Egyetemi doktori (PhD-) értekezés

Hídszerep a felsőoktatásban?

Továbbtanulási aspirációk vizsgálata a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók körében

Máté-Szabó Barbara Éva

Témavezető: Dr. Márkus Edina Ilona

Humán Tudományok Doktori Iskola

Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

Debreceni Egyetem

BTK



2023

Hídszerep a felsőoktatásban?
Továbbtanulási aspirációk vizsgálata a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók körében

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

Írta: Máté-Szabó Barbara Éva okleveles andragógus, pedagógiatanár, kommunikáció- és médiaszakértő

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

Témavezető: . . . . . .
Dr. Márkus Edina Ilona

Az értekezés bírálói:

Dr. .....
Dr. ……
Dr. .....

A bírálóbizottság:

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

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

*„Én **Máté-Szabó Barbara Éva** 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, 2023. október 08.

……..

Máté-Szabó Barbara

Köszönetnyilvánítás

Témavezetőmnek, mentoromnak, Dr. Márkus Edinának tartozom a legnagyobb köszönettel. Az alapképzés végétől kezdődően támogatja, ösztönzi és segíti munkámat. Türelméért, együttműködéséért, figyelmességért és építő meglátásaiért mindig hálás leszek.

Köszönetemet szeretném kifejezni Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program vezetőjének, aki végig bíztatott a doktori képzés alatt és iránymutatásával segítette a munkámat.

Szeretném megköszönni a disszertáció elkészüléséhez nyújtott segítségüket, javaslataikat opponenseimnek, Prof. Dr. Fehérvári Anikónak, Prof. Dr. Fónai Mihálynak, Dr. habil. Kovács Klárának, Dr. Kerülő Juditnak és Dr. Benkei-Kovács Balázsnak. Meglátásaik, javaslataik nagyban hozzájárultak a disszertáció végleges formájához.

A doktori képzés alatt és az azt követő időszakban egykori doktorandusz kollégáim bíztatása, szakmai véleménye és motiválása mindig erőt adott. Köszönöm Dr. Sebestyén Krisztina, Dr. Hegedűs Roland és Hegedűs Anita támogatását. Külön köszönöm Dr. Markos Valéria szakmai ajánlásait, módszertani javaslatait.

A legnagyobb köszönet a családomat illeti. A disszertáció elkészüléséhez nyújtott türelem, támogatás és megannyi segítő gondolat a nehéz helyzetekben mindig sokat segített. Köszönöm a szüleimnek, a családtagjaimnak és barátaimnak, hogy végig mellettem voltak. Hálás vagyok férjem és lányom támogatásáért.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés 7

1.1. A téma relevanciája és kutatási előzményei 8

1.2. A kutatás célja és kérdései 10

1.3. A kutatás alapfogalmai 12

1.4. Az értekezés felépítése 20

2. A felsőoktatási szakképzések társadalmi - gazdasági környezete és fogalmi rendszere 22

2.1. A felsőoktatás céljai, szerepe 22

2.2. A felsőoktatási szakképzés nemzetközi fogalomköre 28

2.2.1. Az Európai Felsőoktatási Térség fogalomrendszere 28

2.2.2. Az oktatás nemzetközi osztályozási rendszere 29

2.2.3. Az Európai Képesítési Keretrendszer 32

2.3. A felsőoktatási szakképzés hazai fogalma 32

2.3.1. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés, felsőfokú és felsőoktatási szakképzés fogalma 33

2.3.2. A Magyar Képesítési Keretrendszer 34

3. A felsőoktatási szakképzés nemzetközi és hazai fejlődéstörténete és jelenlegi helyzete 36

3.1. Nemzetközi tendenciák és okok a rövid idejű felsőfokú szaktudást adó képzések alakulásában 36

3.1.1. Nemzetközi kitekintés egyes országok példáján keresztül 41

3.1.2. Bologna válasza a rövid ciklusú képzésekre 46

3.2. Hazai tendenciák és okok a rövid idejű felsőfokú szaktudást adó képzések alakulásában 50

3.2.1. Történeti előzmények az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésig 51

3.2.2. Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kialakulása 52

3.2.3. A felsőfokú szakképzés a Bolognai rendszerben 57

3.2.4. A felsőoktatási szakképzés 62

3.2.5. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és a felsőfokú szakképzés tanulságai és értékelése 68

4. A képzés nemzetközi és hazai kutatási előzményei és eredményei 74

4.1. Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok 75

4.2. Felsőfokú szakképzésekkel foglalkozó vizsgálatok európai országokban 88
4.3. Hazai kutatások a felsőoktatási szakképzésben tanulók körében 96
5. Az empirikus kutatás bemutatása 114
5.1. Kutatási kérdések, hipotézisek 114
5.2. Kutatás és az adatbázisok bemutatása 119
5.2.1. A 2016 és 2017. évi felsőoktatási felvételi adatbázis bemutatása 119
5.2.2. A felsőoktatási szakképzés hallgatói saját adatbázis bemutatása, adatfelvétel körülményei 123
5.3. A kutatáshoz használt kérdőív bemutatása 125
5.4 Alkalmazott módszerek 126
6. A felsőoktatási szakképzés hallgatói a felvételi adatok tükrében 126
6.1. Szociokulturális háttér vizsgálata a felvételi adatbázisban 126
6.2. Tanulmányi háttér vizsgálata a felvételi adatbázisban 136
7. A felsőoktatási szakképzés hallgatóinak kérdőíves vizsgálata 147
7.1. Szociokulturális sajátosságok és környezeti jellemzők vizsgálata 147
7.2. Tanulmányi előmenetel és eredményesség vizsgálata a felsőoktatási jelentkezés előtt 157
7.3. Tanulási aspirációk és képzési motiváció vizsgálata 164
7.4. Tanulási motiváció és tanulási stratégiák vizsgálata 180
7.4.1. Tanulási módszerek, eszközök vizsgálata 180
7.4.2. Tanulási motiváció vizsgálata 184
7.4.3. A tanulást akadályozó tényezők vizsgálata 189
7.4.4. Tanulási stratégiák vizsgálata 195
7.5. Munkaerő-piaci lehetőségek, továbbtanulás, elhelyezkedés 204
Összegzés 215
Summary 223
Rendeletek, törvények 226
Felhasznált irodalom 227
Ábrajegyzék 244
Táblázatok jegyzéke 245
Mellékletek 248
A szerző publikációs jegyzéke 256

1. Bevezetés

A felsőoktatás-politika változásai, az intézményrendszer átstruktúrálódása és az új hallgatói csoportok megjelenése az 1960-as évektől kezdődően egy teljesen új szakaszt nyitottak a felsőoktatás történetében.

A felsőoktatási expanzió, diverzifikáció kérdésköre meghatározó témája az elmúlt két évtized felsőoktatás szerkezetének és intézményhálózatának kapcsán kialakult tudományos diskurzusoknak (Birnbaum, 1983; Clark, 1983; Huisman, 1995; Hrubos, 2002, Neave, 1998, Smith, 2013; Van Vught, 2008; Veroszta, 2009). Ennek részeként a rövid ciklusú képzések helyzete is rendszerint előtérbe kerül (Santiago, 2008; Teichler, 1998, 2008).

A képzések bevezetésének okai között egyértelműen a társadalom és gazdaság területén, a 20. század közepétől zajló átrendeződések tekinthetőek, melyek magukkal hozták az oktatási szintek bővülését, expanziót indítottak el (Green, 1980; Archer, 1988; Kozma, 2004). A folyamatokban a társadalmi átrendeződés, a középfokú oktatás reformja, az alsóbb osztálybeliek lemorzsolódásának megakadályozása mellett az állami és civil szektor diplomások iránti igénye és az ipari szektor megerősödése (Gibbson, 1998; Scfoher & Meyer, 2005) is szerepet játszott.

A nemzetközi összehasonlító kutatások (Kirsch &Yves, 2011; Crosier et al., 2020) és a felsőfokú szakképzéseket vizsgáló európai kutatások (Davies, 2013; Baird et al., 2012) mellett a hazai kutatások (Hrubos, 2002; Fehérvári & Kocsis, 2009, Szemerszki, 2012) is rámutattak arra, hogy a képzések a hátrányos helyzetű, nem tradicionális hallgatóknak jelentenek kitörési lehetőséget. A lemorzsolódás veszélye (Hrubos, 2002; Round et al., 2012; Lardy et al., 2022) pedig igazoltan a kedvezőtlenebb szociokulturális háttérrel rendelkezők és munka mellett tanulók esetében gyakoribb (Davies, 2013; Nzekwe-Excel, 2012).

