)

	N	%
Kevesebb, mint egypolcnyi (kb. 0-50 könyv)	1114	44.2
Egypolcnyi (kb. 50 könyv)	506	20.1
2-3 könyvespolcnyi (max. 150 könyv)	430	17.1
4-6 könyvespolcnyi (max. 300 könyv)	171	6.8
2 könyvszekrényre való (300-600 könyv)	110	4.4
3 vagy több könyvszekrényre való (600-1000 könyv)	84	3.3
1000-nél több könyv	104	4.1
Összesen	5538/2519	100

Forrás: OKM 2022, saját szerkesztés

Következő lépésben kereszttábla elemzéssel, Khi-négyzet próbával megvizsgáltuk, miképp alakul a háztartásban található könyvek számának, illetve saját könyvek eloszlásának programtípusonkénti összehasonlítása. A próba alapján szignifikáns különbségeket találtunk a szakképző iskolába, továbbá a technikumba járó tanulók között az otthoni könyvek ($\chi2$= 77.90, df=5 p=0,001) és a saját könyvek ($\chi2$= 54.87, df=5 p=0,001) számának tekintetében. A programtípusonkénti összehasonlítás során felülreprezentáltan jelentek meg a szakképző iskolások azok körében, akik egyáltalán nem rendelkeznek otthoni, illetve saját könyvekkel, míg a technikumi diákok azok táborában jelentek meg felülreprezentáltan, akik egy polcnyi, 2-3, illetve 4-6 polcnyi otthoni könyvvel, továbbá kevesebb, mint egy polcnyi, mindemellett több, mint 300 saját könyvvel rendelkeznek (33. táblázat).

33. táblázat Háztartásban található könyvek számának, illetve saját könyvek eloszlásának programtípusonkénti összehasonlítása (N=973)

			nincs	kevesebb, mint egy polc	egy polcnyi	2-3 polc	4-6 polc	több, mint 300	Összesen
Háztartásban található könyvek	Szakképző iskola	%	29.00%	40.30%	14.80%	11.20%	2.20%	2.50%	100.00%
		A.R.	6.9	1.5	-3.3	-3.1	-4.3	-1.9	
	Technikum	%	10.20%	35.40%	23.30%	18.20%	8.00%	4.80%	100.00%
		A.R.	-6.9	-1.5	3.3	3.1	4.3	1.9	
	Összesen	N	212	374	176	135	43	33	973
		%	21.80%	38.40%	18.10%	13.90%	4.40%	3.40%	100.00%
Saját könyvek	Szakképző iskola	%	52.80%	42.70%	.	.	.	4.50%	100.00%
		A.R.	6.9	-4.5	.	.	.	-4.4	
	Technikum	%	30.30%	57.60%	.	.	.	12.10%	100.00%
		A.R.	-6.9	4.5	.	.	.	4.4	
	Összesen	N	430	471	.	.	.	72	973
		%	44.20%	48.40%	.	.	.	7.40%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Szintén kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával megvizsgáltuk, hogy az OKM 2022 adatbázisban miképp alakul ez a kérdéskör, mely alapján megállapítottuk, hogy szignifikáns különbségek vannak a programtípusok között a könyvbirtoklás tekintetében ($\chi 2 = 184.032$, df=6 p=0,001). Felülreprezentáltan jelentek meg a könyvekkel egyáltalán nem vagy csak kevesebb, mint egy polcnyi könyvvel rendelkezők között a szakképző iskolás diákok, míg a többi alcsoport mindegyik esetében a technikumba járó diákok mutattak felülreprezentáltságot (34. táblázat).

34. táblázat Háztartásban található könyvek száma programtípusonkénti eloszlásának összehasonlítása (N=5538)

		kevesebb, mint egy polcnyi (kb. 0-50 könyv)	egy polcnyi (kb. 50 könyv)	2-3 könyves-polcnyi (max. 150 könyv)	4-6 polcnyi (max. 300 könyv)	2 könyv-szekrény-re való (300-600 könyv)	3 vagy több könyv-szekrényre való (600-1000 könyv)	1000-nél több könyv	Összesen
Technikum	%	33.60%	22.20%	20.70%	8.80%	5.80%	4.70%	4.20%	100.00%
	A.R	-12.8	3.2	5.8	4.8	4.1	4.5	0.2	
Szakképző iskola	%	59.20%	17.10%	11.90%	3.90%	2.40%	1.40%	4.00%	100.00%
	A.R	12.8	-3.2	-5.8	-4.8	-4.1	-4.5	-0.2	
Összesen	N	1114	506	430	171	110	84	104	2519
	%	44.20%	20.10%	17.10%	6.80%	4.40%	3.30%	4.10%	100.00%

Forrás:OKM 2022, saját szerk. Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Végül megvizsgáltuk a saját íróasztalra vonatkozó kérdésünket is. Melyből kiderül, hogy a tanulók több mint kétharmadának van saját íróasztala (83,7%). Az OKM 2022 adatai hasonló arányokról árulkodtak, mivel csakugyan a megkérdezettek több mint kétharmadának van saját íróasztala (86%).

A továbbiakban a gazdasági tőkére vonatkozó kérdéseinket vetettük górcső alá. Mivel az OKM 2022 háttérkérdőíve eltérő módon kérdezett rá az objektív anyagi tőkére, ezért e változó mentén nem végeztünk összehasonlítást a két adatbázis eredményei között. A kitöltőink többsége rendelkezett saját lakással, házzal (90%), illetve több, mint a kétharmaduk több laptoppal vagy számítógéppel (77%) és több személyautóval (63%). A válaszadóink fele rendelkezettet a kitöltés pillanatában mosogatógéppel (50%), közel 1/3-uk pedig egy laptoppal vagy számítógéppel vagy egy személyautóval. Végül a legritkább anyagi tulajdon a hobbitelek és a nyaraló volt (6%).

Elemzésünket a programtípusonkénti összehasonlítással folytattuk. Mivel változóink nem mutattak normál eloszlást, ezért a Kruskal-Wallis próbával elemeztünk tovább. Szignifikáns különbségeket találtunk a nyaraló (H= 5.616 df=1 p= 0.018), a hobbi telek (H= 12.969 df=1 p= 0.001), a mosogatógép (H= 34.604 df=1 p= 0.001), a több személyautó (H= 16.329df=1 p= 0.001) végül a több laptop vagy számítógép (H= 54.669 df=1 p= 0.001) birtoktárgyakat illetően. Ezen birtoktárgyak mindegyike esetében nagyobb átlagértékkel a technikumi diákok rendelkeztek (35. táblázat).

35. táblázat Birtoktárgyakkal való rendelkezés programtípusonként (N=973)

Birtoktárgyak	Programtípus	Átlag
Saját lakás, ház	szakképző iskola	485.19
	technikum	489.91
Nyaraló*	szakképző iskola	479.83
	technikum	498.54
Hobbi telek***	szakképző iskola	475.7
	technikum	505.17
Mosogatógép***	szakképző iskola	450.82
	technikum	545.2
Egy személyautó	szakképző iskola	479.9
	technikum	498.43
Több személyautó***	szakképző iskola	463.86
	technikum	524.23
Egy laptop vagy számítógép	szakképző iskola	485.1
	technikum	490.06
Több laptop vagy számítógép***	szakképző iskola	442.64
	technikum	558.36

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: Kruskal-Wallis próba, * ≤ 0,05, ** ≤ 0,01, *** ≤ 0,001

Ezt követően elemzés alá vetettük a szubjektíven megítélt anyagi tőke kérdését is a saját, illetve az OKM 2022 adatbázisán keresztül. Eddigi szakirodalmi ismereteinkből tudjuk, hogy a

szubjektív anyagi kérdés esetében a személyek hajlamosabbak az átlagos kategóriába sorolni magukat (Havasi, 1997), ezért első lépésben a közép-dunántúli (Veszprém vármegye, Fejér vármegye és Komárom-Esztergom vármegye) régióval hasonlítottuk össze az észak-alföldi régiót (Jász-Nagykun-Szolnok vármegye, Hajdú-Bihar vármegye és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye), hogy feltárjuk mit is jelent a mi általunk megkérdezett tanulók számára az átlagos életszínvonal.

A közép-dunántúli régió kiválasztása a kedvezményezett járások száma (21. táblázat) és az egy főre jutó GDP figyelembe vételével történt (36. táblázat). A 290/2014. (XI.26.) alapján a kedvezményezett járások száma az észak-alföldi régióban 29, míg a Közép-Dunántúlon mindösszesen hat. 2022-ben a közép-dunántúli régió állt az egy főre jutó GDP alapján a második helyen, az észak-alföldi régió pedig a hátulról a második helyen, tehát az észak-alföldi régió alacsonyabb egy főre jutó GDP-vel rendelkező, azaz hátrányosabb helyzetű régió, ugyanakkor mindkét régió esetében 2020 és 2022 között pozitív változás történt az egy főre jutó GDP értéke szerinti területi rangsorban.

36. táblázat Az egy főre jutó GDP szerinti területi rangsor

Területi egység	2020	2021	2022
Budapest	I.	I.	I.
Közép-Dunántúl	III.	II.	II.
Nyugat-Dunántúl	II.	III.	III.
Pest	IV.	IV.	IV.
Dél-Alföld	V.	V.	V.
Dél-Dunántúl	VI.	VII.	VI.
Észak-Alföld	VIII.	VIII.	VII.
Észak-Magyarország	VII.	VI.	VIII.

Forrás: KSH 21.1.2.2 STADAT[83],saját szerkesztés

Az OKM 2022 adatbázisában kereszttábla elemzéssel, Khi-négyzet próbával vizsgálódva megállapítottuk, hogy régiónként szignifikáns különbségek vannak a szubjektíven megítélt anyagi jólét tekintetében ($\chi2$= 26.116, df=4 p=0,001), mivel kiderült, hogy nagyon nehezen, vagy nehezen élők nagyobb valószínűséggel kerültek ki az észak-alföldi régióból. A programtípusonként tovább vizsgálódva szintén számottevő különbségekre leltünk a technikumi ($\chi2$= 9.093, df=4 p=0.059) és a szakképző iskolai ($\chi2$= 13.773, df=4 p=0.008) diákok között a régió és a szubjektív anyagi jólét összefüggésében. Felülreprezentáltan voltak a mintában a közép-dunántúli technikumi tanulókhoz képest azok az észak-alföldi diákok, akik nagyon nehezen élnek meg. A szakképző iskolások között csakugyan felülreprezentált

[83] https://www.ksh.hu/stadat_files/gdp/hu/gdp0078.html (utolsó letöltés: 2024. 08. 14.)

arányban jelentek meg azon észak-alföldi diákok a közép-dunántúli tanulókhoz képest, akik azt vallották, hogy nehezen élnek meg (37. táblázat).

37. táblázat Szubjektív anyagi jólét régiónkénti és programtípusonkénti összehasonlítása (N=5535/2654)

			Nagyon nehezen élünk meg	Nehezen	Átlagos	Átlagnál jobb	Nagyon jó	Összesen
Technikum	Közép-Dunántúl	%	0.60%	2.70%	60.10%	26.40%	10.30%	100.00%
		A.R.	-2.2	-1.5	-0.4	0.7	1.3	
	Észak-Alföld	%	1.70%	4.00%	60.90%	24.90%	8.50%	100.00%
		A.R.	2.2	1.5	0.4	-0.7	-1.3	
	Összesen	N	19	55	1011	429	157	1671
		%	1.10%	3.30%	60.50%	25.70%	9.40%	100.00%
Szakképző iskola	Közép-Dunántúl	%	1.80%	1.80%	59.90%	25.40%	11.00%	100.00%
		A.R.	-0.8	-3	-0.7	1.5	1.7	
	Észak-Alföld	%	2.70%	6.60%	62.30%	20.80%	7.60%	100.00%
		A.R.	0.8	3	0.7	-1.5	-1.7	
	Összesen	N	24	52	606	217	84	983
		%	2.40%	5.30%	61.60%	22.10%	8.50%	100.00%

Forrás: OKM 2022, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

A VETanulOK 2023 adatbázisában vizsgálódva, illetve a fentebb leírtak tükrében megállapítottuk, hogy a tanulók többsége (65,5%) anyagi helyzetét átlagosnak ítélte. A következő legnagyobb tábort alkotó diákok úgy vélték, hogy anyagi helyzetük átlagosnál jobb (18,4%). Közel ugyanannyian ítélték meg anyagi helyzetüket nehéznek (6,5%), illetve nagyon jónak (6,1%), a legkevesebben, pedig azok voltak, akik úgy gondolták, hogy rendkívül nehéz az anyagi helyzetük (3,6%). A későbbiekben kereszttábla elemzéssel, Khi-négyzet próbával megállapítottuk, hogy szignifikáns különbség volt a szakképző iskolás és technikumi diákok szubjektíven megítélt anyagi tőkéje között ($\chi 2$= 25.495, df=4 p=0,001). Mivel a szakképző iskolás diákok kerültek nagyobb valószínűséggel azok csoportjába, akik azt mondták, hogy nagyon nehezen élnek meg, vagy nehezen élnek meg, ellenben a technikumi diákokkal, akik inkább az átlagnál jobban élők csoportjába sorolták magukat (38. táblázat).

38. táblázat Szubjektív anyagi tőke programtípusonkénti eloszlása (%) (N=973)

		Nagyon nehezen élünk meg	Nehezen	Átlagos	Átlagnál jobb	Nagyon jó	Összesen
Szakképző iskola	%	5.00%	8.70%	64.20%	16.00%	6.20%	100.00%
	A.R.	3	3.5	-1.1	-2.4	0.2	
Technikum	%	1.30%	2.90%	67.60%	22.30%	5.90%	100.00%
	A.R.	-3	-3.5	1.1	2.4	-0.2	
Összesen	N	35	63	637	179	59	973
	%	3.60%	6.50%	65.50%	18.40%	6.10%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Az OKM 2022 leíró statisztikai eredményeit elemezve megállapítottuk, hogy a megkérdezettek közül a legtöbben átlagos színvonalúnak ítélték meg helyzetüket (59,6%). Ennél kevesebben ugyan, de a többi csoporthoz képest lényegesebben többen gondolták úgy, hogy életszínvonaluk az átlagosnál jobb (25,9%). A kitöltők egytizede gondolta úgy, hogy nagyon jó az életszínvonala (9,9%), töredékük pedig úgy, hogy nehéz (3,5%) vagy nagyon nehéz számukra a megélhetés (1.4%). Ezután kereszttábla elemzéssel, Khi-négyzet próbával megvizsgáltuk, hogy miképp jellemezhető programtípusonként a szubjektíven megítélt anyagi jólét és szignifikáns különbségeket találtunk ($\chi 2$= 41.9897, df=4 p=0,001). Nagyobb valószínűséggel kerültek a technikumi diákok azok csoportjába, akik úgy vélték, hogy az átlagnál jobban élnek, ezzel szemben a szakképző iskolás diákok leginkább a nagyon nehezen élők, illetve a nagyon jól élők táborát erősítették, mely eredmény eltér saját adatbázisunk eredményeitől (39. táblázat). Ezen eltérés mögött a kérdés érzékeny volta miatti szándékos torzítást, illetve a tanulói vágyak megjelenését feltételezzük.

39. táblázat Szubjektív anyagi tőke programtípusonkénti eloszlása (%) (N=5535)

		Nagyon nehezen élünk meg	Nehezen	Átlagos	Átlagnál jobb	Nagyon jó	Összesen
Technikum	%	0.30%	2.90%	60.50%	27.60%	8.70%	100.00%
	A.R.	-5.3	-2	1.5	2.3	-2.5	
Szakképző iskola	%	2.80%	4.40%	57.50%	23.60%	11.70%	100.00%
	A.R.	5.3	2	-1.5	-2.3	2.5	
Összesen	N	35	89	1502	657	251	5535/2534
	%	1.40%	3.50%	59.30%	25.90%	9.90%	100.00%

Forrás: OKM 2022, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

1.6. A szocioökonómiai klaszterek kialakításához bevont változók

A mélyreható statisztikai elemzés érdekében célkitűzésként fogalmaztuk meg, hogy összetett szocioökonómiai változók mentén klasztereket hozzunk létre. A tanulók szocioökonómiai hátterére kiemelt figyelmet fordítunk, mivel a család társadalmi, gazdasági státusa, a társadalmi rétegzettségben elfoglalt helye hatással van a gyermek tanulmányi eredményességére, tanulási útvonalára, illetve az oktatás fontos szerepet játszhat a társadalmi mobilitás megvalósulásában.

A fejlett társadalmakban az oktatási rendszer által biztosított egyenlő hozzáférés nemcsak az iskolázottsági és foglalkoztatottsági mutatók emelkedését szolgálja, hanem az alacsony szocioökonómiai státusú fiatalok számára a társadalmi mobilitás lehetőségét is megnyitja (Ostorics et al., 2016).

A korábbi kutatások és szakirodalmi előzmények alapján választottuk ki az összetett szocioökonómiai klaszter során bevont változóinkat. A szülők legmagasabb iskolai végzettségének és foglalkoztatottsági státusának vizsgálatakor felmerülhet a kérdés, hogy az anya vagy az apa a meghatározóbb-e. Róbert (1991) az apák iskolázottságának és foglalkozásának hatását vizsgálva a középfokú továbbtanulás során, a nők esetében az apa foglalkozásának, valamint az érettségi megszerzésének esélyénél mindkét nem esetében az apa iskolai végzettségének és foglalkozásának is szignifikáns hatását mutatta ki, tehát a tanuló társadalmi hátterének hatása ezen oktatási szintnél a legmarkánsabb. Összességében az apa iskolai végzettségének hatása annál erőteljesebb, minél alacsonyabb iskolai szint esetében vizsgáltuk (Róbert, 1991). Az I. és II. Szakmunkástanulói vizsgálat eredményei alapján az anyák iskolázottságát találták meghatározóbbnak (Csákó, 1996). Lannert (2004) a középfokú továbbtanulási döntés előtt álló tanulók válaszaiból megállapította, hogy az eltérő oktatási szintek között különböző mértékben determinál a szülői háttér. A szakképzés területén, a szakmunkásképző (jelenleg szakképző iskola) és a szakközépiskola (jelenleg technikum vagy szakgimnázium) közötti választáskor az apa iskolai végzettsége és foglalkozása nem játszott szerepet, míg az anya iskolai végzettsége és foglalkozása, a lakóhely településtípusa és a tanuló neme igen. Az érettségit is adó programtípusok közötti döntést vizsgálva a településtípus már nem volt hatással, de az apa iskolai végzettsége igen (Lannert, 2004). Mindkét szülő iskolai végzettségét egyidejűleg tekintve a szülők iskolázottságának eltérő dominanciáját figyelhetjük meg, míg a legfeljebb általános iskolai végzettségű szülők esetében az apa, addig a legalább szakmunkás vagy a feletti végzettségű szülőpár esetén az anyai végzettség hatása volt erősebb (Andor & Liskó, 2000). A továbbtanulási döntések során a családok anyagi helyzetének szerepét vizsgálva Róbert (2000) detektálta az anyagi helyzet jelentőségét, mely nem volt erősebb a származás végzettségi és foglalkozási komponenseinek hatásánál (Róbert, 2000).

Ugyanakkor Goldthrope (1996) így fogalmaz ezzel kapcsolatban *„még ha a családi jövedelem már nem is képez szigorúan véve korlátot a gyermek oktatási pályafutása során, akkor is befolyásolja, hogy különböző intézmények közül melyiket preferálja”* (Goldthrope, 1996, p. 323), ezzel együtt a kiválasztott programtípus determinálja a fiatal életútját (Fehérvári & Széll, 2014, p. 46).

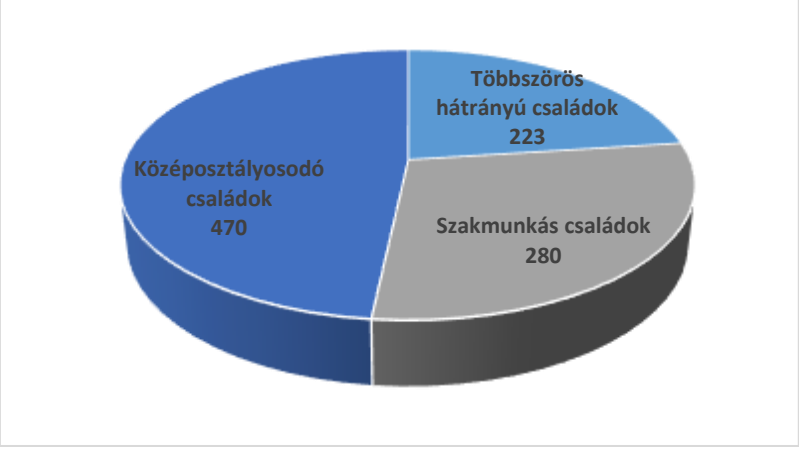
A fentiek alapján az általunk kiválasztott szocioökonómiai változók a következők:

- az apa és az anya legmagasabb iskolai végzettsége,
- az apa és az anya foglalkozása,
- a lakóhely településtípusa,
- testvérek száma,
- objektív anyagi tényezők (RGYK és a birtoktárgyakból képzett anyagi tőke mértéke).

A klaszterek kialakítását az SPSS programban a K-Means klaszterelemzéssel végeztük, mely során a kiválasztott függő változók értékei alapján három csoportba soroltuk a kitöltőket. Az eljárás során a kategorikus változóinkat összevontuk: a szülők legmagasabb iskolai végzettségének kategóriái az alapfokú, a középfokú és a felsőfokú; a szülők foglalkoztatottságának kategóriái az aktív, a passzív és az átmeneti foglalkoztatott lett, melyeket attribútumaik mentén dichotomizáltuk. Hasonlóan jártunk el a lakóhely településtípusának esetében is. A családok anyagi helyzetét a bírtok tárgyakból képzett objektív anyagi indexszel és a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultsággal mértük. (Az eljárás részletes leírását lásd. IV.7. Módszerek és eljárások alfejezetben 127. old..)

A felsorolt változók bevonásával adatbázisunk segítségével három szocioökonómiai klasztert hoztunk létre, melyek elemszámai: n=223, n=280 és n=470 (25. ábra).

25. ábra Szocioökonómiai klaszterek



Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Az első klaszterbe (n=223) azok a családok kerültek, akiknél mindkét szülő alapfokú végzettséggel (legfeljebb szakmunkás végzettséggel) rendelkezik, az anya foglalkoztatottsági státusa jellemzően passzív vagy átmeneti foglalkoztatott, az apa aktív keresőtevékenységet folytat, tehát a családot az ő keresete tartja el. Anyagi helyzetük rossz, jóval a szakképzési programban részt vevők átlaga alatti, ezt támasztja alá, hogy korábban, jogosultak voltak a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre. Községben vagy kisvárosban élnek ezen sokgyermekes nagycsaládok, így ők a **Többszörös hátrányú**[84] **családok** elnevezést kapták.

A második klaszterbe (n=280) azok a családok gyermekei kerültek, ahol mindkét szülő alacsony iskolázottságú, de aktív kereső tevékenységet folytat. Ezen családok anyagi helyzete a szakképzésben tanulók átlagához alulról közelít. Ennél a csoportnál előfordult, de nem olyan gyakorisággal, mint az előző csoportnál, hogy jogosultak voltak, de jelenleg már nem a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre. E klaszter tagjainak átlagosan kettő-három testvérük van és jellemzően községben vagy kisvárosban élnek. Ezen jellemzők mentén **Szakmunkás családok** elnevezéssel illettük őket.

A harmadik klaszterbe (n=470) tartozó családoknál mindkét szülő középfokú végzettséggel rendelkezik, tehát érettségije van, illetve aktív foglalkoztatottsági státusú. A család anyagi helyzete kissé meghaladja a szakképző intézményben tanulók anyagi helyzetének átlagát, jövedelmi helyzetük alapján rendszeres gyermekvédelmi kedvezményt sosem kaptak. Többnyire városban vagy vármegyeszékhelyen élnek, illetve a klaszterbe tartozó tanulóknak jellemzően 1 testvérük van. Ezen jellemzők mentén **Középosztályosodó családoknak** neveztük el őket (40. táblázat).

[84] Andorka (2003) többszörös hátrányos helyzetnek nevezte, amikor a hátrányos helyzet több területet érintő relatív elmaradás egyidejűleg jelenik meg.

40. táblázat Szocioökonómiai változóink mentén kialakított klasztereink (N=973)

		Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
Anya/nevelőanya foglalkoztatottsága	passzív	0.36	0.25	0.14
	átmeneti	0.1	0.08	0.03
	aktív	0.33	**0.52**	**0.69**
Apa/nevelőapa foglalkoztatottsága	passzív	0.13	0.11	0.07
	átmeneti	0.1	0.08	0.01
	aktív	**0.5**	**0.66**	**0.79**
Anya/nevelőanya iskolai végzettsége	alapfokú	**0.57**	**0.75**	0.23
	középfokú	0.23	0.16	**0.52**
	felsőfokú	0.03	0.02	0.14
Apa/nevelőapa iskolai végzettsége	alapfokú	**0.63**	**0.65**	0.36
	középfokú	0.19	0.22	0.43
	felsőfokú	0.01	0.03	0.08
Településtípus	község	**0.49**	**0.47**	0.38
	város	**0.48**	**0.49**	**0.51**
	vármegyeszékhely	0.03	0.04	0.11
Objektív anyagi index		0.35	0.43	0.52
Testvérek száma		4.55	2.55	1.3
Már nem kap RGYK-t		**0.58**	0.44	0.2
N		**223**	**280**	**470**

Forrás: VETanulOK 2023 (Vályogos, K. (2024) 1. táblázat)
Megjegyzés: Félkövérrel jelöltük, ahol a klaszter értékek kerekített értéke (mely kizárólag 0 és 1 közé eshet) egyenlő vagy nagyobb, mint 0,5 (kivéve objektív anyagi index és a testvérek száma).

1.7. Szocioökonómiai klaszter és a programtípus kapcsolata

Elsőként kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával megállapítottuk, hogy a szakképzési programtípusokban hogyan jelennek meg az előzőekben feltárt, családi háttérjellemzőik mentén csoportokba sorolt szakképzésben tanuló fiatalok. Elemzésünk során szignifikáns különbségeket találtunk szocioökonómiai klaszterenként a programtípusok összefüggésében ($\chi2$=85.1419 df=2 p=0,001). Eredményeinkből jól kivehető, hogy számottevően többen voltak a szakképző iskolai diákok között azok, akik többszörös hátrányú, vagy szakmunkás családok gyermekei, míg a technikumi tanulók legnagyobb része középosztályosodó családokból származik (41. táblázat).

41. táblázat Szocioökonómiai klaszterek programtípusonkénti eloszlása (%) (N=973)

		Szakképző iskola	Technikum	Összesen
Többszörös hátrányú családok	%	30.80%	10.20%	22.90%
	A.R.	7.4	-7.4	.
Szakmunkás családok	%	31.70%	24.10%	28.80%
	A.R.	2.5	-2.5	.
Középosztályosodó családok	%	37.50%	65.70%	48.30%
	A.R.	-8.6	8.6	.
Összesen	N	600	373	973
	%	100.00%	100.00%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023 (Vályogos, K. (2024) 1. táblázat)
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2.

1.8. Szülők iskolai végzettségének megoszlása a szocioökonómiai klaszterek mentén

Témánk szempontjából fontos, hogy részletesebben is megvizsgáljuk a szülők iskolai végzettségét, hiszen az alapfok jelen esetben általános iskolai és szakmunkás végzettséget, míg a középfok a szakközépiskolát és a gimnáziumot is magába foglalja. Első lépésben kereszttábla elemzéssel, Khi-négyzet próbával megvizsgáltuk az anyák iskola végzettségének alakulását a szocioökonómiai klasztereink mentén, amely során szignifikáns különbségekre leltünk ($\chi2$=272.93 df=12, p=0,001). Többszörös hátrányú családoknál nagyobb valószínűséggel rendelkeztek az édesanyák általános iskolai végzettséggel, illetve ennél a csoportnál voltak felülreprezentált számban azok a tanulók, akik nem tudták pontosan édesanyjuk iskolai végzettségét. A szakmunkás családok esetében az általános iskolai, továbbá szakmunkásképző végzettséggel rendelkezők tábora volt felülreprezentált, míg a középosztályosodó családok anyái esetében a szakközépiskola, a gimnáziumi, a főiskolai és egyetemi végzettséggel rendelkezők csoportja mutatott felülreprezentáltságot (42. táblázat).

42. táblázat Anyák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén (N=973)

		Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
nem tudom	%	16.6%	6.1%	10.4%
	A.R.	3.3	-2.9	-0.2
általános iskola	%	45.7%	45%	9.8%
	A.R.	6.6	7.4	-12.3
szakmunkásképző	%	11.2%	30%	13.8%
	A.R.	-3	6.3	-3.2
szakközépiskola	%	19.7%	11.1%	34.9%
	A.R.	-1.9	-6.2	7.2
gimnázium	%	3.6%	5.4%	17.2%
	A.R.	-3.9	-3.4	6.4
főiskola	%	0.9%	1.8%	8.5%
	A.R.	-3.1	-2.8	5.2
egyetem	%	2.2%	0.7%	5.3%
	A.R.	-1	-2.9	3.4
Összesen	N	223	280	470
	%	100%	100%	100%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Második lépésben kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával összevetettük a szocioökonómiai klasztereinket az apák iskolai végzettségének összefüggésében, ami a csoportok között számottevő különbségeket fedett fel előttünk ($\chi2=139.07$, df=12 p=0,001). Meglehetősen sokan voltak a többszörös hátrányú családok közül azok, ahol az apa általános iskolai végzettséggel rendelkezett, vagy egyáltalán nem is ismerték annak legmagasabb iskolai végzettségét. Felülreprezentált arányban jelentek meg a szakmunkás családok apái között az általános iskolai végzettséggel rendelkezők, míg a középosztályosodó családok esetében a szakközépiskolai, gimnáziumi, illetve főiskolai végzettséggel rendelkező apák (43. táblázat).

43. táblázat Apák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén (N=973)

		Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
nem tudom	%	17%	10.7%	12.8%
	A.R.	2	-1.4	-0.3
általános iskola	%	39%	35.4%	10.2%
	A.R.	6	5.2	-9.8
szakmunkásképző	%	23.8%	29.6%	26%
	A.R.	-1.1	1.4	-0.4
szakközépiskola	%	16.6%	17.5%	35.3%
	A.R.	-3.6	-3.8	6.5
gimnázium	%	2.2%	4.3%	7.7%
	A.R.	-2.4	-1	2.9
főiskola	%	0.9%	1.1%	5.7%
	A.R.	-2.3	-2.5	4.2
egyetem	%	0.4%	1.4%	2.3%
	A.R.	-1.6	-0.3	1.7
Összesen	N	223	280	470
	%	100%	100%	100%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

1.9. Szülők iskolai végzettség, a szocioökonómiai klaszterek és a programtípus összefüggése

Végül szintén kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával (szakképző iskola $\chi2=152.28$, df=12, p=0,001; technikum $\chi2=100.13$, df=12, p=0,001) az anyák iskolai végzettségét vizsgáltuk meg a klasztereink, de immáron az iskolatípus összefüggésében. Elemzésünkből kiderült, hogy mind a szakképző iskolai, mind a technikumi diákok többszörös hátrányú családjainál felülreprezentáltan jelent meg az, hogy a tanuló nem ismeri édesanyja legmagasabb iskola végzettségét, a legjellemzőbb iskolai végzettség pedig az általános iskola volt. A szakmunkás családok gyermekeinél, iskolatípustól függetlenül, magasabb gyakorisággal szerepelt az anya általános iskolai, továbbá szakmunkásképző legmagasabb iskolai végzettsége. Végül a középosztályosodó családok esetében iskolatípusok szerint eltérően alakultak a felülreprezentáltsági arányok. A szakképző iskolás diákok esetében felülreprezentáltak azok az anyák, akik szakközépiskolai, gimnáziumi, illetve főiskolai végzettséggel rendelkeztek (44. táblázat). A technikumba járó, középosztályosodó családokban felülreprezentáltak a szakközépiskolai, illetve a főiskolai végzettségűek és eredményeink kiegészültek az egyetemi végzettség felülreprezentáltságával is (45. táblázat).

44. táblázat Anyák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén a szakképző iskolások körében (N=600).

			Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
Anyák legmagasabb iskolai végzettsége	nem tudom	%	18.4%	6.8%	10.7%
		A.R.	3.3	-2.6	-0.7
	általános iskola	%	45.9%	47.9%	13.3%
		A.R.	4	4.8	-8.4
	szakmunkásképző	%	11.4%	30%	16%
		A.R.	-3.2	4.7	-1.5
	szakközépiskola	%	18.9%	11.1%	35.6%
		A.R.	-1.5	-4.6	5.8
	gimnázium	%	2.7%	2.6%	16.4%
		A.R.	-3.1	-3.2	6.1
	főiskola	%	0.5%	1.1%	4.4%
		A.R.	-1.8	-1.3	3
	egyetem	%	2.2%	0.5%	3.6%
		A.R.	0	-1.9	1.8
Összesen		N	185	190	225
		%	100%	100%	100%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

45. táblázat Anyák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén a technikumba járók körében (N=373)

			Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
Anyák legmagasabb iskolai végzettsége	nem tudom	%	7.9%	4.4%	10.2%
		A.R.	-0.2	-1.6	1.6
	általános iskola	%	44.7%	38.9%	6.5%
		A.R.	4.5	5.8	-8.1
	szakmunkás-képző	%	10.5%	30%	11.8%
		A.R.	-1	4.1	-3.1
	szakközép-iskola	%	23.7%	11.1%	34.3%
		A.R.	-0.6	-4	4
	gimnázium	%	7.9%	11.1%	18%
		A.R.	-1.3	-1.3	2
	főiskola	%	2.6%	3.3%	12.2%
		A.R.	-1.5	-2.2	2.9
	egyetem	%	2.6%	1.1%	6.9%
		A.R.	-0.7	-2	2.2
Összesen		N	38	90	245
		%	100%	100%	100%

Forrás: VETanulOK 2023
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Hasonlóképpen kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával megvizsgáltuk klasztereinket az apák iskola végzettsége és az iskolatípus összefüggésében (szakképző iskola $\chi2=74.02$ df=12 p=0,001; technikum $\chi2=139.07$ df=12 p=0,001). Eredményeinkből jól kivehető, hogy a többszörös hátrányú, szakképző iskolai és technikumi tanulók apái jellemzően általános iskolai végzettségűek. A szakmunkás családok gyermekei esetében mindkét iskolatípusnál az apák általános iskolai végzettsége mutatott felülreprezentáltságot. Végezetül a középosztályosodó családból származó tanulókat is górcső alá vetettük, amely során fény derült arra, hogy a szakképző iskolai tanulók apái felülreprezentáltan szakközépiskola, gimnáziumi és főiskolai végzettségűek, míg a technikumba járó diákok esetén csakis az apák szakközépiskolai végzettsége volt felülreprezentált arányban a mintánkban (

46. táblázat, 47. táblázat).

46. táblázat Apák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén a szakképző iskolások körében (N=600)

			Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
Apák legmagasabb iskolai végzettsége	nem tudom	%	18.9%	12.6%	13.8%
		A.R.	1.8	-1.1	-0.6
	általános iskola	%	38.9%	37.4%	13.3%
		A.R.	3.6	3.1	-6.5
	szakmunkásképző	%	23.2%	30%	27.6%
		A.R.	-1.4	1.1	0.2
	szakközépiskola	%	16.2%	16.3%	30.7%
		A.R.	-2.2	-2.2	4.1
	gimnázium	%	1.6%	1.6%	7.6%
		A.R.	-1.9	-2	3.7
	főiskola	%	0.5%	1.1%	5.3%
		A.R.	-2.1	-1.5	3.4
	egyetem	%	0.5%	1.1%	1.8%
		A.R.	-1	-0.2	1.1
Összesen		N	185	190	225
		%	100%	100%	100%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

47. táblázat Apák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén a technikumba járók körében (N=373)

			Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
Apák legmagasabb iskolai végzettsége	nem tudom	%	7.9%	6.7%	11.8%
		A.R.	-0.5	-1.3	1.5
	általános iskola	%	39.5%	31.1%	7.3%
		A.R.	4.1	4.3	-6.5
	szakmunkásképző	%	26.3%	28.9%	24.5%
		A.R.	0.1	0.8	-0.8
	szakközépiskola	%	18.4%	20%	39.6%
		A.R.	-2	-3	3.9
	gimnázium	%	5.3%	10%	7.8%
		A.R.	-0.7	0.8	-0.3
	főiskola	%	2.6%	1.1%	6.1%
		A.R.	-0.6	-1.8	2
	egyetem	%	0%	2.2%	2.9%
		A.R.	-1	-0.1	0.8
Összesen		N	38	90	245
		%	100%	100%	100%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Mindezen eredményekből az mondható el, hogy a szocioökonómiai klaszterek tekintetében a szülők iskolai végzettsége iskolatípusonként nem, vagy alig tér el, viszont az jól kivehető volt adatainkból, hogy a szakképző iskolába járó, középosztályosodó tanulók szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, a technikumba járó társaihoz képest. Ez ellentmond a hazai és nemzetközi szakirodalomban olvasottaknak, miszerint az érettségit nem adó szakképzés az alacsony társadalmi státusú családok gyermekeinek legjellemzőbb tanulási útja (Fehérvári 1996, 2013; Liskó & Fehérvári, 1998; Róbert, 1991), illetve, hogy az érettségit is adó programtípus a szakképző iskolai csoportnál magasabb iskolázottságú családok számára vonzó (Traqueia et al., 2020; OECD, 2018; Andorka, 1999). Mi állhat ezen családok továbbtanulási döntése mögött? Feltételezhetően a családok látszólag társadalmi státusvesztést eredményező továbbtanulási döntésüket a gyermekük képességeinek ismeretében hozták meg. A rendelkezésünkre álló adatok alapján nem tudjuk a tanulói képességeket vizsgálni (csak a tanulmányi sikerességet, sikertelenséget), nincs információnk a kitöltők esetleges sajátos nevelési igényéről, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségéről. Valamint figyelembe kell vennünk a mintánk korlátozott reprezentativitásából adódó hibalehetőségeket.

1.10. Településtípusonkénti különbségek a szocioökonómiai klaszterek mentén

Azért hogy fényt deríthessünk a területi különbségekre településtípusok szerinti kereszttábla elemzés alá vetettük a szocioökonómiai klasztereinket. Khi-négyzet próba segítségével szignifikáns különbségeket találtunk ezen két változó mentén ($\chi2$=21.31 df=4 p=0,001), ugyanis a többi klaszterhez viszonyítva felülreprezentáltan jelentek meg a középosztályosodó családok között azok a tanulók, akik vármegyeszékhelyen élnek (48. táblázat).

48. táblázat Településtípusonkénti különbségek a szocioökonómiai klaszterek mentén (N=973)

		Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
község, falu	%	48.9%	47.1%	38.5%
	A.R.	1.9	1.5	-3
város	%	48%	48.9%	51.3%
	A.R.	-0.6	-0.4	0.9
vármegye-székhely	%	3.1%	3.9%	10.2%
	A.R.	-2.5	-2.3	4.1
Összesen	N	223	280	470
	%	100%	100%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

1.11. Településtípus, szocioökonómiai klaszter és a programtípus kapcsolata

Annak érdekében, hogy pontosabb képet kapjunk a szakképzésben tanulók rekrutációjáról kereszttábla elemzést, illetve Khi-négyzet próbát futtattunk le a szocioökonómiai klasztereink és településtípus összefüggésében, mely során mind a szakképző iskolások ($\chi2$=12.275732 df=4 p=0,015), mind a technikumi ($\chi2$=16.606, df=4 p=0,002) diákok esetében szignifikáns különbségeket találtunk. Felülreprezentáltak a szakképző iskolai diákok körében azon középosztályosodó családok gyermekei, akik vármegyeszékhelyen élnek. A technikumiak esetében mindhárom klaszter mentén felülreprezentáltságot véltünk felfedezni. A többszörös hátrányú családok esetében felülreprezentáltan szerepelnek azok, akik községben vagy faluban élnek. A szakmunkás családok közül nagyobb eséllyel kerültek ki szintén a községből vagy faluból érkezők, míg a középosztályosodó családok közül a városiak. Összességében elmondható, hogy a klaszterek mentén eltérést tapasztaltunk a lakóhely településtípusának intézményválasztást befolyásoló hatásában. A többszörös hátrányú és a szakmunkás családokból érkezők estében a szakirodalommal egybecsengő eredményeket kaptunk, miszerint a városokban élők nagyobb arányban választják az érettségit is adó programtípust, mint a községekben élők. A középosztályosodó családokból érkező fiatalok megoszlása programtípusonként hasonló, emellett a városban élő technikumi, míg a vármegyeszékhelyen

élő szakképző iskolai tanulók felülreprezentáltsága alapján a középosztályosodó családok ha városban élnek, akkor a korábban leírt szakirodalmi eredmények alapján, inkább az érettségit is adó programtípust, míg a vármegyeszékhelyen élők az érettségit nem adó programtípust preferálják (49. táblázat).

49. táblázat Településtípus, a szocioökonómiai klaszter és a programtípus kapcsolata (N=973)

			Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
Szakképző iskola	község, falu	%	45.4%	42.6%	38.7%
		A.R.	1.1	0.2	-1.3
	város	%	52.4%	54.2%	52.4%
		A.R.	-0.2	0.4	-0.2
	vármegyeszékhely	%	2.2%	3.2%	8.9%
		A.R.	-2.1	-1.4	3.4
	Összesen	N	185	190	225
		%	100%	100%	100%
Technikum	község, falu	%	65.8%	56.7%	38.4%
		A.R.	2.6	2.4	-3.9
	város	%	26.3%	37.8%	50.2%
		A.R.	-2.4	-1.5	2.9
	vármegyeszékhely	%	7.9%	5.6%	11.4%
		A.R.	-0.4	-1.5	1.6
	Összesen	N	38	90	245
		%	100.%	100.00%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

1.12. Szubjektív anyagi jólét a szocioökonómiai klaszterek mentén

A következőkben megvizsgáltuk, hogy miképp alakult a szubjektív anyagi tőke a szocioökonómiai klaszterek tükrében. Kereszttábla elemzéssel, Khi-négyzet próbával megállapítottuk, hogy szignifikáns különbségek vannak a csoportok között ($\chi 2=52.09$ df=8 p=0,001). A többszörös hátrányú családoknál felülreprezentáltan jelentek meg azok, akik nagyon nehezen, vagy nehezen élnek meg, míg a szakmunkás családok esetében azok, akik nehezen élnek meg. Végül a középosztályosodó családok a vártakhoz mérten átlagnál jobbra, illetve nagyon jóra értékelték anyagi helyzetüket. A válaszok alapján a szubjektív jólét tükrözi

a családi háttéradatokból kiolvashatókat, emellett a klaszterek közötti eltéréseket vélhetően tompítja, hogy a jövedelmi, anyagi helyzet érzékeny téma (Havasi, 1997), a kapott válaszok középérték felé közelítenek (64,9%, 65,9% és 66,1%), melynek oka lehet az is, hogy a tanulók a szubjektív anyagi helyzetüket saját lakókörnyezetükhöz képest értékelik. Mindazonáltal a klaszterek közötti különbségek tetten érhetőek a szélső értékek, mint a „nagyon nehezen élünk meg és a „nagyon jó" előfordulási gyakoriságában (50. táblázat).

50. táblázat Szubjektív anyagi jólét és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata (N=973)

		Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
nagyon nehezen élünk meg	%	7.2%	3.2%	2.1%
	A.R.	3.3	-0.4	-2.4
nehezen	%	11.2%	9.3%	2.6%
	A.R.	3.3	2.3	-4.8
átlagos	%	65.9%	66.1%	64.9%
	A.R.	0.2	0.3	-0.4
átlagnál jobb	%	13.5%	17.1%	21.5%
	A.R.	-2.2	-0.6	2.4
nagyon jó	%	2.2%	4.3%	8.9%
	A.R.	-2.7	-1.5	3.6
Összesen	N	223	280	470
	%	100%	100%	100%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

1.13. Szubjektív anyagi jólét, a szocioökonómiai klaszterek és a programtípus kapcsolata

A mélyrehatóbb elemzés érdekében ismét kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával folytattuk a szocioökonómiai klasztereinket összevetettük a szakképző iskola és a technikum programtípusokkal. Jelen esetben csak a szakképző iskolások esetében találtunk szignifikáns különbségeket a csoportok között ($\chi2$=29.890556 df=8 p=0,001). Kifejezetten nehezen élik meg anyagi helyzetüket a többszörös hátrányú családból származó tanulók, míg velük szemben a középosztályosodó családok állnak, akik kifejezetten jónak ítélik meg szubjektíven az anyagi helyzetüket. Ezen eredményeink teljes mértékben egybe csengenek a fentebb bemutatott eredményeinkkel (51. táblázat).

Az érettségit nem adó programtípusban a nagyon nehéz körülmények között élő tanulók felülreprezentáltságát mutattuk ki a többszörös hátrányú családból érkezők, míg a nagyon jól élők felülreprezentáltságát a középosztályosodó családok gyermekei körében. Tehát a legnehezebb körülmények között élők nagyobb valószínűséggel választják a szakképző iskolai programtípust gyermekeik számára, mely a korábbi szakirodalmi eredményekkel egy irányba mutat (Híves, 2007; Liskó, 2002, 2003, 2008; Fehérvári, 2008), míg a középosztályosodó családok, akik nagyon jó anyagi körülményeket biztosítanak gyermekeiknek szintén ezen programtípust preferálják, mely a szakirodalmi előzményektől eltérő eredmény.

51. táblázat Szubjektív anyagi jólét és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata a szakképző iskolások körében (N=600)

		Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
Nagyon nehezen élünk meg	%	8.1%	4.2%	3.1%
	A. R.	2.3	-0.6	-1.6
Nehezen	%	11.9%	11.1%	4%
	A. R.	1.9	1.4	-3.1
Átlagos	%	64.3%	65.8%	62.7%
	A. R.	0.1	0.6	-0.6
Átlagnál jobb	%	13%	14.7%	19.6%
	A. R.	-1.4	-0.6	1.8
Nagyon jó	%	2.7%	4.2%	10.7%
	A. R.	-2.4	-1.4	3.5
Összesen	N	185	190	225
	%	100%	100%	100%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

1.14. A fejezet összegzése

A VETanulOK 2023 adatbázisunk leíró statisztikai elemzése során megállapítottuk, hogy a tanulók döntő többsége, 92%-a a 11. évfolyamon 17-19 éves, tehát a tanulmányi útvonalában vélhetően törés nem történt. Mintánk a szakképzés sajátosságait mutatta a nemi arányok tekintetében, miszerint a kitöltőink többsége 63%-a fiú volt, illetve szignifikáns eltéréseket találtuk a programtípusok tekintetében, valamint azonosítottuk a preferált ágazatokat. A fiúk az érettségit nem adó, míg a lányok az érettségit is adó szakképzési programtípust választják, ezen belül pedig a gépészet, a specializált gép- és járműgyártás, az építőipar, a fa- és bútoripar, az elektronika és elektrotechnika és a mezőgazdaság és erdészet ágazatokat. A fiúkat a technikumi képzési palettában is ezen ágazatok vonzzák, mint a specializált gép- és járműgyártás, az

elektronika és elektrotechnika, az informatika és távközlés és a mezőgazdaság és erdészet. A lányok a technikumban felülreprezentáltak a szépészet, rendészet és közszolgálat és az egészségügyi ágazat képzéseiben, míg az érettségit nem adó programtípus választásakor a szociális, a turizmus-vendéglátás, az élelmiszeripar és a kereskedelem ágazat képzéseit preferálják.

A szülők legmagasabb iskolai végzettségének vizsgálatakor mindkét szülő esetén magas volt a legfeljebb általános iskolai tanulmányaikat befejezők aránya, az anyák esetében legjellemzőbb végzettség az általános iskola és a szakközépiskola, míg apák esetében a szakmunkásképző és a szakközépiskola volt. Programtípusonkénti szignifikáns különbségként megállapítható, hogy szakképző iskolában mindkét szülő esetében felülreprezentáltak a legfeljebb általános iskolát befejezők, míg a technikumi programtípusban anyák esetében a gimnáziumi vagy felsőfokú, apák esetében az érettségivel rendelkező szakközépiskolai és gimnáziumi végzettségűek.