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy be tud vonni új hallgatói rétegeket a rövid ciklusú felsőfokú képzés a felsőoktatásba (Kirsch &Yves, 2011; Grm & Bjørnåvold, 2014; Crosier et al., 2018, 2020). Vajon érvényes ez a hazai környezetben is?

Hazai felsőoktatási rendszerünk egyik speciális területeként tekinthetünk a felsőoktatási szakképzésre (FOSZ)[1], melynek megjelenése és bolognai rendszerbe történő

[1] A dolgozat elején fontos tisztáznunk a képzések rövidítését. A felsőfokú szakképzés (2003–2013) és akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés (1998-2003) esetében egyértelmű az FSZ és az AIFSZ rövidítés. A felsőoktatási szakképzés esetében FOSZ,

beágyazódása alig 25 éves. Az 1998-ban indított akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésnek (AIFSZ) nevezett képzés kezdetei a 90-es évek közepére tehetőek, ugyanis ekkor erősödött meg az igény, az elvárás az egyetemi szektor mellett egy olyan képzési forma kialakítására, amely a korábbi ún. post-secondary (dominánsan a középiskolához kötődik Magyarországon) oktatással szemben jobban megfelel a munkaerő-piaci igényeknek. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés (1998-2003), a felsőfokú szakképzés (2003–2013) és a felsőoktatási szakképzés (2013-) hazánkban rengeteg változáson ment keresztül, ezt a folyamatot igyekszünk bemutatni, elemezni munkánkban.

1.1. A téma relevanciája és kutatási előzményei

A tudásalapú társadalom létrejötte, a technika fejlődése, a globalizáció hatásai miatt jelentős átrendeződések mentek végbe a felsőoktatásban. Felértékelődött a gyakorlatorientált tudás, mellyel párhuzamosan megnőtt Európában a rövid ciklusú szaktudást adó képzések volumene a 70-es évektől kezdődően (Furth, 1973). Ezek a képzések a gyakorlatra helyezik a hangsúlyt, nem feltétlenül az elméleti tudásra, mint a bolognai rendszerben folyó alap- és mesterképzések.

A gazdasági és társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodással a hallgatói tömeg összetétele egyre heterogénebb lett. Más szociokulturális környezetből érkeztek a hallgatók, másfajta elvárásaik és motivációik is voltak, amelyekre reagálnia kellett az oktatáspolitikának. A bekövetkezett változások kapcsán sokan a permanens finanszírozási problémák orvoslását várták a felsőoktatásban. Emellett hozzájárult a folyamathoz Hrubos (2006) szerint a tudományok differenciálódása és új tudományok létrejötte, ennek eredményeként pedig a felsőoktatási programok burjánzása feltartóztathatatlanná vált.

A társadalmi és oktatáspolitikai folyamatok értelmezése során a kialakulás és fejlődéstörténet mellett a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók továbbtanulási stratégiáit, egyéni, szociokulturális, tanulmányi vonatkozásaikat és aspirációikat is vizsgálni kívántuk disszertációnkban. A jelentkezési okok és hallgatói háttér mellett a képzésekhez kötődő véleményük, tanulási stratégiájuk, elhelyezkedési esélyeik, továbbtanulási és munkavállalási terveik vizsgálata is részét képezte kutatásunknak.

FOSZK, FOKSZ rövidítésekkel is találkozhatunk. Minden intézmény más-más rövidítést használ. Dolgozatunkban a FOSZ rövidítést kívánjuk használni.

Előzőleg már több ízben foglalkoztunk a téma vizsgálatával, illetve végeztünk kutatásokat a témában. Először a kommunikátor felsőfokú szakképzések helyzetét kutattuk a debreceni felsőoktatási intézményekben (Szabó, 2012), mint a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán, illetve a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen (n=100 fő). Kutatásunk elsődleges célja volt, hogy részletesebben megismerjük a debreceni felsőoktatási intézmények kommunikátor felsőfokú szakképzéseiben tanuló hallgatók hátterét, motivációját. Foglalkoztatott minket, hogy a hallgatókat mi motiválja abban, hogy az ilyen típusú képzéseket válasszanak. Emellett fontosnak tartottuk, hogy a hallgatók véleményét mind elméleti, mind szakmai elvárások területén is megkérdezzük.

A második, a Debreceni Egyetem felsőfokú szakképzéseinek vizsgálata (n=219 fő) című munkánkban (Szabó, 2013) célunk volt, hogy a Debreceni Egyetem felsőfokú szakképzésein tanuló hallgatóknak megismerjük a társadalmi hátterét, motivációit. A kutatás során a hazai felsőfokú szakképzés gazdasági és társadalmi környezetének vizsgálata, valamint az ehhez tartozó fogalmi keret kialakítása volt a kiindulópontunk. A kétéves képzés fejlődésében fontos mérföldkőnek számított a bolognai rendszer 2006-ban történt bevezetése. Ez új alapokra helyezte a képzést és új lehetőséget, és teret nyitott meg a felsőfokú szakképzésekbe jelentkezők számára. Eredményeink rámutattak arra, hogy a hallgatók legfőképpen az érettségit követő 1-3 évben választják a képzéseket különféle elgondolások alapján, mint például szakmai végzettség, nyelvtudás, vagy sikertelen felvételi alap vagy osztatlan képzésekre. Az eredmények egyértelműen párhuzamba hozhatók voltak más hazai kutatások eredményeivel. A gyakorlati óraszámok és lehetőségek további bővítésében és a munkaerőpiacon történő kelendőbb pozícionálásban láttuk ekkoriban a kitörés lehetőségét. Azon megállapításra jutottunk a kutatás végén (Szabó, 2013), hogy nincs egy olyan csatorna, mely megfelelően tudna a hallgatók és a munka világa között közvetíteni. Már ekkoriban is úgy véltük, hogy vannak még lehetőségek a téma kutatásában.

Sőt, az új felsőoktatási szakképzés (FOSZ) bevezetése (2013) ekkoriban kezdődött, így értelemszerűvé vált számunkra, hogy az új képzésben végző első évfolyamok esetében érdemes megvizsgálni ismét a hallgatói összetételt egy nagy mintás kutatás során.

Foglalkoztatott minket az a kérdés, hogy a nemzetközi és hazai vizsgálatok eredményei mennyiben relevánsak jelenleg, milyen változásokat hozhat a képzés azzal, hogy Magyarországon 2013-ban a felsőoktatás kerete közé emelkedett.

A felsőoktatás ezen szegmensének vizsgálata, úgy véljük, hogy a fenti okok mellett azért is szükséges, mert ebbe a képzési típusba jutnak be legnagyobb arányban a hátrányos helyzetű hallgatók, ez a képzési típus kitörési pontot jelenthet számukra (Hegedűs, 2016).

1.2. A kutatás célja és kérdései

Értekezésünk kiindulópontjaként a felsőoktatásban végbement társadalmi és oktatáspolitikai változásokra fókuszáltunk. Célunk volt értelmezni ezeket a folyamatokat, illetve sorra venni a hazai fél felsőfokú képzés kialakulásának és fejlődésének történeti változásait. Elsősorban arra összpontosítottunk, hogy megnézzük a nemzetközi és hazai felsőoktatásban és néhol a szakképzésben végbement változásokat, a tekintetben, hogy honnan indultak azok a folyamatok, amelyek elvezettek ahhoz, hogy 1998-ban egy új képzési forma, az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés megjelenhetett a magyar oktatási szektorban.

Az elméleti keret kialakítása során kiindulópontnak az oktatás és társadalom, azon belül is a felsőoktatás elmúlt több mint 50 évének jelentősebb változásait vettük. Külön figyelmet szenteltünk annak, hogy a strukturális, főként intézményi változásokat nyomon kövessük, emellett a felsőoktatás egyik legfontosabb szereplőjére, a hallgatók körére összpontosítsunk. A történeti, jogi változások nemzetközi és a hazai kutatása mellett a felsőfokú szakképzés témájában zajlott hallgatói kutatások összevetése volt kiemelten hangsúlyos.

A fogalomértelmezések során célunk volt, hogy az egyetem fogalmától eljussunk a felsőoktatás fogalmáig (Hrubos 2000, 2006). A felsőoktatási expanzió, diverzifikáció kérdésköre meghatározó témája az elmúlt két évtized felsőoktatás szerkezetének és intézményhálózatának kapcsán kialakult tudományos diskurzusoknak (Birnbaum, 1983; Clark, 1983; Huisman, 1995; Hrubos, 2002, Neave, 1998, Smith, 2013; Van Vught, 2008; Veroszta, 2009). Ennek részeként a rövid ciklusú képzések helyzete is rendszerint előtérbe kerül (Santiago, 2008; Teichler, 1998, 2008).

A tömegesedés, expanzió és ennek következtében a diverzifikálódás komoly strukturális változásokat eredményezett (Hrubos, 2000, 2002; Teichler, 2008) a felsőoktatás intézményrendszerében és a képzési sokszínűség megteremtésében. A középfokon jelentkező expanzió eredményeként, pedig új hallgatói csoportok jelentek meg az egyetemek kapuiban (Altbach, 2007), akiket nem tudtak fogadni. Ezen hallgatói

csoportok számára új típusú képzéseket és intézményeket hoztak létre már az 1960-as évektől kezdődően.

A képzés főként európai és hazai történeti egységeinek felvillantása mellett, elsősorban a hallgatói háttérrel és összetétellel foglalkozunk. Célunk helyzetképet nyújtani, amely révén megismerhető a képzésekre jelentkező tanulók háttere és összetétele, emellett külön foglalkozunk azzal, hogy a létszámváltozásoknak, ingadozásoknak milyen oktatáspolitikai háttere lehet.

A disszertáció összességében azt vizsgálja, hogy milyen hatások révén (expanzió, diverzifikáció) jutottunk el a felsőoktatás szerkezeti és intézményhálózati átalakulásához. A nemzetközi színtéren hogyan zajlottak a folyamatok, illetve ezek hatása miként csapódott le hazánkban és vezettek el az 1990-es évek elejére, ahhoz a felismeréshez, hogy szükség van a magyar oktatás rendszerében a félfelsőfokú képzésre. A hazai képzés történeti vizsgálata és a képzés hallgatóinak kutatása egyértelműen kirajzolta azt, hogy a felsőfokú szakképzés a nemzetközi példákhoz hasonlóan egy új hallgatói rétegnek nyitott lehetőséget a felsőoktatásban.

Kérdésként tehetjük fel, hogy ez a lehetőség zsákutca vagy egy lehetséges alternatíva a hallgatók számára? Hogyan alakul ez a helyzet Magyarországon? Mely európai modellel hozható összefüggésbe a hazai képzések alakulása? Munkánk során ezekre a kérdésre adott válaszok lehetővé teszik a kapcsolódást a nemzetközileg is fókuszba helyezett témakörhöz.

Emellett érdekelt bennünket, hogy milyen továbbtanulási stratégiák, jellemzők figyelhetők meg a felsőoktatási szakképzés választásakor. Milyen egyéni, családi, társadalmi sajátosságok tapasztalhatók? A korábbi tanulmányok, eredmények milyen hatással lehetnek a jelentkezési döntésre?

Az eredményeink továbbá választ adnak azokra a kérdésekre, hogy kik a képzés hallgatói, milyen környezetből érkeznek a felsőoktatási szakképzésbe, mely szakok, képzési területek a legpreferáltabbak jelenleg a magyar felsőoktatásban. Hogyan tanulnak a hallgatók, milyen tanulási stratégiák figyelhetők meg esetükben. Továbbá, hogy mennyiben változott a jelentkező hallgatók összetétele, tanulási motivációi és munkaerő-piaci igénye az elmúlt 25 év során. A továbblépés szempontjából fontos kérdés, hogy hova tartanak a hallgatók? Betölti-e képzés a neki szánt hídszerepet vagy egy ugródeszkaként tekintenek rá a diákok?

A rövid ciklusú felsőfokú képzések funkciójával kapcsolatban a Burton R. Clark-féle cooling out hipotézis (Clark, 1980) vizsgálata (Kantor & Lowe 1992), napjainkban

is napirenden van (Tang & Dang 2023). Vitatják, hogy ezeknek a képzéseknek warming up (tanulmányi mobilitást serkentő) vagy cooling out (ambíciókat lehűtő) hatása van a hallgatókra. Természetesen az oktatáspolitikai és az intézményi kontextuson nagyon sok múlik. Kutatásunkkal ehhez a nemzetközi vitához kívánunk hozzájárulni a magyarországi felsőoktatási szakképzések vizsgálatával, tekintve, hogy a hazai felsőoktatási struktúraváltás keretében ez a képzési szint jelentős átalakuláson ment keresztül az utóbbi két évtizedben, ami legfőképpen a képzési profilját és az intézmény kötődését érintette. Egyedülálló lehetőség nyílik a képzéstípus korábbi hazai kutatásának eredményeivel összehasonlítva a nemzetközi tudományos diskurzusba bevonni kutatásunk tapasztalatait.

1.3. A kutatás alapfogalmai

Disszertációnk elméleti keretének kialakításakor fontos volt, hogy meghatározzuk a kutatásunk során feltárni kívánt kérdésekhez kapcsolódó fogalmakat. Törekedtünk arra, hogy jelen bevezető fejezetben csak a leglényegesebb kérdésekre koncentráljunk. Egyes fogalmi meghatározásokat (pl. felsőoktatási szakképzés hazai és nemzetközi értelmezése) külön fejezetben mutatunk be.

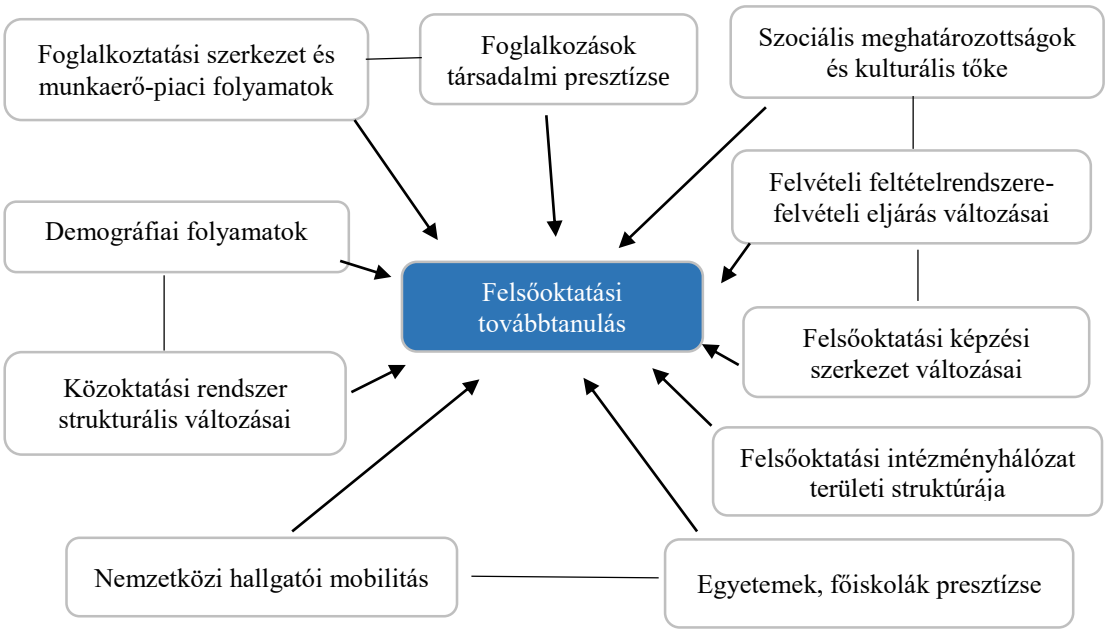
A felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók továbbtanulási aspirációinak vizsgálata során fontos kérdésként tekintettünk arra, hogy a felsőoktatási intézmények között mi alapján döntenek a továbbtanulni szándékozók. Hogyan történik a képzési szint, terület és magának a szaknak a megválasztása? A felsőoktatási intézmények számára is kiemelt fontossággal bír a döntési mechanizmusok feltérképezése, amelyek determinálják a hallgatói tanulási döntéseiket.