A szülők foglalkoztatottsági státusának tekintetében programtípusonként szignifikáns különbségek találtunk, az érettségit is adó programtípusban mindkét szülő jellemzően aktív kereső tevékenységet folytat, míg a három éves képzésben részt vevők esetében felülreprezentáltak a munkaerőpiacon inaktív, az átmeneti foglalkoztatott anyák, illetve mindkét szülő esetében a nem besorolhatók.

Mivel több háttérváltozó mentén is eltérést véltünk felfedezni a VETanulOK és az OKM 2022-es adatbázisa között ezért korlátozottak voltak az összehasonlítási lehetőségeink, viszont a kulturális és a gazdasági tőkére vonatkozó kérdések esetében lehetőségünk volt minőségi összehasonlításra. Saját adatainkat az OKM 2022-vel összevetve megállapítható volt, hogy eredményeink igazodtak az OKM eredményekhez. Lényegesen jellemzőbb volt mindkét minta esetében az, hogy sem a technikum sem a szakképző iskolás diákok nem rendelkeznek könyvekkel, vagy csak csekély mennyiséggel. A régiónként összehasonlítás során azt láthattuk, hogy az észak-alföldi régió tanulói lényegesen rosszabbul élik meg anyagi helyzetüket a közép-dunántúli tanulókhoz képest, így a későbbiekben ezen eredményt szem előtt tartva értelmeztük azon eredményünket, miszerint a tanulók többsége átlagosnak véli a családja anyagi helyzetét. Ennek ellenére így is egyértelműen látszott, hogy a szakképző iskolás diákok nehezebb anyagi helyzetről számolnak be a technikumi diákokhoz képest, mivel minden tizedik tanuló szerint családja nehéz vagy rendkívül nehéz anyagi helyzetben van.

A 11. évfolyamos szakképzésben tanulók családi hátterének, gazdasági-társadalmi helyzetének feltárására összetett szocioökonómiai mutatót készítettünk, mely segítségével beazonosítottuk a szakmai képzést választó családok három csoportját. Ezen családokat jellemző szocioökonómiai jegyeik alapján többszörös hátránnyal bíró, szakmunkás és középosztályosodó családoknak neveztünk el. A többszörös hátránnyal bíró sokgyermekes

családok, jellemzően községben vagy kis városban élnek, a szülők alapfokú, többségében általános iskolai végzettségűek, illetve a gyermekük nem tudja, hogy milyen végzettséggel rendelkeznek. Az apa keresetéből élnek, jóval a szakképzésben tanulók átlaga alatti anyagi helyzetben.

A szakmunkás családok elnevezésüket a szülők közel 30%-ára jellemző iskolai végzettségéről kapták, valamint mindkét szülő esetében felülreprezentáltak az általános iskolai végzettségűek, az anyák esetében emellett még a szakmunkás végzettségűek is. Mindkét szülő dolgozik, a szakképzési átlaghoz alulról közelítő anyagi helyzetben vannak, jellemzően 3-4 gyermekük van és községben vagy kis városban élnek.

A legmagasabb státusú csoportot a középosztályosodó családok alkotják, ahol mindkét szülő középfokú, legnagyobb arányban szakközépiskolai végzettségű, ugyanakkor felülreprezentáltak a szakközépiskolai, gimnáziumi és főiskolai végzettségű, valamint anyák esetében az egyetemi végzettségű szülők. Mindkét szülő aktívan dolgozik, ezen jellemzően 2 gyermekes családok a szakképzésben tanulók átlagának megfelelő anyagi helyzetben élnek.

A szocioökonómiai klasztereink programtípusonkénti előfordulását vizsgálva azt láthattuk, hogy az érettségit nem adó programtípus a többszörös hátrányú és a szakmunkás családokból érkező, míg az érettségit is adó szakképzési programtípus a középosztályosodó családokból érkező fiatalok jellemző továbbtanulási útja.

Ezután a szülők iskolai végzettségét a szocioökonómiai klaszterek és a programtípus függvényében vizsgáltuk meg, vagyis arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a különböző programtípusba járó tanulók esetében tapasztalható-e iskolázottságbeli eltérés az azonos szocioökonómiai klasztereken belül. Programtípustól függetlenül a többszörös hátrányú családok esetében felülreprezentált, hogy mindkét szülő legfeljebb általános iskolai végzettségű és, hogy az anyák legmagasabb iskolai végzettsége nem ismert. A szakmunkás családoknál programtípustól függetlenül felülreprezentáltak az általános iskolai végzettségű szülők, valamint anyák esetében a szakmunkások. Jelentősebb eltéréseket a középosztályosodó családok szüleinél találtunk, a szakképző iskolába járók szülei között mindkét szülő esetében felülreprezentáltak a szakközépiskolai, gimnáziumi és főiskolai végzettségűek, míg a technikumi programtípusban az anyák esetében a szakközépiskolai, főiskolai és egyetemi, addig az apák esetében a szakközépiskolai végzettségűek. Ezen szocioökonómiai klaszter esetén a korábbiakhoz képest eltérő tendenciát láthatunk, miszerint a szakképző iskolai programtípusba járók szüleinek magasabb az iskolázottsága, mint a technikumba járó társaiké, mely ezen csoport esetén ellentmond a fentebb vázolt korábbi kutatási eredményeknek. Összességében tekintve eredményeink a szakirodalmi előzményekkel összecsengenek,

miszerint az érettségit nem adó szakképzés az alacsony társadalmi státusú családok gyermekeinek legjellemzőbb tanulási útja (Liskó & Fehérvári, 1998; Róbert, 1991; Fehérvári 1996, 2013), illetve, azon tendenciát is kimutattuk, hogy az érettségit is adó programtípus a szakképző iskolai csoportnál magasabb iskolázottságú családok számára vonzó (Traqueia et al., 2020; Andorka, 1999; OECD, 2018).

A településtípusbeli különbségek vizsgálatakor elsőként az láthattuk, hogy a középosztályosodó szakképzést választó családok felülreprezentáltan vármegyeszékhelyen élnek, viszont amikor programtípusonként vizsgáltuk, ezen állítás már csak a szakképző iskola esetében volt kimutatható. Az érettségit is adó programtípus esetén felülreprezentáltak a községben, falvakban élők mind a többszörös hátrányú, mind pedig a szakmunkás családok körében. Összességében eredményeink egy irányba mutatnak a korábbi kutatási eredményekkel, miszerint a kisebb településen élő fiatalok nagyobb valószínűséggel választják a szakképzést, azon belül pedig inkább az érettségit nem adó programtípust preferálják (Csányi & Széll, 2020). Ezen összefüggés a szocioökonómiai klasztereink tekintetében részint módosul, ahol a középosztályosodók esetében a lakóhely településtípusa már nem meghatározó az intézménytípus választásakor, tehát a településtípus intézménytípus kiválasztására gyakorolt hatása a szocioökonómiai státus emelkedésével csökken, a család gazdasági-társadalmi státusának egy bizonyos szintje már kioltja a településtípus hatását. Ennek oka lehet részint az, hogy ha a család anyagi helyzete megengedi, akkor nem okoz gondot a kiválasztott intézménybe való napi szintű bejárás, illetve a kollégiumi lakhatás sem, valamint az sem, hogy a nagyobb távolság és az utazással eltöltött idő miatt a fiatal nem tud részt venni az otthoni teendők ellátásában.

A szubjektív jólét megítélésében szignifikáns különbségeket találtunk az egyes szocioökonómiai csoportok között, miszerint a többszörös hátrányú családok nehéznek, vagy nagyon nehéznek, a szakmunkás családok nehéznek, míg a középosztályosodó családok az átlagnál jobbnak, vagy nagyon jónak ítélik anyagi helyzetüket. Korábbi eredményeinket alátámasztja, hogy a szakképző iskolások körében a két végpont felülreprezentált, tehát a többszörös hátrányúak a helyzetüket nagyon nehéznek, míg a középosztályosodók nagyon jónak vélik. A szubjektív jólét kérdéseire vonatkozó válaszok tükrözik a családi háttérmutatókra kapott eredményeink által felvázolt helyzetet. Annak ellenére, hogy vélhetően a téma érzékenysége miatt a válaszok középre húznak, a legnehezebbnek és a legkönnyebbnek ítélt helyzet előfordulási gyakoriságában, a szubjektív jólét megítélésében is tetten érhető a klaszterenként eltérő családi gazdasági helyzet.

A szakképző iskolások körében a többszörös hátrányú tanulók felülreprezentáltak a nagyon nehéz körülmények között élők körében, míg a nagyon jól élők felülreprezentáltak a középosztályosodó családok gyermekei körében. Ezek alapján a legnehezebb körülmények között élők valószínű tanulási útja a szakképző iskolába vezet (Híves, 2007; Liskó, 2002, 2003, 2008; Fehérvári, 2008),ugyanakkor a szakirodalom alapján várttól ellentétes eredményeket kaptunk, miszerint a középosztályosodó családok, akik nagyon jó anyagi körülményeket biztosítanak gyermekeiknek szintén ezen programtípust preferálják.

Az objektív anyagi tőkét és a szülők foglalkoztatottsági státusát összevetve eredményeink Hermann (2003) kutatási eredményeivel összecsengenek, miszerint a családok anyagi helyzetét befolyásoló szülői munkaerőpiaci inaktivitás esetén nagyobb eséllyel folytatja a fiatal tanulmányait az érettségit nem adó szakképzésben. Valamint a kedvezőbb családi anyagi helyzet hatására a szakképzésen belül nagyobb arányban választják a fiatalok az érettségit is adó programtípust (Hermann, 2003). Összességében elmondható, hogy a szakképző iskolai programtípusban tanulók kedvezőtlenebb helyzetét mutattuk ki az érettségit is adó szakképzési programtípussal szemben, mely megnyilvánult mind a szülők alacsonyabb iskolázottságában, mind pedig az alacsonyabb foglalkoztatottsági státusában, a településtípusában és az anyagi helyzetben is.

Mindezeket a hipotézissel összevetve:

A tanulók hátrányos helyzetét a szülők iskolázottságán, a foglalkoztatottsági státusán, a család objektív és szubjektív anyagi jólétén keresztül vizsgáltuk. Adataink alapján a technikumi tanulók előnyét mutattuk ki mind a szülők iskolázottsága, mind pedig a foglalkoztatottsági státusa tekintetében. A szakképző iskolai szülők körében felülreprezentáltak az általános iskolai végzettségűek, míg a technikumi tanulók szülei esetében az érettségizettek. A technikumi diákok szülei jellemzően aktívak a munkaerőpiacon, míg a szakképző iskolai anyák felülreprezentáltan passzívak vagy átmeneti foglalkoztatottak. A bírtoktárgyak átlagértékei és a tanulók szubjektív jóléte alapján az érettségit is adó szakképzési programtípusban tanulók jobb anyagi körülmények között élnek, mint a szakképző iskolai társaik.

Az OKM 2022 szubjektív jólétre vonatkozó adatainak elemzése során szignifikáns különbségekre leltünk a két programtípus között nagyobb a valószínűsége annak, hogy az átlagnál jobban élő fiatal az érettségit is adó programtípusban, míg a nagyon nehéz anyagi körülmények között élő fiatal az érettségit nem adó programtípusban tanul. Látszólag ellentmond a hipotézisünknek, hogy a szakképző iskolások körében felülreprezentáltak a

nagyon jól élők, mely mögött az érzékeny témára jellemző torzítást (Havasi, 1997) és a tanulói vágyak megjelenését véljük felfedezni.

Az országos átlaghoz (GVI 2019 adatokkal összevetve) képest 11-12%-kal magasabb az észak-alföldi régióban a legfeljebb általános iskolát befejező szülők aránya. Az OKM 2022 adatbázisa segítségével feltártuk a régiók és programtípusok közötti különbségeket a szubjektív jólét megélése tekintetében. Elsőként a Közép-Dunántúl előnyét mutattuk ki az észak alföldi régióhoz képest, miszerint a nagyon nehezen, vagy nehezen élők közül nagyobb valószínűséggel kerültek ki a hátrányos helyzetű régióból. Szintén a Közép-Dunántúl előnyét mutattuk ki, amikor a két régió azonos programtípusba járó tanulóinak anyagi jólétét hasonlítottuk össze, mindkét programtípus esetében az észak-alföldi régió tanulói körében felülreprezentáltak voltak a (nagyon) nehéz anyagi körülmények között élők.

Ezen eredményeink alapján a H1. hipotézisünk, melyben feltételezzük, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya a szakképző iskolákban magasabb, mint a technikumban, valamint a homogenizálódás a hátrányos helyzetű régióban még erőteljesebb (részint a spontán szegregáció/szelekció hatására is), mint a fejlett régióban igazolódott. És a hátrányos helyzetű régióban a fejlett régióhoz képest még inkább jellemző, hogy a szakképző iskolákban kiemelten magas a hátrányos helyzetű fiatalok aránya (Fehérvári, 2008; Híves, 2015) igazolást nyert.

2. Tanulmányi eredményesség

2.1. Bevezetés

A tanulói családi háttér feltárása után figyelmünket a szakképzésben tanulók tanulmányi teljesítménye felé fordítjuk. Elsőként arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen a mintánkban szereplő fiatalok önbevalláson alapuló tanulmányi teljesítménye. Hogyan hat a családi háttér a tanulmányi eredményességre? A szakirodalomra alapozva keressük a családi háttér és a tanulmányi teljesítmény kapcsolatát, feltárva azon háttértényezőket, melyek protektív faktorként, illetve rizikótényezőként hatnak a tanulmányi sikertelenségre.

2.2. A fejezetben vizsgálni kívánt hipotézis

H2. A szakirodalom alapján feltételezzük, hogy az új szakképzési programtípusok esetében is igaz, hogy a családi háttér mutatók jelentősen befolyásolják az iskolai teljesítményt (Tóth, Fejes & Kinyó, 2025; OECD, 2023b; OECD, 2018; Ostorics et al,, 2016; PISA, 2018; Chapman, 2007; Traqueia et al., 2020; Híves, 2007; Fehérvári, 2015b).

2.3. A tanulmányi eredményességi klaszterek kialakításához bevont változók

A családok szocioökonómiai háttere és a tanulói eredményesség kapcsolatát számos hazai és nemzetközi kutatás alátámasztotta (Schleicher, 2019; OECD, 2010; Bánfi, 1999). Ezért a tanulói kérdőíves kutatás eredményei alapján tanulmányi eredményességi mutatót dolgoztunk ki, hogy megismerjük a tanulói családi háttér és az iskolai teljesítmény összefüggéseit. A SZIR adatok korlátozott hozzáférhetősége miatt az általunk használt eredményességi mutatók nem a SZIR adatokból származnak, hanem a tanulók önbevallásán alapulnak.

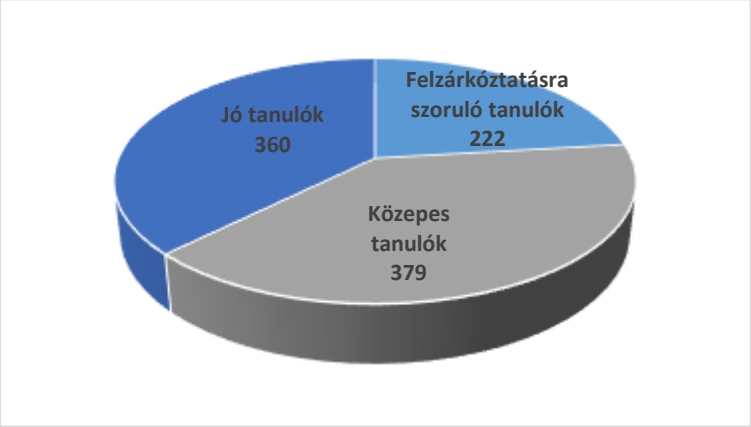
A kiválasztott tanulmányi eredményességi változók a következők:

- nyolcadik félévi átlag
- előző tanév (10. évfolyam) végi kommunikáció-magyar/magyar nyelv és irodalom érdemjegye
- előző tanév végi matematika érdemjegye
- előző tanév végi szakmai elméleti tantárgyak átlaga
- előző tanév végi szakmai gyakorlati tantárgyak átlaga
- előző tanévi igazolt hiányzások száma
- előző tanévi igazolatlan hiányzások száma
- tanulmányok alatti javító- és pótvizsga előfordulása és annak ideje

- tanulmányok alatti évismétlések előfordulása és annak ideje

A tanulmányi eredményességi klaszterek kialakítását K-Means klaszterelemzéssel végeztük az SPSS programban, mely során az elemzésbe bevont változóink folytonosak voltak. (Az eljárás részletes leírását lásd. a IV. 7. Módszerek és eljárások alfejezetben 127. old..) A klaszteranalízis segítségével beazonosítottuk a fiatalok tanulmányi sikeressége alapján jól elkülöníthető három csoportját (26. ábra).

26. ábra Tanulmányi eredményességi klaszterek



Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Az első csoportba (n=222) azon tanulók tartoznak, akiknek tanulmányi átlaga a középfokú felvételi eljárás időpontjában elégséges volt, jelenlegi tanulmányi teljesítményük elégséges, mely igaz a szakmai elméleti és gyakorlati tantárgyakra egyaránt, valamint a magyar és matematika tantárgyak esetében a közepeshez közelít. Igazolt hiányzásaik átlagosan másfél hét, az igazolatlan hiányzás pedig nem haladta meg a 10 órát. Mindazonáltal tanulmányi sikertelenségre utal, hogy az általános iskolai tanulmányaik alatt előfordult évismétlés, középfokú tanulmányaik alatt pedig javító-, illetve pótvizsga. A fentiek alapján ezen klaszter tagjait **Felzárkóztatásra szoruló tanulóknak** neveztük el.

A második csoport (n=379) tanulóinak tanulmányi sikeressége a vizsgált csoportok középpontjában helyezkedik el. A középfokú felvételi eljárás során tanulmányi átlaguk alig volt jobb az elégségesnél, jelenlegi tanulmányaik alatt a szakmai tantárgyakból elért eredményük elégséges és közepes közötti, közismereti tantárgyakból közepes a tanulmányi teljesítményük, évismétlés, illetve javító- vagy pótvizsga jellemzően nem fordult elő tanulmányaik során. Igazolatlan hiányzásuk nem volt, igazolt hiányzásaik száma a 3 csoport közül a legmagasabb, de az átlagosan 2,5-3 hét még nem kirívóan magas. A második csoport tanulóit ezen jellemzőik mentén **Közepes tanulóknak** neveztük el.

A harmadik klaszter (n=360) tagjai a csoportok között a legjobb tanulmányi mutatókkal rendelkeznek. A felvételi eljáráskor ugyan nem érték el a közepest, mégis ők kerültek be a legjobb tanulmányi átlaggal a szakképző intézményekbe. Jelenleg közismeretei tantárgyak esetében tanulmányi teljesítményük közepes és jó, szakmai tantárgyak esetében alulról közelít a közepeshez, az igazolatlan hiányzások nem jellemzőek rájuk. Igazolt hiányzásaik átlagosan egy tanítási napot tesznek ki, rendkívül kevés tanítási órát mulasztottak. Ezen kiegyensúlyozott tanulmányi teljesítményükből adódóan sem az évismétlés, sem pedig a javító- vagy pótvizsga nem fordult elő tanulmányaik során, őket **Jó tanulóknak** neveztük el (52. táblázat).

52. táblázat Szakképzésben tanulók tanulmányi eredményességi klaszterei (N=973)

	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	Közepes tanulók	Jó tanulók
Nyolcadik félév átlaga	1.9	2.31	2.39
Szakmai elmélet átlaga	2.19	2.49	2.61
Szakmai gyakorlat átlaga	2.29	2.6	2.76
KOMA év végi jegy	3.16	3.49	3.82
Matematika év végi jegy	2.7	3.05	3.41
Évismétlés	általános iskolában	nem volt	nem volt
Javító-/ pótvizsga	középiskolában	nem volt	nem volt
Igazolt hiányzás	11-50 óra	50-100 óra	1-10 óra
Igazolatlan hiányzás	2-9 óra	nem volt	nem volt
N	222	379	360

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

2.4. A tanulmányi eredményességi és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata

Kereszttábla elemzés és Khi-négyzet próba eredményei alapján szignifikáns ($\chi 2=26.54$, df=4 p=0,001) kapcsolat van a tanulmányi eredményesség és a családok szocioökonómiai státusa között. A többszörös hátrányú családok gyermekei felülreprezentáltak a leginkább tanulmányi kudarcoknak kitett felzárkóztatásra szorulók körében. Ellenben a legkedvezőbb szocioökonómiai mutatókkal bíró középosztályosodó családok gyermekei felülreprezentáltak a jó tanuló és a közepes tanulók, míg alulreprezentáltak a felzárkóztatásra szoruló tanulók között (53. táblázat)

53. táblázat Tanulmányi eredményesség a szocioökonómiai klaszterek mentén (N=973)

		Felzárkóztatásra szoruló tanulók	Jó tanulók	Közepes tanulók	Összesen
Többszörös hátrányú családok	%	32.7%	32.3%	35%	100%
	A.R.	3.9	-1.8	-1.5	
Szakmunkás családok	%	27.1%	35.7%	37.2%	100%
	A.R.	1.9	-0.7	-0.9	
Középosztályosodó családok	%	16.2%	40.9%	42.9%	100%
	A.R.	-4.9	2.2	2.1	
Összesen	N	222	360	379	961
	%	23.1%	37.5%	39.4%	100%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

2.5. A tanulmányi eredményességi, a szocioökonómiai klaszterek és a programtípus kapcsolata

A továbbiakban kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával vizsgáltuk meg a tanulmányi eredményességet a szocioökonómiai klaszterek programtípusonkénti összefüggésében, mely során szignifikáns különbségeket találtunk a szakképző iskolai programtípus esetében ($\chi2$==13.58, df=4 p=0,009), illetve tendencia jelleggel figyelhettünk meg eltéréseket a technikum programtípusnál ($\chi2$=8.40, df=4, p=0.077). A szakképző iskolások esetében felülreprezentáltan jelentek meg a felzárkóztatásra szoruló tanulók közül a többszörös hátrányú családokból származók. A jó tanulók esetében pedig felülreprezentált arányban voltak megfigyelhetőek a középosztályosodó családok gyermekei. A technikumba járók közül nagyobb valószínűséggel kerültek ki azon felzárkóztatásra szoruló diákok, akik szakmunkás családokból érkeztek (54. táblázat).

54. táblázat A tanulmányi eredményességi és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata a programtípussal (N=973)

			Felzárkóztatásra szoruló tanulók	Jó tanulók	Közepes tanulók	Összesen
Szakképző iskola	Többszörös hátrányú családok	%	36.8%	34.1%	29.1%	100%
		A.R.	2.1	-1.8	-0.2	
	Középosztályosodó családok	%	24.7%	48.4%	26.9%	100%
		A.R.	-2.5	3.4	-1.2	
	Szakmunkás családok	%	32.1%	34.2%	33.7%	100%
		A.R.	0.5	-1.8	1.4	
	Összesen	N	181	232	175	588
		%	30.8%	39.5%	29.8%	100%
Technikum	Többszörös hátrányú családok	%	13.2%	23.7%	63.2%	100%
		A.R.	0.5	-1.5	1.1	
	Középosztályosodó családok	%	8.6%	34.3%	57.1%	100%
		A.R.	-2.1	0	1.3	
	Szakmunkás családok	%	16.7%	38.9%	44.4%	100%
		A.R.	2	1	-2.2	
	Összesen	N	41	128	204	373
		%	11%	34.3%	54.7%	100%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

2.6. Tanulmányi sikertelenségeket magyarázó tényezők vizsgálata

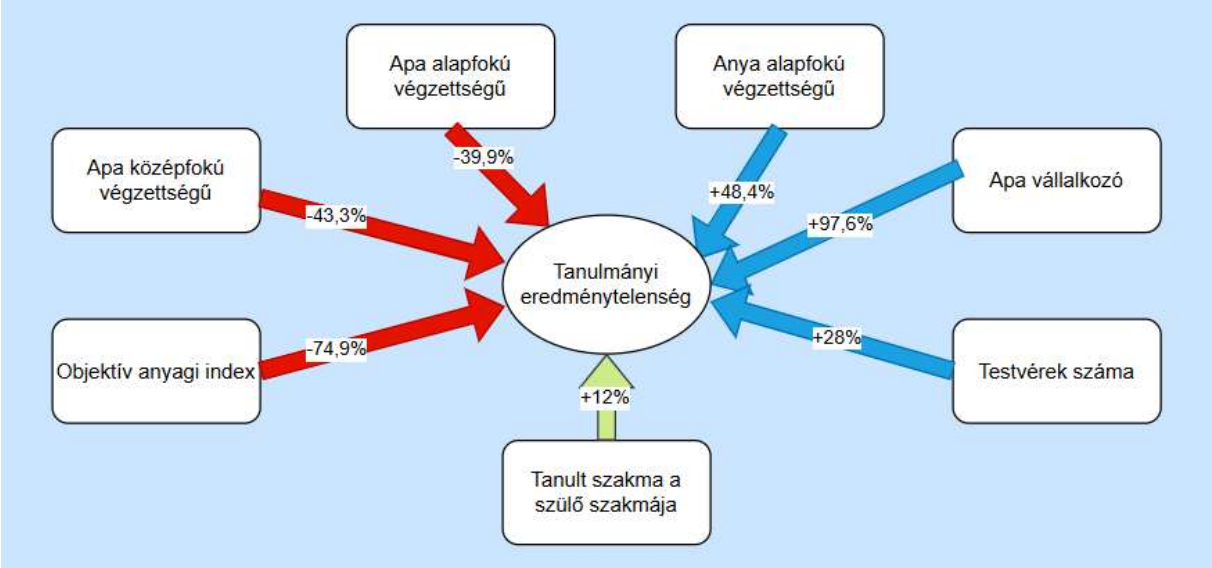
Annak érdekében, hogy jobban feltárjuk a tanulmányi eredménytelenség mögött álló okokat az SPSS statisztikai program segítségével binomiális logisztikus regressziót futtattunk le, mely során a magyarázó változóink a magas mérési szintű (objektív anyagi index, testvérek száma, tanult szakma a szülő egyik szakmája), illetve relevánsnak talált dichotóm változóink: apa alapfokú és középfokú végzettsége, anya alapfokú végzettsége, apa vállalkozó voltak.

Modellünk megbízhatónak bizonyult ($\chi 2$=69.601, df=7, p=0,001), illeszkedése 10,5%-os (Nagelkerke R^2=0,105). (Az eljárás részletes leírását lásd. a IV.7. Módszerek és eljárások alfejezetben 127. old..)

Eredményeink az Exp. B együttható alapján azt mutatták, hogy az apa alapfokú végzettsége esetén 39,9 százalékkal, középfokú végzettsége esetén 43,3 százalékkal csökken a tanulmányi eredménytelenség esélye. Ezzel szemben, ha az anya alapfokú végzettségű akkor 48,4 százalékkal nő annak az esélye, hogy a gyermek felzárkóztatásra szoruló lesz. Az objektív anyagi tőke Exp. B együtthatója azt mutatta, hogy az objektív anyagi tőke minden egységnyi növekedése esetén jelentősen, 74,9 százalékkal csökken annak az esélye, hogy felzárkóztatásra szoruló lesz a tanuló. Amennyiben az apa vállalkozó az Exp. B együtthatójának értéke alapján

az 97,6 százalékkal növeli annak az esélyét, hogy a tanulónak nehézségei lesznek az iskolai tanulmányok terén. A növekvő testvérszám 28 százalékkal növeli a tanulmányi sikertelenség esélyét, illetve, ugyan tendencia jelleggel, ha a tanult szakma az egyik szülő szakmája szintén növeli a gyenge tanulmányi teljesítmény esélyét (27. ábra) (8. melléklet).

27. ábra Tanulmányi eredménytelenségre ható háttértényezők



Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: A „-„ előjelű tényezők csökkentik, a „+” előjelűek növelik a tanulmányi sikertelenség esélyét.

2.7. A fejezet összegzése

A tanulók családi hátterének és iskolai teljesítményének összefüggésére számos hazai és nemzetközi felmérés rámutatott (Tóth, Fejes & Kinyó, 2025; OECD, 2023b; Fehérvári & Széll, 2014; Balázsi & Horváth, 2011; OECD, 2018; Ostorics et al., 2016, 2018; Chapman, 2007; Traqueia et al.,2020; Híves, 2007; Fehérvári, 2015b), ezért, ezen jelentős hatás miatt vizsgáltuk az új szakképzési programtípusok esetében a tanulmányi teljesítmény és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolatát. Ennek feltárására tanulmányi eredményességi mutatót készítettünk, mely segítségével beazonosítottuk a felzárkóztatásra szoruló, a közepes és a jó tanulók klasztereit. A felzárkóztatásra szoruló tanulókra jellemző, hogy a középfokú továbbtanuláskor tanulmányi eredményük kifejezetten gyenge volt, az általános iskolai tanulmányaik alatt előfordult évismétlés, a középfokú tanulmányaik alatt pedig javító- vagy pótvizsga, ugyan igazolt hiányzásuk nem haladta meg a 1,5 hetet, de igazolatlanul is mulasztottak az elmúlt tanév során. A közepes tanulók tanulmányi előmenetele az alapfokú tanulmányok során elégségesnél kicsit jobb, majd a szakképzésben közepes, így jellemzően nem érte őket annyi tanulmányi kudarc, mint a felzárkóztatásra szorulókat, nem volt eddigi tanulmányaik alatt sem

évismétlésük, sem osztályozó- és javítóvizsgájuk. Bár hiányzásaik nem kirívóan magasak, mégis a három csoport közül nekik volt a legmagasabb az igazolt évközbeni hiányzásuk, ugyanakkor sosem hiányoztak igazolatlanul. A jó tanulók elégséges feletti, alig jobb tanulmányi eredménnyel jelentkeztek a szakképzésbe, mint a közepes tanulók, emellett a középfokú tanulmányaik alatt szakmai eredményeik alulról közelítik a közepest, míg a közismeret esetében alulról közelítik a jót és kifejezetten keveset mulasztanak, igazolt hiányzásaik átlagosan egy napot tesznek ki, tanulmányi kudarc jellemzően nem érte őket. Eredményeink alapján a felzárkóztatásra szoruló, leginkább tanulmányi kudarcnak kitett tanulók között felülreprezentáltak a többszörös hátrányú családból érkezők, míg a jó tanulók között felülreprezentáltak a középosztályosodó családok gyermekei. Tehát ezen összefüggés a szakirodalmi előzményekkel egy irányba mutat, miszerint a hazai oktatási rendszerben nemzetközi viszonylatban is meghatározó a családi háttér tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatása (Tóth, Fejes & Kinyó, 2025; OECD, 2023b), mivel az intézményes oktatás nem képes hatékonyan a családi háttérből adódó deprivációkat kompenzálni (Fehérvári & Széll, 2014; Fehérvári, 2015; Balázsi & Horváth, 2011; Liskó, 2002; Ostorics et al., 2016; PISA, 2018). Valamint eredményeink Chapman (2007) azon tézisével csengenek össze, miszerint a társadalmi hátrány és a tanulmányi eredménytelenség kölcsönösen felerősítik egymást.

Ezután a szakképző iskola és a technikum programtípus közötti eltéréseket kutatva kereszttábla elemzéssel tártuk fel a tanulmányi eredményesség és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolatát. Az érettségit nem adó programtípus esetében szignifikáns különbségeket találtunk, mely szerint a leginkább tanulmányi kudarcnak kitett tanulók a többszörös hátrányú családokból érkeznek, míg a jó tanulók a középosztályosodó családokból. A technikumi programtípusban tanuló felzárkóztatásra szoruló tanulók tendencia jelleggel a szakmunkás családokból érkeztek az érettségit is adó szakképzésbe. Eredményeink egybecsengenek Csányi és Széll (2020) következtetésével, miszerint a tanulmányi eredménytelenség leginkább az érettségit nem adó programtípusban tanuló fiatalokra jellemző, és ezt az új programtípusok esetében is kimutattuk, valamint azzal, hogy a községekben élő jó tanuló fiatalok nagyobb valószínűséggel választják a szakképzést, mint a városban élő társaik (Lannert, 2004).

A fentebb bemutatott tanulmányi eredménytelenség mögött álló okok feltárására binomiális logisztikus regressziós modellt hoztunk létre, mely megbízhatónak bizonyult ($\chi2$=69.601, df=7, p=0,001), illeszkedése pedig 10,5%-os (Nagelkerke R^2=0,105). Eredményeink alapján a tanulmányi sikertelenséget magyarázó bevont változók közül a szülők iskolázottsági szintje eltérő mértékben és irányban módosítja a várható tanulmányi teljesítményt. Ezek szerint az apa alapfokú vagy középfokú végzettsége csökkenti, az objektív anyagi tőke növekedése jelentősen

csökkenti annak az esélyét, hogy a tanuló felzárkóztatásra szoruló lesz. Ezzel szemben az anya alapfokú végzettsége, a testvérek számának növekedése, valamint az apa vállalkozó volta növeli a tanulmányi eredménytelenség esélyét. Szintén ebbe az irányba mutat, tehát növeli a tanulmányi sikertelenség valószínűségét, ha a fiatal a szülő szakmáját tanulja. Mindezek alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az apa iskolai végzettsége a meghatározóbb, kivéve, ha az anya kifejezetten alacsony iskolázottságú, mely az általunk vizsgált populációban a korábban ismertettek alapján a tanulók kifejezetten magas százalékánál előfordul. Ezen eredményeink némileg ellentmondanak Andor és Liskó (2000) megállapításának, miszerint a szülők végzettségének eltérő dominanciáját érvényesül, az általános iskolai végzettségű szülők esetén az apa, a legalább szakmunkás végzettségű szülők esetében pedig az anyai iskolai végzettség hatása érvényesül a továbbtanulási döntés során. Az apa alapfokú végzettsége protektív faktorként jelent meg modellünkben, melynek magyarázatát abban látjuk, hogy pozitív hatásunkat nem az iskolázottságukon keresztül, hanem a családban való jelenlétükkel fejtik ki. Mivel mintánkban magas volt az apa legmagasabb iskolai végzettségében bizonytalan válaszok száma, mely alapján feltételeztük, hogy a családszerkezet csonka.

A testvérek számának tanulmányi eredményességre gyakorolt negatív hatása mögött az anya munkaerőpiaci inaktivitásából következő kedvezőtlenebb családi gazdasági helyzetet feltételezzük. Ezzel látszólagosan ellentmond, hogy az apa vállalkozó volta növeli a tanulmányi eredménytelenség előfordulási esélyét. Ezen kérdést két irányból közelíthetjük meg, ha az apa egyéni kis/kényszer vállalkozó, akkor a vállalkozói pozíció nem feltétlenül jár együtt stabil anyagi biztonsággal, ebben az esetben a hatás a család nehéz gazdasági helyzetén keresztül hat. A másik megközelítésben az apa vállalkozói státusa olyan stabil anyagi biztonságot és a vállalkozása jövőbeli biztos munkahelyet biztosít a gyermeke számára, mely tudatában csökken az oktatásban való jó teljesítmény munkaerőpiacon hasznosuló ösztönző ereje.

Valamint az objektív anyagi tőke ilyen mértékű pozitív hatása jól tükrözi, hogy az oktatás nem képes kompenzálni a családi háttér deprivációt (Fehérvári & Széll, 2014; Fehérvári, 2015; Balázsi & Horváth, 2011; Liskó, 2002; Ostorics et al., 2016; PISA, 2018).

Az, hogy bár tendencia jelleggel, de miért növeli a tanulmányi eredménytelenséget, ha a tanult szakma egyben az egyik szülő szakmája is összefügg az intézmény- és szakmaválasztási motivációkkal, mely a következő fejezetünk témája lesz.

Mindezeket a hipotézissel összevetve:

A családi háttér és a tanulmányi teljesítmény kapcsolatát a szocioökonómiai és tanulmányi eredményességi klasztereink segítségével kívántuk bizonyítani, mely során a legalacsonyabb

státusú tanulók felülreprezentáltak a felzárkóztatásra szorulók, míg a legmagasabb státusú tanulók a jó tanulók körében a mintánk egészét tekintve. A tanulmányi eredményességet a szocioökonómiai klaszterek programtípusonkénti összefüggésében is vizsgálva szignifikáns különbségeket találtunk. A szakképző iskolai programtípusban a felzárkóztatásra szoruló tanulók jellemzően a többszörös hátrányú családokból érkeznek, míg a jó tanulók a középosztályosodó családokból. A technikumba járó felzárkóztatásra szoruló diákok jellemzően szakmunkás családokból érkeztek. Valamint binomiális logisztikus regressziós modellt segítségével feltártuk a tanulmányi eredménytelenség mögött álló családi háttértényezőket. Eredményeink alapján a H2. hipotézisünk, melyben a szakirodalom alapján feltételeztük, hogy az új szakképzési programtípusok esetében is igaz, hogy a családi háttér mutatók jelentősen befolyásolják az iskolai teljesítményt (Tóth, Fejes & Kinyó, 2025; OECD, 2023b; OECD, 2018; Ostorics et al., 2016; PISA, 2018; Chapman, 2007; Traqueia et al., 2020; Híves, 2007; Fehérvári, 2015b) igazolást nyert.

3. Szakképző intézményekben tanulók intézmény- és szakmaválasztási motivációja[85]

3.1. Bevezetés

A harmadik empirikus eredményeinket bemutató fejezetünkben arra a kérdésre keressük a választ, hogy a szakképzésben tanuló diákok középiskolai továbbtanulási döntésének folyamatában mely szempontok a meghatározóak mind az iskola, mind pedig a szakma kiválasztása során. Ezen döntési faktorok terén programtípusonként és a családi háttér mutatói alapján tudunk-e eltérő mintázatot beazonosítani? Hogyan hatnak az inter- és intragenerációs kapcsolatok, a család és a barátok személyes tapasztalatai a továbbtanulási döntésre? A feltárt intézmény- és szakmaválasztási motívumok mentén a klaszteranalízis módszerével beazonosítjuk a szakképzésben tanulók motivációs típusait, melyet összevetettünk a korábbi fejezetekben bemutatott szocioökonómiai, valamint tanulmányi eredményességi klasztereinkkel. Ezután a családok továbbtanulási döntésének sikerességét a felvételi eljárásban megjelölt bekerülési sorrend és a tanulási út módosítása tükrében vizsgáljuk. Az intézmény- és szakmaválasztási döntések megközelítésének több aspektusa lehetséges, fejezetünkben alapvetően szociológiai, nevelésszociológiai megközelítésből vizsgáljuk a jelenséget.

3.2 A fejezetben vizsgálni kívánt hipotézisek

H3. Feltételezzük, hogy a szakképző iskolai és technikumi programtípust választók körében, minél hátrányosabb helyzetű a tanuló, annál inkább az intézményválasztás dominál a szakmaválasztáshoz képest a középfokú továbbtanulási döntés során (Hermann, 2003).

H4. Az új szakképzési programtípusok esetében feltételezzük, hogy a továbbtanulás során a tanulmányi eredménytelenséggel jellemezhető diákok körében gyakoribb a kényszerdöntés mind az intézmény, mind pedig a szakma kiválasztásakor, mint a jó tanulmányi teljesítményű fiatalok körében (Fehérvári & Híves, 2017; Lannert, 2004; Hermann, 2003).

H5. Feltételezzük, hogy az új szakképzési programtípusokban a többszörös hátránnyal rendelkező családok gyermekei a középfokú továbbtanulásuk során nagyobb valószínűséggel

[85] Az intézmény- és szakmaválasztásra vonatkozó kutatási eredményeink a Vályogos, K. (2024). Institution and Occupational Motivation of Students in Vocational Institutions in the North Great Plain Region of Hungary in Relation to Socio-Economic Status. *European Journal of Contemporary Education. 2024. 13(3), 575-588.* tanulmányban kerültek bemutatásra.

kerülnek kényszerhelyzetbe[65] mind az intézmény-, mind pedig a szakmaválasztás tekintetében, mint a kedvezőbb családi háttérrel bíró társaik (Híves, 2007; Liskó 2002, 2003, 2008).

H6. A szakirodalom alapján feltételezzük, hogy az intézmény- és szakmaválasztási továbbtanulási döntések során jelentős hatást gyakorolnak a tanulók inter- és intragenerációs kapcsolatai (Hermann, 2003; Csányi & Széll, 2020; Pusztai, 2011) a szakképző iskolai és a technikumi programtípust választók körében is.

3.3. Intézmény- és szakmaválasztási motiváció

3.3.1. Az intézmény- és szakmaválasztási motiváció leíró statisztikai eredményei

Első lépésben megvizsgáltuk az intézmény- és a szakmaválasztási motivációra vonatkozó kérdéseink leírástatisztikai eredményeit**.** A négyfokú Likert skálán mindegyik válaszlehetőség szerepelt az adatbázisunkban. Elemzéseinkből kiderült, hogy az iskolaválasztást leginkább a választott szakma, a színvonalas képzés, az otthonhoz való közelség, illetve a könnyű bejutási lehetőség befolyásolja. Tehát a korábbi kutatási eredményekhez (Fónai, Hajdu & Estók, 2007; Fónai & Papik, 2002), mérten az iskola közelségénél vannak fontosabb szempontok is (Montes & Rubalcaba, 2014), mint az iskolában oktatott szakma és az oktatás színvonala. A szakmaválasztási motivációk esetében a szakma érdekessége, a jó kereseti lehetőség, a belső motiváltság a szakma későbbi űzésére vonatkozóan jelent meg motivációs erőként, emellett szintén erős motivációként szerepelt válaszadóink esetében a továbbtanulási vágy is. Mindezek alapján azt az eredményt tudjuk leszűrni, hogy mind az intézményválasztás, mind a szakmaválasztás rendelkezett olyan tényezőkkel, melyek a választást megelőzően sajátos motiváció faktorként voltak jelen (55. táblázat)

55. táblázat Az intézmény- és a szakmaválasztási motiváció leíró leíróstatisztikai eredményei (1-4 Likert skála) (N=973)

	Item	Átlag	SD
intézményválasztási motiváció	A választott szakma miatt	**2.7742**	1.05843
	Színvonalas a gyakorlati képzés	**2.5593**	1.00558
	Közel van az otthonomhoz	**2.5387**	1.13491
	Könnyű volt bejutni	**2.5**	1.11861
	Színvonalas az elméleti képzés	2.452	1.0031
	Jó híre van az iskolának	2.3965	1.03861
	Barát, ismerős idejár(t)	2.3893	1.1678
	Szülő vagy testvér is idejár(t)	2.2436	1.22833
	Kollégiumi férőhely miatt	2.0196	1.26566
	Máshová nem vettek fel	1.9938	1.23481
szakmaválasztási motiváció	Érdekes, izgalmas a szakma	**2.7893**	1.06565
	Jól lehet vele keresni	**2.7829**	1.063
	Ebben a szakmában szeretnék dolgozni	**2.7062**	1.08525
	Szeretnék továbbtanulni	**2.5407**	1.15372
	Könnyű volt bejutni	2.4577	1.12884
	Könnyű megtanulni	2.3055	1.04722
	Ismerősömnek, barátomnak is ez a szakmája	2.2394	1.20538
	Az egyik szülőm szakmája is ez	2.0464	1.23038
	Máshová nem vettek fel	1.9752	1.22027

Forrás: VETanulOK 2023 (Vályogos, 2024 3. táblázat)
Megjegyzés: Félkövérrel jelezve, ahol az átlagérték 2,5 vagy több

3.3.2. Intézmény- és szakmaválasztási motiváció programtípusonkénti vizsgálata

Az intézmény- és szakmaválasztási motiváció kérdéseire vonatkozó eloszlás nem mutatott normál eloszlást a Kolmogorov-Smirnov (p=0,001) normalitási vizsgálattal. Ezért a nem paraméteres Kruskal-Wallis próbával folytattuk az elemzést mely során, ha a szignifikancia szint p=0,05 vagy az alatti, abban az esetben a csoportok mediánja eltér és megállapításokat tehetünk a vizsgált csoportok közötti különbségekre. (Az eljárás részletes leírását lásd. a IV. 7. Módszerek és eljárások alfejezetben 127. old..)

3.3.2.1. Intézményválasztási motiváció programtípusonkénti különbségei

Kruskal-Wallis próba segítségével az intézményválasztási motivációk négy esetében találtunk programtípusonként szignifikáns különbséget. Az intézményválasztási döntés során szignifikánsan nagyobb jelentőséggel bír a szakképző iskolába járó diákok számára a kollégiumi férőhely (H(1)=6.154, p=0.013), és a szülő vagy testvér intézménnyel kapcsolatos tapasztalatai (H(1)=4.067, p=0.044). H(df) érték nagysága azt jelzi, hogy jelentős különbségek vannak a csoportok mediánjai között. Továbbá lényegesen fontosabb volt a szakképző iskolások

számára az intézménybe való könnyű bejutás lehetősége (H(1)=15.257, p=0,001), illetve az ő esetükben jellemzőbb volt az intézményre vonatkozó kényszerválasztás (H(1)=14.162, p=0,001) is (56. táblázat).

56. táblázat Intézményválasztási motiváció itemeinek programtípusonkénti rangsorátlag értékei (1-4 Likert skála) (N=965)

	Rangsorátlag értékek	
	Szakképző iskola	Technikum
A választott szakma miatt	489.97	470.66
Közel van az otthonomhoz	485.74	477.36
Jó híre van az iskolának	489.34	471.66
Kollégiumi férőhely miatt*	**498.42**	**457.27**
Barát, ismerős idejár(t)	491.16	468.78
Szülő vagy testvér is idejár(t) *	**496.16**	**460.86**
Színvonalas az elméleti képzés	491.66	467.98
Színvonalas a gyakorlati képzés	490.8	469.35
Könnyű volt bejutni***	**509.44**	**439.81**
Máshová nem vettek fel***	**506.83**	**443.94**
N	**592**	**373**

Forrás: VETanulOK 2023 (Vályogos, 2024 4. táblázat)
Megjegyzés: Kruskal-Wallis próba, *p ≤ 0,05, **p ≤ 0,01, *** p≤ 0,001, félkövérrel kiemelve, ahol szignifikáns különbségekre leltünk

3.3.2.2. Szakmaválasztási motiváció programtípusonkénti különbségei

A szakmaválasztást illetően Kruskal-Wallis próba segítségével szintén számos programtípusonkénti szignifikáns különbségre leltünk. Tendencia szintű (marginális szignifikancia) különbségeket találtunk a jól lehet vele keresni (H(1)=3.493, p= 0.062), a szeretnék továbbtanulni (H(1)= 3.801, p=0,056), az egyik szülőm szakmája is ez (H(1)= 3.801, p= 0.051) itemek esetén, melyek mindegyikénél a szakképző iskolások mutattak nagyobb átlagértékeket. Szintén szignifikánsan fontosabb volt a pályaválasztásuk során a szakképző iskolásoknak az ismerős, barátok ajánlása a szakmáról (H(1)= 14.353, p=0,001). Valamint az, hogy a választott szakma könnyen elsajátítható legyen (H(1)= 20.472, p=0,001), illetve a könnyű bejutás lehetősége (H(1)= 12.739, p=0,001) a máshová nem vettek fel kényszerválasztás mellett (H(1)= 8.372, p=0,004) (57. táblázat).

57. táblázat Szakmaválasztási motiváció itemeinek programtípusonkénti rangsorátlag értékei (1-4 Likert skála) (N=965)

	Rangsorátlag értékek	
	Szakképző iskola	Technikum
Érdekes, izgalmas a szakma	484.2	481.1
Jól lehet vele keresni[t]	495.8	462.68
Ebben a szakmában szeretnék dolgozni	498.43	458.51
Szeretnék továbbtanulni[t]	496.16	462.12
Az egyik szülőm szakmája is ez[t]	495.8	462.69
Ismerősömnek, barátomnak is ez a szakmája***	**508.76**	**442.12**
Könnyű megtanulni***	**514.06**	**433.7**
Könnyű volt bejutni***	**507.6**	**443.95**
Máshová nem vettek fel**	**501.73**	**453.28**
N	**592**	**373**

Forrás: VETanulOK 2023 (Vályogos, 2024 5. táblázat)
Megjegyzés: Kruskal-Wallis próba, *p ≤ 0,05, **p ≤ 0,01, *** p≤ 0,001, félkövérrel kiemelve, ahol szignifikáns, t-vel jelölve ahol tendencia szintű különbségekre leltünk

3.3.3. Intézmény- és szakmaválasztási motiváció klaszterei

Annak érdekében, hogy jobban megértsük az intézmény-, illetve a szakmaválasztás mögött meghúzódó okokat klaszterelemzést végeztünk. Klaszterelemzéssel a továbbtanulási döntést befolyásoló motívumok mentén a válaszadóink között három csoportot tudtunk elkülöníteni, ezen motivációs klasztereket az itemek átlagértékei alapján (a 2.5 vagy a feletti átlagértékkel bíró itemekből levont következtetések alapján) neveztük el (28. ábra). (Az eljárás részletes leírását lásd. IV. 7. Módszerek és eljárások alfejezetben 127. old..)