Magának a felsőoktatási jelentkezési folyamatoknak a meghatározó tényezőit érdemes szemügyre vennünk, hogy mélyebben belelássunk a folyamatokba. Fábri (2010) a továbbtanulási tendenciákat meghatározó tényezők vizsgálata során kiemelte, hogy a hazai kutatások vagy a társadalmi mobilitás és a szocio-demográfiai összefüggések vagy a munkaerőpiac és a képzés összefüggésében vizsgálják a továbbtanulás preferenciáit. Szerinte érdemes minden releváns tényező számbavétele pl. demográfiai trendek, képzési és intézményi struktúra adottságai, foglalkozási státuszok — aktuális presztízse.

Fábri (2010) a továbbtanulási tendenciákat meghatározó tényezők (1. ábra) számbavétele során a demográfiai, közoktatás-szerkezeti és munkaerő-piaci összefüggések mellett beemelte a felsőoktatási rendszer folyamatosan változó elemeit is.

Ilyenek a felvételi rendszer évente módosuló eljárási szabályai; az intézményrendszer területi struktúrája; az intézmény- és szakválasztást meghatározó presztízs szempontok.

1. ábra A továbbtanulási tendenciákat meghatározó tényezők



Forrás: Fábri, 2010:14 alapján saját szerkesztés

A továbbtanulási tendenciákat meghatározó tényezők közül munkánkban a szociális meghatározottságok, a felvételi feltételrendszere – felvételi eljárás változása és a felsőoktatási képzési szerkezet változásai mentén vizsgáljuk a felsőoktatási szakképzést és annak hallgatóit.

A *továbbtanulási aspirációk* vizsgálata különböző mintázatokban, a hazai és nemzetközi irodalomban is igen elterjedt. A továbbtanulási aspirációk kérdéskörét gazdasági (Schultz, 1983 - befektetési döntés), pszichológiai (egyetemi légkörrel kapcsolatos percepciók) és szociológiai (státuszszerzési folyamat) szempontból is vizsgálhatjuk (Paulsen, 1990; Bergerson, 2009). Kutatásunk szempontjából elsősorban a szociológiai szempontok vizsgálata lesz meghatározó.

Coleman (1988) az egyének családi hatását vizsgálva jutott arra a megállapításra, ha a gyerek és a szülő közötti kapcsolat minél erősebb, annál nagyobb esély van a továbbtanulásra. Az intézményválasztás során a jelentkező hallgató jellemzői (családi háttér, célok, lakóhely) és az intézmények jellemzői (hírnév, felszereltség, szak és képzési

választék, oktatók minősége) is fontos befolyással bírnak (Hachmeister – Hennings, 2007).

Fábri (2010) szerint a családi hatás, a státusz és az állandó lakóhely is meghatározó a továbbtanulásban. Éppen ezért is tartjuk fontosnak megvizsgálni a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók *szocio-demográfiai háttérét* a nem, kor, településtípus és a szülők iskolai végzettsége alapján.

Fényes (2009) és Pusztai (2009) szerint az *iskolai eredményesség* kérdésköre objektív mutatók segítségével mérhető a legegyszerűbben. Ilyen mutatók közé sorolják a tanulmányi, érettségi és felvételi eredményeket, tanulmányi versenyeredményeket vagy a továbbtanulási arányt.

Dolgozatunkban a felsőoktatási szakképzés hallgatói esetében az iskolai eredményességet a középiskolai élmények, eredmények, a középiskola típusa, fenntartója, tagozat, tanulmányi átlag és a nyelvvizsga eredmények mentén vizsgáljuk.

A motiváció és azon belül a *tanulási motiváció* kérdésköre egy komplex jelenség. A motiváció kérdéskörével foglalkozó szakirodalomban is többféle megközelítésmóddal és meghatározással találkozhatunk. Tolman (1932) szerint maga a motiváció egyfajta célorientált viselkedést hív életre, maga a folyamat pedig ösztönözi az ember viselkedését a célok elérése érdekében (Westerman & Donoghue, 1989). Tehát egyfajta mozgósító, belülről jövő késztetés, amely a szükségletek és elvárás teljesítésében készteti az egyént (Luthans,1995). A tanulási tevékenység intenzitására, a tanuló kitartására és a tanulás minőségére, a motiváció jelentős hatással van (Ambrose et al., 2010).

A hazai szakirodalmat nézve a tanulási motiváció vizsgálata mind elméleti, mind kutatási megközelítésben sem újkeletű. A tanulási motiváció fogalmának, folyamatának, motivációs hátterének elemzése különböző csoportok (korosztály, képzési szint vagy terület) vizsgálata esetében megjelenik Kozéki (1975), Csoma (2002), Réthyné (1988, 2003), Zrinszky (2005), Török (2006), Kerülő (2010), Engler (2014) és Márkus (2019) munkáiban.

A *tanulási motiváció* Réthyné (2003) szerint külső és belső ösztönzők kölcsönhatásában alakul ki, olyan belső feszültség, amely a tanulási tevékenység egész folyamatát végigkíséri, motiváció nélkül nincs tanulás. Az eredményes tanulás alapfeltétele a motiváció.

Veroszta (2016**)** *a felsőoktatási továbbtanulási motivációk* hazai és nemzetközi vizsgálatainak feltérképezése során egy olyan relevanciaalapú áttekintést készített, melyben a hangsúly a tematikai fókuszpontok azonosítására helyeződött. Hat tartalmi

egységbe sorolta a kutatásokat: (1) a felsőoktatási továbbtanulási motivációk és stratégiák kutatása, (2) a társadalmi szelekció alapú vizsgálódás, (3) a felsőoktatási jelentkezési-felvételi rendszer adatain nyugvó publikációk, (4) a felsőoktatási hozzáférési programok értékelését célzó elemzésekre, (5) a továbbtanulási aspirációk mikroszintű megközelítésével dolgozó publikációk, (6) egy-egy képzési alcsoport továbbtanulási aspirációira fókuszáló vizsgálatok (Veroszta, 2016:153). Az utóbbihoz sorolja a felsőoktatási szakképzés hallgatóinak vizsgálatát.

Dolgozatunkban a tanulási motiváció kapcsán nemcsak az általános tényezőkre koncentrálunk, hanem a felsőoktatási szakképzés választásánál szerepet játszó segítő és akadályozó tényezőket, a továbbtanulásnak és a szaknak a kiválasztása mögött húzódó döntési motívumokat vizsgáljuk.

A tanulás fogalmának meghatározásával (Báthory, 1992; Kelemen, 1984; Kiss Á., 1963; Tóth, 2000) több kutató is foglalkozott. Napjainkban egyre tágabban értelmezzük a tanulás fogalmát. Ha általános értelemben akarjuk a tanulást megfogalmazni, akkor Nahalka (2002) meghatározását érdemes alapul vennünk, amely szerint: *„bármilyen kellő bonyolultságú rendszer változása, amely egyrészt tartósnak mondható, másrészt a rendszer fennmaradása, esetleg hozzá hasonló változatok létrehozása szempontjából adaptív, tanulásnak mondható."* (Nahalka, 2022:108)

Ha a felnőtt korosztály tanulását szeretnénk értelmezni, akkor azt mondhatjuk, hogy a tanulás egész életünkre kiterjed, egy megszakítás nélküli folyamat, melynek időbeli és térbeli tágítása is megjelenik, vagyis az élet teljes körére, illetve különböző színtereire is kiterjed (Európai Bizottság, 2000). Kutatásunk szempontjából fontos a tanulás fogalma mellett a tanulási stílus, - módszerek és - stratégia fogalmának meghatározása.

A didaktika legalapvetőbb fogalmai közé sorolhatjuk a módszert és a stratégiát, amelyek definiálása során csak abban találunk egyetértést, hogy olyan eljárásoknak tekintik ezeket, amelyek segítik mind a pedagógust, az oktatót és a tanulót is a tanulási célok elérésben. Ennek alapján érdemes szétválasztanunk a tanítási és tanulási folyamatokra vonatkozó fogalmakat. A tanítási módszerekkel és stratégiákkal a didaktika foglalkozik (Chrappán, 2022). Ennek alapján Falus & Szűcs (2022) definícióját vesszük alapul, mely szerint: *„A stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg."* (Falus & Szűcs, 2022: 483)

Dolgozatunkban a felsőoktatási szakképzésben tanulók tanulási stratégiáit vizsgáljuk, így a tanulási stratégiák, - módszerek, - stílus és fogalmainak áttekintését a pedagógiai pszichológia irányából közelítjük meg. A fogalmak áttekintése során nem célunk, hogy teljeskörű áttekintést adjunk, de fontosnak tartjuk az alapvető fogalmak bemutatását. Annál is inkább, mert sok esetben terminológiai következetlenségekkel találkozhatunk a szakirodalmak összevetésekor.

A tanulási stratégiák esetében Balogh (2006) meghatározását vesszük alapul, aki szerint a tanulási stratégiára jellemző a célorientáltság, szisztematikus elrendezése az elsajátítandó tananyagnak. Összességében a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszere a tanulási stratégia, mely tartalmazza az információ gyűjtését, feldolgozását, tárolását és azok szükség szerinti előhívását (Balogh, 2006). Ha a diákok a tanulási céloknak megfelelően tudják alakítani, formálni a tanulási stratégiájukat, akkor a tanulási folyamatuk is hatékony lesz. Fontos kiemelni, hogy a tanulási módszerekkel nem azonosak a tanulási stratégiák, hanem a módszerek ezek részelemei. A problémák között, melyek miatt nem használnak a diákok tanulási stratégiákat Balogh (2006) az alábbiakat emeli ki: 1) hiányos monitorozás, 2) primitív rutinok használata 3) transzfer hiánya, 4) csekély tudásalap 5) tantermi célok, attribúciók és személyiségjellemzők.

A hazai és nemzetközi szakirodalomban különböző csoportosításokkal találkozhatunk a tanulási stratégiákat illetően. Ezek közül néhányat kívánunk kiemelni.

A tanulási stratégiák esetében még ma is jelentős Kozéki & Entwistle (1986) munkája, melyben háromféle tanulási stratégiát azonosítottak. A rendszerszemlélet és az összefüggések megértése, a régi ismeretek újakkal való összekapcsolása és a következetesség jelenik meg a mélyreható tanulási stratégia során. A szervezett tanulási stratégiában a jó munkaszervezés és a rendszerezés, a kitartás és önértékelés jelenik meg, addig az úgynevezett reprodukáló, mechanikus tanulás során a rövidtávú emlékezés a jellemző, az összefüggések és a részletek megfigyelése kevésbé jelenik meg ennél a stratégiánál. A rövidtávú ismeretfelidézés a célja. (Balogh, 2000: 7-12). A bemutatott három tanulási stratégia elemi tanulási technikákból épül fel (Szitó, 1987), melyek sajátos módon keverednek és egyik vagy másik stratégia dominanciáját eredményezik (Balogh, 2006).

Primér (elsődleges) és szekundér (tanulást támogató) stratégiáról beszél Lappints (2002), melyben a primer stratégia a tanulót segíti az információk megértésben, felidézésben, módszerek kiválasztásában és alkalmazásában, addig a szekundér stratégia

a tanulás hatékonyság és a kedvező feltételek (pl. pszichés állapot, figyelemkoncentráció, tanulási attitűdök) megteremtésére irányiló tervként jelenik meg.

Szitó (2005) szerint elemi és komplex tanulási stratégiákat különíthetünk el. Az elemi stratégiák közé sorolódik pl. a néma olvasás, hangos olvasás, olvasott szöveg elmondás, stb. Az elemi stratégiák összefonódásából alakulnak ki a komplex tanulási stratégiák, melyek funkcionális egységet hoznak létre. Valójában az elemi stratégia kifejezésben a stratégia szó megtévesztő, inkább technikáknak nevezhetők ezek.

Weinstein et al. (1987) kognitív, motivációs és önszabályozási tanulási stratégiákról ír, míg Biggs (1987) mélységi, felszínes és elérési kategóriákat állít fel. Kognitív, metakognitív és erőforrás-menedzsment stratégiák szerint is csoportosítják a tanulási stratégiákat (McKeachie et al., 1990).

Mező (2002, 2004) tanulási stratégiája kapcsán a tudásszervezési folyamat egy tömörebb szerkezetét alkotta meg az IPOO-modellben, melynek középpontjában a tanulásszervezés hatékonysága áll. Maga a modell egyfajta keretrendszer, amely minden tanulási folyamatba jól beépíthető és egyben módszertani lehetőségeket is kínál a tanulási stílusok, stratégiák és tanulásmódszertan (Mező, 2002, 2011; Mező & Mező, 2007) esetében. A modell a tanulást egyfajta információfeldolgozás folyamataként értelmezi négy lépésben. Az információszerzés, vagyis a tanulási lépcső első foka (Input), amikor az információ felvétel valamilyen cselekvés (észlelés, olvasás) vagy a tanulás alapjául szolgáló információk útján történik. A második lépés az információfeldolgozás (Process), amikor megértjük, szelektáljuk, megőrizzük, értékeljük az információ által kapott ismereteket. Az információ felhasználására (Output) utal a harmadik lépés, ekkor történik a tanultak gyakorlatba történő ültetése, alkalmazása. A három lépést követően történik a tanulásszervezés (Organizáció), mely az előző három lépést összegezi. A modellt képletbe foglalva így írhatjuk le: Tanulás = (Input + Process + Output) x Organizáció.

A nemzetközi szakirodalomban találkozhatunk SQ4R stratégiával (Thomas & Robinson, 1972, idézi Szitó, 2005), melyben a tananyag feldolgozásában különböző lépések mentén érdemes haladnia a tanulóknak (scan, query, read, reflect, recite, review). A folyamat a mélyreható tanulási stratégiát segíti elő a tanulóknál. A módszer a tanulási aktivitást próbálja maximalizálni. A MURDER-program (Dansereau, 1979) a tanulási atmoszféra megteremtését szorgalmazza, a motivációval és a hangulatteremtéssel egy sajátos információfeldolgozási folyamatot alkot hat lépésben (Mood, Understanding, Recalling, Digest, Expanding, Reviewing).

A hallgatók számára elengedhetetlen a tanulási stratégiák kialakítása a serdülőkor végére. Látható, hogy a tanulási eredményességét nagyban befolyásolja, hogy ezen képességek birtokában van-e a hallgató. A stratégiák és módszertani hiányosságok sok esetben gyenge tanulmányi eredményekhez vezethetnek (Lappints, 2002).

Maguk a tanulási módszerek a kognitív folyamatokat segítő eljárások. Ezeket célirányosan, néha csak spontán módon alkalmazzák a tanulók (Forrás-Bíró, 2019).

Különböző tanulási technikák alkalmazását jelentik a tanulási módszerek. A tudatos tervezés, a tanulási helyzethez való alkalmazkodás megjelenik a tanulási módszerek alkalmazásánál (Lappints, 2002). A tanulási technikák (Balogh 2000: 5-7) segítségével alakítható maga a tanulás és a tanulási stratégiák felépülése. Példa lehet erre a szöveg hangos vagy néma olvasása. Az elolvasott szöveg hangos felmondása, ismétlése, tanulási terv készítése, ismeretlen szó meghatározása, aláhúzása, parafrazeálás, jegyzetelés, ábrák és vázlatok készítése, kérdések felvetése, fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése, elméletben tanultak és gyakorlatban tapasztaltak összekapcsolása. Egy tanuló minél több technikát tud elsajátítani, annál jobban tanulási stratégiát tud megalkotni és alkalmazkodni a különféle követelményekhez.

Első lépésben magának a tanulási stílusnak a meghatározása fontos, hogy az adott tanuló tudja milyen módszerekkel könnyebb számára a tanulás folyamata, milyen technikák szükségesek ahhoz, hogy megfelelő tanulási stratégiát tudjunk alkotni. Amíg a tanulási stílus automatikus jelen lévő tényező, addig a tanulási stratégia egyfajta opcionális lehetőség, hiszen a tanuló különböző stratégiákat választhat az adott feladatok megoldásához (Hartley, 1998).

A tanulási stílusok csoportosítása igen sokrétű, Cassidy (2004) munkájában huszonhét tanulási stílust, modellt gyűjtött össze. Kolb (1976, 1984) szerint egy ciklikusan ismétlődő körfolyamat a tanulás, mely során az észlelés és feldolgozás folyamatában definiálta a tanulási stílust, olyan eljárások és módszerek összességeként, amelyeket az információk feldolgozásának folyamatában a tanulást végző személy alkalmaz. A hazai kutatóknál is találhatunk a definíciókban eltéréseket.