28. ábra Továbbtanulási motivációs klaszterek

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Az első klaszterbe tartozók esetében több item is 2,5-ös átlagérték felett mutatkozott, így arra a következtetésre jutottunk, hogy ők voltak a legmotiváltabbak és legtájékozottabbak a pályaválasztásuk idejében a többi csoporthoz képest. A csoport tagjai számára pályaválasztásuk során nem csak a szakma tulajdonságai és lehetőségei voltak fontosak, hanem az intézmény lehetőségei is, melyek olyan praktikus tényezők is lehettek, mint például az intézmény

közelsége, vagy az, hogy az egyik szülő vagy testvér már járt az intézménybe. A klaszterbe tartozók esetében a szakmára motiváltság még erősebb is a második klaszterbe tartozókhoz képest, ugyanakkor az iskolaválasztást érintő tényezők szerepe is nagyon jelentős, ezért a csoport a **Jól tájékozott és motiváltak (n=302)** nevet kapta. Itt fontos megjegyeznünk, hogy ezen „jól tájékozottság" az adott és kiválasztott intézmény és szakma tekintetében értendő, tehát adataink birtokában nem jelenthető ki, hogy ez együtt jár az általános és széleskörű pályaválasztási tájékozottsággal. A második csoportba olyan tanulók kerültek, akik számára a szakmaválasztás jóval nagyobb befolyásoló erővel bírt az iskolaválasztással szemben, ezért ez a csoport a **Szakmára motiváltak (n=422)** nevet kapta. Eredményeinkből az volt kiolvasható, hogy az ebbe a csoportba tartozó diákok tisztában vannak az áhított és izgalmasnak talált szakma anyagi lehetőségeivel, és szívesen dolgoznának is benne. A harmadik klaszterbe tartozó diákokról az mondható el, hogy esetükben valószínűleg sem az intézmény-, sem pedig a szakmaválasztás nem dominált. Pályaválasztásukat inkább a kollégiumi férőhely, továbbá a személyközi kapcsolataik befolyásolták. A harmadik csoportba kerülők esetében egyértelműen leszűrhető volt a kényszerválasztás jelensége, így ők a **Kényszerválasztók (n=229)** elnevezést kapták (58. táblázat).

58. táblázat Intézmény- és szakmaválasztási motiváció klaszterei (N=973)

	Jól tájékozott motiváltak	Szakmára motiváltak	Kényszerválasztók
iskola: választott szakma miatt	3,41	2.75	1.98
szakma: érdekes, izgalmas	3,46	2.71	2.07
szakma: jó kereset	3,52	2.69	1.99
szakma: ebben dolgozna	3,27	2.59	2.19
szakma: tovább akart tanulni	2,92	2.32	2.47
iskola: színvonalas gyakorlati képzés	3,24	2.22	2.32
iskola: közelség	3,16	2.21	2.36
iskola: bejutás könnyű	3,27	2.05	2.37
iskola: színvonalas elméleti képzés	3,11	2.02	2.43
iskola: jó híre	3,02	1.96	2.42
szakma: könnyű bejutás	3,21	1.89	2.56
iskola: barát ismerős idejár(t)	3,2	1.85	2.36
szakma: könnyű megtanulni	2,86	1.74	2.68
szakma: ismerős barát szakmája	2,86	1.59	2.69
iskola: szülő, testvér idejár(t)	2,86	1.58	2.72
iskola: kollégiumi férőhely	1.85	1.36	3.53
szakma: egyik szülő szakmája	2.11	1.36	3.29
iskola: máshova nem vették fel	2	1.29	3.35
szakma: máshova nem vették fel	2.02	1.25	3.31
N	302	442	229

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Színnel kiemelve, ahol az átlagérték 2,5 vagy több

3.3.4. Intézmény- és szakmaválasztási motiváció vizsgálata a szocioökonómiai klaszterek mentén

3.3.4.1. Intézményválasztási motiváció és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata

Az intézményválasztásra vonatkozó kérdéseink közül Kruskal-Wallis próba segítségével két esetben leltünk szignifikáns különbségre a csoportok között, míg tendencia (marginális szignifikancia) szintű különbséget tudtunk megállapítani az iskolára vonatkozó könnyű bejutás esetében (H(2)=5.926, p=0,052), mely leginkább a többszörös hátránnyal rendelkező családok esetében volt a legfontosabb. További elemzések során fény derült arra is, hogy egyértelműen szignifikáns különbségek vannak a csoportjaink között a szülő és testvér (H(2)=8.601, p=0.014) intézményválasztásra gyakorolt hatása esetében, mely leginkább a többszörös hátránnyal rendelkező családok számára volt lényeges, míg a középosztályosodó családoknak a legkevésbé. Végül megállapítottuk, hogy a kényszerválasztás (H(2)=6.152, p=0.046) a többszörös hátrányú családok gyermekeinél volt a leginkább és a szakmunkás családok gyermekeire a legkevésbé jellemző (59. táblázat).

59. táblázat Intézményválasztási motiváció itemeinek rangsorátlag értékei a szocioökonómiai klaszterek mentén (1-4 Likert skála) (N=962)

	Rangsorátlag értékek		
	Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
A választott szakma miatt	491.82	463.65	487.45
Közel van az otthonomhoz	500.19	480.34	473.59
Jó híre van az iskolának	504.74	496.46	461.83
Kollégiumi férőhely miatt	498.53	496.65	464.58
Barát, ismerős idejár(t)	502.53	479.33	473.12
Szülő vagy testvér is idejár(t) *	**507.06**	**504.75**	**455.8**
Színvonalas az elméleti képzés	487.67	487.59	475.01
Színvonalas a gyakorlati képzés	487.14	480.18	479.7
Könnyű volt bejutni[t]	516.09	486.32	462.69
Máshová nem vettek fel*	**513.7**	**456.98**	**481.38**
N	215	280	467

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Kruskal-Wallis próba, *p ≤ 0,05, **p ≤ 0,01, *** p≤ 0,001, félkövérrel kiemelve, ahol szignifikáns, t-vel jelölve ahol tendencia szintű különbségekre leltünk

3.3.4.2. Szakmaválasztási motiváció és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata

A szakmaválasztás esetében a szakma könnyű elsajátíthatóságát (H(2)=7.196, p=0.027) illetően találtunk Kruskal-Wallis próba segítségével a csoportok között szignifikáns különbségeket, mely megmutatta, hogy számottevően a többszörös hátrányú családokból származó gyerekek

esetében volt meghatározóbb ezen tényező, míg legkevésbé a szakmunkás családokból érkező fiatalok számára (60. táblázat).

60. táblázat Szakmaválasztási motiváció itemeinek rangsorátlag értékei a szocioökonómiai klaszterek mentén (1-4 Likert skála) (N=962)

	Rangsorátlag értékek		
	Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok
Érdekes, izgalmas a szakma	480.4	462.17	493.59
Jól lehet vele keresni	492.12	477.78	478.84
Ebben a szakmában szeretnék dolgozni	481.81	505.44	467
Szeretnék továbbtanulni	496.57	474.31	478.87
Az egyik szülőm szakmája is ez	493.6	476.29	479.06
Ismerősömnek, barátomnak is ez a szakmája	506.14	474.3	474.47
Könnyű megtanulni*	**511.76**	**497.01**	**458.27**
Könnyű volt bejutni	482.76	500.29	469.66
Máshová nem vettek fel	501.92	474.28	476.43
N	**215**	**280**	**467**

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Kruskal-Wallis próba, *p ≤ 0,05, **p ≤ 0,01, ***p ≤ 0,001

3.3.4.3. Pályaválasztási motiváció klaszterei és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata

Eddigi eredményeinkből, valamint szakirodalmi előzményekből (Magyar et al., 2021) kiindulva feltételeztük, hogy a pályaválasztási motivációk alapján létrehozott tipológiánk összefüggést mutat a szocioökonómiai klasztereinkkel. Kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával feltártuk, hogy valóban van a csoporttagok eloszlása között szignifikáns különbség a szocioökonómiai státus mentén ($\chi2=12.287$, df=4 p=0.015). A szakmára motivált pályaválasztók közül felülreprezentáltan jelentek meg a középosztályosodó családok gyermekei, míg a jól tájékozott és motivált pályaválasztási szándékkal érkező tanulók körében a többszörös hátrányú családok gyermekei voltak felülreprezentáltak (61. táblázat).

61. táblázat Pályaválasztási motiváció klaszterei a szocioökonómiai klaszterek függvényében (N=973)

		Jól tájékozott motiváltak	Szakmára motiváltak	Kényszerválasztók	Összesen
Többszörös hátrányú családok	%	<u>37,20%</u>	36,80%	26,00%	100,00%
	A. R.	2,3	-3	1	.
Szakmunkás családok	%	30,70%	43,90%	25,40%	100,00%
	A. R.	-0,1	-0,6	0,9	.
Középosztályosodó családok	%	28,30%	<u>50,40%</u>	21,30%	100,00%
	A. R.	-1,8	3	-1,6	.
Összesen	N	302	442	229	973
	%	31,00%	45,40%	23,50%	100,00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés,
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

3.3.5. Intézmény- és szakmaválasztási motiváció vizsgálata és a tanulmányi eredményesség klaszterei

3.3.5.1. Intézményválasztási motiváció és a tanulmányi eredményességi klaszterek kapcsolata

Szintén Kruskal-Wallis próbával megvizsgáltuk a tanulmányi eredményesség intézményválasztásra gyakorolt hatását. Elemzésünkből kiderült, hogy a felzárkóztatásra szoruló tanulóknak volt a legfontosabb a pályaválasztásuk során, hogy a választott szakma könnyen elsajátítható legyen (H(2)=6.236, p=0.044), ellenben a közepes tanulóknál számított legkevésbé ez a szempont. A felzárkóztatásra szorulók esetében jelentkezett a legnagyobb arányban a kényszerválasztás is (H(2)=11.393, p=0.003), ezzel szemben a jó tanulóknál a legkisebb arányban (62. táblázat).

62. táblázat Intézményválasztási motiváció itemeinek rangsorátlag értékei a tanulmányi eredményességi klaszterek mentén (N=955)

	Rangsorátlag értékek		
	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	Közepes tanulók	Jó tanulók
A választott szakma miatt	462.61	477.79	487.78
Közel van az otthonomhoz	480.25	479.05	475.49
Jó híre van az iskolának	466.46	467.85	495.94
Kollégiumi férőhely miatt	495.95	464.14	481.57
Barát, ismerős idejár(t)	493.2	475.48	471.24
Szülő vagy testvér is idejár(t)	497.8	472.88	471.15
Színvonalas az elméleti képzés	457.84	471.33	497.6
Színvonalas a gyakorlati képzés	473.5	468.64	490.73
Könnyű volt bejutni*	**506.89**	**453.09**	**486.51**
Máshová nem vettek fel**	**527.61**	**465.77**	**460.19**
N	221	378	356

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Kruskal-Wallis próba, * ≤ 0,05, ** ≤ 0,01, *** ≤ 0,001, félkövérrel kiemelve, ahol szignifikáns különbségekre leltünk

3.3.5.2. Szakmaválasztási motiváció a tanulmányi eredményességi klaszterek mentén

A szakmaválasztás motiváció és a tanulmányi eredményességi klaszterei között Kruskal-Wallis próba segítségével szignifikáns különbségekre leltünk. Számottevően fontosabb volt a felzárkóztatásra szoruló tanulóknak a szakmaválasztásuk során, az ha a szülő is ugyanazzal a

szakmával rendelkezik (H(2)= 14.403, p=0,001), ha könnyű a szakmát megtanulni (H(2)= 6.438, p=0,04), s végül, ha a szakmára való bejutás is egyszerű (H(2)=11.231, p=0,004). Mindezen szempontok pedig a közepes tanulóknak számítottak a legkevésbé (63. táblázat).

63. táblázat Szakmaválasztási motiváció itemeinek rangsorátlag értékei a tanulmányi eredményességi klaszterek mentén (N=956)

	Rangsorátlag értékek		
	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	Közepes tanulók	Jó tanulók
Érdekes, izgalmas a szakma	463.13	466.64	500.58
Jól lehet vele keresni	462.44	471.61	495.74
Ebben a szakmában szeretnék dolgozni	476.65	455.44	504.06
Szeretnék továbbtanulni	470.22	467.53	495.24
Az egyik szülőm szakmája is ez*	**518.25**	**462.47**	**470.87**
Ismerősömnek, barátomnak is ez a szakmája	501.6	454.41	489.71
Könnyű megtanulni***	**507.71**	**438.16**	**503.12**
Könnyű volt bejutni*	**501.79**	**451.73**	**492.42**
Máshová nem vettek fel**	**527.86**	**460.82**	**466.67**
N	**221**	**378**	**357**

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Kruskal-Wallis próba, * p≤ 0,05, **p ≤ 0,01, ***p ≤ 0,001, félkövérrel kiemelve, ahol szignifikáns különbségekre leltünk

3.3.6. Az intézmény- és a szakmaválasztás főkomponensei

Annak érdekében, hogy feltételezésünket mélyrehatóbban megvizsgáljuk, miszerint a középfokú továbbtanulási döntés során minél hátrányosabb helyzetű a tanuló, annál inkább az intézményválasztás dominál a szakmaválasztáshoz képest (Hermann, 2003) főkomponens elemzést hajtottunk végre ezen kérdéskörbe tartozó kérdéseinken.

Elsőként az intézményválasztásra vonatkozó kérdéseket vizsgáltuk a főkomponens elemzés módszerével. „A választott szakma miatt” item, nem tudott egyik főkomponens alá sem rendeződni. Ennek magyarázatát abban látjuk, hogy ez a kérdés túlságosan a szakmaválasztás kérdéskörére vonatkozott, és az így nem is volt képes az intézményválasztásra vonatkozó főkomponensekre kellőképpen hatni. (Az eljárás részletes leírását lásd. a IV. 7. Módszerek és eljárások alfejezetben 127. old..)

Első főkomponensünk alá legnagyobb faktorsúllyal a „Színvonalas az elméleti képzés”, a „Színvonalas a gyakorlati képzés” és a „Jó híre van az iskolának” kérdések rendeződtek, ezért

ez a főkomponens **az intézmény oktatási színvonala** elnevezést kapta. A második főkomponens alá legnagyobb faktorsúllyal a „Barát, ismerős idejár(t)”, a „Közel van az otthonomhoz” és a „Könnyű volt bejutni” kérdések estek, így ezen főkomponenst az **intézményválasztás praktikus szempontjai** elnevezéssel illettük. A harmadik, és egyben utolsó, főkomponensünk alá legnagyobb faktorsúllyal a „Máshová nem vettek fel”, a „Kollégiumi férőhely miatt” és a „Szülő vagy testvér is idejár(t)” kérdések kerültek, ami tanulmányi vagy anyagi korlátok miatt kialakuló kényszerválasztást enged feltételezni, így ezen kérdésblokkhoz tartozó utolsó főkomponensünk **az intézményválasztást befolyásoló kényszerhatások** elnevezést kapta (64. táblázat).

64. táblázat Intézményválasztás főkomponensei

Intézményválasztást befolyásoló dimenziók	Item	faktorsúly
Az intézmény oktatási színvonala	Színvonalas az elméleti képzés	0.87
	Színvonalas a gyakorlati képzés	0.837
	Jó híre van az iskolának	0.748
Az intézményválasztás praktikus szempontjai	Barát, ismerős idejár(t)	0.722
	Közel van az otthonomhoz	0.701
	Könnyű volt bejutni	0.692
Az intézményválasztást befolyásoló kényszerhatások	Máshová nem vettek fel	0.81
	Kollégiumi férőhely miatt	0.849
	Szülő vagy testvér is idejár(t)	0.563

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2024 6. táblázat

Második lépésben a szakmaválasztásra vonatkozó kérdéseket vetettük főkomponens analízis alá. Az elemzéssel két főkomponenst tudtunk elkülöníteni. A kérdéseink között itt is volt egy változó, a „Szeretnék továbbtanulni” kérdés nem rendeződött egyik komponens alá sem, amit azzal tudunk magyarázni, hogy ezen kérdésünk túlságosan a jövőtervek felé irányul, így az nem illeszkedik a szakmaválasztás kérdéskörébe.

A szakmaválasztásra vonatkozó első főkomponens alá a „Máshová nem vettek fel”, az „Az egyik szülőm szakmája is ez”, a „Könnyű megtanulni”, az „Ismerősömnek, barátomnak is ez a szakmája”, és a „Könnyű volt bejutni” itemek kerültek. Ezek a kérdések a szakmaválasztásra ható, személyen kívüli motivátor hatásokként azonosíthatóak, így főkomponensünk az **extrinzik motivátorok** elnevezést kapta. A második főkomponens alá az „Érdekes, izgalmas a szakma”, a „Jól lehet vele keresni” és az „Ebben a szakmában szeretnék dolgozni” kérdések estek, melyek személyen belüli motivátor tényezőket jelölnek, ezért ez a főkomponensünk az **intrinzik motivátorok** elnevezést kapta (65. táblázat).

65. táblázat Szakmaválasztás főkomponensei

Szakmaválasztást befolyásoló dimenziók	Item	faktorsúly
Extrinzik motivátorok	Máshová nem vettek fel	0.76
	Az egyik szülőm szakmája is ez	0.734
	Könnyű megtanulni	0.733
	Ismerősömnek, barátomnak is ez a szakmája	0.682
	Könnyű volt bejutni	0.612
Intrinzik motivátorok	Érdekes, izgalmas a szakma	0.845
	Jól lehet vele keresni	0.806
	Ebben a szakmában szeretnék dolgozni	0.794

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2024 7. táblázat

3.3.7. Szocioökonómiai státus hatása az intézmény- és szakmaválasztásra

A továbbiakban Kruskal-Wallis próba segítségével megvizsgáltuk, hogy az intézmény- és szakmaválasztás itemeiből kialakított főkomponenseink miképp alakulnak a szocioökonómiai klasztereink mentén. A próba alapján szignifikáns eredményekre nem, viszont tendencia jellegű különbségekre leltünk a csoportok között az „Az intézményválasztást befolyásoló kényszerhatások” kérdések mentén (H(2)= 4.739179, p= 0.094). Ezen item esetében legnagyobb átlagértékkel a középosztályosodó családok voltak jellemezhetők, melyet a szakmunkás családok, majd a többszörös hátrányú családok követtek, így újfent megerősítettük azt az eredményünket, hogy a kényszerválasztás a szocioökonómiai klasztereink összefüggésében leginkább a középosztályosodó családokat jellemezte (66. táblázat).

66. táblázat Az intézmény- és szakmaválasztás főkomponenseinek alakulása szocioökonómiai klaszterek szerint (N=965)

	Főkomponensek	Szocioökonómiai klaszterek	N	Rangsorátlag értékek
Iskolaválasztás	Az intézmény oktatási színvonala	Többszörös hátrányú családok	216	477.33
		Középosztályosodó családok	467	489.64
		Szakmunkás családok	280	472.86
	Az intézményválasztás praktikus szempontjai	Többszörös hátrányú családok	216	447.72
		Középosztályosodó családok	467	497.54
		Szakmunkás családok	280	482.53
	Az intézményválasztást befolyásoló kényszerhatások	Többszörös hátrányú családok	216	**455.4**
		Középosztályosodó családok	467	**500.31**
		Szakmunkás családok	280	**471.99**
Szakmaválasztás	Extrinzik motivátorok	Többszörös hátrányú családok	216	455.05
		Középosztályosodó családok	467	497.63
		Szakmunkás családok	280	476.72
	Intrinzik motivátorok	Többszörös hátrányú családok	216	477.92
		Középosztályosodó családok	467	485.41
		Szakmunkás családok	280	479.46

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2024 8. táblázat

Megjegyzés: Kruskal-Wallis próba, * p≤ 0,05, **p ≤ 0,01, ***p ≤ 0,001, félkövérrel jelölve ahol tendencia jellegű különbségeket fedeztünk fel a csoportok között

3.4. Bekerülési sorrend

A válaszadók a fenti intézmény- és szakmaválasztási szempontok alapján megjelölték az elérni kívánt intézményt és szakmát. Mivel a továbbtanulási jelentkezési rendszer lehetőséget biztosít a vágyott sorrendben több intézmény és szakma (ágazat) megjelölésére, illetve a felvételi eljárás során egy alkalommal módosítható a sorrend, vélhetően az, hogy a fiatal hányadikként megjelölt helyre jutott be, jelzi a továbbtanulási aspirációk megvalósulásának mértékét is. A felvételi sorrendben a 3. vagy a feletti sorrendű helyet már a pályaválasztási aspirációkon kívül eső, kényszerhelyettesítésnek tekintjük.

Kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával vizsgáltuk a tanulók bekerülési sorrendre vonatkozó válaszait. Az intézménytípusok szerint tendencia jellegű különbségeket találtunk a bekerülési sorrendben ($\chi 2=5,272$ df=2 p=0,072).

A szakképzésben tanulók közel ¾-e az általa első helyen megjelölt képzésen kezdte meg középfokú tanulmányait, esetükben döntésüket valószínűleg a vágyak és a realitás talaján hozták meg. A diákok közel 16% csak a második helyen megjelölt képzésre került be, és ami aggodalomra adhat okot az az, hogy 9,6%-uk vélhetően nem a vágyott képzésen kezdte meg tanulmányait, mert harmadik, vagy magasabb sorszámú helyen megjelölt helyre vették fel.

A programtípusonkénti vizsgálat során a technikumi diákok felvételi sikerességét láthatjuk, mivel az első helyre bejutottak körében felülreprezentáltak az érettségit is adó szakképzési programtípusban tanulók, míg alulreprezentáltak a szakképző iskolai programtípusban tanulók. Mindkét programtípusban relatíve magas azon tanulók aránya, akik nem a vágyott képzésben tanulhattak tovább: a szakképző iskolások esetében minden tizedik, a technikumban pedig a tanulóknak több, mint 8%-a kudarcot élt meg a középfokú felvételi eljárás során (67. táblázat).

67. táblázat Bekerülési sorrend programtípusonkénti megoszlása (N=973)

		Szakképző iskola	Technikum	Összesen
igen, első helyre	N	432	293	725
	%	72,0%	<u>78,6%</u>	74,5%
	A.R.	-2,3	2,3	
részben, a második helyre	N	106	49	155
	%	17,7%	13,1%	15,9%
	A.R.	1,9	-1,9	
nem, a harmadik vagy magasabb sorrendű helyre	N	62	31	93
	%	10,3%	8,3%	9,6%
	A.R.	1,0	-1,0	
Összesen	N	600	373	973
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2024 9. táblázat

Megjegyzés: „Arra a képzésre vettek fel, ahová be szerettél volna kerülni?” kérdésre adott válaszok

Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

A szocioökonómiai klasztereink mentén történő vizsgálatunk során nem leltünk szignifikáns különbségeket ($\chi2=6,22$ df=4 p=0,157), a bekerülési sorrend tekintetében. Ugyanakkor a legkedvezőbb családi hátterű tanulók 77%-át, a szakmunkás családokból érkezők 75,4%-át és a többszörös hátrányú családból érkezők 68,2%-át az általa elsőnek megjelölt helyre vették fel. Harmadik vagy magasabb sorszámú képzési helyen kezdte meg tanulmányait a középosztályosodók 8,3%-a, a szakmunkás családokból érkezők 9,3%-a, míg legnagyobb arányban a többszörös hátrányból érkezők 12,6%-a.

Ezek után a tanulmányi eredményesség és a felvételi sorrend kapcsolatát kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával vizsgáltuk, ahol szignifikáns különbségekre leltünk. Miszerint a gyenge tanulmányi eredményű fiatalok ugyan alulreprezentáltak az első helyre bekerültek között, de felülreprezentáltak a második helyre bekerültek körében, tehát még ők is jellemzően az általuk másodikként megjelölt képzésen kezdték meg középfokú tanulmányaikat (68. táblázat).

68. táblázat Bekerülési sorrend tanulmányi eredményesség szerinti megoszlása (N=961)

		Felzárkóztatásra szoruló tanulók	Közepes tanulók	Jó tanulók	Összesen
igen, első helyre	N	149	287	280	716
	%	67,1%	75,7%	77,8%	74,5%
	A.R.	-2,9	0,7	1,8	
részben, második helyre	N	48	54	52	154
	%	21,6%	14,2%	14,4%	16,0%
	A.R.	2,6	-1,2	-1,0	
nem, a harmadik vagy magasabb sorrendű helyre	N	25	38	28	91
	%	11,3%	10,0%	7,8%	9,5%
	A.R.	1,0	0,5	-1,4	
Összesen	N	222	379	360	961
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: „Arra a képzésre vettek fel, ahová be szerettél volna kerülni?” kérdésre adott válaszok
Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

A bekerülési sorrend vizsgálata során végezetül a pályaválasztási motivációs klaszterek közötti különbséget kívántuk feltárni. Kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával vizsgáltuk a bekerülési sorrendre vonatkozó válaszokat, ahol tendencia jellegű különbségeket találtunk ($\chi2=9,285$ df=4 p=0,054), miszerint az első helyre felvételt nyert tanulók a jól tájékozott, motiváltak közül kerültek ki (69. táblázat).

69. táblázat Bekerülési sorrend a pályaválasztási motiváció mentén (N=973)

		Jól tájékozott motiváltak	Szakmára motiváltak	Kényszerválasztók	Összesen
igen, első helyre	N	243	323	159	725
	%	80,5%	73,1%	69,4%	74,5%
	A.R.	2,9	-,9	-2,0	
részben, a második helyre	N	36	75	44	155
	%	11,9%	17,0%	19,2%	15,9%
	A.R.	-2,3	,8	1,6	
nem, a harmadik vagy magasabb sorrendű helyre	N	23	44	26	93
	%	7,6%	10,0%	11,4%	9,6%
	A.R.	-1,4	,4	1,1	
Összesen	N	302	442	229	973
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: „Arra a képzésre vettek fel, ahová be szerettél volna kerülni?” kérdésre adott válaszok
Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

Kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával összevetettük a bekerülési sorrendet a családi háttérrel és a tanulmányi eredményességgel. A középosztályosodó szocioökonómiai klaszterünk tanulmányi eredményességi csoportjai között a felvételi sikeresség tekintetében szignifikáns különbségekre leltünk ($\chi2$=9.71 df=4 p=0,045), míg a többi szocioökonómiai klaszterünk esetében nem voltak szignifikáns különbségek. Középosztályosodó eredményeink ellentmondanak az előző a tanulmányi eredményesség és a családi háttér kapcsolatát bemutató empirikus fejezetünk kutatási tapasztalatai és a szakirodalmi előzmények alapján várt eredményeknek. A jó tanulók a vártnak megfelelően felülreprezentáltak az első helyre felvételt nyertek között, míg a tanulmányi kudarccal küzdők felülreprezentáltak a csak a második helyre felvételt nyertek között. Tehát ezen esetben a magasabb családi gazdasági-társadalmi státus nem képes kioltani a tanulmányi eredménytelenség okozta sikertelenséget, de valószínűleg mérsékli azt (70. táblázat).

70. táblázat Bekerülési sorrend a szocioökonómiai klaszterek és tanulmányi eredményesség tükrében (N=961)

	Tanulmányi eredményesség		Bekerülési sorrend			
			igen, első helyre	részben, második helyre	nem, a harmadik vagy magasabb sorrendű helyre	Összesen
Többszörös hátrányú családok	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	%	62,50%	23,60%	13,90%	100,00%
		A.R.	-1,4	1,1	0,7	.
	Közepes tanulók	%	76,60%	14,30%	9,10%	100,00%
		A.R.	1,9	-1,4	-0,9	.
	Jó tanulók	%	66,20%	21,10%	12,70%	100,00%
		A.R.	-0,5	0,4	0,3	.
	Összesen	N	151	43	26	220
		%	68,60%	19,50%	11,80%	100,00%
Szakmunkás családok	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	%	72,00%	17,30%	10,70%	100,00%
		A.R.	-0,8	0,6	0,4	.
	Közepes tanulók	%	76,70%	12,60%	10,70%	100,00%
		A.R.	0,4	-0,9	0,6	.
	Jó tanulók	%	76,80%	16,20%	7,10%	100,00%
		A.R.	0,4	0,3	-1	.
	Összesen	N	209	42	26	277
		%	75,50%	15,20%	9,40%	100,00%
Középosztályosodó családok[S]	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	%	66,70%	24,00%	9,30%	100,00%
		A.R.	-2,3	2,4	0,3	.
	Közepes tanulók	%	74,90%	15,10%	10,10%	100,00%
		A.R.	-0,8	0,1	1,1	.
	Jó tanulók	%	82,60%	11,10%	6,30%	100,00%
		A.R.	2,5	-1,9	-1,4	.
	Összesen	N	356	69	39	464
		%	76,70%	14,90%	8,40%	100,00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, S-sel jelölve, ahol szignifikáns különbségeket fedeztünk fel.

A fenti táblázat adataiból láthatjuk, hogy a többszörös hátrányú családok estében a legmagasabb a nem az első két helyre felvettek aránya, bár az eltérés csekély, és a társadalmi státus emelkedésével csökken az érintett tanulók aránya. Az első helyre felvettek aránya a többszörös hátrányú családok gyerekeinél a legalacsonyabb, bár így is az idesoroltak több, mint kétharmadát érinti. A másik két társadalmi csoport között nincs érdemi különbség, a fiatalok ¾-e az első megjelölt helyre nyert felvételt. A leghátrányosabb státusú tanulók esetében megdőlni látszik azon feltételezés, miszerint a jobb tanulmányi teljesítmény biztosabb első helyre való bekerülést eredményez, ugyanis, a felvételi eljárásban nem a jó, hanem a közepes tanulók voltak a leginkább sikeresek. A másik két szocioökonómiai státus tekintetében a tanulmányi eredményesség növelte az aspirációknak leginkább megfelelő továbbtanulási sikeresség

esélyét. A kompromisszumot jelentő 2. helyre való bekerülés esetén a többszörös hátrányú és a szakmunkás családok körében sajátos tendenciát figyelhetünk meg, miszerint a tanulmányi eredményesség növekedése nem csökkenti a 2. helyre való bekerülés esélyét. Mindazonáltal eredményeink értelmezésekor figyelembe kell vennünk, hogy az egyes alcsoportok alacsony elemszáma torzíthatja az eredmények megbízhatóságát.

3.5. Tanulási út módosítása

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a tanulók módosították-e középfokú tanulmányaik során a tanulási útjukat, váltottak-e intézményt, szakmát, vagy tervezik-e azt?

Kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával vizsgáltuk a tanulók intézményre vagy szakmára vonatkozó továbbtanulási korrekcióját, illetve annak szándékát. Az intézménytípusok szerint szignifikáns különbségekre leltünk a tanulási út korrekciója tekintetében ($\chi2=33,459$ $df=6$ $p<0.001$*). A legkevésbé az érettségit nem adó szakképzési programtípusban tanulók elégedettek a felvételi eljárásban elért tanulmányi helyükkel. Felülreprezentáltak körükben az iskolát vagy képzést módosítók, ezen programtípusban tanulók nagyobb arányban éltek azzal a lehetőséggel (vagy önként vagy kényszerből, erre vonatkozó információink nincsennek), hogy pályakorrekciót végezzenek, mint a technikumi diákok. Valamint az érettségit is adó szakképzési programtípusban tanuló diákok között felülreprezentáltak azok, akik elégedettek a jelenlegi intézményükkel és szakmájukkal (71. táblázat).

71. táblázat Pályakorrekció programtípusonkénti előfordulása (N=973)

		Szakképző iskola	Technikum	Összesen
igen, szakmát	N	72	12	84
	%	12,0%	3,2%	8,6%
	A.R.	4,7	-4,7	
igen iskolát váltottam, de a szakmám ugyanaz	N	28	7	35
	%	4,7%	1,9%	3,6%
	A.R.	2,3	-2,3	
igen, szakmát és iskolát	N	52	24	76
	%	8,7%	6,4%	7,8%
	A.R.	1,3	-1,3	
nem, nem is szeretne váltani egyiket sem	N	386	288	674
	%	64,3%	77,2%	69,3%
	A.R.	-4,2	4,2	
nem, de szeretne iskolát	N	9	5	14
	%	1,5%	1,3%	1,4%
	A.R.	0,2	-0,2	
nem, de szeretne szakmát	N	20	17	37
	%	3,3%	4,6%	3,8%
	A.R.	-1,0	1,0	
nem, de szeretne iskolát és szakmát is váltani	N	33	20	53
	%	5,5%	5,4%	5,4%
	A.R.	0,1	-0,1	
Összesen	N	600	373	973
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2024 10. táblázat
Megjegyzés: „A középiskolai tanulmányaid alatt váltottál-e már iskolát vagy szakmát?” kérdésre adott válaszok. Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2.

Az intézménytípusok után a középfokú tanulási út módosítását, illetve annak szándékát kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával összevetettük a szocioökonómiai klasztereinkkel. A családi háttér alapján szignifikáns különbségekre leltünk a tanulási út korrekciója tekintetében ($\chi 2=21{,}252$ df=12 p=0,047). A szakmunkás családokból érkezők felülreprezentáltak a szakmát váltók, a többszörös hátrányúak az iskolát váltók, míg a középosztályosodók felülreprezentáltak azon tanulók között, akik nem is tervezik a pályakorrekciót. Eredményeink alapján a szakmunkás szülőkkel rendelkező fiatalok nemcsak legnagyobb arányban, de legnagyobb valószínűséggel váltanak szakmát, ha azt nem ítélik megfelelőnek, míg a hátrányos helyzetű tanulók inkább iskolát váltanak, de a választott szakmához ragaszkodnak. Ez alapján a középosztályosodók továbbtanulási döntése volt a legsikeresebb, hiszen ők jelenleg is abban az iskolában és azt a szakmát tanulják, melyre felvételt nyertek (72. táblázat).

72. táblázat Pályakorrekció előfordulási gyakorisága a szocioökonómiai klaszterek mentén (N=973)

		Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok	Összesen
igen, szakmát	N	25	34	25	84
	%	11,2%	12,1%	5,3%	8,6%
	A.R.	1,6	2,5	-3,6	
igen iskolát váltottam, de a szakmám ugyanaz	N	13	8	14	35
	%	5,8%	2,9%	3,0%	3,6%
	A.R.	2,0	-0,8	-1,0	
igen, szakmát és iskolát	N	18	22	36	76
	%	8,1%	7,9%	7,7%	7,8%
	A.R.	0,2	,0	-0,2	
nem, nem is szeretne váltani egyiket sem	N	143	191	340	674
	%	64,1%	68,2%	72,3%	69,3%
	A.R.	-1,9	-0,5	2,0	
nem, de szeretne iskolát	N	4	5	5	14
	%	1,8%	1,8%	1,1%	1,4%
	A.R.	0,5	0,6	-0,9	
nem, de szeretne szakmát	N	8	10	19	37
	%	3,6%	3,6%	4,0%	3,8%
	A.R.	-0,2	-0,2	0,4	
nem, de szeretne iskolát és szakmát is váltani	N	12	10	31	53
	%	5,4%	3,6%	6,6%	5,4%
	A.R.	0,0	-1,6	1,5	
Összesen	N	223	280	470	973
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2024 11. táblázat
Megjegyzés: „A középiskolai tanulmányaid alatt váltottál-e már iskolát vagy szakmát?” kérdésre adott válaszok. Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2.

Ezután kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával a tanulmányi teljesítmény tükrében vizsgáltuk a tanulási út korrekcióját, mely alapján szignifikáns különbségekre leltünk ($\chi2=36,838$ df=12 $p<0,001$***). A tanulmányi kudarcnak kitett tanulók felülreprezentáltak a szakmát váltók körében, tehát jellemzően ők abban az iskolában maradnak, ahová felvették őket, de szakmát váltanak. Arról nincs információnk, hogy ez a szakmaváltás ágazaton belül történik-e, illetve, hogy önként vagy pedig kényszerből módosítanak (73. táblázat).

73. táblázat Pályakorrekció előfordulási gyakorisága a tanulmányi eredményességi klaszterek mentén (N=973)

		Felzárkóztatásra szoruló tanulók	Közepes tanulók	Jó tanulók	Összesen
igen, szakmát	N	39	22	22	83
	%	17,6%	5,8%	6,1%	8,6%
	A.R.	5,4	-2,5	-2,2	
igen iskolát váltottam, de a szakmám ugyanaz	N	12	13	10	35
	%	5,4%	3,4%	2,8%	3,6%
	A.R.	1,6	-0,3	-1,1	
igen, szakmát és iskolát	N	18	29	27	74
	%	8,1%	7,7%	7,5%	7,7%
	A.R.	0,3	0,0	-0,2	
nem, nem is szeretne váltani egyiket sem	N	133	274	260	667
	%	59,9%	72,3%	72,2%	69,4%
	A.R.	-3,5	1,6	1,5	
nem, de szeretne iskolát	N	4	3	7	14
	%	1,8%	0,8%	1,9%	1,5%
	A.R.	0,5	-1,4	1,0	
nem, de szeretne szakmát	N	7	16	12	35
	%	3,2%	4,2%	3,3%	3,6%
	A.R.	-0,4	0,8	-0,4	
nem, de szeretne iskolát és szakmát is váltani	N	9	22	22	53
	%	4,1%	5,8%	6,1%	5,5%
	A.R.	-1,1	0,3	0,6	
Összesen	N	222	379	360	961
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: „A középiskolai tanulmányaid alatt váltottál-e már iskolát vagy szakmát?" kérdésre adott válaszok
Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

A motivációs klasztereink mentén történő vizsgálatunk során nem leltünk szignifikáns különbségeket ($\chi2$=16,291 df=12 p=0,178).

Kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával a tanulási út módosítását, illetve annak szándékát összevetettük a családi háttérrel és a tanulmányi eredményességgel. Elemzésünk során két szocioökonómiai klaszter tekintetében találtunk tanulmányi eredményesség szerinti szignifikáns különbségeket, a többszörös hátrányú családoknál ($\chi2$=22,712 df=12 p=0,03), és a szakmunkás családok esetében ($\chi2$=32,289 df=12 p=0,01). A hátrányos családi környezetből érkező, tanulmányi kudarcnak kitett tanulók jellemzően szakmát váltottak, míg a jó tanulók, bár nem módosítottak - és ez a vizsgálat időpontjában, a végzős évükben már valószínűleg nem következik be, - de szívesen váltanának, és egy másik szakmát tanulnának. A szakmunkás családokból érkező, felzárkóztatásra szoruló diákok között itt is felülreprezentáltak a szakmát váltók , ugyanakkor a jó tanulóknál megjelenő továbbtanulási elégedetlenség az iskola és a

szakma váltásának vágyában jelenik meg. A középosztályosodó családok esetében tendencia jellegű különbségeket leltünk ($\chi2$=19,940 df=12 p=0,068), miszerint a magas társadalmi státusú, de alacsony iskolai teljesítményű tanulók felülreprezentáltak a szakmát és iskolát is váltók körében (74. táblázat).

74. táblázat Pályakorrekció a családi háttér és a tanulmányi eredményesség összefüggése (N=973)

			A középiskolai tanulmányaid alatt váltottál-e már iskolát vagy szakmát?							
	Tanulmányi eredményesség		igen, szakmát	igen iskolát váltottam, de a szakmám ugyanaz	igen, szakmát és iskolát	nem, nem is szeretne váltani egyiket sem	nem, de szeretne iskolát	nem, de szeretne szakmát	nem, de szeretne iskolát és szakmát	Összesen
Többszörös hátrányú családok[s]	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	%	19,40%	9,70%	5,60%	59,70%	1,40%	1,40%	2,80%	100,00%
		A.R.	2,6	1,7	-0,8	-1	-0,3	-1,1	-1,2	.
	Közepes tanulók	%	6,50%	3,90%	9,10%	72,70%	2,60%	0,00%	5,20%	100,00%
		A.R.	-1,7	-0,9	0,6	1,9	0,6	-2	-0,1	.
	Jó tanulók	%	8,50%	4,20%	8,50%	60,60%	1,40%	8,50%	8,50%	100,00%
		A.R.	-0,9	-0,7	0,3	-0,9	-0,3	3,1	1,4	.
	Összesen	N	25	13	17	142	4	7	12	220
		%	11,40%	5,90%	7,70%	64,50%	1,80%	3,20%	5,50%	100,00%
Szakmunkás családok[s]	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	%	26,70%	1,30%	2,70%	61,30%	2,70%	4,00%	1,30%	100,00%
		A.R.	4,4	-0,9	-1,9	-1,6	0,7	0,4	-1,2	.
	Közepes tanulók	%	8,70%	3,90%	10,70%	70,90%	0,00%	3,90%	1,90%	100,00%
		A.R.	-1,4	0,8	1,5	0,6	-1,7	0,5	-1,1	.
	Jó tanulók	%	5,10%	3,00%	8,10%	71,70%	3,00%	2,00%	7,10%	100,00%
		A.R.	-2,7	0,1	0,2	0,8	1,1	-0,9	2,3	.
	Összesen	N	34	8	21	190	5	9	10	277
		%	12,30%	2,90%	7,60%	68,60%	1,80%	3,20%	3,60%	100,00%
Középosztályosodó családok[t]	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	%	6,70%	5,30%	16,00%	58,70%	1,30%	4,00%	8,00%	100,00%
		A.R.	0,6	1,3	2,9	-2,9	0,2	0	0,5	.
	Közepes tanulók	%	4,00%	3,00%	5,50%	72,90%	0,50%	6,00%	8,00%	100,00%
		A.R.	-1	0	-1,6	0,3	-1	1,8	1	.
	Jó tanulók	%	5,80%	2,10%	6,80%	76,80%	1,60%	2,10%	4,70%	100,00%
		A.R.	0,5	-1	-0,6	1,9	0,9	-1,8	-1,4	.
	Összesen	N	24	14	36	335	5	19	31	464
		%	5,20%	3,00%	7,80%	72,20%	1,10%	4,10%	6,70%	100,00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, s jelöli, ahol szignifikáns, valamint t, ahol tendencia szintű különbségekre leltünk.

Kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával a tanulási út módosítását, illetve annak szándékát összevetettük az intézménytípussal és a tanulmányi eredményességgel. Elemzésünk során a szakképző iskola tekintetében találtunk tanulmányi eredményesség szerinti szignifikáns különbségeket ($\chi2$= 16.879 df=6 p=0,01). A jó és a közepes tanulmányi eredményességi csoportok összevonásával létrehoztuk a Felzárkóztatásra nem szorulók csoportját, melyet a

Felzárkóztatásra szorulók csoportjával vetettünk össze. Az érettségit nem adó programtípusban a felzárkóztatásra szoruló tanulók felülreprezentáltak a szakmát váltók körében, míg a tanulmányi kudarcokkal nem küzdő fiatalok nem módosítottak tanulmányi útjukon és nem is tervezik azt. Bár a technikumi programtípusban nem leltünk szignifikáns különbségekre ($\chi 2$= 8.299 df=6 p=0,217), ámde a felzárkóztatásra szoruló technikumi tanulók egyharmada szakmát váltott (A.R.=2,5) a középiskolai évei alatt (75. táblázat).

75. táblázat Pályakorrekció az intézménytípus és a tanulmányi eredményesség összefüggése (N=973)

			A középiskolai tanulmányaid alatt váltottál-e már iskolát vagy szakmát?							
	Tanulmányi eredményesség		igen, szakmát	igen iskolát	igen, szakmát és iskolát	nem, nem is szeretne	nem, de szeretne iskolát	nem, de szeretne szakmát	nem, de szeretne iskolát és szakmát	Összesen
Szakképző iskola	Felzárkóztatásra nem szoruló	%	51,40%	57,10%	71,20%	<u>73,30%</u>	66,70%	75,00%	75,80%	69,80%
		A.R.	-3,6	-1,5	0,2	2,5	-0,2	0,5	0,8	
	Felzárkóztatásra szoruló	%	<u>48,60%</u>	42,90%	28,80%	26,70%	33,30%	25,00%	24,20%	30,20%
		A.R.	3,6	1,5	-0,2	-2,5	0,2	-0,5	-0,8	
	Összesen	N	72	28	52	386	9	20	33	600
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Technikum	Felzárkóztatásra nem szoruló	%	66,70%	100,00%	87,50%	89,60%	80,00%	88,20%	95,00%	89,00%
		A.R.	-2,5	0,9	-0,2	0,7	-0,6	-0,1	0,9	
	Felzárkóztatásra szoruló	%	33,30%	0,00%	12,50%	10,40%	20,00%	11,80%	5,00%	11,00%
		A.R.	2,5	-0,9	0,2	-0,7	0,6	0,1	-0,9	
	Összesen	N	12	7	24	288	5	17	20	373
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, s jelöli, ahol szignifikáns szintű különbségekre leltünk.

3.6. A fejezet összegzése

Fejezetünk célja az volt, hogy a kérdőívünk intézmény- és szakmaválasztási motívumokra vonatkozó válaszai alapján beazonosítsuk, hogy a családok továbbtanulási döntésük során milyen szempontokat tartanak fontosnak. A fiataloknak és szüleiknek a középfokú szakképzés esetében egyszerre kell iskolát és azon belül szakmát is választaniuk.

Elsőként a programtípusonkénti különbségeket kívántuk feltárni, mely során szignifikáns különbségeket tudtunk beazonosítani. Az érettségit nem adó programtípusban tanulók esetében az iskola kiválasztásakor leginkább a kollégiumi férőhely biztosítása, a családtagok tapasztalatai, véleménye, a könnyű bejutás lehetősége voltak a döntést befolyásoló motívumok. Emellett a korábbi kutatási eredményekkel egybecsengően az érettségit nem adó szakmai

képzésre járó fiatalok nagyobb valószínűséggel voltak kényszerhelyzetben az iskola kiválasztásakor, mint a technikumba járó társaik (Csányi & Széll, 2020).

A szakmaválasztási motívumok esetében az intézményválasztásnál látottakkal egy irányba mutató eredményeink születtek, miszerint a szakképző iskolások számára kiemelt jelentőségűek az inter- és intragenerációs kapcsolatok, melyek a szakma barátok, ismerősök általi ajánlásában nyilvánulnak meg, a vélhetően azonos nemű szülő szakmája is ez, valamint erőteljesen megjelennek a könnyű bejutás lehetősége és a kényszerválasztásra utaló válaszok is. Emellett szintén a szakképző iskolai programtípusra jellemzőbb a szakmaválasztás során, hogy jelentős döntést befolyásoló tényező, ha az egyik szülő szakmája is ez, illetve ha ezen szakma elsajátításával megfelelő jövedelmi szint érhető el, valamint megjelenik a továbbtanulás lehetősége is. A szakmaválasztás során nagyobb valószínűséggel jelenik meg a kényszerválasztás az érettségit nem adó programtípusban tanulók esetében, mellyel eredményeink egybecsengenek a korábbi kutatási eredményekkel (Csányi & Széll, 2020).

A programtípusonkénti különbségek után ezen intézmény- és szakmaválasztási motívumok mentén klaszterelemzés módszerével beazonosítottuk a fiatalok három csoportját. A klaszterek között jól körülhatárolt különbségeket találtunk a továbbtanulási döntés során fontos motívumok mentén. A **Jól tájékozott és motivált** (n=302) tanulók döntését mind az iskolaválasztási, mind pedig a szakmaválasztási motívumok meghatározták. Egyrészt fontos, hogy a választott szakma izgalmas és jó kereseti lehetőséget biztosít, emellett fontos volt a színvonalas elméleti és gyakorlati oktatás, valamint olyan praktikus szempontok is megjelentek, mint az intézmény lakóhelyhez való közelsége. A lakóhelyhez való távolságot, mint elsődleges döntési faktort azonosították korábbi Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyei felmérések során (Fónai, Hajdu & Estók, 2007; Fónai & Papik, 2002), ugyanakkor eredményeink tükrében a lakóhelyhez való távolság befolyásoló erejét megelőzte maga a szakma kiválasztása. Ezen csoportba tartozó diákok és szüleik a leginkább tájékozottak, információik egy része a szülő és testvér saját tapasztalatán alapul. A **Szakmára motivált** (n=422) tanulók döntési folyamatát a szakmaválasztás határozta meg. Ők a kiválasztott szakmában szeretnének elhelyezkedni, melyet egyszerre tartanak érdekesnek, izgalmasnak és jó kereseti lehetőséget biztosítónak. A harmadikba, a **Kényszerválasztók** (n=229) csoportjába azon tanulók kerültek, akiknél egyértelműen mind az iskola, mind pedig a szakma esetében a legkevésbé beszélhetünk választásról, tehát kényszerdöntésről van szó. A fiatalok az intézményt illetően a kollégiumi férőhely biztosítását, a szakma és az intézmény tekintetében is a „máshová nem vettek fel” itemeket, illetve szakmaválasztás során „a szülő szakmája is ez” válaszokat jelölték meg a legmagasabb átlagértékekkel.