Az információ feldolgozási stílus értelmében használja a tanulási stílust Szitó (1987, 2005), míg Mező (2002) szerint azokat a külső és belső tanulási feltételeket jelenti a tanulási stílus, melyet az egyén preferál. A hazai kutatók közül Balogh (2006:65) értelmezését és modelljét emelnénk ki, szerinte a tanuló önálló tanulásban megmutatkozó stílusjegyeit nevezhetjük tanulási stílusnak, amelyben az érzékleti modalitásokon, a társas

környezet és az egyén reagálástípusa fejeződik ki. Ennek alapján auditív, vizuális, mozgásos, társas, egyéni, impulzív és reflektív tanulási stílusokat különböztet meg.

A kognitív stílust és a tanulási stílust gyakran hasonlóan értelmezi a szakirodalom, ezért érdemes különbséget tennünk. A kognitív stílus az információ észlelés, az emlékezés, a gondolkodás, a problémamegoldás egyénre jellemző módja, addig a tanulási stílus ennek alkalmazása a tanulási környezetben, tehát a tanulás egész folyamatával foglalkozik (Riding & Cheema, 1991; Mihály, 2013). A legfrissebb nemzetközi kutatások is vitatják, a pontatlan fogalomhasználatra hívják fel a figyelmet (Dekker & Kim, 2022), maguk a tanárok is eltérően értelmezik (Papadatou-Pastou et al., 2021). Sőt a tanulási stílus fogalmát is erősen kritizálják (Paadatou-Pastou et al. 2018; Rohrer & Pashler 2012).

Négy fő kritikai vonallal találkozhatunk nemzetközi viszonylatban. 1) A fogalmak túlburjánzása, mely nehezíti a közös értelmezést (Coffield et al. 2004), 2) A tanulási stílus mögött húzódó tudományos alapok hiánya (Coffield et al. 2004 ; Kraemer et al. 2009) 3) Bizonyítékok hiánya az oktatási környezetben (Rohrer & Pashler 2012; Stahl, 2002), 4) A tanulási stílust mérő eszközök érvényességének és megbízhatóságának hiánya (Adey & Dillon 2012; Papadou-Pastou et al., 2018).

A felsőoktatásban tanuló hallgatók tanulási sajátosságainak a kutatása nemzetközi szinten is megjelenik, melyet Kálmán (2004) három nagy történeti korszakot különválasztva vizsgált. A kutatások célja egyértelműen a hallgatók eredményes felsőfokú tanulmányai során fellelhető kulcstényezők és a tanulásukat befolyásoló tényezők azonosítása volt. Az első időszakot az elméleti keretek hiánya jellemezte, főként általánosításokat tartalmaztak, javaslatokat fogalmaztak meg annak kapcsán, hogy hogyan érdemes tanulni, miként érdemes fejleszteni a memóriát és olvasási sebességet (Entwistle, 1992, Kálmán, 2004). A második korszakban a kognitív pszichológia elméletein alapuló szisztematikus vizsgálatok indultak el, melyek során a hallgatók tanulási figyelmét, a tanulás során megjelenő gondolkodásmódját és a megértést vizsgálták. A korszak kapcsán kiemelendő, hogy a tanuláshoz kötődő fogalmak bizonytalansága megjelent, de emellett a tanulási motiváció és a tanulásról alkotott kép vizsgálata is meghatározóvá vált (Pask, 1976; Marton & Säljö, 1984; Meyer & Muller, 1990), ahogyan az introspektív kérdőíves vizsgálati módszer (Marton, 1994, Kálmán, 2004). A harmadik korszak kutatásai - hasonlóan a második korszakhoz - komoly pszichológiai elméleteken alapulnak, melyeket mérőeszközök fejlesztésével is tovább bővítenek és a tanulási stílus és az ezt befolyásoló tényezők kutatása is tovább folytatódik, a konstruktivizmus pedig új elméleti keretet és szempontokat jelenített meg ebben a

korszakban (Richardson, 1995; Lonka & Lindblom, 1996; Vermunt, 1996, 1998; Tynjälä, 1997).

1.4. Az értekezés felépítése

Disszertációnk elméleti fejezetei a felsőoktatást érintő társadalmi és oktatáspolitikai változásokra fókuszálnak. Dolgozatunk első négy fejezetében a kutatási témánk szempontjából alapvető fogalmak tisztázásán túl, a felsőoktatásban nemzetközi és később hazai szinten is végbement folyamatokat értelmezzük, amelyek elvezettek a rövid ciklusú felsőfokú képzések meggyökeresedéséhez Európában. Külön fejezetben vesszük sorra a hazai félfelsőfokú képzés kialakulásának és fejlődésének történeti változásait. Megvizsgáljuk azokat a folyamatok, amelyek elvezettek ahhoz, hogy 1998-ban egy új képzési forma, az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés megjelenjen a magyar oktatási piacon.

A bevezető fejezetet követően a második fejezetben a felsőoktatási szakképzések társadalmi, gazdasági környezete és fogalmi rendszere a kiindulópontunk. Áttekintjük a felsőoktatási szakképzés nemzetközi fogalomkörét, megnézzük az ISCED (Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere) és EKKR-ben (Európai Képesítési Keretrendszer) a képzések elhelyezkedését, majd hazai viszonylatban is elhelyezzük az MKKR (Magyar Képesítési Keretrendszer) segítségével, megnézzük az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés, felsőfokú szakképzés és a felsőoktatási szakképzés fogalmi sokszínűségét.

A harmadik fejezetben nemzetközi és hazai viszonylatban vizsgáljuk a képzések fejlődéstörténetét. Áttekintjük azon nemzetközileg is jelentős társadalmi és oktatáspolitikai folyamatokat, melyek közrejátszottak abban, hogy a rövid idejű felsőfokú szaktudást adó képzések kialakuljanak. Anglia és Franciaország sajátosságait is vizsgáljuk röviden, majd sorra vesszük, hogy a bolognai folyamat során és az azt követő 20 évben milyen válaszok születtek az Európai Felsőoktatási Térségben a rövid ciklusú képzések elismertetése és elfogadása irányába. A fejezet második részében a hazai fejlődéstörténetet és annak ezidáig 3 jelentős szakaszát tekintjük át a szakirodalom és a jogi szabályozás alapján. Természetesen itt is vizsgáljuk a képzés elindulása (1998) előtti időszakot. Külön alfejezetben nézzük meg a felsőfokú szakképzés elhelyezkedését a Bolognai rendszerben, majd értékeljük az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés (AIFSZ) és felsőfokú szakképzés (FSZ) tanulságait. A felsőoktatási

szakképzés kialakulása és eddigi tapasztalatait is áttekintjük. A fejezet végén összevetjük az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és a felsőfokú szakképzésnek a tanulságait.

A negyedik fejezetben a képzés nemzetközi és hazai kutatási előzményei és eredményei kapcsán vizsgáljuk meg és vetjük össze az európai tendenciákat, majd megnézzük az elmúlt 25 év hazai kutatásainak eredményeit. A fejezetben a hallgatói oldallal és munkaerő-piaci és hallgatói oldallal egyaránt foglalkozó AIFSZ, FSZ és FOSZ kutatások eredményeivel zárjuk az elméleti részt.

Az ötödik fejezet az empirikus kutatás bemutatására fókuszál. Kutatási kérdéseink és hipotéziseink ismertetése mellett bemutatjuk adatbázisainkat is. Egyrészt az Oktatási Hivatal 2016. és 2017. évi általános felvételi eljáráshoz kapcsolódó felvételi adatbázisait, melyen másodelemzést végeztünk, másrészt a kvantitatív, nagymintás kérdőíves felmérésünkön alapuló FOSZ 2018 adatbázist és az ehhez kapcsolódó kérdőívünket. Az utolsó alfejezetben az alkalmazott kutatási módszereinket mutatjuk be.

A hatodik fejezetben a 2016 és 2017. évi felsőoktatási felvételi adatok tükrében elemezzük a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók szociokulturális és tanulmányi háttérét.

A hetedik fejezetben saját kutatásunk eredményeit mutatjuk be. Öt főbb témakör köré csoportosítottuk az elemzési egységeinket. Megnézzük a válaszadó felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók szociokulturális sajátosságait és környezeti jellemzőit, emellett a tanulmányi előmenetel és eredményesség témájában is vizsgálódunk. Harmadik elemzési egységünkben a hallgatók tanulási aspirációt és képzési motivációit tekintjük át, majd a negyedik részben a tanulási motiváció és tanulási stratégiák kérdéskörével foglalkozunk. Végül a munkaerő-piaci lehetőségeket és a továbbtanulási terveket tekintjük át.

Az Összegzés című fejezetben a kutatási eredményeinket és hipotéziseinkre kapott válaszokat nézzük meg. A jövőbeli kutatási lehetőségekről, új irányokról is ebben a fejezetben írunk.

2. A felsőoktatási szakképzések társadalmi - gazdasági környezete és fogalmi rendszere

Fejezetünkben a felsőoktatást és a felsőfokú szakképzést körülvevő, meghatározó és a hozzá kapcsolódó fogalmakra koncentrálunk. A felsőoktatási szakképzés vagy nemzetközi szinten a rövid ciklusú felsőoktatási képzés fogalmának értelmezése munkánk részét képezi, összevetettük a nemzetközi szinten is ismert, használt fogalmakat a hazai jogszabályokban leírt fogalmakkal. Elsősorban az volt a célunk, hogy bemutassuk azt a fajta fogalmi sokszínűséget, amely Európában jellemző a képzésekre. A felsőoktatási szakképzés fogalmának meghatározása sokrétű. Az átláthatóság és értelmezhetőség érdekében fontos az egyetem és a felsőoktatás fogalmi viszonyának ismerete. Ezért is érdemes vizsgálnunk a felsőoktatáshoz közvetlenül kötődő fogalmakat a felsőoktatási szakképzés fogalma mellett. Európán belül is országonként eltérő definícióval és meghatározásokkal találkozhatunk. Ezen túl értelmezzük az *expanzió, tömegesedés, differenciálódás, diverzifikáció és intézményi hatás* jelenségét is.

2.1. A felsőoktatás céljai, szerepe

A 20. század közepétől kezdődően jelentős átrendeződések zajlottak a társadalom és a gazdaság területén. A globalizáció, a technika térnyerése új kihívásokat jelentett több szempontból is az oktatás, ezen belül is a középfokot követő oktatás, vagyis az egyetemek számára. A kihívásokkal párhuzamosan az oktatási szintek bővüléséről is beszélhetünk (Kozma, 2004), nemzetközi viszonylatban elsőként a középfokú oktatás terén az 1940-es évektől, majd 20 évvel később a felsőfokon is elindult a növekedési folyamat. Az expanziós folyamatok Green (1980) szerint a növekvő társadalmi igények miatt következtek be. Archer (1988) egy logisztikus S-görbévnel szemléltette az oktatási expanziót, melyet három szakaszra választott szét. A bevezető szakaszt követően a bővülés és tágulás szakasza van, amely robbanásszerűen növekedést jelent, majd beáll a stagnálás, mikor telítődik és lassul az expanziós folyamat.

Egyrészt a második világháború utáni politikai és társadalmi átrendeződés, az alsó -és középosztálybeliek lemorzsolódásának megakadályozása érdekében tett erőfeszítések, a középfokú oktatás reformja lehetővé tette és egyben motiválta a felsőoktatásba való belépésre a hallgatókat.

Másrészt a civil szektor, a közszféra bővülése, és ezzel párhuzamosan a diplomások iránti igény, a bővülő ipar növekedése és az ehhez szükséges munkaerő megteremtése is szintén fontos szerepet játszott (Gibbson, 1998). A bővülés kapcsán Scfoher és Meyer (2005) megállapította, hogy a bővülés azokban az országokban indult meg erőteljesen, ahol a középfokú oktatás kiterjedtebb volt. Ezzel szemben a centralizált oktatási rendszerekben, az etnikailag és nyelvileg sokszínű országokban ez a növekedés lassabban indult meg, később nőtt meg ugrásszerűen a felsőoktatásba jelentkező hallgatók létszáma, viszont az 1960-as éveket követően már mindenhol érzékelhető volt a felsőoktatás bővülése.

A felsőoktatási rendszerekben a változások *tömegesedéshez* vezettek, melynek kapcsán Trow (1974) fogalmazta meg először az *expanzió* szakaszait a felsőoktatásban. A változásokat három fázisra, ideáltípusra osztotta. *Elit, tömeges* és az *általánossá vált oktatás* szakasza. A 20. század közepéig 10-15 % alatti volt a felsőoktatásba belépők aránya, ezt nevezte *elit szakasznak*. Ezután indult el egy nagyfokú növekedés, mely régiónként eltérő időben kezdődött el. Először az 1950-es években, az Egyesült Államokban indult el a folyamat, majd az 1960-as, 70-es években a kontinentális Nyugat-Európában és Japánban, az 1980-as években Nagy-Britanniában, majd a posztszocialista országokban, Kelet- és Közép Európában 1990 után. Trow (1974) a felsőoktatás tömegessé válásába a 16-35% közötti szakaszt átmenetként írta le. *A tömegesség* szakaszáról, akkor beszélhetünk, ha a beiskolázott hallgatók száma az érintett korosztály 35%-a fölé emelkedik (36-50% közötti állapot). Ekkor indul el egy második átmeneti szakasz, amely a felsőoktatás *általánossá válásához* vezet. (Trow, 1974). Hrubos (2017:190) szerint mára az Egyesült Államokban, Japánban és Kanadában a belépési arány 70-75% fölé emelkedett, tehát általánossá vált a felsőoktatásba való belépés. Európában most 50 % ez az arány, tehát a felsőoktatás az általánossá válásba való átmenet szakaszába kezd belépni (Hrubos, 2017:190).

A II. világháborút követően tehát a felsőoktatás kilépett az addigi elit szakaszából és a tömegesedés, vagyis létszámbővülés következtében *expanzió* következett be (Trow, 1974). A Trow (1974) által megfogalmazott elméletből látható, hogy az expanzió, a felsőoktatás intézményrendszerére is hatással van, sőt szakaszai a társadalom és a felsőoktatás közötti kapcsolat összefüggéseit is szemlélteti. Kozma (2006:42) szerint az expanziónak társadalmi (tömegesedés) és intézményi vetülete (bővítés, bővülés) is van, vagyis az expanzión belül beszélhetünk egy igénynövekedésről, amely a későbbiekben az iskolázottsági szint növekedéséhez vezet, illetve az oktatási rendszer, azon belül az

intézményi bővüléséről is (Kozma, 2006:42). Látható, hogy a társadalmi - gazdasági fejlődéssel párhuzamosan a felsőoktatás szerkezete strukturális és egyben funkcionális változáson ment át és megduplázódott a hallgatói létszám (Teichler, 2003). Kavak (1998) szerint a felsőoktatási rendszerek a restriktív elitmódtól a tömeges felsőoktatás irányába mozdultak el.

A felsőoktatási expanzió és a képzések tömegessé válásával párhuzamosan (Veroszta, 2009) két újabb jelenség értelmezése vált szükségessé. A differenciálódás és diverzifikálódás (Huisman, 1995; Hrubos, 2002, Veroszta, 2009) folyamatának értelmezése, hiszen a 70-es 80-as évektől, a felsőoktatás intézményrendszerének differenciálódása és diverzifikálódása volt megfigyelhető (Ladányi, 1996; Hrubos 2000, 2002; Lannert el al, 2006; Teichler, 2008).

Biológiai alapokra építve alkotta meg Huisman (1995) fogalmi rendszerét. Legegyszerűbben ezt úgy értelmezhetjük Hrubos (2002) alapján, hogy a differenciálódás folyamata az „egészet" érinti, melyben új részek jönnek létre, míg a „részek" egymáshoz való viszonyának alakulása áll a diverzifikálódás központjában.

A differenciálódás folyamatában elsősorban az oktatási programok irányultsága, növekvő száma, a képzési idő változása, a képzési formák kiszélesedése és új képzések megjelenése történt (Hrubos, 2002), addig a diverzifikálódás ennek a folyamatnak a kiszélesedésében volt dinamikusan látható (Veroszta, 2009).

Sőt a *differenciálódás* és a *diverzifikálódás* egyik következményeként említhetjük, hogy a gazdasági - társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodással a hallgatói tömeg összetétele egyre heterogénebb lett. Más szociokulturális környezetből érkeztek a hallgatók, másfajta elvárásaik és motivációik is voltak, amelyekre reagálnia kellett az oktatáspolitikának.