A továbbiakban a korábbi fejezetben bemutatott szocioökonómiai klasztereink mentén kerestük az intézmény- és szakmaválasztási döntési motívumokban megmutatkozó különbségeket. A többszörös hátrányú családok gyermekei esetében az intézmény kiválasztásakor jelentős döntést befolyásoló motívum, hogy könnyű legyen az intézménybe való bejutás, ami összefüggést mutat az előző fejezetben bemutatott tanulmányi eredményességgel. Emellett szintén e tanulók esetében volt a leginkább szempont, hogy a szülő vagy testvér is ugyanabba az iskolába járt, míg a középosztályosodó tanulóknál ez a legkevésbé játszott szerepet. Bár a kényszerválasztás a korábbi eredmények alapján vártak szerint a többszörös hátrányú tanulóknál valószínű (Híves, 2007; Liskó 2002, 2003, 2008), addig a legkevésbé nem a középosztályosodó, hanem a szakmunkás szülők gyermekeire jellemző. A szakmaválasztási döntési motívumok esetében szintén a szakmunkás szülők gyermekeinek volt a legkevésbé fontos, hogy könnyen megtanulható legyen a kiválasztott szakma, míg a többszörös hátrányú családok gyermekeik számára ez egy fontos döntést befolyásoló tényező.

Ezután kereszttábla elemzéssel vizsgáltuk a szocioökonómiai klaszterek és a pályaválasztási motivációs klaszterek összefüggéseit. A szakmunkás szülők gyermekei a kényszerválasztók enyhe túlsúlyával, de közel azonos arányban jelennek meg mindhárom motivációs csoportban, tehát legalább annyian jól tájékozottak, mint ahányan információ hiányában döntenek. A középosztályosodó családok gyermekeinek felülreprezentáltságát fedeztük fel a szakmára motiváltak csoportjában. Minden negyedik fiatal kényszerdöntést hozott a többszörös hátrányú családokból érkezők körében mégis ezen tanulók felülreprezentáltságát találtuk a jól tájékozott és motiváltak csoportjában. Ezzel eredményeink Ball, Bowe és Gerwitz, (1995) tipológiájától eltérő eredményhez vezettek, hiszen nem a legalacsonyabb társadalmi státusúak a legkevésbé tájékozottak a továbbtanulási döntés során. Valamint egy irányba mutat azon korábbi kutatási eredményekkel, miszerint az alacsonyan iskolázott szülők magabiztosabbak a gyermekük pályaválasztási döntése során, mint a magasan iskolázottak (Andor & Liskó, 2000). Mindazonáltal nem szabad elsiklanunk afelett, hogy ezen jól tájékozottság, mely a továbbtanulási döntés során megjelenik a kiválasztott intézmény és szakma esetében értendő és nem tekinthetjük azt általános jól tájékozottságnak.

Mindezeket a hipotézisekkel összevetve:

Eredményeink tükrében a H3. hipotézisünk, miszerint a középfokú továbbtanulási döntés során a szakképző iskolai és technikumi programtípust választók körében, minél hátrányosabb helyzetű a tanuló, annál inkább az intézményválasztás dominál a szakmaválasztáshoz képest (Hermann, 2003), csak részben igazolódott be. Ennek oka az, hogy ugyan találtunk szignifikáns eredményeket arra vonatkozóan, hogy a többszörös hátrányú családok esetében jellemzők a

praktikus és kényszerválasztást eredményező motivátor tényezők. Ám abban az esetben, ha főkomponens elemzéssel kiterjesztettük az elemzésünket egyértelműen látszódott, hogy a helyzet egyáltalán nem olyan egysíkú. Többször is feltűnt elemzésünk során, amikor az intézmény- és szakmaválasztási motiváció összefüggéseit vizsgáltuk a tanulmányi eredményességre nézve, hogy a középosztályosodó családoknak van egy olyan szűk csoportja, akik kirívóan magasabb társadalmi státusúak, ennek ellenére gyermekeik tanulmányi nehézséggel küzdenek. Ezen eredményünket, pedig tovább erősítették a bekerülési sorrendre vonatkozó elemzéseink, ahol kivehető volt, hogy a középosztályosodó családok felzárkóztatásra szoruló gyermekei felülreprezentáltan jelennek meg a második helyre felvettek között. Így összességében az mondható el, hogy nem kizárólagosan csak az alacsonyabb szociökonómiai státus determinálja azt, hogy az intézményválasztás dominánsabb lesz a szakmaválasztással szemben, mivel abban az esetben, ha a családban van egy tanulási nehézséggel küzdő gyermek, az szintúgy erősen meghatározza a pályaválasztás körülményeit.

Témánk szempontjából megkerülhetetlen a tanulmányi eredményesség továbbtanulási döntésre gyakorolt hatása, ezért összevetettük azt a tanulmányi eredményességi klasztereinkkel. A szakirodalom alapján vártak szerint az iskolaválasztás során a kényszerválasztás legnagyobb arányban a felzárkóztatásra szoruló, míg legkevésbé a jó tanuló fiatalokra jellemző. Emellett, az hogy könnyen megtanulható legyen a választott szakma, a felzárkóztatásra szoruló tanulók számára bírt jelentőséggel, míg legkevésbé nem a jó, hanem a közepes tanulók számára volt fontos.

H4. Az új szakképzési programtípusok esetében feltételezzük, hogy a továbbtanulás során a tanulmányi eredménytelenséggel jellemezhető diákok körében gyakoribb a kényszerdöntés mind az intézmény, mind pedig a szakma kiválasztásakor, mint a jó tanulmányi teljesítményű fiatalok körében (Fehérvári & Híves, 2017; Lannert, 2004; Hermann, 2003). Hipotézisünk igazolást nyert, mivel a felzárkóztatásra szorulók esetében szignifikánsan a legnagyobb arányban jelentkezett a kényszerválasztás, mint a „máshová nem vettek fel” és „könnyű volt bejutni”. Valamint a szakmaválasztási motívumok esetében az iskolaválasztáshoz hasonló eredményeket kaptunk, miszerint a felzárkóztatásra szoruló diákok számára szignifikánsan fontosabb, hogy a szülő szakmáját tanulja, és hogy erre a szakmára könnyű legyen a bejutás és könnyen elsajátítható is legyen.

Itt utalunk vissza arra az összefüggésre, miszerint a családi háttér és a tanulmányi eredménytelenség összefüggéseit feltáró binomiális logisztikus regressziós modellünkben bár tendencia szintűen, de abban az esetben, ha a gyermek a szülő szakmáját tanulja akkor a „szülő

szakmája is ez” Exp. B együtthatója azt mutatta, hogy jelentősen növeli a tanulmányi eredménytelenség esélye. Tehát a szakma transzgenerációs átörökítése negatívan hatott a tanulmányi eredményességre.

Szintén ezen hipotézisünket igazolja, hogy mind a többszörös hátrányú, mind pedig a szakmunkás családokból érkező felzárkóztatásra szoruló tanulók jellemzően szakmát váltottak a középfokú tanulmányaik során.

H5. Hipotézisünkben feltételezzük, hogy az új szakképzési programtípusokban a többszörös hátránnyal rendelkező családok gyermekei a középfokú továbbtanulásuk során nagyobb valószínűséggel kerülnek kényszerhelyzetbe mind az intézmény, mind pedig a szakmaválasztás tekintetében, mint a kedvezőbb családi hátterű társaik (Híves, 2007; Liskó 2002, 2003, 2008). Hipotézisünk részben igazolódott, ugyanis a szocioökonómiai klasztereink mentén történő vizsgálatunk során nem leltünk szignifikáns különbségeket a bekerülési sorrend tekintetében, emellett a többszörös hátrányú családok gyermekeinél volt a legjellemzőbb az intézményválasztás során, hogy „Máshová nem vettek fel”, és legkevésbé nem a középosztályosodó, hanem a szakmunkás családok gyermekeire. Emellett az intézményválasztási sikertelenségre utal, hogy a többszörös hátrányú fiatalok felülreprezentáltak az iskolát váltók körében. Ezen túlmenően a többszörös hátrányú és felzárkóztatásra szoruló tanulók felülreprezentáltak a szakmát váltók, míg a szintén hátrányos helyzetű, de jó tanuló fiatalok felülreprezentáltak a szakmaváltás, míg a szakmunkás családból érkező jó tanulók az intézmény és a szakma egyidejű váltásának gondolatával játszók körében.

A szakképző iskolások esetében az intézmény kiválasztásakor az intergenerációs hatások, a szülők tapasztalata meghatározó volt. Emellett a szocioökonómiai státus szerinti eredményeink alapján a többszörös hátrányú családból érkező fiatalok számára az intézményválasztás során fontosak az inter- és intragenerációs kapcsolatok, miszerint a szülő vagy testvér is az adott intézményben tanult, ugyanakkor ezen hatás a családi háttér státusának emelkedésével csökken.

H6. A szakirodalom alapján feltételezzük, hogy az intézmény- és szakmaválasztási továbbtanulási döntések során jelentős hatást gyakorolnak a tanulók inter- és intragenerációs kapcsolatai (Hermann, 2003; Csányi & Széll, 2020; Pusztai, 2011) a szakképző iskolai és a technikumi programtípust választók körében is. Hipotézisünk részben igazolódott, mivel az intézményválasztás terén adataink megerősítették, de a szakmaválasztás során csak az érettségit nem adó programtípust választó fiatalok számára fontosak az intragenerációs hatások, a barátok, ismerősök tapasztalata.

A továbbtanulási döntési motívumok után arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire volt sikeres a felvételi eljárás, melyet a bekerülési sorrend alapján kívántunk feltárni. A válaszadóink közel ¾-e az általa leginkább preferált képzésre jutott be. Az első helyen történő bekerülés a szakirodalmi előzményeket megerősíti (Fehérvári, Szemerszki & Híves, 2021; Csányi & Széll, 2020), viszont a fiatalok 9,6%-ának sem az első, sem pedig a második helyen megjelölt képzésre nem sikerült bejutnia. A programtípusonkénti különbségek keresése közben az első helyre bejutott fiatalok esetében alulreprezentáltak a szakképző iskolában tanulók, tehát ők nagyobb eséllyel tanulnak a második vagy sokadik helyen megjelölt képzésen. Az érettségit is adó szakképzésbe járók jellemzően az általuk leginkább preferált képzésen kezdhették meg középiskolás éveiket. Ezzel együtt minden tizedik szakképző iskolai, és a technikumi tanulók 8%-a kompromisszumra kényszerült a felvételi eljárás során. Az eredményeket némileg árnyalja, hogy a tanulmányi sikertelenséggel küzdők is jellemzően bekerülnek a másodikként megjelölt helyre. A továbbtanulási döntéssel kapcsolatban a jól tájékozott, motivált fiatalok előnyét láthatjuk, hiszen ők azok, akik jellemzően az általuk megjelölt legelső képzésre nyernek felvételt.

Összevetve a bekerülési sorrendet a családi háttérrel és a tanulmányi eredményességgel, a középosztályosodó tanulmányi eredménytelenséggel küzdők felülreprezentáltak a második helyre felvettek körében. Fontos jelenségre hívják fel eredményeink a figyelmet, mely a dolgozatunk újdonságértéke, miszerint annak ellenére, hogy a szocioökonómiai státus, illetve a tanulmányi eredményesség között összefüggés mutatkozik, eredményeinkből az volt látható, hogy bár a második helyen megjelölt képzésre való bejutást nem definiáltuk kényszerválasztásnak, mégis a továbbtanulási döntés során a szükségszerű kompromisszumok meghozatalát nem a szocioökonómiai státus determinálta, hanem a tanulmányi eredményesség. Ennek magyarázatát abban látjuk, hogy a középosztályosodó családok társadalmi státusuk reprodukciója érdekében első helyen egy magasabb presztízsű képzésre szerették volna küldeni a gyermekeiket. Amikor ez meghiúsult, pályaválasztási aspirációikban jelentős kompromisszumra kényszerültek. A fenti eredmények egy irányba mutatnak azon korábbi kutatási eredményekkel is, miszerint a magasabb társadalmi státusú szülők továbbtanulási racionális döntésük során, gyenge tanulmányi teljesítmény esetén alacsonyabb sikertelenségi valószínűséggel kalkulálnak, mint az alacsonyabb társadalmi státusú szülőtársaik (Sági, 2009). Minden negyedik (25,4%) szakképző iskolai tanuló módosította a középfokú tanulmányi útját azáltal, hogy szakmát, iskolát, vagy mindkettőt váltott, mely arány meglepően magas, hiszen az általunk továbbtanulási sikertelennek ítélt tanulók 2 és félszerese. A szakképző iskolai programtípusban tanulók felülreprezentáltak a szakmát és az iskolát váltók körében. A helyzetet

tovább súlyosbítja, hogy minden tizedik végzős tanuló nem váltott, de szeretne változtatni a jelenlegi képzésén.

A technikumi programtípusban tanulók 9,6%-a módosította a középfokú tanulási útját, de körükben felülreprezentáltságot találtunk a jelenlegi intézménnyel és képzéssel elégedettek körében. A családi háttér mentén történt vizsgálatunk alapján a szakmunkás családokból érkezők körében valószínűbb a szakmaváltás, míg a többszörös hátrányú fiatalok inkább iskolát váltanak, melynek okairól nincs információnk, valamint a középosztályosodók jellemzően elégedettek a jelenlegi iskolájukkal és szakmájukkal. A tanulmányi sikeresség tükrében megállapítható, hogy a felzárkóztatásra szoruló fiatalok jellemzően nem iskolát váltanak, hanem az adott iskolán belül egy másik szakma tanulása mellett döntenek.

A fentebb ismertetett eredmények esetében figyelembe kell vennünk, hogy az elemzés során esetenként a minta korlátozott nagysága miatt olyan alcsoportok vizsgálatára is sor került, amelyek elemszámának alacsony szintje erős limitációt jelent az egyes eredmények megbízhatóságát illetően.

4. Szakképző intézményekben tanulók jövőtervei[86]

4.1. Bevezetés

Fejezetünk célja, hogy tanulói kérdőívünk segítségével feltárjuk az új szakképzési programtípusban résztvevő fiatalok jövőre vonatkozó terveit és az azok mögött meghúzódó háttértényezőket. A fiatalok jövőképét a családi háttér természetes referenciapontként a szülők iskolázottságán, foglalkozásán keresztül befolyásolta, ugyanakkor a foglalkozások transzgenerációs átöröklése a piaci igények előtérbe kerülésével háttérbe szorult (Hutflesz, 2011; Marton, 2020).

A középfokú szakképzés sikeres befejezése a tanulási út diverzifikációja miatt a fiatalok többsége számára immár nem jelentette a tanulmányaik végleges befejezését és nem tekintették egyenes következményének a munkaerőpiacra való kilépést (Mártonfi, 2009; Ercsei, 2015). A pályakövetési vizsgálat eredményei alapján tudjuk, hogy egy évvel a végzés után a szakképzésben végzettek közel ¾-e aktív a munkaerőpiacon (Horváth et al., 2019). Bár a fiatalok többsége pozitívan viszonyult a jövője felé (Marton, 2020) mégsem szabad elsiklanunk afelett, hogy a 2000-es évek első évtizedében lezajlott hazai vizsgálat eredményei alapján a szakképzésben tanuló fiatalok közül az érettségit is adó képzésben minden ötödik és az érettségit nem adó képzésben minden negyedik tanuló bizonytalan volt a jövőjét illetően (Mártonfi, 2009). Friss felmérés alapján kimutathatóvá vált, hogy a családi háttér hatása megmutatkozik a fiatalok jövőképének kiforrottságában is ugyanis a *„magasabb szülői végzettség stabilabb jövőképhez vezet*” (Czirfusz & Lénárd, 2023, p. 46).

4.2. A fejezetben vizsgálni kívánt hipotézisek

H7. Feltételezzük, hogy minél magasabb a társadalmi státusa a szakképzésben tanuló fiatal családjának, annál inkább jellemző, hogy tevékenyen optimista (törekvésük az iskolázottsági szint emelkedése, és/vagy foglalkoztatottsági státusbeli autonómia) a jövőképe. Ezen feltételezésünket a magasabb társadalmi státussal együtt járó jobb családi vagyoni helyzetre és anyagi biztonságra alapozzuk.

H8. Feltételezzük, hogy az intézményválasztás a társadalmi háttér dominanciája miatt és a szakmaválasztás jelentős hatást gyakorol a technikumi és szakképző iskolai programtípusban tanuló fiatalok jövőképére (Hermann, 2003; Lannert, 2004).

[86] A jövőtervekre vonatkozó eredményeinket a Vályogos, K. (2025). Hova tovább? Szakképzésben tanulók jövőtervei. *Iskolakultúra*, *35*(5-6), 3–18. tanulmányunkban ismertettük.

4.3. A képzés befejezésének valószínűsége

A fiatalok jövőterveinek vizsgálatát az aktuális tanulmányaik befejezése iránti elkötelezettségükre vonatkozó kérdések leíró statisztikai bemutatásával kezdjük. A mintavétel időpontja, mely mindkét programtípusban a 11. évfolyam volt, amikor a szakképző iskolások immár a végzés évében jártak.

Programtípusonkénti vizsgálatunk során nem találtunk lényeges különbséget a válaszokban, a tanulók 60-63%-a teljesen biztos benne, 30-32%-a majdnem biztos, 5-6%-a nem biztos benne, hogy sikeresen befejezi az adott képzést, ellenben a technikumi tanulók közel 2%-a, míg a szakképző iskolások 2,5%-a úgy véli, hogy nem fogja sikeresen befejezni. A 2,5% talán nem tűnik magasnak, de figyelembe véve, hogy végzősök, így mindenképpen elgondolkodtató ez az arány (76. táblázat).

76. táblázat A képzés befejezése iránti elköteleződés programtípusonkénti aránya (N=973)

Programtípus		Mennyire vagy biztos benne, hogy befejezed az iskolát és megszerzed a szakmai bizonyítványodat?					Összesen
		teljesen biztos	majdnem biztos	nem biztos, lehet kimaradok	valószínűleg nem	biztos, hogy nem	
Szakképző iskola	N	359	189	37	8	7	600
	%	59,8%	31,5%	6,2%	1,3%	1,2%	100,0%
Technikum	N	234	112	20	4	3	373
	%	62,7%	30,0%	5,4%	1,1%	0,8%	100,0%
Összesen	N	593	301	57	12	10	973
	%	60,9%	30,9%	5,9%	1,2%	1,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

A továbbiakban a tanulói rekrutációs bázisról szóló fejezetünkben azonosított szocioökonómiai klaszterek segítségével vizsgáltuk a család képzés befejezésének valószínűségére gyakorolt hatását. A családi háttér programtípusonkénti vizsgálatát kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával végeztük, mely során tendencia szintű különbségeket leltünk a szakképző iskolai programtípus esetében ($\chi2=14.004$, df=8 p=0.082). Az érettségit nem adó programtípusban tanuló végzős, hátrányos helyzetű tanulók fele teljesen biztos abban, hogy megszerzi a szakmai bizonyítványát és felülreprezentáltak a majdnem biztosak körében. Azonban a szakmunkás családokból érkezők felülreprezentáltak azok körében, akik teljesen biztosak abban, hogy sikeresen befejezik a szakképző iskolát, tehát ezen programtípusban ők a legmagabiztosabbak, megelőzve a jobb családi helyzetből érkező társaikat. A családi háttér hatását alátámasztva azt láthatjuk, hogy a státus emelkedésével csökken a bizonytalanok és a kimaradást prognosztizálók aránya (77. táblázat).

77. táblázat A képzés befejezése iránti elköteleződés programtípusonkénti és szocioökonómiai klaszterek szerinti megoszlása (N=973)

			Mennyire vagy biztos benne, hogy befejezed az iskolát és megszerzed a szakmai bizonyítványodat?					
			teljesen biztos	majdnem biztos	nem biztos, lehet kimaradok	valószínűleg nem	biztos, hogy nem	Összesen
Szakképző iskola[t]	Többszörös hátrányú családok	%	50,3%	<u>37,8%</u>	8,1%	1,6%	2,2%	100,0%
		A.R.	-3,2	2,2	1,3	0,4	1,5	
	Szakmunkás családok	%	<u>66,8%</u>	25,3%	5,3%	1,6%	1,1%	100,0%
		A.R.	2,4	-2,2	-0,6	0,4	-0,2	
	Középosztályosodó családok	%	61,8%	31,6%	5,3%	0,9%	0,4%	100,0%
		A.R.	0,8	0,0	-0,7	-0,7	-1,3	
	Összesen	%	59,8%	31,5%	6,2%	1,3%	1,2%	100,0%
Technikum	Többszörös hátrányú családok	%	65,8%	28,9%	5,3%	0,0%	0,0%	100,0%
		A.R.	0,4	-0,2	0,0	-0,7	-0,6	
	Szakmunkás családok	%	57,8%	34,4%	5,6%	1,1%	1,1%	100,0%
		A.R.	-1,1	1,0	0,1	0,0	0,4	
	Középosztályosodó családok	%	64,1%	28,6%	5,3%	1,2%	0,8%	100,0%
		A.R.	0,7	-0,8	-0,1	0,4	0,0	
	Összesen	%	62,7%	30,0%	5,4%	1,1%	0,8%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, t jelöli, ahol tendencia szintű különbségekre leltünk

Mivel a család társadalmi-gazdasági háttere befolyásolja az iskolai teljesítményt, még abban az esetben is, ha ezeket a háttértényezőket kontrollálják (Hofman et al., 2021) ezért a tanulmányi eredményességi klaszterek segítségével vizsgáltuk a tanulmányi teljesítmény képzés befejezésének valószínűségére gyakorolt hatását. Programtípusonként a tanulmányi eredményesség tükrében kereszttábla elemzéssel és Khi-négyzet próbával vizsgáltuk a képzés sikeres befejezésének vélt valószínűségét, ahol a szakképző iskolai programtípus esetében szignifikáns különbségekre leltünk ($\chi2$=29.832 df=8 p<0,001***), a technikumi programtípus esetében pedig tendencia (marginális szignifikancia) szintű különbséget találtunk ($\chi2$=15.309 df=8 p=0,053) a tanulmányi eredmények mentén, a tanulmányok befejezése iránti elköteleződés mértékében. Nem meglepő módon a szakképző iskolában a leginkább magabiztosak a jó tanulók, akik jelentősen felülreprezentáltak a sikeres szakmai bizonyítvány megszerzésében biztosak körében. Míg a felzárkóztatásra szoruló tanulók az érettségit nem adó programtípusban sem vehetik biztosnak a sikeres kimenetet, közülük felülreprezentáltak, akik

nem biztosak a szakmai bizonyítvány megszerzésében és azok is, akik valószínűsítik, hogy nem fognak szakmai bizonyítványt szerezni. Ezen eredmények a tanulmányi kudarcnak kitett tanulók esetében talán nem tűnnek meglepőnek, ugyanakkor figyelembe véve, hogy csökkentett közismeretei tartalmú, érettségit nem adó képzésben tanulnak és immár a képzési idejük 2/3-át sikeresen teljesítették mégis figyelemre méltónak mondható. A technikumi programtípusban a magasabb képzési szintből, illetve annak követelményeiből adódóan érthető módon a tanulmányi kudarcnak kitett tanulók felülreprezentáltak azok körében, akik valószínűsítik, hogy nem fogják tudni sikeresen elvégezni a képzést, tehát érettségi bizonyítványt és szakmai bizonyítványt szerezni. Mivel a technikumi programtípus esetében is ez már a 3. tanév, illetve az adatfelvételt megelőző évben sikeres ágazati alapvizsgát tett tanulókról van szó, így esetükben a tanulók elkötelezettségéhez, motiváltságához nem illeszkedő továbbtanulási döntést feltételezhetünk. Ezzel együtt a 11. évfolyamon már beszűkültek a középfokú tanulmányok módosításának évvesztés nélküli lehetőségei (78. táblázat).

78. táblázat A képzés befejezése iránti elköteleződés programtípusonkénti és tanulmányi eredményességi klaszterek szerinti megoszlása (N=973)

			Mennyire vagy biztos benne, hogy befejezed az iskolát és megszerzed a szakmai bizonyítványodat?					
			teljesen biztos	majdnem biztos	nem biztos, lehet kimaradok	valószínűleg nem	biztos, hogy nem	Összesen
Szakképző iskola[s]	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	%	50,8%	34,3%	9,9%	3,3%	1,7%	100,0%
		A.R.	-2,9	0,9	2,4	2,7	1,0	
	Közepes tanulók	%	54,9%	37,1%	7,4%	0,0%	0,6%	100,0%
		A.R.	-1,5	1,8	0,7	-1,9	-0,7	
	Jó tanulók	%	69,8%	25,9%	2,6%	0,9%	0,9%	100,0%
		A.R.	4,1	-2,5	-3,0	-0,8	-0,3	
	Összesen	%	59,5%	31,8%	6,3%	1,4%	1,0%	100,0%
Technikum[t]	Felzárkóztatásra szoruló tanulók	%	46,3%	39,0%	9,8%	4,9%	0,0%	100,0%
		A.R.	-2,3	1,3	1,3	2,5	-0,6	
	Közepes tanulók	%	62,3%	29,9%	5,4%	1,0%	1,5%	100,0%
		A.R.	-0,2	-0,1	0,0	-0,2	1,6	
	Jó tanulók	%	68,8%	27,3%	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
		A.R.	1,7	-0,8	-0,9	-1,5	-1,3	
	Összesen	%	62,7%	30,0%	5,4%	1,1%	0,8%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, s jelöli, ahol szignifikáns és t jelöli, ahol tendencia (marginális szignifikancia) szintű különbségekre leltünk

A képzés befejezése iránti elköteleződést az intézmény- és szakmaválasztási motivációról szóló fejezetünkben azonosított pályaválasztási klaszterek segítségével vizsgáltuk, tehát folytattuk a szakmai bizonyítvány megszerzése iránti elkötelezettség vizsgálatát a pályaválasztási motivációs klasztereink mentén, de nem leltünk szignifikáns különbségekre. A leíróstatisztikai elemzésünk során a kényszerválasztók esetében, bár korábbi szakirodalmi előzményekre nem támaszkodhattunk, hiszen a kényszerhelyettesítők jövőtervei viszonylag kevésbé kutatott téma, emellett a vártaktól jelentősen eltérő eredményre bukkantunk. Miszerint a kényszerválasztók programtípustól függetlenül a leginkább magabiztosak a sikeres a szakmai bizonyítvány megszerzésében. Abban az esetben is igaz ez, ha összességében vesszük a biztosak (teljesen biztos és majdnem biztos) arányát (79. táblázat).

79. táblázat A képzés befejezése iránti elköteleződés programtípusonkénti és pályaválasztási klaszterek szerinti megoszlása (N=973)

			Mennyire vagy biztos benne, hogy befejezed az iskolát és megszerzed a szakmai bizonyítványodat?					
			teljesen biztos	majdnem biztos	nem biztos, lehet kimaradok	valószínűleg nem	biztos, hogy nem	Összesen
Szakképző iskola	Jól tájékozott motiváltak	N	125	67	14	3	3	212
		%	59,0%	31,6%	6,6%	1,4%	1,4%	100,0%
	Szakmára motiváltak	N	136	79	17	1	2	235
		%	57,9%	33,6%	7,2%	0,4%	0,9%	100,0%
	Kényszerválasztók	N	98	43	6	4	2	153
		%	64,1%	28,1%	3,9%	2,6%	1,3%	100,0%
	Összesen	N	359	189	37	8	7	600
Technikum	Jól tájékozott motiváltak	N	55	29	4	1	1	90
		%	61,1%	32,2%	4,4%	1,1%	1,1%	100,0%
	Szakmára motiváltak	N	127	62	13	3	2	207
		%	61,4%	30,0%	6,3%	1,4%	1,0%	100,0%
	Kényszerválasztók	N	52	21	3	0	0	76
		%	68,4%	27,6%	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
	Összesen	N	234	112	20	4	3	373

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

4. 4. Jövőkép

4. 4.1. A jövőkép leíróstatisztikai eredményei

Elsőként a fiatalok távoli (10 év múlva) jövőterveire vonatkozó kérdésblokkunk leíróstatisztikai eredményeit ismertetjük. Mivel a válaszadók kérdéseinkre igennel (1) vagy nemmel (0) válaszolhattak, ezért az átlag és a szórás helyett az igen válaszok százalékos előfordulását ismertetjük.

A szakképzésben tanulók 44,71%-a tervei szerint a most tanult szakmájában fog dolgozni, és 39,05%-uk szerint ezt jó fizetésért, biztos munkahelyen teszi. Vállalkozóként a fiatalok 21,17%-a, külföldön dolgozva pedig a 22,30%-a látja magát a távoli jövőben.

Tanulási/továbbtanulási tervek tekintetében, érettségi bizonyítvány megszerzését a válaszadók 25,59%-a tervezi, mely kevesebb, mint a mintánkban szereplő technikumi tanulók aránya, felsőoktatási tanulmányokat pedig mindösszesen 8,74%-uk tervez. A jelenleg tanult szakmáját kiegészítve újabb szakma tanulását tervezi a válaszadók közel 1/5-e, 19,73%-a, míg egy másik szakma elsajátításával pályakorrekciót tervez a szakképzésben tanulók 11,72%-a. A mintánkban alacsony a lányok aránya, így nem meglepő módon a fiatalok 5,96%-a gondolja úgy, hogy tíz év múlva a munkaerőpiaci inaktivitásának oka a gyermekvállalás. A válaszadóink 7,3%-ának a lekérdezéskor nem volt jövőre vonatkozó elképzelése, míg 2,26%-uk munkanélküliséget prognosztizált (80. táblázat).

80. táblázat A jövőkép kérdéseire igennel válaszoló fiatalok aránya N=973 (%)

Jövőkép itemek	n	%
A tanult szakmámban dolgozom.	435	44.71%
Újabb szakmát tanulok.	192	19.73%
Más szakmát tanulok, és abban dolgozom.	114	11.72%
Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel.	380	39.05%
Érettségi bizonyítványt szerzek.	249	25.59%
Diplomát szerzek.	85	8.74%
Otthon leszek a gyermekeimmel.	58	5.96%
Vállalkozó leszek.	206	21.17%
Külföldön fogok dolgozni.	217	22.30%
Munkanélküli leszek.	22	2.26%
Nem tudom.	71	7.30%

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2025, p.6 1. táblázat
Megjegyzés: dichotóm mérési szinten

4.4. 2. A jövőkép klaszterei

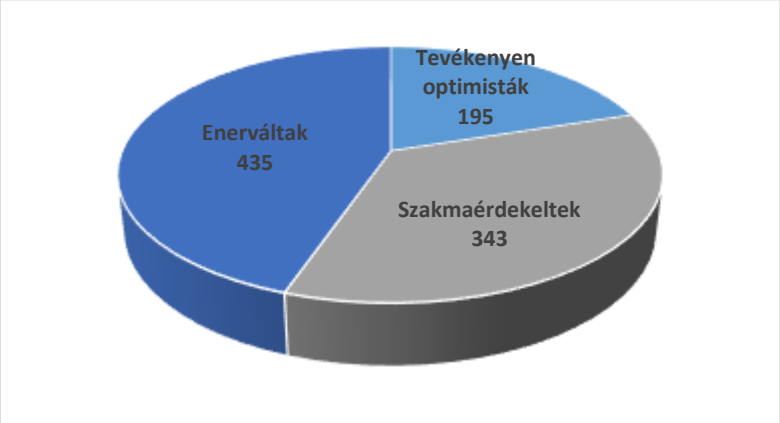
A továbbiakban, mint ahogy a korábbi empirikus fejezeteinkben is a klaszterelemzés módszerét alkalmazzuk. (Az eljárás részletes leírását lásd. a IV. 7. Módszerek és eljárások alfejezetben 127. old..) Tesszük ezt azzal a kikötéssel, hogy mivel a jövőtervek esetében dichotóm változókkal dolgozunk, így a nullához és az egyhez közelítő klaszterértékek is igen értékesek számunkra, mivel a nulla a biztos nemet, míg az egy a biztos igent jelöli. Ahhoz, hogy a 0 és 1 közé eső klaszterértékeket értelmezni tudjuk quartiliseket hoztunk létre, melyet az alábbi táblázatban szemléltettünk (81. táblázat).

81. táblázat Klaszterértékek quartilisei

	biztosan nem	nem	igen	teljesen biztos
Klaszterérték	0-0.1	0.2-0.33	0.34-0.66	0.67-1

Klaszterelemzéssel és a fentebb ismertetett quartilisekkel a jövőtervek alapján a fiatalok három csoportját tudtuk elkülöníteni (29. ábra).

29. ábra Jövőkép klaszterei



Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Mely közül az első, és egyben a legkisebb létszámú, a leginkább optimista jövőre vonatkozó elképzelésekkel bíró fiatalokat gyűjti egybe. Ők azok akiknek pozitív jövőképe megmutatkozik a munkavállalási, továbbtanulási terveikben, emellett nem félnek a munkanélküliségtől, de nem is tervezik, hogy gyermekvállalás miatt inaktívak legyenek, mindezen jellemzők alapján ők a **Tevékenyen optimisták** (n=195) nevet kapták.

A második, az első létszámánál nagyobb csoportba azon tanulók kerültek, akik bár a jövőjüket tekintve számos területen bizonytalanok, viszont határozott igennel válaszoltak arra a kérdésre, hogy a jelenleg tanult szakmájukban fognak dolgozni, ezért ők a **Szakmaérdekeltek** nevet kapták (n=343).

A harmadik, egyben a legnagyobb létszámú csoportba azon fiatalok kerültek, akik rendkívül motiválatlanok nem rendelkeznek jövőtervekkel sem a munkavállalás, sem a továbbtanulás terén, teljesen elzárkóznak attól, hogy a jelenleg tanult szakmájukban helyezkedjenek el, ugyanakkor nem tartanak a munkanélküliségtől. Ezen passzív jövőkép miatt ők az **Enerváltak** nevet kapták (n=435) (82. táblázat).

82. táblázat Jövőkép mentén kialakított klaszterek

Jövőkép itemek	Tevékenyen optimisták		Szakmaérdekeltek		Enerváltak	
Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel.	teljesen biztos	0,75	nem	0,31	nem	0,29
Érettségi bizonyítványt szerzek.	teljesen biztos	0,75	biztosan nem	0,15	biztosan nem	0,12
Külföldön fogok dolgozni.	teljesen biztos	0,687	biztosan nem	0,09	biztosan nem	0,12
Vállalkozó leszek.	igen	0,52	biztosan nem	0,11	biztosan nem	0,15
Újabb szakmát tanulok.	igen	0,48	biztosan nem	0,11	biztosan nem	0,14
A tanult szakmámban dolgozom.	igen	0,47	**teljesen biztos**	**1**	**biztosan nem**	**0**
Diplomát szerzek.	nem	0,29	biztosan nem	0,02	biztosan nem	0,05
Más szakmát tanulok, és abban dolgozom.	nem	0,22	biztosan nem	0,04	biztosan nem	0,13
Otthon leszek a gyermekeimmel.	biztosan nem	0,12	biztosan nem	0,03	biztosan nem	0,05
Munkanélküli leszek.	biztosan nem	0,04	biztosan nem	0,01	biztosan nem	0,03
Nem tudom.	biztosan nem	0,03	biztosan nem	0,01	nem	0,15
N	195		343		435	

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2025, p. 7 2. táblázat
Megjegyzés: klaszterértékek quartilisei: 0-0.1=biztosan nem, 0.2-0.33=nem, 0.34-0.66=igen, 0.67-1=teljesen biztos

4.4. 3. A jövőkép és a szocioökonómiai státus kapcsolata

4.4.3.1. A jövőkép vizsgálata a szocioökonómiai klasztereink mentén

A szocioökonómiai klasztereink jövőképre gyakorolt hatását a jövőkép kérdésire vonatkozó összefüggésvizsgálattal végeztük, mely során a kereszttábla elemzés és a Khi-négyzet próba módszerét alkalmaztuk.

A szocioökonómiai klaszterek mentén három kérdés esetében leltünk szignifikáns, míg egy esetben tendencia (marginális szignifikancia) szintű különbségekre. Szignifikáns szocioökonómiai klaszterek közötti különbségekre leltünk a diplomaszerzés ($\chi2$= 10.568 df=2 p=0,005), a vállalkozóvá válás ($\chi2$= 20.770 df=2 p=0,001), a külföldi munkavállalásra ($\chi2$= 7.068 df=2 p= 0.029) tekintetében. A leginkább kedvező gazdasági-társadalmi státusú családból

érkező fiatalok előnyét mutattuk ki, mivel felülreprezentáltan jelentek meg a diploma megszerzését, a vállalkozóvá válást és a külföldi munkavállalást tervezők körében. Míg a legkevésbé a többszörös hátrányból érkező fiatalokra jellemző a diplomaszerzés, a szakmai autonómiára való törekvés és ők azok, akik ($\chi2$= 5.879 df=2 p=0,053) nem tervezik, hogy más szakmát tanulnak és abban dolgoznak, tehát nem tervezik a pályamódosítást (83. táblázat).

83. táblázat A jövőkép vizsgálata a szocioökonómiai klasztereink mentén (%) (N=973)

			Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok	Összesen
Más szakmát tanulok, és abban dolgozom.[t]	Nem	%	92.80%	86.40%	87.20%	88.30%
		A.R.	2.4	-1.1	-1	.
	Igen	%	7.20%	13.60%	12.80%	11.70%
		A.R.	-2.4	1.1	1	.
	Összesen	N	223	280	470	973
		%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
Diplomát szerzek.*	Nem	%	95.10%	93.20%	88.30%	91.30%
		A.R.	2.3	1.4	-3.2	.
	Igen	%	4.90%	6.80%	11.70%	8.70%
		A.R.	-2.3	-1.4	3.2	.
	Összesen	N	223	280	470	973
		%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
Vállalkozó leszek.***	Nem	%	87.90%	81.10%	73.20%	78.80%
		A.R.	3.8	1.1	-4.2	.
	Igen	%	12.10%	18.90%	26.80%	21.20%
		A.R.	-3.8	-1.1	4.2	.
	Összesen	N	223	280	470	973
		%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
Külföldön fogok dolgozni.*	Nem	%	81.60%	80.70%	74.00%	77.70%
		A.R.	1.6	1.4	-2.6	.
	Igen	%	18.40%	19.30%	26.00%	22.30%
		A.R.	-1.6	-1.4	2.6	.
	Összesen	N	223	280	470	973
		%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2025, p. 8 3. táblázat
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, * p≤ 0,05, ** p≤ 0,01, ***p ≤ 0,001, t=tendencia

A továbbiakban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a középosztályosodó családokból érettségit nem adó programtípust választó (n=219) fiatal tervezi-e, hogy érettségi bizonyítványt szerez, vagyis felfedezhetőek-e a státuskorrekció jelei. Leíró statisztikai eredményeink alapján azt mondhatjuk, hogy ezen a szülők iskolai végzettségénél alacsonyabb képzési szinten tanuló fiatalok többségének nem szerepel jövőterveiben a felsőfokú tanulmányokat lehetővé tevő érettségi megszerzése (9. melléklet).

4.4.3.2. A jövőkép klaszterei a szocioökonómiai klaszterek függvényében

Ezután a jövőképre alkotott klasztereinket a szocioökonómiai klaszterek összefüggésében kereszttábla elemzéssel, Khi-négyzet próbával vizsgáltuk, mely során szignifikáns különbségre leltünk a csoportok között ($\chi2$= 15.486 df=4 p= 0.004). Felülreprezentáltan jelentek meg a többszörös hátrányú családok gyermekei között azok, akiknek enervált a jövőképe, míg a középosztályosodó családok között felülreprezentált arányban voltak azok, aki a jövőképük tekintetében a tevékenyen optimista csoportba tartoztak (84. táblázat).

84. táblázat A jövőkép klaszterei a szocioökonómiai klaszterek függvényében (N=973)

		Többszörös hátrányú családok	Szakmunkás családok	Középosztályosodó családok	Összesen
Tevékenyen optimista	%	12,60%	18,60%	<u>24,50%</u>	20,00%
	A.R.	-3,2	-0,7	3,3	
Szakmaérdekeltek	%	35,40%	36,10%	34,70%	35,30%
	A.R.	0,1	0,3	-0,4	
Enerváltak	%	<u>52,00%</u>	45,40%	40,90%	44,70%
	A.R.	2,5	0,3	-2,3	
Összesen	N	223	280	470	973
	%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2025, p. 9 4. táblázat
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

4.4.4. Jövőkép intézménytípusonkénti sajátossága

4.4.4.1. Jövőkép vizsgálata intézménytípusonként

A jövőképre vonatkozó kérdések intézménytípusonkénti vizsgálata során több esetben is szignifikáns eredményekre leltünk. Tendenciát (marginális szignifikanciát) véltünk felfedezni a más szakmát tanulok, és abban dolgozom kérdést illetően ($\chi2$= 3.634 df=1 p= 0.057), ugyanis felülreprezentáltan voltak azok a diákok a szakképző iskolások között, akik úgy gondolták, hogy a jelenleg tanulttól eltérő szakmát elsajátítva abban kívánnak majd a munka világába belépni. Számottevően nagyobb arányban jelentek meg, azok a diákok a technikumiak között, akik úgy vélték, hogy biztos munkahelyük lesz jó fizetéssel ($\chi2$= 20.287 df=1 p= 0.001), érettségi bizonyítványt ($\chi2$= 27.248 df=1 p= 0.001) és/vagy diplomát szereznek ($\chi2$= 60.888 df=1 p= 0.001), továbbá lehetségesnek vélik, hogy vállalkozóként fognak dolgozni ($\chi2$= 8.468 df=1 p= 0.004), végül külföldi munkavállalásban is kipróbálnák magukat ($\chi2$= 4.787 df=1 p= 0.029). (85. táblázat).

85. táblázat A jövőkép intézménytípusonkénti vizsgálata (%) (N=973)

			Szakképző iskola	Technikum	Összesen
Más szakmát tanulok, és abban dolgozom.[t]	Nem	%	89.80%	85.80%	88.30%
		A.R.	1.9	-1.9	.
	Igen	%	10.20%	14.20%	11.70%
		A.R.	-1.9	1.9	.
	Összesen	N	600	373	973
		%	100.00%	100.00%	100.00%
Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel.***	Nem	%	66.50%	52.00%	60.90%
		A.R.	4.5	-4.5	.
	Igen	%	33.50%	48.00%	39.10%
		A.R.	-4.5	4.5	.
	Összesen	N	600	373	973
		%	100.00%	100.00%	100.00%
Érettségi bizonyítványt szerzek.***	Nem	%	80.20%	65.10%	74.40%
		A.R.	5.2	-5.2	.
	Igen	%	19.80%	34.90%	25.60%
		A.R.	-5.2	5.2	.
	Összesen	N	600	373	973
		%	100.00%	100.00%	100.00%
Diplomát szerzek.***	Nem	%	96.80%	82.30%	91.30%
		A.R.	7.8	-7.8	.
	Igen	%	3.20%	17.70%	8.70%
		A.R.	-7.8	7.8	.
	Összesen	N	600	373	973
		%	100.00%	100.00%	100.00%
Vállalkozó leszek.**	Nem	%	81.80%	74.00%	78.80%
		A.R.	2.9	-2.9	.
	Igen	%	18.20%	26.00%	21.20%
		A.R.	-2.9	2.9	.
	Összesen	N	600	373	973
		%	100.00%	100.00%	100.00%
Külföldön fogok dolgozni.*	Nem	%	80.00%	74.00%	77.70%
		A.R.	2.2	-2.2	.
	Igen	%	20.00%	26.00%	22.30%
		A.R.	-2.2	2.2	.
	Összesen	N	600	373	973
		%	100.00%	100.00%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2025, p. 10 5. táblázat
Megjegyzés: Aláhúzva, ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2; * ≤ 0,05, ** ≤ 0,01, *** ≤ 0,001, t jelöli, ahol tendencia szintű különbségekre leltünk.

4.4.4.2. Jövőkép klasztereinek vizsgálata intézménytípusonként

A jövőképre alkotott klasztereink segítségével vizsgálódtunk tovább, mely során intézménytípusonként ismét szignifikáns különbségeket azonosítottunk ($\chi2$= 35.933 df=2 p= 0.001). Számottevően többen voltak a szakképző iskolások között azok a diákok, akik az enerváltak közé tartoztak, míg a technikumiak közül jóval nagyobb valószínűséggel kerültek ki azok, akik a tevékenyen optimisták (86. táblázat).

86. táblázat A jövőkép klaszterei intézménytípusonként (N=973)

		Szakképző iskola	Technikum	Összesen
Tevékenyen optimista	%	14,20%	29,50%	20,00%
	A.R.	-5,8	5,8	
Szakmaérdekeltek	%	36,20%	33,80%	35,30%
	A.R.	0,8	-0,8	
Enerváltak	%	49,70%	36,70%	44,70%
	A.R.	3,9	-3,9	
Összesen	N	600	373	973
	%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2025, p. 11 6. táblázat
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2

4.4.4.3. A jövőkép klasztereinek programtípusonkénti különbsége a jövőkép itemei mentén

Mivel részletesebb betekintést szerettünk volna nyerni a jövőkép programtípusonkénti különbségeibe, ezért összetett kereszttáblával és Khi-négyzet próbával folytattuk elemzésünket. A következőkben azon jövőterv itemekre vonatkozó eredményeket ismertetjük, melyek vizsgálatánál szignifikáns, marginális szignifikancia vagy tendencia szintű a jövőterv klaszterein belüli programtípusonkénti különbséget találtunk. (A táblázatok terjedelme miatt ezeket a mellékletben mutatjuk be.)

Biztos munkahelyet és jó fizetést jellemzően a Szakmaérdekeltek csoportjában ($\chi2$= 17.101 df=1 p< 0.001) magasan felülreprezentáltan, a Tevékenyen optimisták körében ($\chi2$= 2.388 df=1 p= 0.084) nagyobb arányban a magasabb képzési szintű programtípusban tanulók várnak (10. melléklet). Vállalkozói ambíció is jellemzően a technikumban tanulók jövőterveiben szerepel, mely az Enerváltak csoportjában ($\chi2$= 8.013 df=1 p= 0.004) felülreprezentált, de a Tevékenyen optimisták között ($\chi2$= 2.564 df=1 p= 0.072) is nagyobb arányban kimutatható (11. melléklet).

A technikumi programtípus sajátosságából (a felsőoktatásba közvetlen továbbhaladást, illetve a felvételi eljárás során többletpontokat is biztosít) adódóan nem meglepő, hogy az érettségi megszerzése a Szakmaérdekeltek csoportjában ($\chi2$= 13.807 df=1 p<0.001) felülreprezentáltan

(12. melléklet), a diploma megszerzése pedig mindhárom jövőterv klaszter esetében szignifikánsan: Enerváltak ($\chi2$= 10.908 df=1 p= 0.002), Szakmaérdekeltek ($\chi2$= 14.107 df=1 p<0.001), Tevékenyen optimisták ($\chi2$= 16.637 df=1 p<0.001) klasztereiben a technikumi tanulók jövőterveiben szerepel (13. melléklet). 10 év múlva a Tevékenyen optimisták közül ($\chi2$= 73.031 df=1 p= 0.056) a szakképző iskolások képzelik el magukat nagyobb arányban külföldön (14. melléklet). A jövőjükben bizonytalanok között az Enerváltak körében ($\chi2$= 5.224 df=1 p= 0.018) a technikumban tanulók felülreprezentáltak, mely eredmény némileg ellentmond a magasabb képzési szinttel együtt járó optimistább jövőkép elképzelésünknek, ugyanakkor esetükben nem a vágyakhoz, képességekhez igazodó pályaválasztás valószínűsíthető (15. melléklet).

4.4.5. A tanulmányi eredményesség jövőképre gyakorolt hatása

4.4.5.1. A tanulmányi eredményesség klasztereinek vizsgálata a jövőkép függvényében

A jövőképre vonatkozó kérdések közül négy esetben találtunk szignifikáns, egy esetben pedig tendencia jellegű különbségeket a tanulmányi eredményesség klasztereire nézve.
Újabb szakma elsajátítását ($\chi2$= 11.582 df=2 p= 0.003), valamint az érettségi bizonyítvány megszerzését ($\chi2$= 7.319 df=2 p= 0.026) jellemzően a jó tanulók tervezik. Mindazonáltal az egzisztenciális biztonságot, biztos munkahelyet jó fizetéssel prognosztizálók körében a közepes tanulók vannak felülreprezentálva ($\chi2$= 6.083 df=2 p= 0.048). Ellenben a felzárkóztatásra szoruló tanulók jövőterveikben jellemzően nem szerepel az újabb szakma elsajátítása, az érettségi megszerzése, a vállalkozóvá válás és nem is gondolják úgy, hogy stabil egzisztencia vár rájuk a jövőben ($\chi2$= 7.045 df=2 p= 0.03) (16. melléklet).

4.4.5.2. A tanulmányi eredményességi klaszterek és a jövőkép klasztereinek összefüggése

A tanulmányi eredményességi és a jövőtervekre vonatkozó klasztereink kapcsolatának vizsgálata során szignifikáns különbségekre leltünk ($\chi2$= 12.022 df=4 p= 0.017). Ezzel együtt mivel az Adjusted Residuals (A.R.) értéke a szignifikancia szint ellenére nem éri el a kettőt, így elemzésünket az alulreprezentáltság szempontjából folytattuk.
Eredményeink a vártaknak megfelelően alakultak, miszerint a tevékenyen optimisták körében a felzárkóztatásra szorulók, az enerváltak körében pedig a jó tanulók voltak alulreprezentáltak (87. táblázat).

87. táblázat A tanulmányi eredményesség klasztereinek vizsgálata a jövőkép klasztereinek összefüggésében (%) (N=961)

		Felzárkóztatásra szoruló tanulók	Közepes tanulók	Jó tanulók	Összesen
Tevékenyen optimisták	%	13,10%	21,90%	22,50%	20,10%
	A.R.	-3	1,1	1,4	
Szakmaérdekeltek	%	36,90%	32,70%	37,80%	35,60%
	A.R.	0,5	-1,5	1,1	
Enerváltak	%	50,00%	45,40%	39,70%	44,30%
	A.R.	1,9	0,5	-2,2	
Összesen	N	222	379	360	961
	%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2025 9. táblázat
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke kisebb, mint -2

4.4.6. Az intézmény- és szakmaválasztási motiváció jövőképre gyakorolt hatása

4.4.6.1. Az intézmény- és szakmaválasztási motiváció kérdéseinek vizsgálata és a jövőkép kérdései

Két változó közötti kapcsolat és annak erősségének kimutatására a nem parametrikus Spearman féle rangkorreláció statisztikai eljárást alkalmaztuk. (Az eljárás részletes leírását lásd. a IV. 7. Módszerek és eljárások alfejezetben 127. old..)

Számos esetben találtunk szignifikáns kapcsolatot az intézmény kiválasztásának motívumai és a jövőképre vonatkozó állítások között. Negatív a kapcsolat az iskola jó híre és az ott oktatott szakma döntési motívumok és a más (a tanult szakmától eltérő) szakma tanulásának jövőterve között.

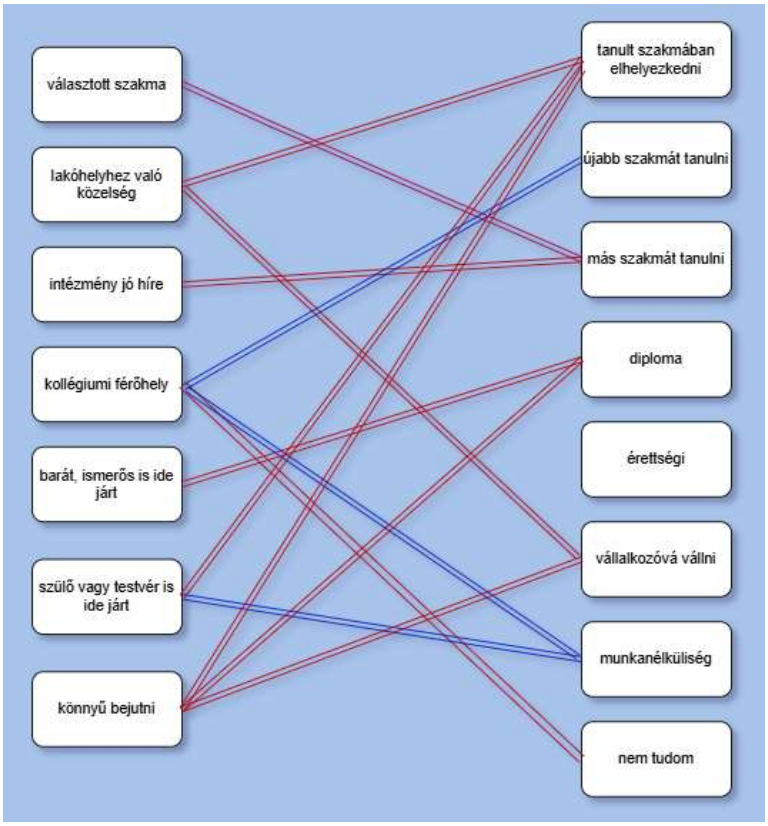
Az intézmény lakóhelyhez való közelsége és a tanult szakmában elhelyezkedés, valamint a vállalkozóvá válás jövőtervei negatív szignifikáns kapcsolatban vannak.

Szignifikáns, pozitív irányú korreláció mutatkozott a kollégiumi férőhelyek preferenciája és az újabb szakma elsajátítása, valamint a munkanélküli jövőkép között. Ellenben szignifikáns negatív irányú korreláció jelentkezett ezen intézményválasztási motiváció és aközött, hogy a tanuló „nem tudom” választ adott a jövőképét illetően.

Tovább folytatva elemzésünket, szignifikáns, negatív irányú korrelációt találtunk az intézményválasztást befolyásoló baráti, ismerősi kapcsolatok és a diplomaszerzés terve között. Amennyiben a szülő vagy a testvér az intézményben szerzett korábbi tapasztalatait néztük, azt láthattuk, hogy ez az intézményválasztási tényező szignifikáns, negatív irányú korrelációt mutat azzal, hogy a tanuló a tanult szakmában szeretne-e dolgozni, ellenben szignifikáns pozitív irányú korreláció volt fellelhető a munkanélküli jövőképpel. Valamint azt láthattuk, hogy

szignifikáns negatív irányú korreláció található a könnyű bejutás intézményválasztási motívum és a tanult szakmában való elhelyezkedés, a diplomaszerzés és a vállalkozóvá válás jövőképei között. (30. ábra).

30. ábra Intézményválasztási motívumok és a jövőkép kapcsolata



Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

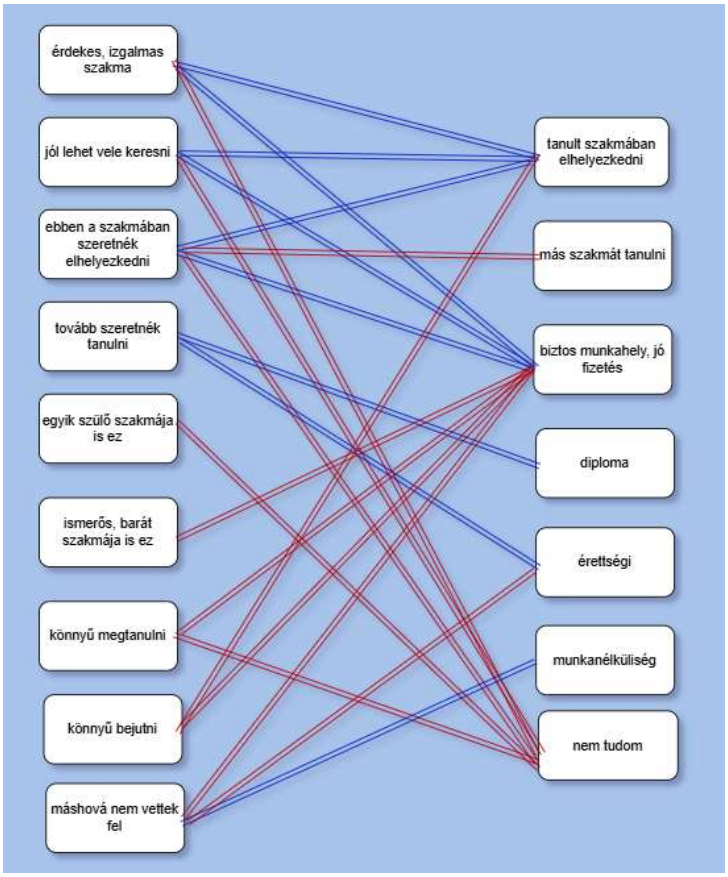
Megjegyzés: = pozitív szignifikáns kapcsolat, = negatív szignifikáns kapcsolat

A szakmaválasztási motivációkat összevetve a jövőterv itemekkel azt láthatjuk, hogy szignifikáns pozitív irányú kapcsolat van az érdekes, izgalmas szakma döntési motívum, illetve a tanult szakmában elhelyezkedés és a biztos egzisztencia jövőképei között, míg szignifikáns negatív kapcsolatban áll azzal, hogy a tanuló „nem tudom”-mal válaszolt a jövőképre vonatkozó kérdésekre. Szignifikáns, pozitív kapcsolatot fedeztünk fel a jó kereseti lehetőség és a szakma iránti elköteleződés választási motívum és a tanult szakmában elhelyezkedés, valamint a biztos egzisztencia jövőperspektívája között, míg ezen döntési motívumok negatív kapcsolatban vannak a pályakorrekciós igénnyel és a bizonytalan jövőképpel.

A továbbtanulási aspirációk esetében szignifikáns pozitív kapcsolat mutatkozott az érettségi és a diplomaszerzés vágyaival. Abban az esetben, ha az egyik szülő szakmája a tanult szakma az szignifikáns negatív irányú korrelációs mutatott a nem tudom válasszal. Amennyiben a barátok és az ismerősök szakmaválasztásra gyakorolt hatását vizsgáltuk azt láthattuk, hogy

szignifikánsan negatívan kapcsolatban van a biztos munkahely jövőképével. A könnyű elsajátítani szakmaválasztási motívum szignifikáns negatív kapcsolatban áll a biztos egzisztencia jövőképével, illetve ugyanilyen korrelációs viszonyok voltak fellelhetőek a nem tudom válasszal is. A könnyű bejutás szakmaválasztási motívum negatív irányú kapcsolatot mutatott a tanult szakmában való elhelyezkedés és a biztos munkahely, jó fizetés jövőképekkel. Végül az, hogy máshová nem vették fel a tanulót szignifikáns negatív irányú korrelációt mutatott a biztos munkahely, az érettségi szerzés jövőképei esetében, és szignifikáns pozitív irányú kapcsolatot a munkanélküliségre vonatkozóan (31. ábra) (17. melléklet).

31. ábra Szakmaválasztási motívumok és a jövőkép kapcsolata



Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: = pozitív szignifikáns kapcsolat, = negatív szignifikáns kapcsolat

4.5. A fejezet összegzése

A fiatalok jövőterveinek vizsgálatát a közeli jövőre, a képzés befejezése iránti elköteleződésre vonatkozó kérdéseink elemzésével kezdtük. Az új szakképzési programtípusban tanuló 11. évfolyamos diákok döntő többsége, 90-95%-a magabiztos a képzés sikeres befejezésében, különösen igaz ez a szakmunkás családból érkező szakképző iskolásokra, akik teljesen biztosak, és a többszörös hátrányú szakképző iskolásokra, akik majdnem biztosak benne, míg 2-2,5%-a a tizenegyedikeseknek pesszimista e téren. A tanulmányi eredményesség tükrében vizsgálva talán nem meglepő, hogy a jó tanulók a leginkább magabiztosak, míg a tanulmányi kudarcnak kitett tanulók még a szakképző iskolában végzősként sem látják biztosnak, hogy sikeresen befejezik a képzést és szakmai bizonyítványt szereznek.

Ezután a távoli (10 év múlva) jövőre vonatkozó kérdéseink válaszai alapján vizsgálódtunk tovább. A fiatalok többsége pozitív attitűddel tekint a távoli jövőbe (Marton, 2020), közel 45%-uk a tanult szakmájában szeretne elhelyezkedni, majdnem minden ötödik válaszadó a most tanult szakmáját ki szeretné egészíteni egy másik szakma elsajátításával, növelve ezzel a munkaerőpiaci értékét. 39%-uk biztos benne, hogy stabil egzisztenciája lesz, több, mint az 1/5-ük vállalkozóként képzeli el magát vagy külföldön szeretne munkát vállalni. A fiatalok 7,3%-ának nincs elképzelése a jövőjéről, mely arány alacsonyabb, a korábbi kutatási eredményekben leírtaknál (Mártonfi, 2009; Czirfusz & Lénárd, 2023), munkanélküliséget a szakképzésben tanulók mindösszesen 2,26%-a prognosztizált.

Elemzésünket az előző három empirikus fejezetünkhöz hasonlóan klaszterelemzéssel folytattuk, mely során a jövőre vonatkozó elképzelések mentén a szakképzésben tanulók három csoportját azonosítottuk. A **Tevékenyen optimisták** (n=195), akik a leginkább pozitívan tekintenek a jövőjük felé mind a munka, a szakmai autonómia, mind pedig a tanulás terén. A Szakmaérdekeltek és az Enerváltak csoportja egyetlen egy, de talán a témánk szempontjából a leginkább meghatározó pontban különbözik egymástól, mégpedig abban, hogy a tanult szakmájukban kívánnak-e elhelyezkedni. A **Szakmaérdekelt (n=343)** fiatalok csoportjában valamennyien a tanult szakmájukban kívánnak a munkaerőpiacra lépni, míg az **Enerváltak** (n=435) egyértelműen elzárkóznak ettől.

A fentieket a hipotézisekkel összevetve:

Hipotézisünk bizonyítása során a családi háttér és a jövőkép kapcsolatát tártuk fel, először a jövőképre vonatkozó itemeket összevetettük a szocioökonómiai klasztereinkkel, majd a családi háttér és a jövőterv klasztereinek kereszttábla elemzését végeztük el. A többszörös hátrányú

családból érkező fiatalok nem tervezik, hogy folytatják tanulmányaikat (másik szakmát tanuljanak vagy diplomát szerezzenek), illetve szakmai autonómiára sem vágynak. Ellenben a középosztályosodó fiatalok jövőterveiben a diploma megszerzése szerepel, valamint a vállalkozóvá válás és külföldön is szívesen kipróbálnák magukat, tehát erős szakmai autonómiára való törekvés valószínűsíthető esetükben. Ezek alapján talán nem meglepő, hogy a többszörös hátrányú fiatalok az Enerváltak, míg a középosztályosodó fiatalok a Tevékenyen optimisták csoportjában felülreprezentáltak. Összességében elmondható, hogy a H7. hipotézisünk, melyben feltételeztük, hogy minél magasabb a társadalmi státusa a szakképzésben tanuló fiatal családjának, annál inkább jellemző, hogy tevékenyen optimista (iskolázottsági szint emelkedése, vagy foglalkoztatottsági státusbeli autonómia) a jövőképe igazolást nyert.

Az intézményválasztás jövőképre gyakorolt hatásának vizsgálatát a jövőkép kérdéseinek és a jövőkép klasztereinek programtípusonkénti eltéréseinek felderítésével folytattuk. Számos esetben programtípusonként ellentétes tendenciát figyelhettünk meg, miszerint a technikumi programtípusban tanulók pozitívabb jövőképpel rendelkeznek, mint a szakképző iskolai társaik. A technikumi programtípust választók esetében nem meglepő, hogy szerepel az érettségi megszerzése, és a diploma megszerzése is, amellett, hogy véleményük szerint egzisztenciális biztonság vár rájuk, vagyis biztos munkahely jó fizetéssel. Mindezt nem feltétlenül alkalmazottként szeretnének elérni, hanem vállalkozóként és külföldi munkatapasztalatokkal kívánják megvalósítani. A jövőtervek klaszterei mentén a szakképző iskolások az Enerváltak, ellenben a technikumi diákok a Tevékenyen optimisták körében jelennek meg felülreprezentáltan.

Ezután arra voltunk kíváncsiak, hogy a legtöbb jövőre vonatkozó elképzeléssel bíró csoport esetében van-e intézménytípusonkénti eltérés a fiatalok jövőterveiben. A Tevékenyen optimista jövőképpel bíró fiatalok esetében a technikumiak előnyét mutattuk ki, magabiztosabbak, miszerint stabil egzisztencia várja őket, magas keresetet biztosító stabil munkahellyel, emellett a vállalkozói lét nyújtotta szakmai autonómia lehetőségét is látják maguk előtt. Ellenben a külföldi munkavállaláson jellemzően a szakképző iskolások gondolkodnak. Arról nincs információnk, hogy ezen külföldi munkavállalást csak időszakosan vagy hosszú távra tervezik-e a válaszadóink.

A tanulmányi eredményesség jövőbeli tervekre való hatásának vizsgálatakor a leggyengébb és a legjobb tanulmányi teljesítményű tanulók csoportjában az előzetesen vártaknak megfelelő eredményeket kaptunk. Miszerint a tanulmányi kudarccal küzdők bár nem valószínűsítik, hogy biztos munkahelyük lesz jó fizetéssel, mégsem tervezik folytatni tanulmányaikat vagy azt, hogy

vállalkozóvá vállnak. Ellenben a jó tanulók szeretnének újabb szakmát tanulni és érettségit szerezni. Ugyanakkor a közepes tanulók felülreprezentáltak a biztos munkahelyet és jó fizetést prognosztizálók között, tehát munkavállalóként, de anyagi biztonságban látják magukat 10 év múlva.

Annak érdekében, hogy az intézmény- és szakmaválasztás és a jövőkép kapcsolatát mélyrehatóan feltárjuk Spearman féle rangkorreláció statisztikai eljárást alkalmaztunk, az eredményeket a jövőtervekre vonatkozó itemek mentén összegezzük. Elsőként annak a valószínűségét vizsgáltuk, hogy a fiatal a tanult szakmájában tervezzen elhelyezkedni, mellyel pozitív kapcsolatban van, ha a szakma kiválasztása során annak érdekes, izgalmas volta, az azzal járó jó kereseti lehetőség volt fontos, illetve már a továbbtanulási döntés során megvolt a szakma iránti elköteleződés. Ellenben negatív a kapcsolat a tanult szakmában való elhelyezkedés és az intézmény kiválasztásának azon motívumai, hogy a szülő és a testvér is ide járt, közel van a lakóhelyhez, valamint mind az intézmény, mind a szakma esetében, hogy könnyű legyen oda bejutni között.

A biztos munkahely, jó kereset jövőképe pozitív kapcsolatban áll azzal, ha a szakma kiválasztása során fontos szempont volt, hogy az adott szakma érdekes, izgalmas, jó kereseti lehetőséget biztosító legyen, valamint már megvolt egyfajta elköteleződés az adott szakma iránt. Azonban negatív a kapcsolat a barát és ismerős szakmája, illetve könnyű rá bejutni és a máshová nem vettek fel szakmaválasztási motívumokkal.

Újabb, a jelenlegire ráépülő szakma tanulásának vágya pozitív kapcsolatban van azzal, ha az intézmény kiválasztásánál szempont a kollégiumi férőhely volt.

A vállalkozó kedvvel negatív kapcsolatban áll az ha az intézmény kiválasztásakor annak lakóhelyhez való közelsége, valamint a könnyű bejutás szempontjai számítottak.

Továbbképzési tervek esetében az érettségi és a diploma megszerzése iránti vágy pozitív kapcsolatban van azzal, ha már a középfokú továbbtanulási döntés meghozatalakor fontos volt a majdani továbbtanulás megalapozása. Az érettségi jövőterve negatív kapcsolatban van azzal, ha a szakmaválasztás esetében kényszerválasztás történt. A felsőoktatási tervek és az adott intézménybe járt barát, ismerős, illetve a könnyű volt bejutni az iskolába választási motívumok között negatív kapcsolatra leltünk. Pályamódosítást eredményező, a tanulttól eltérő „más„ szakma tanulásának jövőterve negatív irányú kapcsolatban áll az oktatott szakma és az intézmény jó híre intézményválasztási , valamint a jól lehet vele keresni és ebben a szakmában akarok elhelyezkedni szakmaválasztási motívumokkal.

A pesszimista, munkanélküli jövőkép és a kollégiumi férőhely, a szülő vagy testvér is ide járt intézményválasztási és szakma esetén a kényszerválasztás motívumai között pozitív kapcsolatot tártunk fel.

Bizonytalan jövőkép esetén kizárólag negatív kapcsolatokat tárunk fel a kollégiumi férőhely intézményválasztási és az érdekes, izgalmas, jó kereseti lehetőséget biztosító, szakma iránt elköteleződött, valamint a szülő szakmája és a könnyű megtanulni szakmaválasztási motivátor tényezők között.

Összességében eredményeink alátámasztották H8. hipotézisünket, melyben feltételezzük, hogy az intézményválasztás, a társadalmi háttér dominanciája miatt és a szakmaválasztás jelentős hatást gyakorol a technikumi és szakképző iskolai programtípusban tanuló fiatalok jövőképére (Hermann, 2003; Lannert, 2004), így az a szakképzés új programtípusaiban is igazolást nyert.

VI. Összegzés

Kutatásunk neveléstudományi, nevelésszociológiai aspektusból közelítette meg a szakképzés új programtípusaiban tanuló fiatalokat. A szakképzés, mint középfokú továbbtanulási út a hazai társadalom szerkezetét tekintve, igen széles réteg (Balogh, et. al., 2019) aspirációiban szerepel, ezért különösen fontos, hogy minél jobban megismerjük ezen csoport sajátosságait, igényeit, vágyait.

Érdeklődésünk fókuszában az érettségit nem adó szakképző iskolai programtípusban és a többcélú szakképző intézményekben tanuló technikumi tanulók voltak. Akik bár eltérő képzési szinten (érettségit adó, illetve nem adó szakképzési programtípus), de ugyanazon szakképzési intézményeket választották középfokú tanulmányaikhoz.

Értekezésünkben a szakképzést választó fiatalok megismerését három irányból közelítettük meg, kíváncsiak voltunk a családi hátterükre (Honnan jöttek?), az intézmény és a szakma kiválasztásakor prioritást élvező továbbtanulási szempontjaikra (Miért oda mentek?) és a jövőterveikre (Hová tartanak?).

Kutatásunk során célként tűztük ki az észak-alföldi régió szakképzési centrumaiban tanuló fiatalok jellemzőinek feltárását. A vizsgált régió kiválasztásának oka, hogy a hozzáférhető statisztikák segítségével beazonosított demográfiai, iskolázottsági és gazdasági jellemzők alapján az ország egyik gazdaságilag-társadalmilag leghátrányosabb helyzetű régiója. A régió vármegyénkénti iskolázottsági és foglalkoztatottsági adatait összevetve az országos átlaggal egyértelműen látszik a jelentős elmaradás. A régión belül vármegyénkénti különbségeket tártunk fel, miszerint mind az iskolázottság, mind pedig a foglalkoztatottság terén Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegye a leginkább hátrányos helyzetű, emellett itt a legmagasabb a születések száma és egyben legalacsonyabb a születéskor várható élettartam. A régióban élő fiatalok számára gazdasági és kulturális tőke hiányában az oktatás nyújthat felemelkedési lehetőséget. Emellett a régióban megjelenő gazdasági beruházások várható hozadéka a szakképzett munkaerő foglalkoztatottsági rátájának növekedése lesz.

Az észak-alföldi régióban élő fiatalok megismerését önbevallásos módszerrel, tanulói kérdőív segítségével végeztük. A kérdések kidolgozásánál az ismertetett szakirodalmi kutatási előzményeket (Andor & Liskó 2000; Liskó, 2003; Fónai & Papik, 2002; Fónai, Hajdu & Estók, 2007, Lannert, 2004; Tomasz, 2012; Fehérvári, 2008, 2014; Bánkúti, Horváth & Lukács, 2004), valamint a 2020. évi OKM Háttérkérdőív kérdéseit vettük alapul. Az adatok papír alapú, illetve online felvétele (Google Forms linken és QR kóddal) a 2022/2023-as tanév során IV.

szakaszban valósult meg az észak-alföldi régió három vármegyéjének szakképző intézményeiben.

A kutatásunk célcsoportja az észak-alföldi régióban, a középfokú szakképzési rendszer ezen programtípusaiban elsőként résztvevő fiatalok, akik a lekérdezés időpontjában 11. évfolyamosok voltak, tehát a szakképző iskolások immár a végzés évében jártak. Így a szakképző iskolások tekintetében a jövőre vonatkozó terveknek még nagyobb relevanciája volt. A minta megtervezésekor reprezentativitásra törekedtünk, valamennyi szakképző iskolai képzést folytató, szakképzési centrumhoz tartozó intézményt együttműködésre kértünk fel. A szakképzési intézményekben a 2022/2023-as tanévben valamennyi oktatott ágazat tekintetében a 11. évfolyamos szakképző iskolai és technikumi tanulók legalább 20%-ának kitöltését kértük.

Az adattisztítás után a primer kutatásunk alapját adó adatbázisunk, a VETanulOK 2023, az Észak-Alföld 8 szakképzési centrumának (6 SzC az Innovációs és Technológiai, míg 2 SzC az Agrár Minisztérium fenntartásában működik) 31 szakképző intézményében tanuló fiatalok válaszait tartalmazta (N=973). Az adatbázis programtípusonkénti megoszlása: ISCED 3c szintű 3/11 évfolyamos szakképző iskolai tanuló (n=600) és ISCED 3a szintű 11. évfolyamos technikumi tanuló (n=373).

Tanulói kérdőívünk kitöltöttsége vármegyénként eltérő mértékű, az észak-alföldi régióban többcélú intézményekben technikumi tanulók 19%-a, a szakképző iskolai tanulók 32,2%-a töltötte ki. Bár a minta tervezésekor reprezentativitásra törekedtünk, de a vármegyénkénti eltérő kitöltöttségi arányok és az ágazatonkénti összesített tanulói létszámadatok hiányában ez nem teljesült maradéktalanul, ezért mintánk nem tekinthető reprezentatívnak.

Adataink feldolgozását SPSS 26 statisztikai program segítségével a tanulók családi hátterének feltárásával kezdtük. Arra a kutatási kérdésre választ keresve, hogy a középfokú továbbtanulási döntésük során milyen gazdasági, társadalmi jegyek mentén azonosítható fiatalok választják a szakképzést és tetten érhető-e az intézménytípusonkénti homogenizálódás.

A szakképzésben tanulók gazdasági-társadalmi jellemzőit a hazai és nemzetközi kutatások tapasztalatait bemutató szakirodalmi fejezetünkben ismertettük. A fellelt szakirodalom alapján a családi háttér tanulási útvonalra gyakorolt hatása vitathatatlan, melyet számos nemzetközi és hazai vizsgálat alátámasztott. Ezen kutatási eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a családi háttér és az abból következő társadalmi egyenlőtlenségek nemcsak a tanulmányi eredményekre, hanem a középfokú továbbtanulási út kiválasztására is hatással vannak (OECD, 2018; Ostorics et al., 2016; PISA, 2018; Chapman, 2007; Traqueia et al.,2020; Híves, 2007; Fehérvári, 2015b). Hazai és nemzetközi felmérések is hasonló továbbtanulási tendenciát tártak fel, miszerint az

alacsonyabb szocioökonómiai státusú családból érkező fiatalok az érettségit nem adó, rövidebb képzési idejű, míg a magasabb státusú családból érkezők a felsőfokú tanulmányokat is lehetővé tevő középfokú programtípusokat preferálják (Traqueia et al., 2020; OECD, 2018; Andorka, 1999; Liskó & Fehérvári, 1998; Róbert, 1991; Fehérvári 1996, 2013). Azonban a kutatások óta eltelt idő, valamint az új szakképzési programtípusok bevezetése és az ezekhez köthető szakképzési oktatáspolitikai törekvések megalapozták a tudományos revízió szükségességét. Ezért elsőként azon kutatási kérdésünkre kerestük a választ, hogy a középfokú továbbtanulási döntésük során milyen gazdasági, társadalmi jegyek mentén azonosítható fiatalok választják a szakképzést.

A szakirodalmi előzményekre alapozva, mely során a szülők iskolázottsági és foglalkoztatottsági helyzetének, a család anyagi helyzetének és a lakóhelynek a továbbtanulási döntésre gyakorolt hatását vizsgálták (Róbert, 1991, 2000; Csákó, 1996; Lannert, 2004; Andor & Liskó, 2000; Goldthrope, 1996), a mélyreható statisztikai elemzés érdekében összetett szocioökonómiai mutatót készítettünk. A kérdőívünk által rendelkezésünkre álló változók közül a szubjektív anyagi jólétre vonatkozót alapos mérlegelés után nem vontuk be a szocioökonómiai mutatóba. Mivel a szubjektív jólétre vonatkozó válaszok esetében, bár azok egy irányba mutattak a családi háttéradatokból kiolvashatókkal, a jövedelmi, az anyagi helyzet témájának érzékenysége miatt (Havasi, 1997) a válaszok a középérték felé húztak, tompítva az eltéréseket. Valamint a fiatalok a szubjektív anyagi helyzetüket a saját lakókörnyezetükhöz mérten értékelik, mely egy hátrányos helyzetű régió esetében tovább torzíthatja az eredményeket. Így a háttérváltozók közül a klaszteranalízis során a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, foglalkoztatottsági státusát, a lakóhely település típusát, a testvérek számát, az RGYK-ra való jogosultságot és az objektív anyagi indexet vontuk be. A klaszteranalízis előtt a kategorikus változóinkat összevontuk: az iskolázottság hét attribútumát három kategóriába (alapfokú, középfokú és felsőfokú), a foglalkoztatottság tizenkettő attribútumát négy kategóriába (aktív, passzív, átmeneti foglalkoztatott és nem meghatározott). A kitöltők a település nevét adták meg, melyeket vármegyeszékhely, város, község településtípusokba soroltuk. Ezután a változókat attribútumaik mentén dichotomizáltuk. Az objektív anyagi indexet a birtoktárgyakból képzett nyolc dichotóm (súlyozott) változó mentén határoztuk meg. Az RGYK esetén az OKM Háttérkérdőívénél részletesebben, a „jelenleg is részesülök”, a „már nem, de korábban részesültem”, a „sosem részesültem” és a „nem tudom” attribútumok mentén vizsgáltuk.

Ezen összetett mutatók segítségével beazonosítottuk a fiatalok három szocioökonómiai jegyeik alapján jól elkülöníthető csoportját: a **Többszörös hátrányú** (n=223), a **Szakmunkás** (n=280) és a **Középosztályosodó** (n=470) **családokból** érkezőket.

A többszörös hátrányú családokra a szülők iskolázottságában, foglalkoztatottságában, a család anyagi helyzetében és a település típusában megjelenő többszörös depriváció (Andorka, 2003) jellemző. A szakmunkás családok a többszörös hátrányos helyzetű családokhoz képest jobb anyagi helyzetben élnek, mivel mindkét szülő dolgozik, nevüket a szülők jellemző iskolai végzettségéről kapták. A legmagasabb szocioökonómiai státussal a középosztályosodó családok bírnak, mely megmutatkozik a szülők középfokú iskolai végzettségében, aktív foglalkoztatottsági státusában és a család anyagi helyzetében is. Mindezen eredményekre építve megvizsgáltuk a családi háttérre vonatkozó hipotézisünk teljesülését.

A tanulói hátrányos helyzetet a szülők legmagasabb iskolai végzettségén, foglalkoztatottsági státusán és az objektív és szubjektív jóléten keresztül közelítettük meg, mely során valamennyi felsorolt területen a technikumi programtípusban tanulók előnyét mutattuk ki.

Mindazonáltal a szülők legmagasabb iskolai végzettségének elemzésekor beazonosítottuk egy a korábbi kutatások által még nem azonosított csoportot, ahol a szakképző iskolába járó, középosztályosodó családból érkező tanulók szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a technikumba járó középosztályosodó társaik szülei. Ez a hazai és a nemzetközi kutatási eredményektől eltérni látszik, miszerint az érettségit nem adó szakképzés az alacsony társadalmi státusú családok gyermekeinek legjellemzőbb tanulási útja (Liskó & Fehérvári, 1998; Róbert, 1991; Fehérvári 1996, 2013), illetve, hogy az érettségit is adó programtípus a szakképző iskolai csoportnál magasabb iskolázottságú családok számára vonzó (OECD, 2018; Andorka, 1999; Traqueia et al., 2020). Ezen tendencia a mintánk egészére igaznak bizonyult a fent említett szakképző iskolát választó középosztályosodó családok kivételével.

A régió gazdasági helyzetének és a tanulói hátrányos helyzetnek az együttjárását a GVI, 2019 és az OKM 2022 adatbázisának segítségével vizsgáltuk. A GVI, 2019 adataiból kimutatható, hogy az országos átlaghoz képest az általunk vizsgált hátrányos helyzetű észak-alföldi régióban 11-12%-kal magasabb a legfeljebb általános iskolai végzettségű szülők aránya. Az OKM 2022 adatbázisában a szubjektív jólét megítélése alapján kerestük a régiónkénti és programtípusonkénti különbségeket. A régiónkénti összehasonlításhoz az egy főre jutó GDP alapján a közép-dunántúli régió került kiválasztásra, mely régió akár a GDP, akár a kedvezményezett járások száma alapján gazdaságilag fejlettnek tekinthető. Az elemzésünkkel

a közép-dunántúli régió előnyét mutattuk ki, mely nemcsak a régiók összehasonlításakor, de az azonos programtípusban tanulók esetében is fennállt.

Ismertetett eredményeink alátámasztották **H1.** hipotézisünket, melyben feltételeztük, hogy a a hátrányos helyzetű tanulók aránya a szakképző iskolákban magasabb, mint a technikumban, valamint a homogenizálódás a hátrányos helyzetű régióban még erőteljesebb (részint a spontán szegregáció/szelekció hatására is), mint a fejlett régióban. Hipotézisünk szerint a hátrányos helyzetű régióban a fejlett régióhoz képest még inkább jellemző, hogy a szakképző iskolákban kiemelten magas a hátrányos helyzetű fiatalok aránya (Fehérvári, 2008; Híves, 2015).

A családi háttértényezők után a tanulmányi eredményességre fókuszáltunk, mivel a családi háttér iskolai teljesítményre gyakorolt hatását számos hazai és nemzetközi kutatás megerősítette (Fehérvári & Széll, 2014; Balázsi & Horváth, 2011; OECD,2018; Ostorics et al., 2016, 2018; Chapman, 2007; Traqueia et al.,2020; Híves, 2007; Fehérvári, 2015b). Arra a kutatási kérdésünkre választ keresve, hogy hogyan hat a családi háttér a tanulmányi eredményességre folytattuk elemzésünket. Célul tűztük ki ezen összefüggés adatainkon történő alátámasztását. Ehhez, illetve a tanulmányi eredményesség hatására vonatkozó hipotéziseink vizsgálatához a kérdőívünk ezen kérdésblokkjának válaszait használtuk fel. Adataink lehetővé tették, hogy a tanulók önbevallásán alapulva tanulmányi eredményességi mutatót készítsünk. A bevont folytonos változóink a nyolcadik félévi átlag, az előző tanév végi (2/10 és 10. évfolyam) kommunikáció-magyar, matematika érdemjegy, szakmai elméleti és gyakorlati tantárgyak átlaga, az igazolt és igazolatlan hiányzások száma, valamint a tanulmányok alatti javító-, pótvizsga, az évismétlések előfordulása és annak ideje voltak. Ezen tanulmányi eredményességi változók segítségével, a klaszterelemzés módszerével, elkülönítettük tanulmányi eredményesség szerint a kitöltőink három csoportját, a **Felzárkóztatásra szoruló** (n=222), a **Közepes** (n=379) és a **Jó tanulókat** (n=360). A tanulmányi kudarcnak kitett, felzárkóztatásra szoruló tanulók tanulmányi teljesítménye elégséges, közismeretei tantárgyak esetében a közepeshez közelítő, igazolatlan hiányzásaikkal nem lépik át a tíz órát, de az igazolt hiányzásaik sem haladják meg a másfél hetet. Mindazonáltal az alapfokú tanulmányaik során évismétlés, míg középfokú tanulmányaik alatt javító- vagy pótvizsga előfordult. A közepes tanulókra jellemző a legmagasabb, bár nem kirívóan magas igazolt hiányzás, mely 2-2,5 hét, igazolatlan hiányzásuk nem volt. Tanulmányi eredményük a felvételi időpontjában elégségest kissé meghaladó, a szakmai gyakorlati jegyek átlaga közepes alatti, míg magyar és matematika tantárgyak esetében közepesnél jobb, ugyanakkor nem volt az egyenes tanulási utat veszélyeztető javító- vagy pótvizsgájuk. A jó tanulók csoportját a mintánkban a legmagasabb átlaggal bírók alkotják, akik bár nem értek el kiemelkedő tanulmányi teljesítményt közepes és

jó teljesítménnyel végzik középfokú tanulmányaikat, igazolatlan hiányzásuk nem volt, igazolt is alig.

A családi háttér tanulmányi eredményességre gyakorolt hatását a szociökonómiai és a tanulmányi eredményességi klasztereink összevetésével támasztottuk alá, miszerint a családi háttértényezők hatását az intézményes oktatás nem képes kioltani (Fehérvári & Széll, 2014; Fehérvári, 2015; Balázsi & Horváth, 2011; Liskó, 2002; Ostorics et al., 2016; PISA, 2018). Programtípusonkénti különbségeket tártunk fel, mely szerint a felzárkóztatásra szoruló tanulók a szakképző iskolákban a többszörös hátrányú, míg a technikumi programtípusban a szakmunkás családokból érkeztek. Összességében a tanulmányi kudarc a szakképző iskolásokra jellemző (Csányi & Széll, 2020) és a községekben élő jó tanulók nagyobb valószínűséggel választják a szakképzést, mint a városban élők (Lannert, 2004).

A tanulmányi eredménytelenségre ható családi háttértényezők feltárására binomiális logisztikus regressziós modellt alkalmaztunk. Ebben a modellben a függő változó a felzárkóztatásra szorulók klaszterébe tartozás, a magyarázó változók pedig a magas mérési szintű (objektív anyagi index, a testvérek száma, a tanult szakma a szülő szakmája), illetve relevánsnak talált dichotóm változók (apa alapfokú és középfokú végzettségű, anya alapfokú végzettségű, apa vállalkozó) voltak. A változók bevonásával megfelelő, 10,5%-os illeszkedésű (Nagelkerke R2=0,105) modellt hoznunk létre. A binomiális logisztikus regressziós modell alkalmazásával beazonosítottuk azon magyarázó változókat, melyek növelik a tanulmányi sikertelenség esélyét, illetve amelyek protektív faktorként hatnak. Csökkenti a tanulmányi kudarc esélyét, ha az apának alap vagy középfokú végzettsége van. Továbbá jelentős mértékben képes csökkenteni az objektív tőke, mely egyben a fentebb leírt megállapítást támasztja alá, miszerint a családi háttér deprivációit az oktatási intézmények nem képesek hatékonyan kompenzálni (Fehérvári & Széll, 2014; Fehérvári, 2015; Balázsi & Horváth, 2011; Liskó, 2002; Ostorics et al., 2016; PISA, 2018). Növeli a tanulmányi eredménytelenség esélyét, ha az anya alapfokú végzettségű, a testvérek számának növekedése, ha az apa vállalkozó és ha a szülő szakmáját tanulja a fiatal. Eredményeinkből megállapítható, hogy a szülők iskolai végzettsége eltérő irányba hat, és az alacsony végzettségű anya hatása a meghatározó.

A családi háttér tanulmányi eredményességre gyakorolt hatását a szocioökonómiai és a tanulmányi eredményességi klasztereink segítségével is megvizsgáltuk, mely során a szakirodalmi előzményekkel egy irányba mutató eredményeket kaptunk. Miszerint a jó tanulók jellemzően a középosztályosodó, míg a felzárkóztatásra szoruló tanulók többszörös hátrányú családból érkeztek. Programtípusonkénti különbségeket tártunk fel, a gyenge tanulmányi teljesítményű, felzárkóztatásra szoruló tanulók a szakképző iskolákban a többszörös hátrányú,

míg a technikumokban a szakmunkás családok gyermekei. Ugyanakkor a szakirodalmi előzményeknek némileg ellentmond, hogy a szakképző iskolás jó tanulók között a középosztályosodó családokból érkezők felülreprezentáltak. Összességében a **H2.** hipotézisünket, miszerint az új szakképzési programtípusok esetében is igaz, hogy családi háttér mutatók jelentősen befolyásolják az iskolai teljesítményt (Tóth, Fejes & Kinyó, 2025; OECD, 2023b; OECD, 2018; Ostorics et al., 2016; PISA, 2018; Chapman, 2007; Traqueia et al., 2020; Híves, 2007; Fehérvári, 2015b) igazoltnak tekintjük.

A családi háttér és a tanulmányi eredményesség után az intézmény- és szakmaválasztásra vonatkozó kérdéseinkkel folytattuk elemzésünket. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a középfokú tanulási út kijelölésekor mely motívumok játszanak szerepet az intézmény és a szakma kiválasztásakor. Találunk-e eltérő mintázatot a továbbtanulási motivátorok tekintetében a családi háttér, az intézménytípus és a tanulmányi eredményesség mentén?

A középfokú szakképzés sajátossága, hogy a továbbtanulási döntés során egyszerre kell intézményt és szakmát is megjelölni. A választási motívumok vizsgálatát az intézményválasztás tekintetében a programtípusonkénti különbségek feltárásával kezdtük. A szakképző iskolások intézményválasztásakor meghatározó szempont, hogy biztosított legyen a kollégiumi ellátás, a családtagok tapasztalatai által ismerje az intézményt, emellett könnyű legyen a bejutás, valamint kényszerhelyzetbe is nagyobb valószínűséggel kerültek, mint a technikumi társaik. A szakma kiválasztása során a szakképző iskolások döntését még markánsabban befolyásolta az interperszonális kapcsolatok hatása mint a technikumban, mely a barát, ismerős és szülő szakmáról alkotott véleménye által érvényesült. A kényszerválasztás az intézményválasztáshoz hasonlóan a szakmaválasztás során is leginkább a szakképző iskolásokra volt jellemző (Csányi & Széll, 2020).

A továbbtanulás során az intézmény és szakma kiválasztására ható okok megértésére ismét a klaszteranalízis módszeréhez fordultunk. Mely során mind az intézmény, mind pedig a szakma kiválasztásra vonatkozó itemek 1-4 fokú Likert skálán kapott átlagértékei alapján SPSS program használatával beazonosítottuk a fiatalok három csoportját. Válaszadóink a jellemző választási motívumok mentén jól elkülöníthető csoportokban hozták meg továbbtanulási döntéseiket. A pályaválasztási motivációs csoportok jellemzőit a 2,5 vagy a feletti átlagértékkel bíró itemek alapján állapítottuk meg. A **Jól tájékozott és motivált** (n=302) fiatalok számára egyaránt fontosak voltak a szakma és az intézmény kiválasztásának motívumai. A **Szakmára motiváltak** (n=422) továbbtanulási döntését elsősorban a szakma szempontjai határozták meg,

míg a **Kényszerválasztók** (n=229) sem az intézmény sem a szakma kiválasztásakor nem voltak döntési helyzetben.

A családi háttér továbbtanulási döntést befolyásoló hatásának feltérképezésére a szocioökonómiai klasztereinket hívtuk segítségül. A leginkább hátrányos helyzetű tanulók intézményválasztásakor fontos szempont volt, hogy a szülő vagy testvér is ide járt és könnyű legyen bejutni, szakmaválasztáskor pedig, hogy könnyű legyen elsajátítani az adott szakmát. A családi háttér klasztereivel való összevetéskor a szakmára motiváltak jellemzően középosztályosodók, míg a jól tájékozott és motiváltak között a többszörös hátrányból érkező fiatalok voltak felülreprezentáltak. Itt kell megjegyeznünk, hogy valószínűleg nem beszélhetünk széleskörű ismeretekről valamennyi lehetséges intézmény és szakma esetében, csak az adott kiválasztott intézmény és szakma tekintetében, és vélhetően az információkat családi, baráti kapcsolataik által szerzik. Ezután főkomponens elemzéssel tovább árnyaltuk eredményeinket. Ismét előbukkant azon középosztályosodók csoportja, akik a szakirodalmi előzmények alapján vártaktól eltérő tendenciát mutatnak. Ők azok, akik a magas társadalmi státusuk ellenére gyenge tanulmányi eredményt értek el, és a továbbtanulás során kompromisszumra kényszerültek. Eredményeink alapján a **H3**. hipotézisünk, miszerint a szakképző iskolai és technikumi programtípust választók körében, minél hátrányosabb helyzetű a tanuló, annál inkább az intézményválasztás dominál a szakmaválasztáshoz képest a középfokú továbbtanulási döntés során (Hermann, 2003), csak részben igazolódott be.

A tanulmányi eredményesség hatását a továbbtanulási döntésre elsőként az intézményválasztás tekintetében vizsgáltuk. A szakirodalom alapján vártaknak megfelelően a felzárkóztatásra szoruló tanulók intézményválasztását jellemezhetjük kényszerválasztásként.

A szakmaválasztás során a tanulmányi kudarcnak kitett tanulók számára döntést befolyásoló motívum volt, hogy ne csak könnyű legyen bejutni, de elvégezni is könnyű legyen az adott szakmát, illetve hogy az a szülő szakmája legyen. Emellett a felzárkóztatásra szoruló többszörös hátrányú és a szakmunkás családok gyermekei jellemzően szakmát váltottak a középfokú tanulmányaik során. Eredményeink alátámasztották **H4.** hipotézisünket, miszerint az új szakképzési programtípusok esetében feltételeztük, hogy a továbbtanulás során a tanulmányi eredménytelenséggel jellemezhető diákok körében gyakoribb a kényszerdöntés mind az intézmény, mind pedig a szakma kiválasztásakor, mint a jó tanulmányi teljesítményű fiatalok körében (Fehérvári & Híves, 2017; Lannert, 2004; Hermann, 2003).

A tanulmányi eredményesség után a családi háttér továbbtanulási motivációkra gyakorolt hatását vizsgáltuk. Eredményeink a többszörös hátrányú családokból érkezők

kényszerdöntésére utaltak, mivel intézményválasztás során jellemzően a „Máshová nem vettek fel" választ adták, valamint felülreprezentáltak a középiskolai tanulmányaik során iskolát váltók között. Kényszerdöntésre utaló eredményeket kaptunk a szakmaválasztás kapcsán is, ugyanis a többszörös hátrányú felzárkóztatásra szorulók felülreprezentáltak a szakmát váltók, míg a többszörös hátrányú jó tanulók szintén felülreprezentáltak a szakmaváltásra vágyók körében. Ezáltal a **H5.** hipotézisünkben, melyben feltételeztük, hogy az új szakképzési programtípusokban a többszörös hátránnyal rendelkező családok gyermekei a középfokú továbbtanulásuk során nagyobb valószínűséggel kerülnek kényszerhelyzetbe mind az intézmény, mind pedig a szakmaválasztás tekintetében, mint a kedvezőbb családi hátterű társaik (Híves, 2007; Liskó 2002, 2003, 2008) igazolódott.

Ezután arra a kutatási kérdésünkre kerestük a választ, hogy hogyan hatnak a család és a barátok személyes tapasztalatai a továbbtanulási döntésre. Ezt feltárandó a tanulók inter- és intragenerációs kapcsolatainak továbbtanulási motívumokra kifejtett hatását vizsgáltuk. Intézményválasztás során az, hogy a szülő vagy a testvér is abba az intézménybe járt meghatározó döntési motívum volt, mely hatás a társadalmi státus emelkedésével csökkent, tehát legerőteljesebben a többszörös hátrányú fiatalokra hatott. Az alacsony szocioökonómiai státusú családokból származó tanulók esetében volt a leginkább fontos szempont, hogy a szülő vagy testvér is ezen iskolába járt, míg a középosztályosodó tanulóknál ez a legkevésbé játszott szerepet. A családi tapasztalatok hatását a családok kulturális tőkéjének állapotával, továbbá a tájékozódási lehetőségek társadalmi különbségével magyarázhatjuk. Az alacsonyabb szocioökonómiai státusú családból érkező diákok társadalmi státusra irányuló reprodukciós törekvései (Bourdieu, 1967) és kalkulációi jóval szerényebbek és sokkal inkább hagyatkoznak az elsőkézből származó információkra a család történetében esetlegesen újszerűnek mondható pályaválasztási döntések helyett (Ball, Bowe & Gerwitz, 1995).

H6. hipotézisünk, melyben a szakirodalom alapján feltételezzük, hogy az intézmény- és szakmaválasztási továbbtanulási döntések során jelentős hatást gyakorolnak a tanulók inter- és intragenerációs kapcsolatai (Hermann, 2003; Csányi & Széll, 2020; Pusztai, 2011) a szakképző iskolai és a technikumi programtípust választók körében is, részben igazolódott. Mivel az intézményválasztás tekintetében eredményeink igazolták, de a szakmaválasztás terén csak a szakképző iskolai programtípusban tanulók esetében tudtuk kimutatni a barátok, ismerősök tapasztalatainak, véleményének hatását.

A továbbiakban a pályaválasztási döntés sikerességét jelző bekerülési sorrend és a középfokú tanulmányok alatti pályakorrekció előfordulásának vizsgálatával folytattuk elemzésünket. A

bekerülési sorrend esetében a szakképzési férőhelyek számát is figyelembe véve a harmadik vagy a feletti sorszámú helyre történő felvételt a továbbtanulási vágyaktól eltérőnek, sikertelenségnek tekintjük. A szakképzésbe továbbtanulók ¾-ét az elsőnek megjelölt helyre vették fel, különösen igaz ez a technikumba jelentkezők esetében. Mindazonáltal közel 16%-uknak, jellemzően a gyenge tanulmányi eredményű tanulóknak, meg kellett elégedniük a második helyen megjelölt képzéssel. A fiatalok 8-10%-a nem a vágyott útvonalon folytatta tanulmányait. Emellett eredményeink arra világítottak rá, hogy a leginkább kedvező családi háttérből érkező jó tanulók a vártaknak megfelelően jellemzően az első helyre, addig a szintén jó családi hátterű, de gyenge tanulmányi eredményű fiatalok csak a második helyre nyertek felvételt. Tehát a családi háttér hatása esetükben nem tudta kioltani, valószínűleg csak mérsékelte, a tanulmányi eredményesség továbbtanulásra gyakorolt hatását.

Összetett kereszttábla elemzéssel vizsgáltuk a családi háttér és a tanulmányi eredményesség pályakorrekcióban megmutatkozó hatását. A tanulmányi kudarcnak kitett tanulók családi háttértől függetlenül gyakrabban kénytelenek élni a pályakorrekció lehetőségével. Míg a többszörös hátrányú és a szakmunkás családból érkező felzárkóztatásra szoruló tanulók jellemzően szakmát váltanak, addig a középosztályosodó gyenge tanulmányi teljesítményt nyújtó fiatal a boldogulást nemcsak a szakma, de az intézmény váltásával látják megvalósíthatónak. Jó tanulók esetében azt láthattuk, hogy bár ők nem módosították a tanulási útvonalukat, de szeretnék, a hátrányos családi hátterűek szakmát, a szakmunkás családokból érkezők pedig valószínűleg nem érzik a helyükön magukat, mivel bár ez a 11. évfolyamig nem realizálódott, de szívesen váltanának nemcsak szakmát, de intézményt is.

Végezetül a fiatalok jövőre vonatkozó terveit kívántuk feltárni. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen jövőterveik vannak a szakképzésben tanulóknak, valamint milyen hatással van ezen tervekre a családi hátterük, a tanulmányi eredményességük, az intézmény- és szakmaválasztásuk. A jövőtervek vizsgálatát elsőként a közeli jövőre vonatkozó, a képzés sikeres befejezése iránti elköteleződést vizsgáló kérdésünk válaszainak elemzésével kezdtük. A fiatalok többsége biztos volt abban, hogy sikeresen be is fejezi a jelenlegi képzését, a leginkább magabiztosak a szakmunkás családokból érkező szakképző iskolások voltak.

Ezt követően a távoli jövőre vonatkozóan vizsgáltuk a szakképzésben tanulók jövőterveit a 10 év múlva elképzelt helyzeteken és szerepeken keresztül megközelítve (Havas, 1996). A válaszadóink közel 45%-a a tanult szakmájában dolgozva képzeli el magát és közel 20%-uk egy újabb szakma tanulását tervezi, mellyel a jelenlegi szakmáját kiegészítve erősítheti munkaerőpiaci pozícióját. A fiatalok 39%-a véli úgy, hogy biztos egzisztencia várja és minden

ötödik fiatal autonómiára törekszik, vállalkozóként vagy külföldi munkavállalással képzeli el jövőjét.

A jövőtervek mélyrehatóbb megértésének érdekében ismét a klaszterelemzés módszeréhez fordultunk. A távoli jövőre vonatkozó dichotóm válaszok miatt 0 és 1 között quartiliseket hoztunk létre, ahol az 1=biztosan igen, 0=biztosan nem. Ezután klaszterelemzéssel a szakképzésben tanulók jövőterveikben megjelenő jellemzőik mentén, a fiatalok három csoportját azonosítottuk be. A munka, szakmai autonómia és tanulás terén jövőre vonatkozó tervekkel a **Tevékenyen optimisták** (n=195) rendelkeznek. A **Szakmaérdekeltek** (n=343) bár nem rendelkeznek optimista jövőképpel sem a munka sem a tanulás terén, ugyanakkor egy valamiben teljesen biztosak, hogy a jelenleg tanult szakmájukban fognak elhelyezkedni. És a leginkább pesszimista, vagy passzív jövőképpel az **Enerváltak** (n=435) bírnak, ők azok, akiknek nincs elképzelése a jövőjét illetően, illetve nem is tervezik, hogy tevékenyen részt vesznek sorsuk alakításában.

Kutatási kérdésünkre választ keresve a családi háttér jövőtervekre gyakorolt hatását vizsgáltuk meg. A középosztályosodó családból érkező fiatalok jövőterveiben a vállalkozóvá válás, a külföldi tapasztalatszerzés és a diploma is szerepet kap, így ők a tevékenyen optimisták körében felülreprezentáltak. Míg az enerváltak körében a többszörös hátrányú családok gyermekei jelennek meg felülreprezentáltan. Eredményeink a **H7.** hipotézisünket megerősítették, mely szerint minél magasabb a társadalmi státusa a szakképzésben tanuló fiatal családjának, annál inkább jellemző, hogy tevékenyen optimista (iskolázottsági szint emelkedése, vagy foglalkoztatottsági státusbeli autonómia) a jövőképe.

Az adataink elemzésekor intézménytípusonkénti eltérő tendenciára bukkantunk, miszerint a technikumba járók elképzelt jövőjében biztos egzisztencia, érettségi és diploma megszerzése, vállalkozóvá válás és külföldi tapasztalatszerzés is szerepel. Bár a technikumi tanulók a tevékenyen optimisták, addig a szakképző iskolások az enerváltak körében jelentek meg felülreprezentáltan. Tovább folytattuk elemzésünket, arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e különbség a tevékenyen optimisták csoportján belül aszerint, hogy a fiatal melyik programtípusban tanul. Azon tevékenyen optimistákra, akik az érettségit is adó programtípusban tanulnak nagyobb arányban jellemző, hogy jövőképükben a stabil egzisztencia, vállalkozói ambíciók, külföldi munkatapasztalatok és a diploma megszerzése szerepel, mint a szakképző iskolai társaiknál. A szakmaérdekeltek esetében szintén a technikumi diákokra jellemzőbb, hogy stabil egzisztencia, érettségi és diploma szerepel a jövőterveikben. Az enerváltak csoportjában némileg ellentmondásos eredményekre bukkantunk, ugyanis egyrészt a technikumban tanulók még ezen csoporton belül is, akárcsak a

másik két jövőterv csoportban optimistább jövőképpel rendelkeznek, nagyobb arányban terveznek tanulni (diploma megszerzése) és vállalkozni is, mint a szakképző iskolai társaik, szintén a technikumi fiatalok között nagyobb arányú a jövővel kapcsolatos bizonytalanság is.

Ezután elemzésünket a dichotóm változóink miatt Spearman féle rangkorrelációs eljárással folytattuk, mely során számos esetben találtunk kapcsolatot az intézmény- és szakmaválasztás motívumai és a jövőtervre vonatkozó itemek között.

Az intézményválasztás során annak jó híre és az ott oktatott szakma, szakmaválasztás esetén a jó keresetei lehetőség és a szakma iránti elköteleződés motívumok negatív kapcsolatban állnak a pályamódosítás jövőtervével. Szakmaválasztás során a már elköteleződésre utaló döntési motívumok mint az ebben a szakmában szeretnék elhelyezkedni, mely érdekes, izgalmas és jó kereseti lehetőséget biztosító pozitív kapcsolatban vannak a biztos egzisztenciát nyújtó, tanult szakmában való elhelyezkedés jövőképével. Negatív a tanult szakmában való elhelyezkedés jövőterve és az intézmény közelsége, a szülő, testvér is ide járt, valamint a könnyű bejutni intézményválasztási motívum közötti kapcsolat. Szintén negatív kapcsolatra leltünk a biztos munkahely, jó fizetés jövőképe és az ismerős, barát szakmája, könnyű megtanulni szakmaválasztási motívumok között. A kollégiumi férőhely intézményválasztási szempontja pozitív kapcsolatban volt az újabb, a jelenlegire ráépülő szakma elsajátítása jövőtervével. A felsőoktatási jövőtervek pozitív kapcsolatát találtuk a már szakmaválasztás során is megjelenő továbbtanulási szándékkal és negatívat a barát, ismerős is ide járt és a könnyű bejutni intézményválasztás során megjelenő motívumokkal. A szakmai autonómiára való törekvés negatív kapcsolatára leltünk az intézmény közelsége és a könnyű az adott intézménybe bejutni választási motívumokkal. A bizonytalan (nem tudom) jövőkép negatív kapcsolatát fedeztük fel a kollégium, a jó fizetést nyújtó, érdekes szakmában való elhelyezkedés, az egyik szülő szakmája és a könnyű a szakmát megtanulni döntési motívumok között. Intézményválasztás során a kollégiumi férőhely, a szülő, testvér is ide járt, valamint szakmaválasztás során a kényszerhelyettesítés pozitív kapcsolatban áll a pesszimista, munkanélküli jövőképpel.

Ezen eredményeink alapján **H8.** hipotézisünk, miszerint az intézményválasztás a társadalmi háttér dominanciája miatt és a szakmaválasztás jelentős hatást gyakorol a technikumi és szakképző iskolai programtípusban tanuló fiatalok jövőképére (Hermann, 2003; Lannert, 2004) igazolást nyert.

A kutatásunk újdonságértéke abban rejlik, hogy lehetőségünk nyílt az új szakképzési programtípusban elsőként résztvevőket megismerni. Emellett a családi hátteret, a

pályaválasztási motivációkat és a jövőterveket együtt vizsgálva olyan összefüggésekre és tendenciákra tudtunk rámutatni, melyek a korábbi kutatások során nem kerültek előtérbe.

A középosztályosodók olyan magasan iskolázott szülői hátterű és jó anyagi helyzetben élő csoportját azonosítottuk, akik a szakirodalmi előzményekkel ellentétesen az érettségit nem adó programtípust választották. A csoport beazonosítása után kerestük a választ ezen atipikus továbbtanulási döntés okaira, melyet a gyenge tanulmányi eredményben véltünk felfedezni. Esetükben a magasabb társadalmi státus nem járt együtt jobb iskolai teljesítménnyel, tehát a magasabb szocioökonómiai státus adta lehetőségek nem voltak képesek a tanulói képességek hatását felülírni, csak mérsékelni azt. A bekerülési sorrend vizsgálatakor ezen fiatalok jellemzően az általuk másodikként megjelölt helyre nyertek felvételt, tehát a felvételi sikerességet a tanulmányi eredményesség erőteljesebben határozza meg, mint a családi háttér. Bár a második helyet még nem tekintettük kényszerválasztásnak, ugyanakkor figyelembe véve, hogy a szakképző iskolai tanulási út korrigálás nélkül várhatóan státusvesztést eredményez, így a továbbtanulás során hozott kompromisszumot esetükben tekinthetjük annak. A státusvesztéssel járó továbbtanulási döntés mögött a gyermek tanulási képességeinek alacsony szintjét feltételezzük, míg magyarázatát a sajátos nevelési igényű diákok korlátozott továbbtanulási lehetőségeiben látjuk. Ám ezen feltevésünket a jelen kutatás nem tudta igazolni, mivel kérdőívünk nem tartalmazott tanulási problémákra, tanulási képességre vonatkozó kérdéseket. A család gazdasági-társadalmi hátterének hatása a sajátos nevelési igényű tanulók esetében is megmutatkozik (Hofmann et al., 2021; Eckhart & Sahli Lozano, 2014). Arról sincs információnk, hogy ezen magasabb kulturális tőkével rendelkező szülők beletörődtek-e a státusvesztésbe, vagy a későbbiekben szeretnék, hogy gyermekük érettségit szerezzen így korrigálva a tanulási útvonalát. Valamint felmerülhet a kérdés, hogy ez a *„visszacsúszó mobilitás”* (counter-mobility) a későbbiekben serkenti-e a felfelé irányuló mobilitást (Barone & Schizzerotto, 2011, p. 341). A fiatalok jövőterveiben azt láthatjuk, hogy a szakképző iskolákban tanuló középosztályosodó családból érkező fiatalok jellemzően nem tervezik a felsőfokú tanulmányokat is lehetővé tevő érettségi bizonyítvány megszerzését, amit látszólag nem státusvesztésként élnek meg.

Kutatásunk újdonságértékeként említhetjük a pályaválasztási családi minta tanulmányi eredményességre és jövőtervekre gyakorolt hatásának vizsgálatát.

Boreczky (2022) a családi narratívákon keresztül ható transzgenerációs hatások között említi az identitásképző erővel bíró szülői szakmai karrier generációkon átívelő, pályaválasztási döntést és jövőképet befolyásoló erejét (Boreczky, 2022; Kovácsné Biczó, 2024). Elemzésünk során a transzgenerációs szakmaátörökítés negatív hatására bukkantunk, mely megnyilvánult

abban, hogy amennyiben a fiatal a szülő szakmáját tanulja az jelentősen növeli a tanulmányi eredménytelenség előfordulási esélyét. Emellett azon szakmaválasztási motívum, hogy a szülő szakmája is ez a kényszerválasztó pályaválasztási csoportra jellemző, illetve a családi mintát követő intézményválasztás negatív kapcsolatban állt az adott szakmában való elhelyezkedéssel és a munkanélküliség jövőképet erősítheti. Így nem beszélhetünk a Boreczky (2022) által leírt családi tradíciók átörökítéséről, mivel nincs mögötte az adott szakma iránti elköteleződés, tehát esetükben ezen pályaválasztás sokkal inkább a fiatal vágyain kívül eső kényszerdöntés.

A jövőtervek tekintetében a magasabb képzési szint optimistább jövőképpel járt együtt, ugyanakkor beazonosítottunk az enerváltak csoportját, akik nem rendelkeznek jövőképpel. Ami aggodalomra adhat okot az az, hogy az enerváltak a mintánkban a fiatalok egy jelentős részét alkotják.

Összességében az ismertetett hipotéziseink teljesülése alapján elmondhatjuk, hogy a középfokú szakképzés 2019-es reformjának intézkedései ellenére az új programtípusokban elsőként tanulók körében a korábbi, kutatási eredményekhez képest a családi háttér tekintetében csak kisrészben találtunk eltérő tendenciákat. Ennek okát abban látjuk, hogy egyrészt még a legelső beiskolázás során a szakképzési reformok nem tudták kifejteni hatásukat, másrészt szükséges ezen intézkedések oly módon történő kiegészítése, mely jobban igazodik a szakképzésben tanulók gazdasági, társadalmi sajátosságaihoz, igényeihez. Eredményeink alátámasztották a családi háttér tanulmányi teljesítményen keresztül továbbtanulásra és jövőtervekre gyakorolt hatását, valamint láthatóvá vált a fiatalok jövőképpel nem rendelkező csoportja. Ezért oktatáspolitikai javaslatként a depriválti családi háttér hatásának csökkentését és a jövőkép nélküli fiatalok támogatását fogalmazzuk meg. A támogatásnak több szinten kell megvalósulnia. Egyrészt a középfokú tanulmányokat meghatározó pályaválasztási döntés megalapozottságát szolgáló támogatás szintjén:

- széleskörű és hiteles információk átadásával a fiatal számára az elérhető intézményekről és azok képzési kínálatáról
- ugyanakkor elengedhetetlen hogy az ágazat (szakma) kiválasztását előzze meg az adott szakmai terület megismerése, ideális esetben gyakorlati tapasztalattal megfűszerezve (mikro szakmai gyakorlatok).

Másrészt a középfokú tanulmányok alatt is szükséges a fiatalok támogatása:

- a szakképzésben magas az intézmény telephelyétől eltérő, jellemzően kisebb településeken élők aránya, így az oktatás tervezésekor fontos alkalmazkodni a távolsági

közlekedés helyi sajátosságaihoz mind a közismeretei, mind a szakmai elméleti és gyakorlati képzés során

- emellett fontos kérdés a kollégiumi férőhelyek biztosítása, mely mint a válaszokból látható jelentős intézményválasztási motívum
- a szakmai gyakorlati oktatás színteréül szolgáló duális képzőhely kiválasztása a későbbi szakmai perzisztencia szempontjából kiemelten fontos döntés, mely kihathat a fiatal szakmai jövőképére, így ezen fontos döntés meghozatalát előkészítve, támogatva akárcsak a továbbtanulási döntés során szintén szükséges a támogató egyénre szabott megsegítés
- a középfokú tanulmányok során fel kell készíteni a fiatalt a végzés utáni munkavállalásra is, melynek része az aktuális munkaerőpiaci lehetőségek ismerete, az álláskeresési helyzetekben való eligazodás (önéletrajz írása, állásinterjú), valamint a vállalkozói ismeretek, fejlett munkavállalói kompetenciák megszerzése.

A szakképzésben végzett fiatalok jövőképének hiánya egyszerre egyéni szintű és társadalmi probléma, mely a gazdaság számára is hátrányos. A jövőperspektíva hiánya megmutatkozhat a korai iskolaelhagyásban, a munkaerőpiaci inaktivitásban, mely a társadalmi mobilitás gátja és a társadalmi kirekesztődés kockázatát hordozza. Az egyéni igényekhez igazodó, rugalmas tanulási utakat biztosító, formális és informális keretek között megvalósuló élethosszig tartó tanulás hozzáférésének kiszélesítése hozzájárul a társadalmi esélykülönbségek mérsékléséhez. A személyre szabott, individualizált kompetencia fejlesztés lehetőségének biztosításával, az általános készségszint emelésével fokozódik az egyén saját sorsa irányítása feletti kompetencia érzése. Összességében szükséges a fiatalok jövőkép kompetenciájának fejlesztése, mely által képessé vállnak a személyes jövőkép kialakítására, célok és stratégiák felállítására, a jövőjük iránti felelősségvállalásra (Cedefop, 2023; EPALE, 2019).

Ezen szolgáltatásokat egy része már elérhető, valamint kitűzött célként jelenik meg a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkóztatási Stratégia 2030 (MNTFS2030) Szakképzés-specifikus beavatkozási irányai között (Belügyminisztérium, 2025). Kiemelten fontos, hogy könnyen elérhetővé, hozzáférhetővé is váljanak, különösen a családi támogatást nélkülöző és kis településeken élő hátrányos helyzetű fiatalok számára.

Emellett a hátrányos helyzetű fiatalok hatékony megsegítéséhez nélkülözhetetlen, hogy rendszeresen lehetőséget biztosítsunk arra, hogy *„elmondják tapasztalataikat, érzéseiket és szükségleteiket*” (Torkos & Kálmán, 2025, p. 55).

Kutatásunk limitációja, hogy a mintánk nem reprezentatív, ágazatonkénti elemzéseket nem végeztünk. A kapott eredményeket torzíthatják az elemszám vármegyénkénti, valamint a programtípusonkénti eltérő arányai, illetve az egyes csoportok alacsony elemszámai. Adataink önbevalláson alapulnak, valamint a tanulói kérdőíves kutatásunkban az észak-alföldi régió tanulói vettek részt, így megállapításainkat kizárólag ezen, hátrányos helyzetű régióra tudtuk megfogalmazni, a régiók közötti különbségek feltárására csak korlátozottan nyílt lehetőségünk. A fiataloknak retrospektív nézőpontból kellett meghatározniuk a pályaválasztásukat befolyásoló tényezőket, így válaszaik valamelyest torzulhattak a kérdőív kitöltése és a pályaválasztás óta eltelt idő függvényében. Emellett a távoli jövőre vonatkozóan annál nagyobb lehet a bizonytalanság, minél távolabbi élethelyzetet kellett elképzelniük (Czirfusz & Lénárd, 2023). Valamint a kutatásunk módszertanából adódóan, tanulói kérdőívünk felvétele keresztmetszeti vizsgálatot tett lehetővé, a fiatalok jövőterveinek longitudinális vizsgálatát nem.

További kutatási célként az elemszám növelésével az ágazatonkénti elemzést, a minta más régiókra való kiterjesztését, valamint a régiók közötti különbségek feltárását tűzhetjük ki a családi háttér, a pályaválasztási motiváció és a jövőtervek tekintetében.

Abstract

Our dissertation focuses on young people who choose secondary vocational education, particularly technicums and vocational schools, from the perspectives of educational science and sociology. We approached young people in vocational education from three angles: their family background, the drives behind their choice of institution and profession, and their plans. Domestic and international research has revealed a trend that vocational education, especially programs that do not lead to a high school certificate, is typically the path to further education for children from families with low socioeconomic status. It is therefore particularly important that young people from disadvantaged family backgrounds leave institutional education with marketable skills acquired through education and vocational training, which can serve as a means of social mobility.

In our theoretical chapters, we presented the historical changes in vocational training in Hungary. In our international overview, we examined trends in the recruitment base for vocational training and possible directions for its development. We then compared the economic and social characteristics of the Northern Great Plain with those of the German state of Saxony-Anhalt. The comparison with the German province was relevant because the German dual model was adapted during Hungary's reform of vocational education, and the regions examined share similar characteristics and face similar economic and social challenges. Following the international overview, we presented the characteristics of vocational education students in light of the results of domestic vocational education research, as well as the factors underlying secondary education choices and the prospects of young people.

Our primary research was based on the VETanulOK 2023 database (N=973), which includes responses from students attending ISCED 3c vocational schools (n=600) and ISCED 3a technicums (n=373) in the Northern Great Plain region. Our sample had a response rate of 19% at the regional level for 11th-grade technicum students and 32.2% for vocational school students, but this cannot be considered representative. The data were processed using IBM SPSS 26 software, employing descriptive statistical methods, simple and complex cross-tabulation analysis, cluster analysis, principal component analysis, the Kruskal-Wallis test, binomial logistic regression, and Spearman's rank correlation, as well as non-parametric statistical methods.

We identified groups of young people coming from three types of families: Multiply disadvantaged (n=223), Skilled worker (n=280) and those coming from the Middle class (n=470). Based on our results, the proportion of disadvantaged students is higher in vocational

school programmes than in technicums, and we demonstrated the impact of the region's economic development on the student composition.

Using academic performance variables, we identified three groups of respondents: Low-achieving (those needing support) (n=222), Average-performing (n=379), and High-achieving students (n=360). Our analysis confirmed that family background has a significant influence on school performance, and we identified background factors that either increase or act as protective factors against the risk of academic failure.

In the context of educational continuation decisions, we identified three groups of young people: the Well-informed and motivated (n=302), those motivated toward Vocational paths (n=422), and the Reluctant or constrained choosers (n=229). We were only able to partially confirm our assumption that the more disadvantaged the student, the greater the influence of the choice of institution over the choice of profession.

When examining the impact of academic performance and family background on the decision to continue education, we found that students with poor academic performance and those from profoundly disadvantaged families were more likely to make forced decisions when choosing an institution and a profession. Based on our findings, inter- and intragenerational influences affect the choice of institution. In contrast, the influence of friends' and acquaintances' experiences can only be demonstrated in the case of vocational school students when choosing a profession.

Based on their future perspectives, we identified three distinct groups of young people: Actively optimistic (n=195), Vocationally interested (n=343), and Demotivated (n=435). Our results confirmed that the higher the social status of the student's family, the more optimistic their thoughts about the future. We demonstrated that the choice of institution and profession has a significant impact on young people's outlook on the future.

The novelty of our research lies in the fact that, by examining students enrolled in the new type of vocational training programme, we were able to identify previously unnoticed correlations and trends through a complex analysis of family background, motivation to continue education, and plans. In addition, we identified a group of children from middle-class families who exhibit atypical behaviour in terms of further education, and we discovered the adverse effects of transgenerational occupational transmission. We noted that a significant proportion of young people have no plans for their future.

Keywords: vocational education and training, family background, academic performance, career motivation, prospects, vocational school, technicum

VII. Irodalomjegyzék

Adamecz-Völgyi, A. (2018). *Increased Compulsory School Leaving Age Affects Secondary School Track Choice and Increases Dropout Rates in Vocational Training Schools*. KRTK KTI, BWP, 2018/1.

Adamecz-Völgyi, A., Prinz, D., & Szabó-Morvai, Á. (2023). A kötelező iskolalátogatási korhatár csökkentésének munkapiaci és gyermekvállalási hatásai. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2023/11/A-kotelezo-iskolalatogatasi-korhatar-csokkentesenek-munkapiaci-es-gyermekvallalasi-hatasai.pdf (utolsó letöltés: 2024. 11. 19.)

Alberts, C. Mbalo, N.F. & Ackermann, C.J. (2003) Adolescents' perceptions of the relevance of domains of identity formation: South African cross-cultural study. *Journal of Youth and Adolescence.* 32(3), 169-184.

Altrichter, H., Bacher, J., Beham, M., Nagy, G., & Wetzelhütter, D. (2011). The effects of a free school choice policy on parents' school choice behaviour. *Studies in Educational Evaluation, 37(4),* 230-238.

Andor, M., & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest: Iskolakultúra könyvek.

Andorka, R. (1999). Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle 49(10), 3-18.*

Andorka, R. (2003). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó. Budapest

Andorkó, M. (1999). Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle 49(10), 3-18.*

Angelusz, R., Éber, M. Á. & Gecser, O. (2010). *Társadalmi rétegződés olvasókönyv* TÁMOP 2010-201

Apprenticeship supply (2012). Apprenticeship supply in the Member States of the European Union, European Commission, January 2012, p. 522. https://oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2012/12/European_Commission_2012.pdf (utolsó letöltés:2024. 11. 21.)

Austin, K., O'Shea, S., Groves, O. & Lamanna, J. (2020). Career development learning for students from low socioeconomic status (LSES) backgrounds *Literature Review University of Wollongong* Australia https://documents.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@dvce/@in2uni/documents/doc/uow264921.pdf (utolsó letöltés:2022.02.23.)

Bacher, J. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie 28(3) 3–32.* https://doi.org/10.1007/s11614-003-0009-8

Bacskai, K., Alter, E., Dan, B. A., Vályogos, K., & Pusztai, G. (2024). Positive or Negative and General or Differentiated Effect?: Correlation between Parental Involvement and Student Achievement. *Education Sciences*, *14*(9), No-941.

Balázsi, I., & Horváth, Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs, É., Kocsis M. & Vágó, I. (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 325-362.

Ball, S. J., Bowe, R. & Gerwitz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social-class contexts, *Sociological Review, 43. 52-78.*

Balogh, K., Hajdu, G., Huszár, Á., Kristóf, L., & Megyesi, B. (2019). *Származás és integráció a mai magyar társadalomban*. Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpont. http://real.mtak.hu/99107/

Bardick, A. D., Bernes, K. B., Magnusson, K. C., & Witko, K. D. (2004). Junior high career planning: What students want. *Canadian Journal of Counselling, 38(2), 104-116.*

Barone, C., & Schizzerotto, A. (2011). Introduction: Career mobility, education, and intergenerational reproduction in five European societies. *European Societies*, *13*(3), 331–345. https://doi.org/10.1080/14616696.2011.568248 (utolsó letöltés: 2025.05.05.)

Bánfi, I. (1999). Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők. *Új Pedagógiai Szemle, 49*(6), 14–25.
Bánkuti, Z., Horváth, Z., & Lukács, J. (2004). A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra, 14*(5), 3-26.
Bányai, É., Varga, K. (2013). *Affektív pszichológia*. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.
Beblo, M. & Lauer, C. (2002). Intergenerational Poverty Dynamics in Poland: Family Background and Children's Educational Attainment During Transition (June 15, 2002). ZEW
Beicht, U. & Walden, G. (2019). Transition to company-based vocational training in Germany by young people from a migrant background – the influence of region of origin and generation status https://journals.sub.uni-hamburg.de/hup2/ijrvet/article/download/346/98 (utolsó letöltés: 2022.02.27.)
Belügyminisztérium (2025, január 7.). *Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030*. Budapest: Belügyminisztérium. https://kormany.hu/dokumentumtar/magyar-nemzeti-tarsadalmi-felzarkozasi-strategia-2030(utolsó letöltés: 2025. 06. 15.)
Benedek, A. (2006). Szakképzési rendszer a piacgazdaságban. *Szakképzés-pedagógia*, 3148.
Benedek, A. (Ed.) (2010). A szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése–Tények és tendenciák. *Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet*.
Benke, M. (2005). *A regionális és az ágazati tervezés kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
Benke, M. (2020). *A tanulórégió–kihívás és lehetőség. Hátrányos helyzetű régiók és kistérségek fejlesztésének tapasztalatai Magyarországon az európai uniós csatlakozás időszakában* (Doktori értekezés).
Benke, M. (2022) The role of empowerment in social innovation. In: Márkus, E.; Boros, J. & Kozma, T. (Eds.) *Sustainability of Innovation*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD) 25-46.
Benke, M., & Rachwał, T. (2022). The evolution of vocational education and training in Hungary and Poland 1989–2035. *Hungarian Educational Research Journal*.
Berry, V. & Garcia, A. (2016). *Formal education and informal education: cross-perspectives on the notion of competence (transversal)* https://journals.openedition.org/edso/1636 (utolsó letöltés: 2022. 06. 12.)
Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. *Szociológiai Szemle, 12*(2), 3-27.
Bocsi, V. (2020). *A családi idő a mérlegen*. *KAPOCS 3*(2), 30-42.
Borbély-Pecze, T. B. (2016). Szakképzés és pályaorientáció – tévutak és lehetőségek. *Educatio, 25(1), 59-69*
Boreczky, Á. (2022). *Families in the swirl of time. The extended symbolic family*. Paris: ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó.
Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York, Wiley.
Bourdieu, P. (1967). A kulturális örökség átadása. In Ádám, Gy. (E.) *A műszaki haladás problémái*,. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In Brown, R. K. (Ed.), *Knowledge, education and cultural change*. London, Tavistock.
Bourdieu, P. (1986). Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, CT: Greenwood, 241–58
Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, Sage.
Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Edication, Society and Culture*. Sage Publications. London

Brown, S. l., Teufel, J. A., Birch, D. A., & Kancherla, v. (2006). Gender, age, and behavior differences in early adolescent worry. *Journal of School Health, 76,* 430–437.

Cameron, V. & Heckman, J. J. (1998). Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence For Five Cohorts of American Males. *The Journal of Political Economy, Vol. 106, No. 2 (Apr., 1998), 262-333.*

Cedefop. (n.d.). *Opinion survey on vocational education and training*. European Centre for the Development of Vocational Training. Retrieved June 3, 2025, from https://www.cedefop.europa.eu/en/networks/refernet/thematic-perspectives/opinion-survey-on-vet (utolsó letöltés:2025. 06. 03.)

Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy*. Second edition. A Selection of 130 Key Terms. Luxembourg: Publications Office. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4117_en.pdf

Cedefop. (2013, November 13). *Adult skills and VET: Further findings from the OECD survey of adult skills*. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). https://www.cedefop.europa.eu/en/news/adult-skills-and-vet-further-findings-oecd-survey-adult-skills (utolsó letöltés:2025. 04. 09.)

Cedefop (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Volume 2: Results of a survey among European VET experts. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 64. http://dx.doi.org/10.2801/548024 (utolsó letöltés:2024. 11. 21.)

Cedefop (2017a). *CEDEFOP European Public Opinion Survey on Vocational Education and Training.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5562 (utolsó letöltés:2025. 04. 07.)

Cedefop. (2017b). *Cedefop European public opinion survey on vocational education and training* (Cedefop research paper No. 62). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/575587 (utolsó letöltés: 2025.04.01.)

Cedefop (2018). *External factors influencing VET* Draft Synthesis Report https://www.cedefop.europa.eu/files/working_paper_2__external_factors_influencing_vet_-_draft_syntehsis_report.pdf (utolsó letöltés:2022.03.20.)

Cedefop (2018a). *The Changing Nature and Role of Vocational Education and Training in Europe. Volume 5: Education and Labour Market Outcomes for Graduates from Different Types of VET System in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5569 (utolsó letöltés:2025. 04.04.)

Cedefop (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035*: scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 114. h https://www.cedefop.europa.eu/files/3083_en.pdf (utolsó letöltés:2022. 04. 05.)

Cedefop. (2020a). *Skillset and match: Cedefop's magazine promoting learning at work*, No. 18, January 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/9142_en.pdf (utolsó letöltés:2025. 06. 01.)

Cedefop. (2020b). *Briefing note: The role of Cedefop* (No. 9144). Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/9144_en.pdf (utolsó letöltés:2025. 06. 01.)

Cedefop (2023). The future of vocational education and training in Europe: synthesis report. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 125. http://data.europa.eu/doi/10.2801/08824 (utolsó letöltés:2025. 07. 01.)

Cedefop. (2024). *Szakképzés Magyarországon*. Vocational Education and Training in Europe – Hungary. https://www.cedefop.europa.eu/files/4219_hu.pdf?utm_source (utolsó letöltés:2025. 06. 09.)

Cedefop. (2024a). *Vocational education and training in Europe – Hungary*. In *Vocational education and training in Europe*. Cedefop. https://www.cedefop.europa.eu/files/4219_en.pdf (utolsó letöltés:2025. 05. 09.)

Cedefop, & Directorate-General of Employment and Industrial Relations (DGERT). (2023c). Vocational education and training in Europe – Portugal: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database* – detailed VET systemdescriptions [Database]. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/portugal-u3

Cedefop, & Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB). (2023a). Vocational education and training in Europe – Germany: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/germany-u3 (utolsó letöltés:2025. 04. 06.)

Cedefop, & Swedish National Agency for Education (Skolverket). (2023b). Vocational education and training in Europe – Sweden: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/sweden-u3 (utolsó letöltés:2025. 04. 06.)

(utolsó letöltés:2025. 04. 06.)

Cedefop, & ibw Austria – Research & Development in VET. (2023d). Vocational education and training in Europe – Austria: system description. In Cedefop, & ReferNet. (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/austria-u3 (utolsó letöltés:2025. 04. 06.)

Cedeño, L. F., Martínez-Arias, R. & José, A. (2016). *Bueno Implications of Socioeconomic Status on Academic Competence: A Perspective for Teachers* https://www.researchgate.net/publication/299530996_Implications_of_Socioeconomic_Status_on_Academic_Competence_A_Perspective_for_Teachers (utolsó letöltés:2022.03.03.)

Ceglédi, T. (2011). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier, *Szociológiai szemle,* 22(2), 85-110.

Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai szemle, 22*(2), 85-110.

Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban.* Oktatáskutatók könyvtára, 4.

Chang, Y. (2020). *Determinants of public service career choice in developing countries*. Korean Journal of Policy Studies, 35(3), 1–34.

Chapman, L. (2007). *Literature Review Education and Social Disadvantage*. https://tomorrowtoday.com.au/wp-content/uploads/2017/01/Literature-Review-Education-and-Social-Disadvantage-2007-cc.pdf (utolsó letöltés:2022. 04. 02.)

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: *Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. S95-S120*

Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Differences in Career Attitude and Career Knowledge for High School Students with and without Paid Work Experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 3*(1), 21–33. https://doi.org/10.1023/A:1022674528730 (utolsó letöltés:2024. 04. 02.)

Czirfusz, D., & Gyöngyösi, K. (2023). SNI és BTMN tanulók a szakképzésben: fogalmi keretek és statisztikai adatok. *Opus et Educatio, 10*(2).

Czirfusz, D., & Lénárd, S. (2023). A szakképzésben tanulók képzés utáni jövőképe. *Opus et Educatio, 10(1).*

Csákó, M. (1996). A társadalmi szakmablokkok változása. *Szociológiai Szemle,* 1, 27–49.

Csányi, V. & Széll, K. (2020). *Középiskolás tanulók iskola-és pályaválasztási motivációi*. Budapest, MKIK GVI Kutatási füzetek, 1. https://gvi.hu/files/researches/586/motivacio_9evf_elemzes_20200211.pdf (utolsó letöltés: 2023.07.11.)

Csapó, B. (1998). Az iskolai tudás felszíni rétegei: Mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (Ed.): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó

Cserti Csapó, T. (2019). Az uniós roma oktatáspolitika–magyar tanulságok. *Educatio, 28*(1), 58-74.

Diaconescu, A., & Wolff, M. (2024). *PISA Scores and Their Influence On Student Pathways To Higher Education: A Study Case On Central and Eastern European Countries* (8 August 2024). SSRN. https://doi.org/10.2139/ssrn.4983552 (utolsó letöltés: 2025. 07. 15.)

Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vacational Behavior, 75, 109-119.* doi:10.1016/j.vb.2009.005 Discussion Paper No. 02-34, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=320980 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.320980

DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review,* 47(2), 189-201.

Dockery, D. (2012). School dropout indicators, trends, and interventions for school counselors. *Journal of School Counseling, 10*(12), 1–33.

Eckhart, M., & Sahli Lozano, C. (2014). Der lange Schatten der schulischen Separation: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: Neuenschwander, M. P. (Ed.) *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* 113–131. Rüegger.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., and Zimmermann, K. (2015). A Road Map to Vocational Education and Training in Industrialized Countries. *ILR Rev.* 68, 314–337. doi: 10.1177/0019793914564963 (utolsó letöltés:2025.04.13.)

El-Dief, M., & El-Dief, G. (2019). *Factors affecting undergraduates' commitment to career choice in the hospitality sector: Evidence from Saudi Arabia*. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*. https://doi.org/10.1080/15332845.2019.1526533 (utolsó letöltés: 2025. 06. 01.)

ELGPN (2012). *European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12* A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011–1 Finland www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/a-report-on-the-work-of-the-european-lifelong-guidance-policy-network-2011201312/ (utolsó letöltés: 2022.01.12.)

ELGPN (2015*). Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)* Brief Summary Finland,2015.www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-4-career-management-skills-brief-summary/ (utolsó letöltés: 2022.01.12.)

ELGPN (2015a). European Lifelong Guidance Policy Network Tools No. 4: *Designing and Implementing Policies Related Career Management Skills (CMS)* Jyvaskyl. http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/ELGPN_CMS_tool_no_4_web.pdf (utolsó letöltés: 2022. 06. 20.)

Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2020). *Köznevelési statisztikai évkönyv: 2018/2019*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozerdekuadatok (utolsó letöltés: 2025. 07. 22.)

EPALE. (2019). *A tanulás jövője – Tanulmány az élethosszig tartó tanulás jövőbeni fejlesztési útjairól*. Tempus Közalapítvány. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/al_agenda_tanulmany2019.pdf (utolsó letöltés: 2025. 07. 01.)

Ercsei, K. (2015). Az előrehozott szakképzésben végzők tanulási útja és jövőtervei. In Ercsei, K. (Ed.): *Tanulási utak, pályautak: A szakképzésben tanulók pályakövetése*. 99-119.

Erdei, G., Boros, I. & Ifj. Boros, I. (2016). Összegző tanulmány a szakképzési folyóiratok, szaklapok pályaorientációs témakörű tudományos tanulmányainak, cikkeinek elemzése, a pályaorientációs rendszerelemek azonosítása, a főbb fejlődési irányok nyomon követése című kutatás eredményeiről. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, Budapest https://cms.refernet.ikk.hu/uploads/2016_ 9e4b.pdf (utolsó letöltés: 2024. 10. 15.)

Európai Parlament (2025). *Szakképzés*. Ismertetők az Európai Unióról – 2025. https://www.europarl.europa.eu/factsheets/hu/sheet/139/oktatas-es-szakkepzes (utolsó letöltés:2025. 06. 23.)

European Commission, EACEA & Eurydice (2010). *The structure of the European education systems 2010/11: schematic diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0cbfea95-ef55-4fb7-9586-de577461690b (utolsó letöltés:2025.06.25.)

European Commission, EACEA, & Eurydice (2013). *The structure of the European education systems 2013/14: schematic diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-201314 (utolsó letöltés:2025.06.25.)

European Commission, EACEA & Eurydice (2016). *The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams.* Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/becafa9c-9a85-11e6-9bca-01aa75ed71a1/language-en (utolsó letöltés:2025.06.25.)

European Commission, EACEA & Eurydice (2018). The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/internationellt/eurydike/the-structure-of-the-european-education-systems-2018_19_-schematic-diagrams---final-report.pdf (utolsó letöltés:2025.06.25.)

European Commission, EACEA & Eurydice (2020). *The structure of the European education systems 2020/21: schematic diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/the-structure-of-the-european-education-systems-2020-21-schematic-diagrams/ (utolsó letöltés:2025.06.25.)

European Commission, EACEA & Eurydice (2022). *The structure of the European education systems 2022/2023: schematic diagrams.* Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2b9800c8-4aa3-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en (utolsó letöltés:2025.06.25.)

European Commission (2024). Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *MonitorOktatási és Képzési Figyelő 2024 – Magyarország*, Publications Office of the European Union https://data.europa.eu/doi/10.2766/889511 (utolsó letöltés:2025. 06. 07.)

European Union Agency for Fundamental Rights, *Roma in 10 European countries – Main results – Roma survey 2021*, Publications Office of the European Union, 2023, https://data.europa.eu/doi/10.2811/221064 (utolsó letöltés:2024.06.25.)

European Union. (1997). *Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and certain related acts*. Official Journal of the European Communities, C 340, 1–144. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A11997D%2FTXT (utolsó letöltés: 2025.06.04.)

Eurostat (2020): *Your key to European statistics. Early leavers from education and training, by citizenship* https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/sdg_04_10a (utolsó letöltés: 2022. 04. 16.)

Eurostat (2021). *Pupils Enrolled in Upper Secondary Education by Programme Orientation, Sex, Type of Institution and Intensity of Participation*. https://dgs-p.eige.europa.eu/data/metadata/ta_eductrain_parteduc_numbst_secondedu__educ_uoe_enrs04 (utolsó letöltés:2025. 04. 07.)

Eurydice (2002). *Kulcskompetenciák Egy kialakulóban lévő fogalom az általános kötelező oktatás területén* https://docplayer.hu/3671914-Kulcskompetenciak-kulcskompetenciak.html (utolsó letöltés: 2022. 03. 27.)

Eurydice Magyarország (é. n.). *Az oktatási rendszer felépítése*. Európai Bizottság. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/hungary/organisation-education-system-and-its-structure_hu (utolsó letöltés: 2022. január 11.)

Eurydice Magyarország (2021). *Az oktatási rendszer felépítése* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/hungary/organisation-education-system-and-its-structure_hu (utolsó letöltés: 2022.01.12.)

Farkas, É. (2007). *Rendszerváltás a szakképzésben. A szakképzés szerkezeti, tartalmi átalakulása Magyarországon 1989 után, különös tekintettel az iskolarendszerű szakképzés reformjának jellemzőire a képzést végző intézmények aspektusából* (Doktori (Ph.D.) értekezés, Debreceni Egyetem).

Fazekas, K., Csillag, M., Hermann, Z., & Scharle, Á. (2019). *Munkaerőpiaci tükör, 2018*. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.

Fazekas, K., & Kézdi, G. (2011). *Munkaerőpiaci tükör.* Budapest: MTA KTI

Fehérvári, A. (1996). A speciális szakiskolai tanulók esélyei. *Educatio, 5/1 60-70.*

Fehérvári, A. (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Fehérvári, A. (2012). Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra, 22*(7-8), 3-19.

Fehérvári, A. (2013). Szakiskolások rekrutációja. *Educatio, 22*(4), 516-528.

Fehérvári, A. (2014). *A szakmai képzés társadalmi átalakulása.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Fehérvári, A. (2015). *Társadalmi mobilitás és az iskola. A nevelésszociológia alapjai.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Fehérvári, A. (2015b). Hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változásai, 2006-2014. In.: Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.)(2015). *Kudarcok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Fehérvári, A., & Híves, T. (2017). Tanulói preferenciák, oktatáspolitikai szándékok. *Educatio, 26(4*), 567-580.

Fehérvári, A., Híves, T., & Szemerszki, M. (2021). Népesség, szelekció, oktatás. *Educatio, 30*(2), 226-241.

Fehérvári, A. & Széll, K. (2014). Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll Krisztián (Ed.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 41–51.

Ferge, Zs. (1980). *Társadalompolitikai tanulmányok.* Budapest, Gondolat.

Ferm, L. (2021). Vocational students' ways of handling the academic/vocational divide. *International journal for research in vocational education and training*, *8*(1), 1-20. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299710.pdf (utolsó letöltés: 2022. 04. 02.)

Flores, L. Y., & O'Brien, K. M. (2002). The career development of Mexican American adolescent women: A test of social cognitive theory. *Journal of Counselling Psychology, 49, 14-27.* doi.org/10.1037/0022-0167.49.1.14

Fónai, M. (2018). A hallgatói lemorzsolódás törésvonalai a Debreceni Egyetemen. *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*, 239-249.

Fónai, M., Hajdú, S., & Estók, G. (2007). Szakképző iskolák tanulóinak rekrutációja és motivációi. *Új Pedagógia Szemle, 57*(9), 92-127.

Fónai, M., & Papik, P. (2002). Vélemények és elvárások a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat által fenntartott szakképző iskolákról. *Módszertani Közlemények, 42*(1), 15-23.

Forgács, A. (2019). *ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere*. https://ofi.oh.gov.hu/isced-az-oktatas-egyseges-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszere (utolsó letöltés: 2022.06.09.)

Forray, R. K. & Híves, T. (2004). *A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990−2000).* Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Forray, R. K. & Híves, T. (2013). Az iskolázottság térszerkezete. *Educatio, Vol.22. No. 4. 493−504.*

Forray R, K., & Kozma, T. (1992). *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó.

Foster, R. C. (2021). Kr20 and kr21 for some nondichotomous data (it's not just cronbach's alpha). *Educational and Psychological Measurement*, *81*(6), 1172-1202.

Fullarton, S. (2001). *VET in schools: Participation and pathways*. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=lsay_research (utolsó letöltés: 2022. 04. 01.)

Fülöp, M. (2015). *A versengés, a győzelem és a vesztés pszichológiája és kulturális különbségei* (MTA Doktora Disszertáció). MTA, Magyarország.

Fülöp, M. (2017). A motiváló iskola. *OKTATAS*, 104-129. https://real.mtak.hu/72673/1/FulopAmotivaloiskola_u.pdf (Utolsó letöltés: 2024. 08. 14.)

Fürstenau, B., Pilz, M., & Gonon, P. (2014). *The dual system of vocational education and training in Germany – What can be learnt about education for (other) professions?* In B. Fürstenau (Ed.), *Learning at work: Cross-cultural perspectives* 15–30. Bielefeld: W. BertelsmannVerlag.https://www.researchgate.net/publication/280702844_The_Dual_System_of_Vocational_Education_and_Training_in_Germany (utolsó letöltés:2025. 04. 09.)

Garami, E. (2013). *Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem. Debrecen.

Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*, 47/3.

Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality & Society, 9/3.*

Goldthorpe, J. H. (1999). Class inequality and meritocracy: A critique of saunders and an alternative analysis. *British Journal of Sociology*, 50/1.

Granovetter, M. (1994). A gazdasági intézmények társadalmi megformálása: a beágyazottság problémája. In Lengyel, Gy. & Szántó, Z.(Eds.), *A gazdasági élet szociológiája, Budapest. 61-78.*

Gulyás, D., & Maklári, B. (2021). A középiskolások hazai és külföldi továbbtanulásának motivációja az észak-alföldi régióban. *Gazdálkodástudományi Közlemények, 9(2*), 21-27.
Györgyi, Z. (2006). Fiatal szakmunkások karrierútja. *Iskolakultúra*, *16*(12), 56-68.
Györgyi, Z. (2014). Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In: Széll, K. (Ed.), *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 29–40.
Györgyi, Z. (2019). Változások a hazai szakképzésben 2004–2019. *Educatio 28(1)* 105-120.
Györgyi, Z., & Köpatakiné Mészáros, M. (2011). Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In.: Balázs, É., Kocsis, M. & Vágó, I. (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Budapest: Oktatáskutató és fejlesztő Intézet, 363-396.
Hajdu T., Kertesi G. & Kézdi G. (2017). *Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból*. 265–302 https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b334.pdf (utolsó letöltés: 2024. 11. 18.)
Hajdú-Bihar Vármegye Önkormányzata (2024). *Hajdú-Bihar Vármegye Integrált Területi Programja 2021–2027* (5.0 elfogadott változat). https://hbmo.hu/ (utolsó letöltés:2025. 04. 20.)
Hanushek, E. A., Woessmann, L., & Zhang, L. (2011). *General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle* (NBER Working Paper No. 17504). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/papers/w17504
Havas, G., Kemény, I. & Liskó, I. (2002). *Cigány gyerekek az általános iskolában.* Budapest: Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó.
Havas, P. (1996). A környezeti nevelés és a jövőképek. *Iskolakultúra, 6(*11), 58-70.
Havasi, É. (1997). Válaszmegtagadó háztartások. *Statisztikai Szemle*, *75*(10), 831–843
Hermann, Z. (2003). *Továbbtanulási döntés az általános iskola végén: a kulturális és jövedelmi tényezők szerepe* (Doktori (Ph.D.) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem).
Hermann, Z. (2014). *A tankötelezettségi korhatár változásainak hatása* Leíró elemzés. http://econ.core.hu/file/download/Szirak2014/Hermann.pdf (utolsó letöltés: 2022.05.06.)
Hermann, Z. (2019). Tankötelezettségi korhatár csökkentésének hatása a lemorzsolódásra. In: Fazekas, K., Csillag, M., Hermann, Z. & Scharle, Á. (Eds.): *Munkaerőpiaci tükör, 2018.* KRTK, Budapest.
Híves, T. (2006). A hátrányos helyzet az oktatásterületi kutatásában. *Educatio*, 15.(1)169−174.
Híves, T. (2007). *Iskoláztatási, szakképzési, lemorzsolódási és munkapiaci adatok elemzése.* Kézirat, OKA Háttértanulmány, Budapest.
Híves, T. (2011). A határ menti térségek társadalmi-gazdasági helyzete. In: Forray, R. K. & Híves, T. (Eds.) *Oktatás a határok mentén*. OFI, Budapest. 30−42.
Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In.: Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.), *Kudarcok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 17-34.
Hofmann, C., Häfeli, K., Müller, X., & Krauss, A. (2021). Transition from low-threshold vocational education and training to work in Switzerland: Factors influencing objective and subjective career success. *International journal for research in vocational education and training, 8(2), 136-159.*
Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of career*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. https://archive.org/details/makingvocational00holl (utolsó letöltés: 2025. 06. 01.)
Holle, A. (2017). Szakiskolai lemorzsolódás. *Infojegyzet, 2017/63.* https://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/Infojegyzet_2017_63_szakiskolai_lemorzsolodas.pdf/4d78cba6-73dd-4f66-96a3-effd9850fc40 (utolsó letöltés: 2022.05.06.)

Horn, D. (2014). A szakiskolai tanoncképzés rövid távú munkaerő-piaci hatásai. *Közgazdasági Szemle, 61*(9), 975-999.

Horváth, Á., Makó, Á., & Széll, K. (2019). Karrierút-mintázatok a szakképzés után. *Educatio,* 28(4), 683-704.

Hörich, B., & Bacskai, K. (2018). Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői. *Magyar pedagógia*, *118*(2), 133-156.

Huismann, A. (2018). *Cedefop European public opinion survey on vocational education and training, country overview: Germany*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. https://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/opinion_survey_VET_Germany_Cedefop_ReferNet.pdf (utolsó letöltés:2025.04.13.)

Hutflesz, M. (2011). *A továbbtanulást és a pályaválasztást befolyásoló tényezők megítélése a 7. - 8. osztályos tanulók körében. Helyzetelemző tanulmány – Vas megye. Szombathely*. https://www.pgz.si/upload/File/2012/VAS_AI.pdf (utolsó letöltés:2024. 05. 20.)

Imre, A. (2009) *A továbbtanulási és pályaválasztási aspirációk területi különbségei* https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hogyan-tovabb/tovabbtanulasi (utolsó letöltés:2025.01.05.)

Innovációs és Technológiai Minisztérium. (2019). *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira.* Budapest. Innovációs és Technológiai Minisztérium.https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1024 (utolsó letöltés: 2022.01.11.)

Innovációs és Technológiai Minisztérium. (2021). *Szakképzés 4.0 stratégia – 2030-ig tartó kitekintéssel*.(MNTFS2030) https://szakkepzes.ikk.hu/storage/2021/09/Szakkepzes-4.0-Strategia.pdf (utolsó letöltés:2025. 06. 09.)

Innovációs és Technológiai Minisztérium. (2023). *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira.* Budapest. Innovációs és Technológiai Minisztérium. https://kormany.hu/dokumentumtar/hatalyos-szakkepzes-4-0-strategia-es-cselekvesi-terv (utolsó letöltés: 2025. 06. 18.)

Investitions- und Marketinggesellschaft Sachsen-Anhalt mbH. (2024). *Saxony-Anhalt – Investments 2024/2*. https://www.investieren-in-sachsen-anhalt.de/fileadmin/SOM/IISA/Bildmaterial/Hauptinhalte_AlleAnderenSeiten_350px/UK/2024_2_Sachsen-Anhalt-investments_eng.pdf (utolsó letöltés: 2025. 04. 17.)

Iovu, M. B., Hărăguș, P. T., & Roth, M. (2016). Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of Adolescence and Youth,* 23(1), 1–10. https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1247007

Jász-Nagykun-Szolnok Vármegye Önkormányzata. (2024). *Jász-Nagykun-Szolnok Vármegye Integrált Területi Programja 2021–2027* (3.0 elfogadott változat). https://tfi.jnszvarmegye.hu/ (utolsó letöltés:2025. 04. 20.)

Kálmán, A., & Kálmán, B. G. (2022). Az ipar 4.0 kompetenciaigényeinek hatása az iskolarendszerű oktatásra. *Iskolakultúra, 32*(12), 57–73.

Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents` career development. *Journal of Career Assessment, 16, 198- 217.* doi.org/10.1177/1069072707313206

Kertesi, G., & Kézdi, G. (2009). *Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete.

Kertesi, G. & Kézdi, G. (2009a). *A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége*. Zárótanulmány. Budapest MTA-KTI

Kertesi, G., & Kézdi, G. (2010). Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. In Kolosi, T., & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi Riport 2010*. 371-407 Budapest: TÁRKI.

Kertesi, G. & Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közötti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle. 59. 7-8:798-853.*

Kertesi, G., & Kézdi, G. (2014). *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitika 100 magyar városban.* Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete.

Kemény, I. (1996). A romák és az iskola. *Educatio, 5(1). 71–83.*

Kenderfi, M. & Fűrész, I. (2021). Szemléletváltás a szakképzésben: a lemorzsolódás megelőzésének pályaorientáció központú megközelítése. *Új Munkaügyi Szemle*, 2(4), 18-30.

Kilbrink, N., Bjurulf, V., Baartman L. K. J. & Elly de Bruijn (2018). Transfer of learning in Swedish technical vocational education: student experiences in the energy and industry programmes, *Journal of Vocational Education & Training*, 70:3, 455-475 https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820.2018.1437064?needAccess=true (utolsó letöltés: 2022.03.01.)

Kispálné Horváth, M. & Vincze, Sz. (2009). Végzős középiskolások továbbtanulással kapcsolatos motivációi, döntései és az azokat befolyásoló tényezők. *World View, 57*.

Kissné Viszket, M. (2015). A pályaválasztási döntés családi háttere. *Életpályatanácsadás*, (5), 22–29.

Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72, 47-59.

Kolosi, T. (2010). A terhes babapiskóta. In O. Gecser (Ed.), *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 271–291.

Kovács, T. (2003). *Regionalizáció és regionalizmus két átalakuló posztszocialista ország, Magyarország és az egykori NDK példáján*. Doktori (PhD) értekezés, Debreceni Egyetem, Debrecen https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/ffeca3e6-f973-40d1-b32f-5788714c3008/content (utolsó letöltés:2025. 04. 22.)

Kovácsné Biczó, K. (2024). Families in the swirl of time. The extended symbolic family. *Magyar Pszichológiai Szemle, 79*(1), 167-169.

Kozma, T. (2013). Cigány, roma oktatás: európai körkép. *Romológia folyóirat, (1). 136–138.*

Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kozma, T. (1984). *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó.

Központi Statisztikai Hivatal. (2007). *Az élelmiszergazdaság jellemzői az Alföldön*. KSH Debreceni és Szegedi Igazgatósága. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/elelmiszergazdasag.pdf (utolsó letöltés:2025. 04. 18.)

Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents' career exploration. *Journal of adolescence, 25, 19-30.* doi:10.1006/jado.2001.0446

Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of youth and adolescence, 44*(3), 616-636. https://scholar.google.com/scholar?cluster=13151556959249890 15&hl=hu&as_sdt=0,5 (utolsó letöltés: 2022.06.01.)

Kunert, A. (2016). *Hungary: Vocational training system gets major overhaul.* https://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/articles/law-and-regulation/fundamental-changes-invocational-training-system (utolsó letöltés:2024.06.15.)

Kurnia, K., & Hakim, D. L. (2023). Identification of Career Choice for Vocational High School Students. *JIPTEK: Jurnal Ilmiah Pendidikan Teknik dan Kejuruan, 16*(2), 150–162. https://doi.org/10.20961/jiptek.v16i2.67732 (utolsó letöltés: 2025. 06. 01.)

Kushen, R. (2015). Roma Inclusion Index 2015. *Decade of Roma Inclusion Secretariat Foundation, Budapest*. https://www.rcc.int/romaintegration2020/files/user/docs/Roma%20Inclusion%20Index%202015.pdf (utolsó letöltés: 2024. 11. 18.)

Lannert, J. (2004). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben* (Doktori (Ph.D.) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem).

Lannert, J. (2009). *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága*. https://ofi.oh.gov.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatarozottsaga (Utolsó letöltés: 2025.01.05.)

Lázár, E. (2011). *Regressziós modellek alkalmazása a kereslet alapú árkutatásban*. Doktori (PhD) értekezés, Szent István Egyetem, Gödöllő

Ledman, K., Rosvall, P-Å., Nylund, M. (2018). Gendered distribution of 'knowledge required for empowerment' in Swedish vocational education curricula? *Journal of Vocational Education and Training, 70(1)*, 85-106 https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1153227/FULLTEXT01.pdf (utolsó letöltés: 2022.03.01.)

Liskó, I. (1993). *Szerkezetváltó iskolák.* Oktatáskutató Intézet.

Liskó I. (2002). A cigány tanulók iskolai eredményei. In Reisz T., & Andor, M. (Eds.), *A cigányság társadalomismerete*. Pécs: Iskolakultúra Könyvek. 174-197.

Liskó, I. (2003). *Kudarcok a középfokú iskolában.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Liskó, I. (2004). *Perspektívák a középiskola után: Perspectives after the secondary school*. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Liskó, I. (2005). *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Liskó, I. (2008). Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas, J., Köllő, J., & Varga, J. (Eds.), *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért.* Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet. 95-121.

Liskó, I., & Fehérvári, A. (1998). *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.

M. Császár, Zs. & Wusching, Á. T. (2016). Oktatás és tér. Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból. *Iskolakultúra. 26.*(4). 84–95.

Magyar, É., Széll, K. & Tóth, K. (2021). *Általános iskolások pályaválasztása 2021 Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára*. Budapest, MKIK GVI https://mkik.hu/palyavalasztassal-kapcsolatos-kutatasok (utolsó letöltés:2025. 01. 09.)

Marton, Z. (2020). A szakképzésben tanulók jövőképe–a család mint befolyásoló tényező szerepe. *Opus et Educatio*, 7(1).

Mártonfi, Gy (2009). *Foglalkozási és továbbtanulási aspirációk* https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/hogyan-tovabb/foglalkozasi (utolsó letöltés ideje:2024.05.20.)

Mártonfi, Gy. (2011). *„Térségi Integrált Szakképző Központok. Adalékok az iskolarendszerű szakképzés intézményrendszerének átalakulásáról".*Budapest: OFI.

Mártonfi, Gy. (2011a). Speciális szakiskolák vezetőinek véleménye aktuális szakpolitikai kérdésekről. In: Mártonfi György (Ed.), *Út a munkaerőpiacra-speciális szakiskolából.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Mártonfi, Gy. (2011b). *A 18 éves korra emelt tankötelezettség teljesülése és (mellék) hatásai.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
Mártonfi, Gy. (2015). *Szakiskolai Fejlesztési Program, 2003–2009*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
Mártonfi, Gy. (2016). A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai. *Educatio, 25*(1), 46-58.
Mártonfi, Gy. (2016a). Az európai szakképzés-politika és a Szakképzési munkacsoport eredményei. In.:Szegedi, E. (Ed.) *Az európai oktatási szakpolitika prioritásai az oktatás és képzés 2020 szakértői munkacsoportok tevékenységének tükrében*. Tempus Közalapítvány 68-74.
Mártonfi, Gy. (2019). Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. *Educatio, 28*(2), 240-254.
Messing, V. (2006). Lyukakból szőtt háló: háztartások közötti támogató kapcsolatok roma és nem roma szegények körében. *Szociológiai Szemle*, 2, 37-54.
Messing, V., Ságvári, B. & Szeitl, B. (2022). Webre terelés a személyes lekérdezés alternatívája? : Egy „push-to-web" hibrid survey tapasztalatai = Are push-to-web surveys alternatives to face-to-face surveys? : Experience from a push-to-web hybrid survey. *Statisztikai szemle*, 100 (3). 213-233. ISSN 0039-0690
Migunde, Q., Othuon, L. & Mbagaya, C. (2015). Gender Differences in the Predictors of Career Indecision of Secondary School Students in Kenya International *Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences 2015, Vol. 4, No. 1* DOI: 10.6007/IJAREMS/v4-i1/1611
Milmeister, P., Rastoder, M., & Houssemand, C. (2022). Mechanisms of Participation in Vocational education and training in Europe. *Frontiers in psychology*, *13*, 842307.
Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Gleichstellung des Landes Sachsen-Anhalt (2022). *Fortschreibung der Internen Strategie Sachsen-Anhalt EUropa 2021–2027*. Magdeburg.https://europa.sachsenanhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/Politik_fuer_Europa/Dokumente/2022_08_16_Fortschreibung-RIS_LSA_2021-2027_barrierefrei.pdf (utolsó letöltés:2025. 04. 20.)
Modláné Görgényi, I. (2018). *Cedefop European public opinion survey on VET, country overview: Hungary*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/opinion_survey_VET_Hungary_Cedefop_ReferNet.pdf (utolsó letöltés:2025.04.13.)
Molnár, E. (2011). *Industrial restructuring in the North Great Plain region (Hungary)*. In J. Pálné Kovács (Ed.), *Regional and Cohesion Policy: Insights into the Role of the Partnership Principle in the New Policy Design* 114–123. Debrecen–Oradea: Institute for Euroregional Studies.
Montes, O., & Rubalcaba, L. (2014). School choice, equity and efficiency: International evidence from PISA-2012. *Asociación de Economía de la Educación, 1-35.*
Munawir, M., Yusuf, A. M., Effendi, Z. M., & Afdal, A. (2018). *Internal locus of control and self-concept as factors affecting the career maturity of high school students*. *International Journal of Research in Counseling and Education, 2*(1), 24–31. https://doi.org/10.24036/0018za0002 (utolsó letöltés: 2025. 06. 01.)
Müller, W. & Shavit, Y. (1998). The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: Shavit, Y, Müller, W (Eds.) *From School to Work.* New York: Oxford University Press, 1-48.
Nagy, T. (2020). Szakképzési centrumok és szakképző intézmények vezetőinek módszertani felkészítése a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény és a 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet bevezetésére. Kizökkent világ" – „Szokatlan és különleges

élethelyzetek: a nem-konvencionális,nem“normális”,nem kiszámítható jelenségek korszaka? XXIV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete

Német, T. (2015). A pályaválasztás és pályaorientáció vizsgálata egy empirikus kutatás során. *Hadtudományi szemle, 8 (1),* 319-340.

Nilsson, A. (2010). Vocational education and training – an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion? *International Journal of Training and Development 14(4),* 250-272. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1468-2419.2010.00357.x (utolsó letöltés:2022. 03. 31.)

Nurmi, J-E. (2005). Thinking About and Acting Upon the future: Development of Future Oirentation Across the Life Span. 31-58. In: Strathman, A. – Joireman, J. (2005): *Understanding Behaviour in the Context of Time.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London.

Nylund, M., Rosvall, P-Å. & Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: the Swedish case. *Journal of Education Policy. 32(6). 788-808.* https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1097175/FULLTEXT01.pdf (utolsó letöltés:2022. 04. 02.)

OECD (2000), *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*. OECD Publishing, Paris, https://read.oecd-ilibrary.org/education/from-initial-education-to-working-life_9789264181816-en#page1 (letöltés ideje:2022. 03. 30.)

OECD (2001), *Economics and Finance of Lifelong Learning*. OECD Publishing, Paris, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464207.pdf (letöltés ideje: 2022.03.01.)

OECD (2007). *Key Evidence on Vocational Education and Training Policy from Previous OECD Work* https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43897509.pdf (utolsó letöltés: 2022.03.30.)

OECD (2008). *Education at a Glance .OECD Indicators*. Paris: OECD.

OECD (2008a) Małgorzata Kuczera *VET in PISA*: Results from PISA 2003 and 2006 https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41538731.pdf (utolsó letöltés:2022. 03. 29.)

OECD (2010). *Learning for Jobs* https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf (utolsó letöltés: 2022.03.02.)

OECD. (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-overcoming-socialbackground_9789264091504-en

OECD (2012), *Equity and Quality in Education*: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf (utolsó letöltés:2022. 03. 30.)

OECD (2014). *Are disadvantaged students more likely to repeat grades?* PISA in Focus. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-%28eng%29-final.pdf (utolsó letöltés ideje: 2022.04.01.)

OECD (2018). *Education at a Glance 2018*: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf (utolsó letöltés :2022. 04. 01.)

OECD (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en. https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/Teachers-and-leaders-in-VET-report-summary.pdf(utolsó letöltés: 2022. 03. 22.)

OECD (2021a). *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/4bc2342d-en. (utolsó letöltés:2025. 06. 26.)

OECD (2023). *Spotlight on Vocational Education and Training:* Findings from Education at a Glance 2023, https://doi.org/10.1787/acff263d-en, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/spotlight-on-vocational-education-and-training_9a3571d6/acff263d-en.pdf (utolsó letöltés: 2024. 11. 20.)

OECD (2023a). Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/28551a79-en. (utolsó letöltés: 2024. 11. 20.)

OECD (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris https://doi.org/10.1787/53f23881-en. (utolsó letöltés: 2025. 07. 15.)

OECD (2024). PISA Vocational Education and Training (VET): Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b0d5aaf9-en. (utolsó letöltés:2025. 04. 11.)

Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). *International vocational education and training assessment (PISA-VET)*. OECD. https://www.oecd.org/en/about/projects/international-vocational-education-and-training-assessment-pisa-vet.html (utolsó letöltés:2025. 04. 11.)

Orosz, L. (2003). *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története.* OPKM. Budapest

Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi I. & Vadász, Cs. (2016). *PISA 2015 Összefoglaló jelentés.* Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (utolsó letöltés ideje: 2022. 04. 05.)

Paksi, B., Széll, K., Magyar, É., & Fehérvári, A. (2020). A lemorzsolódás egyéni és kontextuális tényezői. *Iskolakultúra, 30*(8), 62–75.

Pál, Á. & Győri, F. (2016). *Contemporary changes in the role and spatial structure of industrial production in Hungary*. *Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego*, *30*(3), 127–146. https://doi.org/10.24917/20801653.303.9 (utolsó letöltés: 2025.05.05.)

Palotás, J. (2018). A szakképzési iskolaszerkezet negyedszázada. *Opus et Educatio, 5*(3).

Pap, M. (2015). A tankötelezettségi korhatár csökkentésének negatív hatásai. *Acta Medicina et Sociologica, 6,* (17.) 57-86.

Papp, G. (2011). Végzős speciális szakiskolások. In: Mártonfi, Gy. (Ed.)), *Út a munkaerőpiacra-speciális szakiskolából*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Papp, Z. A. (2011). Idősoros roma tanulói arányok és kihatásuk a kompetenciaeredményekre. *Pro Minoritate, 21*(3), 77–104.

Papp, Z. A. (2012). Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio,* 21(1), 3-23.

Papp, Z. A. (2012a). Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás, 3*, 399-417.

Papp Z., A. (2021). Roma népesség és oktatástervezés. *Educatio, 30*(2), 242-259.

Pályaorientációs és Életpálya-tanácsadó Továbbképzés (2022). Módszertár NSZFI Budapest

Pečjak, S., & Pirc, T.(2020). Parental involvement in children's career decision-making process in Slovenia: Parents' and children's perspective *Journal of Psychological and Educational Research JPER - 2020, 28 (2), November, 31-54*

PISA 2018 *Összefoglaló jelentés*, Oktatási Hivatal, 2019 https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (letöltés ideje:2022. 04. 05.)

Pogátsnik, M. (2014). Fiatalok pályaválasztási motivációinak vizsgálata az érettségit követő szakmai képzésekben. EDU: Szakképzés-, és Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat,4(1),14–22. https://epa.oszk.hu/02900/02984/00004/pdf/EPA02984_edu_2014_1_014-022.pdf (utolsó letöltés: 2025.07.05.)

Pogátsnik, M. (2018). *Műszaki képzésben tanuló fiatalok pályaérdeklődésének, pályaattitűdjének alakulása és a pályaorientáció szerepe* (Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem). ELTE EDIT. https://hdl.handle.net/10831/61995 (utolsó letöltés: 2025. 07. 10.)

Pogátsnik, M. (2021). *Dual education: connecting education and the labor market.* Opus et Educatio, 8(3), 304–313.

Polónyi, I. (2016). Javuló prioritás, romló kondíciók, avagy a hazai szakképzés finanszírozása. *Educatio*, Vol. *25. No. 1. 27–45*.

Polónyi, I. (2016a). *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Polónyi, I. (2018). A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statisztikai Szemle*, 96(10), 1001-1019.

Polónyi, I. (2019). *Humánerőforrások és az oktatás.* Debreceni Egyetemi Kiadó.

Polónyi, I. (2023). Iskolázottsági egyenlőtlenségek–és ami mögöttük van. *Iskolakultúra,* 33(3), 3-15.

Powell, J. W. & Solga, H. (2011). Why are participation rates in higher education in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work 24(1):* 49-68.

Pusztai, G. (2011). *Láthatatlan kéztől a baráti kezekig: hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Varga, A.(Ed.), *A nevelésszociológia alapjai. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar–Neveléstudományi Intézet–Romológiai és Nevelésszociológiai Tanszék–Wlislocki Henrik Szakkollégium,* 137-160.

Pusztai, G., & Engler, Á. (2020). Értékteremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs*, *3*(2), 3-11.

Péceli, M. (2011). Speciális szakiskolák munkaerő-piaci orientációja In: Mártonfi, Gy. (Ed.), *Út a munkaerőpiacra-speciális szakiskolából*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Radó, P. (2007). *Méltányosság az oktatásban*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Raymann, J. & Varga, A. (2017). Tíz év múlva – különböző társadalmi hátterű fiatalok jövőképe. In: Nagy, Á. (Ed.). *Tizenkilencre lapot*? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem. Kecskemét. 354-377

Révészné Bögös, Zs. & Vargáné Dávid, M. (2003). Pályaválasztási feladatok az általános és középiskolában. In: V. Dávid, M. (Eds.), *Pályaválasztási információk az iskolában*. B.A.Z. Megyei Munkaügyi Központ, EKF.

Ritoók, P. (1986). *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Róbert, P. (1986). *Származás és mobilitás*. Budapest, Társadalomtudományi Intézet.
Róbert, P. (1991). Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény*. Pécs: JPTE. 42-65.
Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio, 2000*(1), 79-94.
Rókusfalvy, P. (1969). *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Tankönyvkiadó, Budapest
Romesburg, H. (2011). Cluster Analysis: An Introduction. In: Lovric, M. (Ed.) *International Encyclopedia of Statistical Science*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2_310
Rumberger, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, *32*(3), 583-625.
Ryan, R. M. &Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press. 13–54.
Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist, 55(1),* 68-78.
Sági, M. (1998). A korábban érettségizettek családi és iskolai háttere és motivációi. In *A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban.* Budapest, ELTE.
Sági, M. (2009). Az iskolaválasztás oksági modellje a racionáliscselekvéselmélet alapján. In Lannert, J. (Ed.), *Hogyan tovább*. 52-57.
Sanda, I. D. (2014). *Szakképzéstörténet*. Óbudai Egyetem
Sáska, G. (2012). Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? *Educatio 4*. sz. 565–577.
Schleicher, A. (2006). *Policy brief: the economics of knowledge: why education is key for Europe's success*. Brussels: Lisbon Council. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/36278531.pdf (utolsó letöltés: 2022. 03. 29.)
Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations.* In. OECD Publishing.
Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2005). *Chancengleichheit und Bildungswegentscheidung*. Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift, Linz.
Schneider, B. L., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. Yale University Press. https://archive.org/details/ambitiousgenerat00barb/page/4/mode/2up (utolsó letöltés: 2025.01.05.)
Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer, New York.
Seginer, R. (2019). Adolescent future orientation: Does culture matter? *Online Readings in Psychology and Culture, 6*(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1056 (utolsó letöltés: 2025.07.15.)
Shavit, Y., and Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education Where Diversion and Where Safety Net? *Eur. Soc.* 2, 29–50. doi: 10.1080/ 146166900360710 (utolsó letöltés: 2025.05.04.)
Simpson, J. C. (2003). *Mom matters: Maternal influence on the choice on academic major*. Sex Roles, 48, 447-460.
Small, J., & McClean, M. (2002). Factors impacting on the choice of entrepreneurship as a career by Barbadian youth: a preliminary assessment. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 27(4), 30-54.
Socio-Economic Status of Vocational Education Students **(**2020). https://www.ge.undp.org/content/dam/georgia/docs/publications/POV/UNDP_GE_ED_VET_reserach_%20socio-economic%20status_2020_eng.pdf (utolsó letöltés:2020.03.30.)

Statistisches Bundesamt. (2023). *Erwerbstätigkeit – Ergebnisse des Mikrozensus 2022*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/_inhalt.html (utolsó letöltés:2025. 04. 14.)

Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2025). Pre-service teacher career choice motivation: A comparison of vocational education and training teachers and comprehensive school teachers in Germany. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 17*(6), Article 6. https://doi.org/10.1186/s40461-025-00182-8 (utolsó letöltés: 2025.07.15.)

Super D. E. & Bohn I. I. (1971). Occupational psychology. Tavistock Publ. London

Suyitno, Dwi Jatmoko, Aci Primartadi, Dianna Ratnawati, Haris Abizar (2024). The role of social support on vocational school students' career choices *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) Vol. 13, No. 1, February 2024, 271-279.*

Szabó, B. (2018). *A halmozottan hátrányos helyzet "lenyomata" serdülők szociális attitűdjeiben - értékek és jövőkép eltérő szocializációs körülmények függvényében* ELTE Disszertáció

Szabolcs-Szatmár-Bereg Vármegye Önkormányzata. (2024). *Szabolcs-Szatmár-Bereg Vármegye Integrált Területi Programja 2021–2027*. https://szszbtnno.hu/ (utolsó letöltés:2025. 04. 20.)

Századvég Gazdaságkutató Zrt. (2023). *A hazai akkumulátoripar helyzetelemzése és javaslatcsomag*. Technológiai és Ipari Minisztérium. https://www.kormany.hu/dokumentumtar/a-hazai-akkumulatoripar-helyzetelemzese-es-javaslatcsomag (utolsó letöltés:2025. 04. 17.)

Szeitl, B., & Fellner, Z. (2023). Kis hiányból nagy hiba: Internetes kérdőíves adatgyűjtésekből származó becslések torzítása a magyar lakosság jellemzői alapján. *Társadalomtudományi Szemle*, 13(3), 1–19.

Szeitl, B. & Tóth, I. Gy. (2020) Hova tovább a nemválaszolókkal? A European Social Survey alapján végzett módszertani kísérlet eredményei. *Szociológiai Szemle*, 30(3), 96–114. https://doi.org/10.51624/szocszemle.2020.3.5

Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio, 24(1), 140–147.*

Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Budapest, OFI, 52-91.

Szilágyi, K. et al. (2005). *A fiatalok és felnőttek pályaorientációs és karrierépítési készségeinek szintjei, fejlesztésének lehetőségei.* Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest

Szilágyi, K. & Völgyesy, P. (1996). *Pályaorientáció.* Egyetemi jegyzet. GATE. GTK. TKI, Gödöllő.

T. Kiss, J. (2012). A felsőoktatás mint emberitőke-beruházás költségvetési és egyéni megtérülési rátáinak alakulása Magyarországon (1999–2010). *Közgazdasági Szemle, 59(11), 1207-1232.*

Tarkhnishvili, A., & Tarkhnishvili, L. (2013). *Middle class: Definition, role and development*. Global Journal of Human-Social Science: Sociology & Culture, 13(7), 1–11. https://globaljournals.org/GJHSS_Volume13/3-Middle-Class-Definition-Role-and-Development.pdf (utolsó letöltés:2025. 04. 10.)

Taylor, A. (2006). 'The challenges of partnership in school-to-work transition',*Journal of Vocational Education and Training*,58 (3), 319–336. https://www.researchgate.net/publication/44838034_The_Challenges_of_partnership_in_school-to-work_transition (utolsó letöltés: 2022.03.21.)

Technológiai és Ipari Minisztérium (2022). *Nemzeti Akkumulátor Iparági Stratégia 2030*. Kormány.hu. https://kormany.hu/dokumentumtar/nemzeti-akkumulator-iparagi-strategia-2030 (utolsó letöltés:2025. 04. 17.)

Teperics, K., Tarsoly, A., & Erdei, G. (2013). Hajdú-Bihar megye szakképzés-fejlesztési koncepciója 2013–2020. Hajdú-Bihar Megyei Fejlesztési és Képzési Bizottság. https://docplayer.hu/17454866-Hajdu-bihar-megye-szakkepzes-fejlesztesi-koncepcioja-2013-2020.html (utolsó letöltés: 2025. 07. 14.)

Thurow, L. (1970). *Investment in human capital, Wadsworth Publishing Company* https://archive.org/details/investmentinhuma0000unse/page/n11/mode/2up?view=theater

Tódor, I. (2017). A középiskola-választási döntés mechanizmusai a felekezeti intézményekbe jelentkezők körében. In B. Bodó & S. Szoták (Eds.), *Fiatal tudomány – tudományunk fiataljai a Kárpát-medencében. Határhelyzetek IX.* 417–438. Budapest: Külgazdasági és Külügyminisztérium.

Tódor, I. (2018). A felekezeti és a nem felekezeti középiskolát választó tanulók jellemzőinek vizsgálata Hargita megyében. In V. J. Kolumbán (Ed.), *A reformáció öröksége. Egyháztörténeti tanulmányok* 616–629. Kolozsvár: Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet.

Tódor, I. (2019). *Az Iskolaválasztás Döntésmechanizmusai Székelyföldi Középiskolások Szektorközi Metszetben*. PhD Disszertáció Debreceni Egyetem

Tomasz, G. (Ed.) (2012). *Párhuzamok-kanyarok. Szakképzés pályakövetése.* Budapest: OFI.

Torkos, K., & Kálmán, A. (2025). Reducing higher education drop-out rates in a disadvantaged region. *Opus et Educatio, 12*(1), 55–64.

Tót, É. (1996). A világbanki szakképzési modell. *Educatio, 1, 40-49*.

Tóth, E., Fejes, J. B., & Kinyó, L. (2025). A magyar tanulók tudásának alakulása a nemzetközi tudásvizsgálatok tükrében európai uniós tagságunk két évtizedében. In I. Gy. Tóth, A. Gábos, & M. Medgyesi (Eds.), *Társadalmi Riport 2024* (pp. 377–394). TÁRKI. https://doi.org/10.61501/TRIP.2024.18 (utolsó letöltés: 2025. 07. 15.)

Traqueia, A., Nogueira, S., Barbosa, B., Costa, F., Dias, G. P., Filipe, S., Melo, A., Rodrigues,C. & Santos, C. A.(2020). Vocational education and training vs. General education: the influence of the socioeconomic context on students' choices In *Proceedings of INTED2020-International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, March 2nd-4th* 8450-8455. https://www.researchgate.net/profile/BelemBarbosa/publication/340119332_Vocational_Education_and_Training_vs_General_Education_The_nfluence_of_Socioeconomic_Context_on_Students'_Choices (utolsó letöltés: 2022.03.31.)

Tsakarissianos, G. (2008). Social mobility and VET. Modernising vocational education and training. Forth report on vocational education and training research in Europe: Background report, 1. https://www.cedefop.europa.eu/files/02-Tsakarissianos.pdf (utolsó letöltés: 2022. 03. 29.)

UNESCO (2022). *Transforming Technical and Vocational Education and Training for successful and just transitions UNESCO strategy 2022-2029* https://unevoc.unesco.org/pub/unesco_strategy_for_tvet_2022-2029.pdf (utolsó letöltés: 2024. 11. 21.)

Vandeweyer, M., & Verhagen, A. (2020). *The changing labour market for graduates from medium-level vocational education and training* (OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 244). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/503bcecb-en (utolsó letöltés:2025. 04. 08.)

Varga, A. (2013). Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, *23*(3-4), 134-137.

Varga, A. (2014). Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In: Cserti Csapó, T. (Ed.), *Legyen az esély egyenlő - Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék - Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs. 155-170.

Varga, A. (2015). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In A. Fehérvári & G. Tomasz (Eds.), *Kudarcok és megoldások* 73–88. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Varga, J. (1998). Oktatás-gazdaságtan. *Közgazdasági Szemle* Alapítvány. http://www.kszemle.hu/kiadvany/Varga_-_Oktatas-gazdasagtan/ (utolsó letöltés: 2022.05.31.)

Varga, J. (Ed.) (2018). *A közoktatás indikátorrendszere, 2017*. MTA KRTK KTI, Budapest

Varga, J. (Ed.) (2024). *A közoktatás indikátorrendszere 2023.* HUN-REN Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.

Vályogos, K. (2023). Lemorzsolódási rizikó és a sikertelenség aránya a középfokú oktatásban: Szektorközi összehasonlítás a hátrányos helyzetű megyékben. *Iskolakultúra*, *33*(4), 18-37.

Vályogos, K. (2023a). Szakmai elégedettség és az intézménytípus presztízsének összefüggései. *Educatio* 32 (1), 136-146.

Vályogos, K. (2024). Institution and Occupational Motivation of Students in Vocational Institutions in the North Great Plain Region of Hungary in Relation to Socio-Economic Status. *European Journal of Contemporary Education. 2024. 13(3), 575-588.*

Vályogos, K. (2024a). Az észak-alföldi régió végzős szakképző iskolás tanulóinak szocioökonóniai háttere - tanulói kérdőíves kutatásunk eredményei tükrében In: Holik, Ildikó Katalin; Sanda, István Dániel (Eds.) *A szakképzés-fejlesztés és szakmai pedagógusképzés összefüggései: XI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia*. Tanulmánykötet Budapest, Magyarország : Óbudai Egyetem (2024) 260 p. 161-171.

Vályogos, K. (2024b). Az észak-alföldi régió szakképző intézményeiben tanulók intézmény- és szakválasztási motivációja In: Bocsi, Veronika; Csók, Cintia (Eds.) XXIV. Országos Neveléstudományi Konferencia : Absztraktkötet : *Oktatás és nevelés a társadalmi jóllét szolgálatában. A nevelés és az oktatás kihívásai a válságok korában* : Debreceni Egyetem 2024. október 24-26. Debrecen, Magyarország : MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet (2024) 530 p. p. 462

Vályogos, K. (2025). Hova tovább? Szakképzésben tanulók jövőtervei. *Iskolakultúra*, *35*(5-6), 3–18. https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.5-6.3

Virolainen, M., & Thunqvist, D. P. (2017). Varieties of universalism: post-1990s developments in the initial school-based model of VET in Finland and Sweden and implications for transitions to the world of work and higher education. *Journal of Vocational Education and Training*,69(1),47-63. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53465/virolainenperssonthunqvistdoc%2019972003.pdf (utolsó letöltés:2022. 04. 03.)

Völgyesy, P. (2012). A pályaismeret jelentősége a pályaorientáció folyamatában In.: Dr. Szilágyi, K. (Ed.), *A pályaorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. 18-27.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). *Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale*. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 791–805. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003 (utolsó letöltés: 2025. 07.15.)

Werquin, P. (2018). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2018 update: Country report Canada*. Cedefop.

https://www.cedefop.europa.eu/files/canada_rva_country_report_2018.pdf (utolsó letöltés:2025. 04. 09.)

Winterton, J. (2000). 'Social dialogue over vocational training in market-led systems', *International Journal of Training and Development*, *4*(1), 26-41. https://www.academia.edu/30295271/Social_Dialogue_Over_Vocational_Training_In_Market_Led_Systems (utolsó letöltés:2022.02.28.)

WorldSkills International. (n.d.). *PISA-VET: Assessing and comparing the skills of VET learners internationally*. WorldSkills. https://worldskills.org/what/projects/pisa-vet/ (utolsó letöltés:2025. 04. 11.)

Yang, W. & Shi, L. (2018) The Empirical Analysis about Effects of Career Decision-Making Difficulties on the Career Decision Status in College Students Advances in Intelligent Systems Research, volume 1638th International Conference on Management, Education and Information (*MEICI 2018)*

Zachar, L**.** (2021). Munkaerőpiaci aktivitás és iskolai végzettség. *Opus et Educatio*, *8*(2), 174–189.

Zachár, L. (2008). *A korszerű képzés és képzettség jellemzői és rendszerei.* In Benedek, A., Koltai, D., Szekeres, T., & Vass, L. (Eds.), A felnőttképzés módszertani kérdései. Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. 19–65.

Jogszabályok

Treaty establishing the European Economic Community Európai Közösséget létrehozó szerződés (EKSZ) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/LSU/?uri=celex%3A11957E%2FTXT

Treaty on the Functioning of the European Union (TFEU) Európai Unió működéséről szóló szerződés (EUMSZ) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX:12012E/TXT

Regulation (EU) 2021/1057 of the European Parliament and of the Council of 24 June 2021 establishing the European Social Fund Plus (ESF+) and repealing Regulation (EU) No 1296/2013 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/ALL/?uri=CELEX%3A32021R1057

1946. évi XXII. törvénycikk a nőknek az egyetemekre és a főiskolákra való felvétele tárgyában https://jogkodex.hu/jsz/1946_22_torveny_5987850

1949. évi IV. törvénycikk az iparostanulókról és a kereskedőtanulókról https://jogkodex.hu/jsz/1949_4_torveny_6043025

1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről https://jogkodex.hu/jsz/1961_3_torveny_7310759

1985. évi I. törvény az oktatásról https://jogkodex.hu/jsz/1985_1_torveny_9884370

1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról https://njt.hu/jogszabaly/1990-65-00-00.53

1992. évi LXXX. törvény a Magyar Köztársaság 1993. évi költségvetéséről https://njt.hu/jogszabaly/1992-80-00-00

1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről https://njt.hu/jogszabaly/1993-76-00-00

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról https://njt.hu/jogszabaly/1993-79-00-00

1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról https://jogkodex.hu/jsz/1996_62_torveny_9413603

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról https://njt.hu/jogszabaly/1997-31-00-00

1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900068.TV

2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0300086.TV

2006. évi CXIV. Törvény az egyes szakképzési és felnőttképzési tárgyú törvények módosításáról https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0600114.TV

2009. évi XLIV. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény és az ezzel összefüggő egyes törvények módosításáról https://njt.hu/jogszabaly/2009-44-00-00

2009. évi XLIX. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0900049.TV

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00

2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről https://njt.hu/jogszabaly/2011-187-00-00

2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról https://njt.hu/jogszabaly/2015-65-00-00

2015. évi LXVI törvény szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő egyes törvények módosításáról https://njt.hu/jogszabaly/2015-66-00-00

2019. évi LXXX. törvény indokolás a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvényhez https://njt.hu/jogszabaly/2019-80-K0-00

2022. évi XXV. törvény Magyarország 2023. évi központi költségvetéséről https://njt.hu/jogszabaly/2022-25-00-00.0

2023. évi XXXIII. törvény a szakképzésben lezajlott átalakítás utólagos hatásvizsgálatából adódó törvénymódosításokról https://njt.hu/jogszabaly/2023-33-00-00

2023. évi LV. törvény Magyarország 2024. évi központi költségvetéséről https://njt.hu/jogszabaly/2023-55-00-00
1950. évi 40. törvényerejű rendelet az ipari technikumokról https://jogkodex.hu/jsz/1950_40_tvr_9007069
1955. évi 37. törvényerejű rendelet az ipari technikumokról https://jogkodex.hu/jsz/1955_37_tvr_6141235
152/2005. (VIII. 2.) Korm. Rendelet az Útravaló Ösztöndíjprogramról https://njt.hu/jogszabaly/2005-152-20-22.13
1/2006. (II. 17.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről https://njt.hu/jogszabaly/2006-1-20-45
292/2006. (XII. 23.) Korm. Rendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetről https://njt.hu/jogszabaly/2006-292-20-22
328/2009. (XII. 29.) Korm. Rend a szakiskolai tanulmányi ösztöndíjról https://njt.hu/jogszabaly/2009-328-20-22
319/2014. (XII. 13.) Korm. rendelet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalról https://njt.hu/jogszabaly/2014-319-20-22
252/2016. (VIII. 24.) Korm.rendelet a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény, a felnőttképzésről szóló 2013. évi LXXVII. törvény és az azokkal összefüggő tárgyú törvények módosításáról https://njt.hu/jogszabaly/2015-66-00-00
213/2018. (XI. 22.) Korm. rendelet az ágazati készségtanácsokról https://njt.hu/jogszabaly/2018-213-20-22
1168/2019. (III. 28.) Korm. határozat a „Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira” című stratégia elfogadásáról és a végrehajtása érdekében szükséges intézkedésekről https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A19H1168.KOR&txtreferer=00000001.txt
5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról https://jogkodex.hu/jsz/2020_5_korm_rendelet_8268606
292/2023. (VII.6) Korm. Rendelet a szakképzésben lezajlott átalakítás utólagos hatásvizsgálatából adódó kormányrendelet-módosításokról https://njt.hu/jogszabaly/2023-292-20-22
1499/2023. (XI. 16.) Korm. Határozat a 2021–2027 programozási időszak kohéziós célú támogatásainak kifizetését lehetővé tevő 4.2 „A nemek közötti egyenlőséget célzó nemzeti stratégiai keret” és a 4.3 „Az oktatási és képzési rendszer minden szintjét felölelő stratégiai szakpolitikai keret” tematikus feljogosító feltételek teljesítését alátámasztó dokumentumokról https://njt.hu/jogszabaly/2023-1499-30-2

1. melléklet Munkanélküliségi ráta alakulása az észak-alföldi régió vármegyéiben (2009-2022)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Észak-Alföld	13,8	14	14,3	13,7	14	11,6	10,6	9,1	7,2	6,5	6,1	7,1	7,1	6,3
Hajdú-Bihar	11,4	13	13,2	13,1	14,6	12,6	10,9	8,4	6,4	5,5	4,5	5,2	5,4	5
Jász-Nagykun-Szolnok	10,9	10,4	10,9	11,2	11	7,4	7	6,5	6,6	4,4	5,7	7,6	6,2	5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	18	17,7	17,9	16	15,4	13,4	12,7	11,4	8,4	8,7	8	8,8	9,2	8,4
Országos	9,7	10,8	10,7	10,7	9,8	7,5	6,6	5	4	3,6	3,3	4,1	4,1	3,6

Adatok forrása: KSHSTADAT 20.2.2.5., https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0083.html

(utolsó letöltés: 2024. 07. 31.), saját szerkesztés

2. melléklet Nemzetgazdasági beruházások teljesítményértéke az észak-alföldi régió vármegyéiben (2008-2022)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Hajdú-Bihar	142 849	152914	158466	168980	158679	180135	241828	233820	158133	269399	407974	426 644	430025	459631	692 627
Jász-Nagykun-Szolnok	114 989	108474	117182	116780	168783	166195	246695	206429	149823	221427	267408	326 258	334013	481788	358 032
Szabolcs-Szatmár-Bereg	126 401	113124	130068	140939	155245	204191	188548	221770	181045	187896	238276	266 333	254142	319888	441 654

Adatok forrása: KSH STADAT 3.1.2.1 https://www.ksh.hu/stadat_files/ber/hu/ber0007.html (utolsó letöltés: 2024. 08. 05.), saját szerkesztés

Megjegyzés: Az adatok millió Ft-ban értendők

3. melléklet A 9. évfolyamosok programtípusonkénti létszámának alakulása (2001-2024)

	Szakképző iskola	Technikum, Szakgimnázium	Gimnázium	15 éves népesség	Szakképző iskola a 15 évesek arányában	Technikum, szakgimnázium a 15 évesek arányában	Gimnázium a 15 évesek arányában
2001	34210	50 343	42 050	133 563	25,6%	37,7%	31,5%
2002	33497	51 634	42 622	129 438	25,9%	39,9%	32,9%
2003	33531	49 725	43 130	124 234	27,0%	40,0%	34,7%
2004	32823	49 422	44 097	123 408	26,6%	40,0%	35,7%
2005	33276	49 979	46 252	122 575	27,1%	40,8%	37,7%
2006	32780	50 328	45 711	125 729	26,1%	40,0%	36,4%
2007	32012	49 212	43 796	125 386	25,5%	39,2%	34,9%
2008	32852	47 571	43 150	120 246	27,3%	39,6%	35,9%
2009	34270	46 371	41 398	115 521	29,7%	40,1%	35,8%
2010	35386	46 223	42 464	113 507	31,2%	40,7%	37,4%
2011	35507	42 255	40 819	111 146	31,9%	38,0%	36,7%
2012	37033	39 504	38 665	109 204	33,9%	36,2%	35,4%
2013	35015	41 624	41 650	101 093	34,6%	41,2%	41,2%
2014	32068	39 825	42 744	97 339	32,9%	40,9%	43,9%
2015	30400	39 351	44 803	94 890	32,0%	41,5%	47,2%
2016	30265	38 157	47 326	98 541	30,7%	38,7%	48,0%
2017	28046	36 582	48 608	97 911	28,6%	37,4%	49,6%
2018	26358	37 520	48 140	97 684	27,0%	38,4%	49,3%
2019	25019	38 261	48 753	95 526	26,2%	40,1%	51,0%
2020	20950	40 173	48 903	95 993	21,8%	41,8%	50,9%
2021	25558	44 901	50 456	99 554	25,7%	45,1%	50,7%
2022	21742	42 126	49 129	102 868	21,1%	41,0%	47,8%
2023	21380	41 664	47 440	97 005	22,0%	43,0%	48,9%
2024	20629	40 551	46 392	98 639	20,9%	41,1%	47,0%

Adatok forrása: KSH STADAT 23.1.1.13., 23.1.1.14., 23.1.1.15.,

https://www.ksh.hu/interaktiv/korfak/orszag.html (utolsó letöltés: 2025. 07. 23.), saját szerkesztés

Megjegyzés: A szakképző iskolai adatok: 2001–2016 években szakiskolai nevelés és oktatás, a 2016–2019 években szakközépiskolai nevelés és oktatás, 2020-tól szakképző iskolai oktatás és nevelés létszám adata

4. melléklet A kitöltések számának programtípusonkénti megoszlása a részt vevő intézmények szerint (N=973).

Intézmény neve	Szakképző iskola	Technikum
DSZC Baross Gábor Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Debrecen)	14	22
DSZC Beregszászi Pál Technikum és Kollégium (Debrecen)	34	40
DSZC Építéstechnológiai és Műszaki Szakképző Iskola (Debrecen)	6	0
DSZC Irinyi János Technikum (Debrecen)	0	28
DSZC Kereskedelmi és Vendéglátóipari Technikum és Szakképző Iskola (Debrecen)	19	7
BSZC Eötvös József Szakképző Iskola (Berettyóújfalu)	27	0
BSZC Csiha Győző Technikum és Szakképző Iskola (Hajdúnánás)	30	25
BSZC Veress Ferenc Szakképző Iskola (Hajdúböszörmény)	18	0
BSZC Szilágyi Dániel Szakképző Iskola (Hajdúhadház)	37	0
BSZC Bocskai István Szakképző Iskola (Hajdúszoboszló)	42	0
BSZC Karacs Ferenc Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola (Püspökladány)	31	40
BSZC József Attila Szakképző Iskola (Polgár)	9	0
BSZC Veres Péter Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola (Balmazújváros)	18	21
ÉASZC Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Hajdúböszörmény)	52	25
ÉASZC Baross László Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Mátészalka)	8	0
ÉASZC Westsik Vilmos Élelmiszeripari Technikum és Szakképző Iskola (Nyíregyháza)	6	0
ÉASZC Lippai János Mezőgazdasági Technikum és Szakképző Iskola (Nyíregyháza)	4	1
Kisvárdai SZC Móricz Zsigmond Szakképző Iskola (Fehérgyarmat)	2	11
MSZC Kállay Rudolf Szakképző Iskola (Nagykálló)	41	0
MSZC Gépészeti Technikum és Kollégium (Mátészalka)	0	62

MSZC Bethlen Gábor Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Nyírbátor)	23	21
MSZC Déri Miksa Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Mátészalka)	55	0
AASZC Kenderesi Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Kenderes)	9	0
KSZC Varró István Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Karcag)	17	0
KSZC Mezőtúri Szakképző Iskola és Kollégium (Mezőtúr)	13	0
KSZC Nagy László Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola (Kunhegyes)	8	0
SZSZC Rózsa Imre Technikum (Újszász)	0	16
SZSZC Klapka György Technikum és Szakképző Iskola (Jászberény)	13	24
SZSZC Sipos Orbán Szakképző Iskola és Kollégium (Szolnok)	31	0
SZSZC Baross Gábor Műszaki Technikum és Szakképző Iskola (Szolnok)	33	13
SZSZC Damjanich János Szakképző Iskola és Kollégium (Martfű)	0	17
Összesen	600	373

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: DSZC (Debreceni Szakképzési Centrum), BSZC (Berettyóújfalui Szakképzési Centrum), ÉASZC (Észak-Alföldi Szakképzési Centrum), KSZC (Karcagi Szakképzési Centrum), MSZC (Mátészalkai Szakképzési Centrum), AASZC (Alföldi Agrár Szakképzési Centrum), SZSZC (Szolnoki Szakképzési Centrum), Kisvárdai Szakképzési Centrum

5. melléklet Nemi eloszlás intézményenként a szakképző iskolába járó tanulók körében (N=600)

		Nem		
		fiú	lány	Összesen
DSZC Baross Gábor Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Debrecen)	N	14	0	14
	A.R.	3	-3	
DSZC Beregszászi Pál Technikum és Kollégium (Debrecen)	N	33	1	34
	A.R.	4.4	-4.4	
DSZC Építéstechnológiai és Műszaki Szakképző Iskola (Debrecen)	N	6	0	6
	A.R.	1.9	-1.9	
DSZC Kereskedelmi és Vendéglátóipari Technikum és Szakképző Iskola (Debrecen)	N	9	10	19
	A.R.	-1.3	1.3	
BSZC Eötvös József (Berettyóújfalu)	N	20	7	27
	A.R.	1.4	-1.4	
BSZC Csiha Győző Technikum és Szakképző Iskola (Hajdúnánás)	N	14	16	30
	A.R.	-1.7	1.7	

BSZC Veress Ferenc Szakképző Iskola (Hajdúböszörmény)	N	8	10	18
	A.R.	-1.5	1.5	
BSZC Szilágyi Dániel Szakképző Iskola (Hajdúhadház)	N	13	24	37
	A.R.	-3.4	3.4	
BSZC Bocskai István Szakképző Iskola (Hajdúszoboszló)	N	19	23	42
	A.R.	-2.2	2.2	
BSZC Karacs Ferenc Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola (Püspökladány)	N	24	7	31
	A.R.	1.9	-1.9	
BSZC József Attila Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola (Polgár)	N	3	6	9
	A.R.	-1.7	1.7	
BSZC Veress Péter Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola (Balmazújváros)	N	13	5	18
	A.R.	0.9	-0.9	
ÉASZC Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Hajdúböszörmény)	N	36	16	52
	A.R.	1.2	-1.2	
ÉASZC (Mátészalka) Baross László Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium	N	5	3	8
	A.R.	0.1	-0.1	
ÉASZC (Nyíregyháza) Westsik Vilmos Élelmiszeripari Technikum és Szakképző Iskola	N	0	6	6
	A.R.	-3.1	3.1	
ÉASZC (Nyíregyháza) Lippai János Mezőgazdasági Technikum és Szakképző Iskola	N	4	0	4
	A.R.	1.6	-1.6	
Kisvárdai SZC Móricz Zsigmond Szakképző Iskola (Fehérgyarmat)	N	0	2	2
	A.R.	-1.8	1.8	
MSZC Kállay Rudolf Szakképző Iskola (Nagykálló)	N	17	24	41
	A.R.	-2.7	2.7	
MSZC Bethlen Gábor Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Nyírbátor)	N	16	7	23
	A.R.	0.8	-0.8	
MSZC Déri Miksa Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Mátészalka)	N	27	28	55
	A.R.	-2	2	
AASZC Kenderesi Mezőgazdasági Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium	N	6	3	9
	A.R.	0.3	-0.3	
KSZC Varró István Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Karcag)	N	6	11	17
	A.R.	-2.3	2.3	
KSZC Nagy László Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola (Kunhegyes)	N	8	0	8
	A.R.	2.3	-2.3	
SZSZC Klapka György Technikum és Szakképző Iskola (Jászberény)	N	12	1	13
	A.R.	2.3	-2.3	
SZSZC Sipos Orbán Szakképző Iskola és Kollégium (Szolnok)	N	16	15	31
	A.R.	-1.2	1.2	
SZSZC Baross Gábor Műszaki Technikum és Szakképző Iskola (Szolnok)	N	33	0	33
	A.R.	4.7	-4.7	
KSZC Mezőtúri Szakképző Iskola és Kollégium (Mezőtúr)	N	7	6	13
	A.R.	-0.6	0.6	
Összesen	N	369	231	600
	%	61.50%	38.50%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2.

6. melléklet Nemi eloszlás intézményenként a technikumi képzésre járó tanulók körében (N=373)

		Nem		
		fiú	lány	Összesen
DSZC Baross Gábor Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Debrecen)	N	22	0	22
	A.R.	3.6	-3.6	
DSZC Beregszászi Pál Technikum és Kollégium (Debrecen)	N	39	1	40
	A.R.	4.6	-4.6	
DSZC Irinyi Irinyi János Technikum (Debrecen)	N	14	14	28
	A.R.	-1.6	1.6	
DSZC Kereskedelmi és Vendéglátóipari Technikum és Szakképző Iskola (Debrecen)	N	1	6	7
	A.R.	-2.8	2.8	
BSZC Csiha Győző Technikum és Szakképző Iskola (Hajdúnánás)	N	15	10	25
	A.R.	-0.5	0.5	
BSZC Karacs Ferenc Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola (Püspökladány)	N	27	13	40
	A.R.	0.4	-0.4	
BSZC Veress Péter Gimnázium, Technikum és Szakképző Iskola (Balmazújváros)	N	17	4	21
	A.R.	1.6	-1.6	
ÉASZC Széchenyi István Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Hajdúböszörmény)	N	21	4	25
	A.R.	2.1	-2.1	
ÉASZC (Nyíregyháza) Lippai János Mezőgazdasági Technikum és Szakképző Iskola	N	1	0	1
	A.R.	0.7	-0.7	
Kisvárdai SZC Móricz Zsigmond Szakképző Iskola (Fehérgyarmat)	N	1	10	11
	A.R.	-3.9	3.9	
MSZC Gépészeti Technikum és Kollégium (Mátészalka)	N	31	31	62
	A.R.	-2.6	2.6	
MSZC Bethlen Gábor Technikum, Szakképző Iskola és Kollégium (Nyírbátor)	N	6	15	21
	A.R.	-3.5	3.5	
SZSZC Rózsa Imre Technikum (Újszász)	N	7	9	16
	A.R.	-1.8	1.8	
SZSZC Klapka György Technikum és Szakképző Iskola (Jászberény)	N	13	11	24
	A.R.	-1.1	1.1	
SZSZC Baross Gábor Műszaki Technikum és Szakképző Iskola (Szolnok)	N	12	1	13
	A.R.	2.1	-2.1	
SZSZC Damjanich János Szakképző Iskola és Kollégium (Martfű)	N	13	4	17
	A.R.	1.1	-1.1	
Összesen	N	240	133	373
	%	64.30%	35.70%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb vagy egyenlő, mint 2.

7. melléklet Nemi eloszlás ágazatonként a programtípus összefüggésében (N=973)

	Ágazat		Nem	
			fiú	lány
Szakképző iskola	szociális	%	1.10%	22.10%
		A.R.	-8.7	8.7
	gépészet	%	16.30%	0.00%
		A.R.	6.5	-6.5
	turizmus-vendéglátás	%	16.00%	48.90%
		A.R.	-8.7	8.7
	specializált gép- és járműgyártás	%	7.90%	0.00%
		A.R.	4.4	-4.4
	élelmiszeripar	%	1.90%	6.50%
		A.R.	-2.9	2.9
	építőipar	%	24.40%	0.40%
		A.R.	8	-8
	fa- és bútoripar	%	4.10%	0.40%
		A.R.	2.7	-2.7
	kereskedelem	%	4.30%	17.30%
		A.R.	-5.3	5.3
	elektronika és elektrotechnika	%	7.60%	0.00%
		A.R.	4.3	-4.3
	mezőgazdaság és erdészet	%	16.00%	3.00%
		A.R.	4.9	-4.9
	rendészet és közszolgálat	%	0.50%	1.30%
		A.R.	-1	1
	Összesen	N	369	231
		%	100.00%	100.00%
Technikum	szépészet	%	2.10%	6.00%
		A.R.	-2	2
	szociális	%	0.00%	14.30%
		A.R.	-6	6
	gépészet	%	1.30%	0.00%
		A.R.	1.3	-1.3
	turizmus-vendéglátás	%	2.90%	12.00%
		A.R.	-3.5	3.5
	specializált gép- és járműgyártás	%	35.80%	1.50%
		A.R.	7.5	-7.5
	közlekedés és szállítmányozás	%	1.30%	3.80%
		A.R.	-1.6	1.6
	sport	%	4.60%	6.80%
		A.R.	-0.9	0.9
	kereskedelem	%	2.10%	13.50%
		A.R.	-4.4	4.4
	elektronika és elektrotechnika	%	5.80%	0.00%
		A.R.	2.8	-2.8
	informatika és távközlés	%	25.00%	5.30%
		A.R.	4.8	-4.8

mezőgazdaság és erdészet	%	9.20%	3.00%
	A.R.	2.2	-2.2
rendészet és közszolgálat	%	7.90%	18.00%
	A.R.	-2.9	2.9
egészségügy	%	1.30%	13.50%
	A.R.	-4.9	4.9
gazdálkodás és menedzsment	%	0.80%	2.30%
	A.R.	-1.1	1.1
Összesen	N	240	133
	%	100.00%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2.

8. melléklet Binomiális logisztikus regressziós modell a tanulmányi sikertelenségeket magyarázó változóival (N=973)

Modellbe bevont változók	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Apa alapfokú végzettségű (dichotóm)	-0.51	0.237	4.633	1	0.031	0.601
Apa középfokú végzettségű (dichotóm)	-0.568	0.239	5.665	1	0.017	0.567
Anya alapfokú végzettségű (dichotóm)	0.394	0.196	4.033	1	0.045	1.484
Obanyagi index	-1.383	0.372	13.809	1	0.001	0.251
Apa vállalkozó (dichotóm)	0.681	0.232	8.649	1	0.003	1.976
Testvérek száma	0.247	0.058	18.232	1	0.001	1.28
Tanult szakma a szülő egyik szakmája (dichotóm)	0.116	0.064	3.351	1	0.067	1.124
Konstans	-1.361	0.332	16.79	1	0.001	0.256

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

9. melléklet Középosztályosodó családokból érkező szakképző iskolások érettségi megszerzésére vonatkozó jövőtervei (n=219)

		Érettségi megszerzése		
		Tervezi	Nem tervezi	Összesen
Felzárkóztatásra szoruló tanulók	N	11	43	54
	%	20,37%	79,63%	100,00%
Közepes tanulók	N	12	47	59
	%	20,33%	79,67%	100,00%
Jó tanulók	N	24	82	106
	%	22,64%	77,36%	100,00%
Összesen	N	47	172	219
	%	21,46%	78,54%	100,00%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

10. melléklet A jövőterv klasztereinek "Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel" item előfordulásának programtípusonkénti megoszlása (N=973)

			Szakképző iskola	Technikum	Összesen
Enerváltak	nem	N	206	101	307
		%	69,1%	73,7%	70,6%
		A.R.	-1,0	1,0	
	igen	N	92	36	128
		%	30,9%	26,3%	29,4%
		A.R.	1,0	-1,0	
	Összesen	N	298	137	435
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Szakmaérdekeltek^{S}	nem	N	167	70	237
		%	77,0%	55,6%	69,1%
		A.R.	4,1	-4,1	
	igen	N	50	56	106
		%	23,0%	44,4%	30,9%
		A.R.	-4,1	4,1	
	Összesen	N	217	126	343
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Tevékenyen optimisták^{t}	nem	N	26	23	49
		%	30,6%	20,9%	25,1%
		A.R.	1,5	-1,5	
	igen	N	59	87	146
		%	69,4%	79,1%	74,9%
		A.R.	-1,5	1,5	
	Összesen	N	85	110	195
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, jelölve, ahol S=szignifikáns és ahol t=tendencia jellegű különbségeket fedeztünk fel.

11. melléklet A jövőterv klasztereinek "Vállalkozó leszek" item előfordulásának programtípusonkénti megoszlása (N=973)

			Szakképző iskola	Technikum	Összesen
Enerváltak[s]	nem	N	262	106	368
		%	87,9%	77,4%	84,6%
		A.R.	2,8	-2,8	
	igen	N	36	31	67
		%	12,1%	22,6%	15,4%
		A.R.	-2,8	2,8	
	Összesen	N	298	137	435
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Szakmaérdekeltek	nem	N	194	112	306
		%	89,4%	88,9%	89,2%
		A.R.	0,1	-0,1	
	igen	N	23	14	37
		%	10,6%	11,1%	10,8%
		A.R.	-0,1	0,1	
	Összesen	N	217	126	343
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Tevékenyen optimisták[t]	nem	N	35	58	93
		%	41,2%	52,7%	47,7%
		A.R.	-1,6	1,6	
	igen	N	50	52	102
		%	58,8%	47,3%	52,3%
		A.R.	1,6	-1,6	
	Összesen	N	85	110	195
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, jelölve, ahol S=szignifikáns és ahol t=tendencia szintű különbségeket fedeztünk fel.

12. melléklet A jövőterv klasztereinek "Érettségi bizonyítványt szerzek" item előfordulásának programtípusonkénti megoszlása (N=973)

			Szakképző iskola	Technikum	Összesen
Enerváltak	nem	N	262	122	384
		%	87,9%	89,1%	88,3%
		A.R.	-0,3	0,3	
	igen	N	36	15	51
		%	12,1%	10,9%	11,7%
		A.R.	0,3	-0,3	
	Összesen	N	298	137	435
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Szakmaérdekeltek[S]	nem	N	196	95	291
		%	90,3%	75,4%	84,8%
		A.R.	3,7	-3,7	
	igen	N	21	31	52
		%	9,7%	24,6%	15,2%
		A.R.	-3,7	3,7	
	Összesen	N	217	126	343
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Tevékenyen optimisták	nem	N	23	26	49
		%	27,1%	23,6%	25,1%
		A.R.	0,5	-0,5	
	igen	N	62	84	146
		%	72,9%	76,4%	74,9%
		A.R.	-0,5	0,5	
	Összesen	N	85	110	195
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, jelölve, ahol S=szignifikáns különbségeket fedeztünk fel.

13. melléklet A jövőterv klasztereinek "Diplomát szerzek " item előfordulásának programtípusonkénti megoszlása (N=973)

			Szakképző iskola	Technikum	Összesen
Enerváltak[S]	nem	N	291	124	415
		%	97,7%	90,5%	95,4%
		A.R.	3,3	-3,3	
	igen	N	7	13	20
		%	2,3%	9,5%	4,6%
		A.R.	-3,3	3,3	
	Összesen	N	298	137	435
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Szakmaérdekeltek[S]	nem	N	217	118	335
		%	100,0%	93,7%	97,7%
		A.R.	3,8	-3,8	
	igen	N	0	8	8
		%	0,0%	6,3%	2,3%
		A.R.	-3,8	3,8	
	Összesen	N	217	126	343
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Tevékenyen optimisták[S]	nem	N	73	65	138
		%	85,9%	59,1%	70,8%
		A.R.	4,1	-4,1	
	igen	N	12	45	57
		%	14,1%	40,9%	29,2%
		A.R.	-4,1	4,1	
	Összesen	N	85	110	195
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, jelölve, ahol S=szignifikáns különbségeket fedeztünk fel.

14. melléklet A jövőterv klasztereinek "Külföldön fogok dolgozni" item előfordulásának programtípusonkénti megoszlása (N=973)

			Szakképző iskola	Technikum	Összesen
Enerváltak	nem	N	262	121	383
		%	87,9%	88,3%	88,0%
		A.R.	-0,1	0,1	
	igen	N	36	16	52
		%	12,1%	11,7%	12,0%
		A.R.	0,1	-0,1	
	Összesen	N	298	137	435
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Szakmaérdekeltek	nem	N	197	115	312
		%	90,8%	91,3%	91,0%
		A.R.	-0,2	0,2	
	igen	N	20	11	31
		%	9,2%	8,7%	9,0%
		A.R.	0,2	-0,2	
	Összesen	N	217	126	343
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Tevékenyen optimisták[t]	nem	N	21	40	61
		%	24,7%	36,4%	31,3%
		A.R.	-1,7	1,7	
	igen	N	64	70	134
		%	75,3%	63,6%	68,7%
		A.R.	1,7	-1,7	
	Összesen	N	85	110	195
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, jelölve, ahol t=tendencia jellegű különbségeket fedeztünk fel.

15. melléklet A jövőterv klasztereinek "Nem tudom" item előfordulásának programtípusonkénti megoszlása (N=973)

			Szakképző iskola	Technikum	Összesen
Enerváltak[S]	nem	N	262	109	371
		%	87,9%	79,6%	85,3%
		A.R.	2,3	-2,3	
	igen	N	36	28	64
		%	12,1%	20,4%	14,7%
		A.R.	-2,3	2,3	
	Összesen	N	298	137	435
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Szakmaérdekeltek	nem	N	216	125	341
		%	99,5%	99,2%	99,4%
		A.R.	0,4	-0,4	
	igen	N	1	1	2
		%	0,5%	0,8%	0,6%
		A.R.	-0,4	0,4	
	Összesen	N	217	126	343
		%	100,0%	100,0%	100,0%
Tevékenyen optimisták	nem	N	84	106	190
		%	98,8%	96,4%	97,4%
		A.R.	1,1	-1,1	
	igen	N	1	4	5
		%	1,2%	3,6%	2,6%
		A.R.	-1,1	1,1	
	Összesen	N	85	110	195
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2, jelölve, ahol S=szignifikáns különbségeket fedeztünk fel.

16. melléklet A jövőkép vizsgálata a tanulmányi eredményesség klaszterei mentén (%) (N=961)

			Felzárkóztatásra szoruló tanulók	Közepes tanulók	Jó tanulók	Összesen
Újabb szakmát tanulok.**	nem	%	84.70%	82.60%	74.40%	80.00%
		A.R.	2	1.6	-3.3	.
	igen	%	15.30%	17.40%	25.60%	20.00%
		A.R.	-2	-1.6	3.3	.
	Összesen	N	222	379	360	961
		%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel.*	nem	%	66.20%	56.20%	61.40%	60.50%
		A.R.	2	-2.2	0.5	.
	igen	%	33.80%	43.80%	38.60%	39.50%
		A.R.	-2	2.2	-0.5	.
	Összesen	N	222	379	360	961
		%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
Érettségi bizonyítványt szerzek.*	nem	%	80.60%	74.40%	70.60%	74.40%
		A.R.	2.4	0	-2.1	.
	igen	%	19.40%	25.60%	29.40%	25.60%
		A.R.	-2.4	0	2.1	.
	Összesen	N	222	379	360	961
		%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
Diplomát szerzek.[t]	nem	%	95.00%	89.40%	90.60%	91.20%
		A.R.	2.3	-1.5	-0.5	.
	igen	%	5.00%	10.60%	9.40%	8.80%
		A.R.	-2.3	1.5	0.5	.
	Összesen	N	222	379	360	961
		%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
Vállalkozó leszek.**	nem	%	85.10%	76.50%	77.20%	78.80%
		A.R.	2.6	-1.4	-0.9	.
	igen	%	14.90%	23.50%	22.80%	21.20%
		A.R.	-2.6	1.4	0.9	.
	Összesen	N	222	379	360	961
		%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Forrás: VETanulOK 2023, Vályogos, 2025, p. 13 8. táblázat
Megjegyzés: Aláhúzva ahol az Adjusted Residuals (A.R.) értéke nagyobb, mint 2; t=tendencia; * ≤ 0,05, ** ≤ 0,01, *** ≤ 0,001

17. melléklet Az intézmény és szakmaválasztási motiváció kérdéseinek vizsgálata a jövőkép kérdéseinek korrelációs táblázata (N=969/973)

			Jövőkép										
			I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11
Intézményválasztási motiváció	*A választott szakma miatt*	ρ	NS	NS	**-.073***	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		p	NS	NS	**0.022**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
	Közel van az otthonomhoz	ρ	**-.085****	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**-.082***	NS	NS	NS
		p	**0.008**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**0.011**	NS	NS	NS
	Jó híre van az iskolának	ρ	NS	NS	**-.063***	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		p	NS	NS	**0.05**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
	Kollégiumi férőhely miatt	ρ	NS	**.072***	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**.074***	**-.073***
		p	NS	**0.026**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**0.021**	**0.022**
	Barát, ismerős idejár(t)	ρ	NS	NS	NS	NS	NS	**-.074***	NS	NS	NS	NS	NS
		p	NS	NS	NS	NS	NS	**0.022**	NS	NS	NS	NS	NS
	Szülő vagy testvér is idejár(t)	ρ	**-.100****	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**.066***	NS
		p	**0.002**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**0.039**	NS
	Színvonalas az elméleti képzés	ρ	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		p	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
	Színvonalas a gyakorlati képzés	ρ	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		p	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
	Könnyű volt bejutni	ρ	**-.095****	NS	NS	NS	NS	**-.080***	NS	**-.081***	NS	NS	NS
		p	**0.003**	NS	NS	NS	NS	**0.013**	NS	**0.011**	NS	NS	NS
	Máshová nem vettek fel	ρ	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		p	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Szakmaválasztási motiváció	*Érdekes, izgalmas a szakma*	ρ	**.146****	NS	NS	**.067***	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**-.064***
		p	**0.001**	NS	NS	**0.038**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**0.046**
	Jól lehet vele keresni	ρ	**.074***	NS	**-.120****	**.080***	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**-.092****
		p	**0.02**	NS	**0**	**0.012**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**0.004**
	Ebben a szakmában szeretnék dolgozni	ρ	**.221****	NS	**-.121****	**.093****	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**-.069***
		p	**0**	NS	**0**	**0.004**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**0.032**
	Szeretnék továbbtanulni	ρ	NS	NS	NS	NS	**.076***	**.076***	NS	NS	NS	NS	NS
		p	NS	NS	NS	NS	**0.017**	**0.018**	NS	NS	NS	NS	NS
	Az egyik szülőm szakmája is ez	ρ	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**-.069***
		p	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**0.031**
	Ismerősömnek, barátomnak is ez a szakmája	ρ	NS	NS	NS	**-.074***	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		p	NS	NS	NS	**0.021**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
	Könnyű megtanulni	ρ	NS	NS	NS	**-.067***	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**-.091****
		p	NS	NS	NS	**0.038**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	**0.004**
	Könnyű volt bejutni	ρ	**-.105****	NS	NS	**-.085****	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
		p	**0.001**	NS	NS	**0.008**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
	Máshová nem vettek fel	ρ	NS	NS	NS	**-.089****	**-.070***	NS	NS	NS	NS	**.070***	NS
		p	NS	NS	NS	**0.005**	**0.029**	NS	NS	NS	NS	**0.028**	NS

Forrás: VETanulOK 2023, saját szerkesztés

Megjegyzés: Spearman féle korrelációs eljárás, * p≤ 0,05, **p ≤ 0,01, *** p≤ 0,001

Jelmagyarázat: I1=*Tanult szakmámban dolgozom;* I2=*Újabb szakmát tanulok;* I3=*Más szakmát tanulok, és abban dolgozom;* I4=*Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel*; I5=*Érettségi bizonyítványt szerzek;* I6=*Diplomát szerzek; I7=Otthon leszek a gyermekeimmel;* I8=*Vállalkozó leszek;* I9=*Külföldön fogok dolgozni*; I10=*Munkanélküli leszek;* I11=*Nem tudom;* NS=nem szignifikáns

IX. Függelék

1. Ábrajegyzék

1. ábra Intézménytípusok elnevezésének alakulása (2011-2021) ... 24
2. ábra Szakképzési tanulói ösztönzők és juttatások változása ISCED 3a szinten (2018-2019) ... 25
3. ábra Szakképzési tanulói ösztönzők és juttatások változása ISCED 3c szinten (2018-2019) ... 26
4. ábra A középfokú szakképzés strukturális változásai 2010 óta ... 27
5. ábra Szakképzési tanulói ösztönzők és juttatások változása ISCED 3a szinten (2019-2023) ... 28
6. ábra Foglalkoztatottsági ráta korcsoportonként és végzettségi szintek szerint (2019) ... 48
7. ábra Foglalkoztatási ráta 2024 I. negyedév ... 59
8. ábra Munkanélküliségi ráta alakulása az észak-alföldi régió vármegyéiben (%) (2009-2022) ... 61
9. ábra Végzettségi szintek bérhozadéka a középfokú végzettséghez viszonyítva ... 63
10. ábra Nemzetgazdasági beruházások teljesítményértéke az észak-alföldi vármegyékben (2008-2022) ... 65
11. ábra Szülők legmagasabb iskolai végzettségének programtípusonkénti megoszlása (%) ... 74
12. ábra Az egyes iskolatípusokba járók megoszlása szüleik munkaerőpiaci státusa ... 75
13. ábra Hátrányos helyzetű (HH és HHH) tanulók programtípusonkénti százalékaránya 2022-ben ... 77
14. ábra Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő tanulók százalékaránya iskolatípus szerint (2010–2022) ... 78
15. ábra Roma tanulók programtípusonkénti előfordulásának alakulása (2010-2022) ... 79
16. ábra A tanulók megoszlása a (velük együtt élő) szüleik legmagasabb végzettsége és a szerint, hogy hol szeretnének továbbtanulni az általános iskola után (százalék), 2021 ... 93
17. ábra A tizenhárom éves tanulók iskolaválasztásának szempontjai településtípusonként ... 94
18. ábra 9. évfolyamos tanulók programtípusonkénti száma ... 99
19. ábra Az Észak-Alföld kutatásban részt vevő szakképzési centrumai ... 122
20. ábra A minta szűkítésének folyamata ... 125
21. ábra Az érettségit nem adó programtípust (szakképző iskola, szakközépiskola) választó szülők legmagasabb iskolai végzettsége (%) ... 135
22. ábra Szülők legmagasabb iskolai végzettségének programtípusonkénti megoszlása (%) ... 137
23. ábra Szülők foglalkoztatottsági státusa szakközépiskolai és szakképző iskolai programtípusban (%) ... 140
24. ábra Szülők foglalkoztatottsági státusa szakgimnáziumi és szakképző iskolai programtípusban (%) ... 140
25. ábra Szocioökonómiai klaszterek ... 149
26. ábra Tanulmányi eredményességi klaszterek ... 168
27. ábra Tanulmányi eredménytelenségre ható háttértényezők ... 172
28. ábra Továbbtanulási motivációs klaszterek ... 180
29. ábra Jövőkép klaszterei ... 210
30. ábra Intézményválasztási motívumok és a jövőkép kapcsolata ... 218
31. ábra Szakmaválasztási motívumok és a jövőkép kapcsolata ... 219

2. Táblázatjegyzék

1. táblázat Népesség száma és annak változása (2001-2024) ... 53
2. táblázat Születéskor várható élettartam (év) ... 54
3. táblázat Sachsen-Anhalt népesség száma és annak változása (2019-2023) ... 54
4. táblázat A 15 éves és idősebb korú népesség iskolázottsága az észak-alföldi vármegyékben ... 55
5. táblázat A 15 évesnél idősebb népesség iskolázottsága Magyarországon ... 56
6. táblázat Érettségi nélküli középfokú végzettséggel rendelkezők korcsoportonkénti aránya ... 56
7. táblázat Az észak-alföldi régió 25-64 éves korú népesség iskolázottsága ... 57
8. táblázat Sachsen-Anhalt 25-64 éves korú népesség iskolázottsága ... 57
9. táblázat A 15-64 éves korosztály foglalkoztatottsági aránya (2012-2023) ... 59

10. táblázat A 15-74 éves korosztály foglalkoztatási rátájának alakulása az észak-alföldi vármegyékben (2009-2022) ... 60
11. táblázat A 15 éves és idősebb korosztály foglalkoztatási aránya (2019-2023) ... 60
12. táblázat A 15 éves és idősebb korosztály munkanélküliségi rátája (2019-2023) ... 61
13. táblázat 20-64 éves korosztály végzettségi szintek szerinti foglalkoztatási rátája (2019-2023) ... 62
14. táblázat 20-64 éves korosztály végzettségi szintek szerinti foglalkoztatottsági rátája (2020-2024) ... 63
15. táblázat Vármegyénkénti egy főre jutó bruttó hazai termék az észak-alföldi vármegyékben (ezer Ft/fő) ... 64
16. táblázat Sachsen-Anhalt egy főre jutó bruttó hazai termék (EUR/fő) ... 65
17. táblázat Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők ... 95
18. táblázat Vármegyénkénti szakképzési létszámadatok a 14-25 éves korosztályban az észak-alföldi vármegyékben ... 100
19. táblázat Programtípusonkénti létszámadatok az észak-alföldi vármegyékben ... 101
20. táblázat A VETanulOK 2023 kérdőív kérdésblokk itemeinek száma és megbízhatósági mutatói ... 120
21. táblázat Vármegyénkénti kedvezményezett járások száma ... 124
22. táblázat A VETanulOK 2023 kutatás tanulói kérdőívének vármegyénkénti végzős szakképző iskolai kitöltöttségi aránya (n=600) ... 125
23. táblázat A VETanulOK 2023 kutatás tanulói kérdőívének vármegyénkénti többcélú szakképzési intézményben tanuló 11. évfolyamos technikumi kitöltöttségi aránya (n=373) ... 126
24. táblázat Szülők iskolai végzettségének megoszlása (%) (N=973) ... 133
25. táblázat Anyák/nevelőanyák iskolai végzettségének programtípusonkénti eloszlása (N=973) ... 134
26. táblázat Apák/nevelőapák iskolai végzettségének programtípusonkénti eloszlása (N=973) ... 134
27. táblázat Szülők foglalkoztatottsági státusának megoszlása (%) (N=973) ... 138
28. táblázat Az anyák/nevelőanyák foglalkoztatottsági státusának programtípusonkénti eloszlása (N=973) ... 138
29. táblázat Az apák/nevelőapák foglalkoztatottsági státusának programtípusonkénti eloszlása (N=973) ... 139
30. táblázat A szülők foglalkozásának programtípusonkénti megoszlása (N=973) (%) ... 139
31. táblázat Háztartásban található könyvek számának, illetve saját könyvek számának eloszlása (N=973) ... 141
32. táblázat Háztartásban található könyvek számának eloszlása (%) (N=5538) ... 142
33. táblázat Háztartásban található könyvek számának, illetve saját könyvek eloszlásának programtípusonkénti összehasonlítása (N=973) ... 143
34. táblázat Háztartásban található könyvek száma programtípusonkénti eloszlásának összehasonlítása (N=5538) ... 143
35. táblázat Birtoktárgyakkal való rendelkezés programtípusonként (N=973) ... 144
36. táblázat Az egy főre jutó GDP szerinti területi rangsor ... 145
37. táblázat Szubjektív anyagi jólét régiónkénti és programtípusonkénti összehasonlítása (N=5535/2654) ... 146
38. táblázat Szubjektív anyagi tőke programtípusonkénti eloszlása (%) (N=973) ... 147
39. táblázat Szubjektív anyagi tőke programtípusonkénti eloszlása (%) (N=5535) ... 147
40. táblázat Szocioökonómiai változóink mentén kialakított klasztereink (N=973) ... 151
41. táblázat Szocioökonómiai klaszterek programtípusonkénti eloszlása (%) (N=973) ... 152
42. táblázat Anyák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén (N=973) ... 153
43. táblázat Apák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén (N=973) ... 154
44. táblázat Anyák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén a szakképző iskolások körében (N=600). ... 155
45. táblázat Anyák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén a technikumba járók körében (N=373) ... 155
46. táblázat Apák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén a szakképző iskolások körében (N=600) ... 156
47. táblázat Apák legmagasabb iskolai végzettségének alakulása a szocioökonómiai klaszterek mentén a technikumba járók körében (N=373) ... 157
48. táblázat Településtípusonkénti különbségek a szocioökonómiai klaszterek mentén (N=973) ... 158
49. táblázat Településtípus, a szocioökonómiai klaszter és a programtípus kapcsolata (N=973) ... 159
50. táblázat Szubjektív anyagi jólét és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata (N=973) ... 160

51. táblázat Szubjektív anyagi jólét és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata a szakképző iskolások körében (N=600) 161
52. táblázat Szakképzésben tanulók tanulmányi eredményességi klaszterei (N=973) 169
53. táblázat Tanulmányi eredményesség a szocioökonómiai klaszterek mentén (N=973) 170
54. táblázat A tanulmányi eredményességi és a szocioökonómiai klaszterek kapcsolata a programtípussal (N=973) 171
55. táblázat Az intézmény- és a szakmaválasztási motiváció leíró leíróstatisztikai eredményei (1-4 Likert skála) (N=973) 178
56. táblázat Intézményválasztási motiváció itemeinek programtípusonkénti rangsorátlag értékei (1-4 Likert skála) (N=965) 179
57. táblázat Szakmaválasztási motiváció itemeinek programtípusonkénti rangsorátlag értékei (1-4 Likert skála) (N=965) 180
58. táblázat Intézmény- és szakmaválasztási motiváció klaszterei (N=973) 181
59. táblázat Intézményválasztási motiváció itemeinek rangsorátlag értékei a szocioökonómiai klaszterek mentén (1-4 Likert skála) (N=962) 182
60. táblázat Szakmaválasztási motiváció itemeinek rangsorátlag értékei a szocioökonómiai klaszterek mentén (1-4 Likert skála) (N=962) 183
61. táblázat Pályaválasztási motiváció klaszterei a szocioökonómiai klaszterek függvényében (N=973) 183
62. táblázat Intézményválasztási motiváció itemeinek rangsorátlag értékei a tanulmányi eredményességi klaszterek mentén (N=955) 184
63. táblázat Szakmaválasztási motiváció itemeinek rangsorátlag értékei a tanulmányi eredményességi klaszterek mentén (N=956) 185
64. táblázat Intézményválasztás főkomponensei 186
65. táblázat Szakmaválasztás főkomponensei 187
66. táblázat Az intézmény- és szakmaválasztás főkomponenseinek alakulása szocioökonómiai klaszterek szerint (N=965) 187
67. táblázat Bekerülési sorrend programtípusonkénti megoszlása (N=973) 188
68. táblázat Bekerülési sorrend tanulmányi eredményesség szerinti megoszlása (N=961) 189
69. táblázat Bekerülési sorrend a pályaválasztási motiváció mentén (N=973) 190
70. táblázat Bekerülési sorrend a szocioökonómiai klaszterek és tanulmányi eredményesség tükrében (N=961) 191
71. táblázat Pályakorrekció programtípusonkénti előfordulása (N=973) 193
72. táblázat Pályakorrekció előfordulási gyakorisága a szocioökonómiai klaszterek mentén (N=973) 194
73. táblázat Pályakorrekció előfordulási gyakorisága a tanulmányi eredményességi klaszterek mentén (N=973) 195
74. táblázat Pályakorrekció a családi háttér és a tanulmányi eredményesség összefüggése (N=973) 196
75. táblázat Pályakorrekció az intézménytípus és a tanulmányi eredményesség összefüggése (N=973) 197
76. táblázat A képzés befejezése iránti elköteleződés programtípusonkénti aránya (N=973) 205
77. táblázat A képzés befejezése iránti elköteleződés programtípusonkénti és szocioökonómiai klaszterek szerinti megoszlása (N=973) 206
78. táblázat A képzés befejezése iránti elköteleződés programtípusonkénti és tanulmányi eredményességi klaszterek szerinti megoszlása (N=973) 207
79. táblázat A képzés befejezése iránti elköteleződés programtípusonkénti és pályaválasztási klaszterek szerinti megoszlása (N=973) 208
80. táblázat A jövőkép kérdéseire igennel válaszoló fiatalok aránya N=973 (%) 209
81. táblázat Klaszterértékek quartilisei 210
82. táblázat Jövőkép mentén kialakított klaszterek 211
83. táblázat A jövőkép vizsgálata a szocioökonómiai klaszereink mentén (%) (N=973) 212
84. táblázat A jövőkép klaszterei a szocioökonómiai klaszterek függvényében (N=973) 213
85. táblázat A jövőkép intézménytípusonkénti vizsgálata (%) (N=973) 214
86. táblázat A jövőkép klaszterei intézménytípusonként (N=973) 215
87. táblázat A tanulmányi eredményesség klasztereinek vizsgálata a jövőkép klasztereinek összefüggésében (%) (N=961) 217

3. Tanulói kérdőív

Kedves Tanuló!

A Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola hallgatója vagyok, és a kutatásomhoz kérem a segítségedet. A kérdőívvel a szakképzésben tanuló fiatalok életkörülményeit és tanulási törekvéseit, intézmény- és szakmaválasztási motivációit szeretném feltárni. A kutatás során az adatok összesítve, statisztikai módszerek segítségével kerülnek elemzésre, így a kitöltők személye nem azonosítható. A válaszadás név nélküli, önkéntes, és bármikor következmények nélkül visszavonható.

Amennyiben beadod a kitöltött kérdőívet részvételeddel hozzájárulsz a kutatáshoz, s annak sikeréhez.

Kérem, hogy olvasd el figyelmesen a kérdéseket, és az utasításnak megfelelően válaszolj rájuk!

Debrecen, 2022. november Vályogos Krisztina (PhD hallgató)

Témavezető: Prof. Dr. Polónyi István

1. Nemed? Karikázd be a megfelelő választ!
    a. fiú
    b. lány

2. Születési éved: …….. évfolyamod……

   milyen szakmát tanulsz…….

3. Milyen iskolatípusban tanulsz? Karikázd be a megfelelő választ!
    a. szakképző iskola
    b. technikum

4. Melyik településen élsz? Írd le a település nevét! …….

5. Melyik településen jársz középiskolába? Írd le a település nevét! …….

6. Milyen fenntartású általános iskolába jártál? Karikázd be a megfelelő választ!
    a. állami
    b. önkormányzati
    c. egyházi
    d. magán, alapítványi

7. Hány testvéred van? ……

8. Jelöld be X-szel szüleid legmagasabb végzettségét!

Anya		Apa
	Általános iskola vagy kevesebb	
	Szakmunkásképző	
	Szakközépiskola	
	Gimnázium	
	Főiskola	
	Egyetem	
	Nem tudom	

9. Jelöld be X-szel szüleid foglalkozását!

Anya		Apa
	1. Alkalmazott	
	2. Vállalkozó	
	3. Munkanélküli-ellátásban részesül	
	4. Rokkantnyugdíjas	
	5. Nyugdíjas	

	6. Háztartásbeli	
	7. Munkanélküli-ellátás nélkül	
	8. GYES-en, GYED-en van	
	9. Mezőgazdasági termelő	
	10. Közhasznú munkás	
	11. Alkalmi munkából él	
	12. Nem tudom	

10. Hány könyvetek van otthon? A tankönyveket és a magazinokat ne számold bele! Karikázd be a megfelelő választ!
    a. nincs otthon könyvünk
    b. kevesebb mint egy polcnyi (50-nél kevesebb)
    c. egy polcnyi (kb. 50)
    d. 2-3 polcnyi (maximum 150)
    e. 4-6 polcnyi (Maximum 300)
    f. több mint 300
11. Hány saját könyved van? A tankönyveket és a magazinokat ne számold bele! Karikázd be a megfelelő választ!
    a. nincs könyvem
    b. kevesebb mint egy polcnyi (50-nél kevesebb)
    c. több mint egy polcnyi (50-nél több)

12. Van saját íróasztalod? Karikázd be a megfelelő választ!
    a. igen, van
    b. nincs

13. Az alábbiak közül melyekkel rendelkezik a családod? Karikázd be a megfelelő választ! Egyszerre több válasz is lehet.
    a. Saját lakás, ház
    b. Nyaraló
    c. Hobbi telek
    d. Mosogatógép
    e. Egy személyautó
    f. Több személyautó
    g. Egy laptop vagy számítógép
    h. Több laptop vagy számítógép

14. Szerinted milyen a családod anyagi helyzete? Karikázd be a megfelelő választ!

a. Nagyon nehezen boldogulunk, nagyon sok mindenről le kell mondanunk.
b. Nehezen tudunk megélni.
c. Átlagos színvonalon élünk.
d. Az átlagnál jobban élünk.
e. Nagyon jól élünk, majdnem mindent megengedhetünk magunknak.

15. Részesülsz-e vagy korábban részesültél-e rendszeres gyermekvédelmi támogatásban? Karikázd be a megfelelő választ!
    a. igen, jelenleg is részesülök
    b. nem, nem is részesültem
    c. már nem, de korábban részesültem
    d. nem tudom

16. A te esetedben mi és mennyire határozta meg az iskolaválasztást? (1- alapvetően meghatározta, 2 - fontos volt a választásnál, 3 - figyelembe vettem a választásnál, 4 - semmilyen szerepet nem játszott a választásnál) Karikázd be a megfelelő választ!

a, A választott szakma	1 2 3 4
b, Közel van az otthonomhoz	1 2 3 4
c, Jó híre van az iskolának	1 2 3 4
d, Kollégiumi férőhely miatt	1 2 3 4
e, Barát, ismerős idejár(t)	1 2 3 4

f, Szülő vagy testvér is idejár(t)	1 2 3 4
g, Színvonalas az elméleti képzés	1 2 3 4
h, Színvonalas a gyakorlati képzés	1 2 3 4
i, Könnyű volt bejutni	1 2 3 4
j, Máshová nem vettek fel	1 2 3 4

17. Te esetedben mi és mennyire határozta meg a szakmaválasztást? (1- alapvetően meghatározta, 2 - fontos volt a választásnál, 3 - figyelembe vettem a választásnál, 4 - semmilyen szerepet nem játszott a választásnál) Karikázd be a megfelelő választ!

a, Érdekes, izgalmas a szakma	1 2 3 4
b, Jól lehet vele keresni	1 2 3 4
c, Ebben a szakmában szeretnék dolgozni	1 2 3 4
d, Szeretnék továbbtanulni	1 2 3 4
e, Az egyik szülőm szakmája is ez	1 2 3 4
f, Ismerősömnek, barátomnak is ez a szakmája	1 2 3 4
g, Könnyű megtanulni	1 2 3 4
h, Könnyű volt bejutni	1 2 3 4
i, Máshová nem vettek fel	1 2 3 4

18. Arra a képzésre vettek fel, ahová be szerettél volna kerülni? Karikázd be a megfelelő választ!
    a. Igen ezt jelöltem meg az első helyen.
    b. Részben, a 2. helyen megjelölt képzésben tanulok.
    c. Nem ezt szerettem volna tanulni

19. A középiskolai tanulmányaid alatt váltottál-e már iskolát vagy szakmát? Karikázd be a megfelelő választ!
    a. igen szakmát váltottam
    b. igen, iskolát váltottam, de a szakmám ugyanaz
    c. igen, iskolát és szakmát is váltottam
    d. nem, nem is szeretnék
    e. nem, de szeretnék iskolát váltani
    f. nem, de szeretnék szakmát váltani
    g. nem, de szeretnék iskolát és szakmát is váltani

20. Mennyire vagy biztos benne, hogy befejezed az iskolát és megszerzed a szakmai bizonyítványodat? Karikázd be a rád leginkább igaz választ!
    a. Teljesen biztos vagyok benne, hogy megszerzem a szakmai bizonyítványomat.
    b. Majdnem biztos vagyok benne, hogy megszerzem a szakmai bizonyítványomat.
    c. Nem vagyok benne biztos, lehet kimaradok.
    d. Valószínűleg nem fogom befejezni a képzést.
    e. Biztos, hogy nem fogok szakmai bizonyítványt szerezni.

21. Véleményed szerint mit fogsz csinálni 10 év múlva? Karikázd be a megfelelő válasz! Több válasz is adható.
    a. Tanult szakmámban dolgozom.
    b. Újabb szakmát tanulok.
    c. Más szakmát tanulok, és abban dolgozom.
    d. Biztos munkahelyem lesz, jó fizetéssel.
    e. Érettségi bizonyítványt szerzek.
    f. Diplomát szerzek.
    g. Otthon leszek a gyermekeimmel.
    h. Vállalkozó leszek.
    i. Külföldön fogok dolgozni.
    j. Munkanélküli leszek.
    k. Nem tudom.

22. Ismételtél már évet a tanulmányaid során? Karikázd be a megfelelő választ!
    a. igen
    b. nem

Ha ismételtél már évet, akkor mikor? Karikázd be a megfelelő választ!
    a. általános iskolában

b. középiskolában
c. az általános iskolában és a középiskolában is

23. Volt már javító- vagy pótvizsgád a tanulmányaid során? Karikázd be a megfelelő választ!

a. igen
b. nem

Ha volt, akkor mikor? Karikázd be a megfelelő választ!
c. általános iskolában
d. középiskolában
e. az általános iskolában és a középiskolában is

24. Milyen volt a tanulmányi eredményed 8. osztály félév végén? Karikázd be a megfelelő választ!
a. négyes vagy a feletti
b. közepes körül volt
c. 2,5 körüli vagy az alatti

25. Milyen volt az előző tanév végén a magyar és matematika osztályzatod? Kérlek, írd be az osztályzatodat!

Magyar:…….. Matematika:……

26. Milyen volt a szakmai elméleti jegyeid átlaga az előző tanév végén? Karikázd be a megfelelő választ!

a. közepesnél jobb volt
b. közepes körül volt
c. nem érte el a közepest
d. még nem tanultam szakmai elméleti tantárgyakat

27. Milyen volt a szakmai gyakorlati jegyeid átlaga az előző tanév végén? Karikázd be a megfelelő választ!

a. közepesnél jobb volt
b. közepes körül volt
c. nem érte el a közepest
d. még nem tanultam szakmai gyakorlati tantárgyakat

28. Mennyi volt az igazoltan mulasztott óráid száma az előző tanévben? Karikázd be a megfelelő választ!

a. több mint 250 óra
b. 100 és 250 között
c. 51 és 100 között
d. 11 és 50 között
e. 1-10 óra
f. nem volt

29. Mennyi volt az igazolatlanul mulasztott óráid száma az előző tanévben? Karikázd be a megfelelő választ!

a. több mint 50 óra
b. 30-50 óra
c. 10-29 óra
d. 2-9 óra
g. 1 óra
h. nem volt

Köszönöm az értékes válaszaidat! ☺