„Egyes kutatók szerint a differenciálódás és diverzifikálódás a felsőoktatási rendszerek immanens tulajdonsága. Ebben meghatározó szerepe van annak, hogy a 20. században- és főleg annak második felében- maguk a tudományok differenciálódtak, új és új tudományok jöttek létre, a korábban egységes tudományokról leváltak a specializálódott részek és önálló státust követeltek maguknak. Ennek következtében a felsőoktatási programok, tantárgyak burjánzása feltartóztathatatlanná vált." (Hrubos 2006:155).

A tudásalapú társadalom létrejötte, a technika fejlődése, a globalizáció hatásai miatt jelentős átrendeződések mentek végbe a felsőoktatásban. A hetvenes években felgyorsult az érettségit adó középiskolák expanziója, így egyre nagyobb számban nőtt az

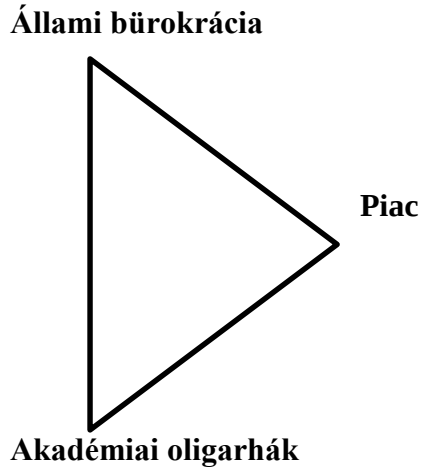
érettségizettek száma, akik ezzel jogosultságot szereztek formailag a felsőoktatásba való bejutáshoz. Az érettségizettek egy része egyértelműen nem felelt meg a felsőoktatásba való belépés szintjének, és a munkaerőpiac sem tudta fogadni az egyetemi végzettségűek tömegeit. Ezért is volt szükség a munka világában gyakorlatias, naprakész, azonnal alkalmazható, de magas szintű kvalifikációra. (Farkas P., 2009:9)

Mind a társadalmi, mind a gazdasági igények kielégítését szolgálták a rövid képzési idejű, felsőfokú szakképzési programok, amelyeket számos országban, így az Egyesült Államokban, Franciaországban, az Egyesült Királyságban, Kanadában, Japánban, Hollandiában, Németországban vezettek be (Farkas P. 2009:9).

Az 1970-es években gyors ütemben elindult intézményi diverzifikálódás kapcsán Furth (1973) négy funkciót választott szét. A növekvő nyomás a felsőoktatás rendszerére; esélyegyenlőség az oktatásban; munkaerő-piaci igényeknek megfelelő szakképzett munkaerő; innovációs elősegítése a regionális igények érdekében. A felsőoktatásra nehezedő nyomást, a gyors növekedést Furth (1973) a rövid ciklusú képzést biztosító intézmények fejlesztésével javasolta megoldani, amely enyhítette volna a nyomást, illetve ezzel párhuzamosan különböző oktatási lehetőségeket tudott volna biztosítani a középfok után. Úgy vélte, hogy a rövid idejű képzést biztosító intézmények az esélyegyenlőség szempontjából a szétszórtabb földrajzi elhelyezkedésük, rövidebb tanulmányi idejük révén a hátrányosabb helyzetűek számára könnyebben elérhetővé teszik a felsőoktatáshoz való hozzáférést. Gazdasági indokként emelte ki Furth, hogy a rövid idejű képzések olyan tudást biztosítanak, amelyhez az egyetemi szint túl magas, a középfokú oktatás pedig elégtelen. Nagyobb valószínűséggel törnek utat az innovációk a rövid idejű képzést biztosító intézményekben, minthogy az egyetemeken változásokat vinnének végbe. A funkció bővülésről sem szabad elfeledkeznünk, amely az átképzések, a felnőttoktatás, az egyénre szabott oktatás, a diverzifikált tantervek terén jelentkeznek. Ezek az újítások a felsőoktatás egészét érintették, beleértve az egyetemek mellett kialakuló rövid idejű képzést biztosító intézményeket (Furth, 1973).

Clark (1983) szerint a differenciálódás, amely a felsőoktatási intézmények esetében tetten érhető volt, nemcsak horizontálisan (intézményi sokféleség), de vertikálisan (intézmények közötti különbségek) is értelmezhető. Modelljében egy háromszög csúcsaira helyezte el a felsőoktatás szereplőit, az úgynevezett aktorokat. Az állami bürokrácia, az akadémiai oligarchiák és a piac, a legfontosabb szereplői a felsőoktatásnak (2.ábra).

2. ábra Clark modell



Forrás: Clark, 1983.

A három szereplő küzdelme által alakított társadalmi alrendszerekről beszélhetünk a felsőoktatásban. A modellen belül 8 országot helyezett el, úgy vélte, hogy az állam hatása elsősorban a Szovjetunió felsőoktatásában jelentkezett a legerősebben, addig az Amerikai Egyesült Államok esetében a piac dominált a másik két szereplővel szemben hangsúlyosan. Olaszországot helyezte az akadémiai oligarchákhoz legközelebb. A Clarki háromszög a 2000-es évekhez közeledve többször került átalakításra, tovább bővítették a kutatók, több szereplőt is bevonva a modellbe. Neave (1998) az elsők között emelte ki, hogy a piaci logika irányába elmozduló állami szerepek mellett látni kell, hogy az adminisztratív-menedzseri logika egyre jobban visszaszorítja az akadémiai értékeket. Láthatóvá vált, hogy még korábban a három szereplő befolyása igencsak erősen meghatározta a felsőoktatás létét, addig nem számoltak azzal a ténnyel, hogy a rendszer többszereplőssé válik. Holott igenis nagy szerep hárul a felsőoktatásban egyre jobban megjelenő oktatói és hallgatói közösségekre (Denman, 2011), illetve az erősödő és nyomást gyakorló felsőoktatási menedzsment szereplőire, az úgynevezett stakeholderekre (Teichler, 1998, 2003; Hrubos, 2011), illetve a kollektív autonómia letéteményeseként (Hrubos, 1995; Veroszta 2010) megjelenő puffer intézményekre, mint például az akkreditációs vagy kutatási alapokat elosztó szervezetek (Veroszta, 2010).

Smith (2013) a differenciálódás és a diverzifikálódást tanulmányozva talált rá Van Vught (2008) fogalom meghatározására, illetve az általa is használt keretrendszerre. Maga a rendszer segít a diverzifikációval és a differenciálódással kapcsolatos folyamatokat megérteni a post-secondary rendszerben (Smith, 2013). Van Vught (2008) megkülönböztette a belső és a külső diverzitást, amely az intézményeken belüli és közötti különbségeket foglalja össze. A differenciálódás dinamikus folyamatában új szervezetek

jönnek létre a felsőoktatásban, addig a sokszínűség, mely statikus helyzetre utal, a rendszeren belüli entitások sokaságát jelzi (Van Vught 2008:151-152).

Birnbaum (1983) a külső diverzitást értelmezve 7 dimenziót különített el, melyeket Van Vught (2008) úgy foglalt össze, hogy létezik egyfajta (1) strukturális sokféleség, mely az intézmény politikai, jogi alapjaira utal; (2) a programok sokszínűsége mellett, az (3) ismertség sokszínűsége is látható a presztízs és a státusz alapján. A (4) hallgatók és az oktatók alkotói sokszínűsége mellett megjelenik (5) az eljárási sokszínűség, (6) a rendszerszerű sokféleség és (7) az intézmények társadalmi és kulturális normáinak a sokszínűsége is (Van Vught, 2008:152-153).

Látható, hogy a felsőoktatásba jelentkező hallgatói tömegek létszámnövekedése magával hozta az intézmények diverzifikálódását, új intézménytípusok jelentek meg a nem egyetemi szektor (non-university sectors) részeként. Ezek alternatívaként szolgáltak azok számára, akik nem nyertek felvételt a felsőoktatásba. Európában és a többi kontinensen is megjelentek ezek az új intézménytípusok a hagyományos egyetemek mellett (Santiago, 2008).

A rövid ciklusú képzések a szakképzésen alapuló felsőoktatási formák kialakulásához vezettek, amelyek rugalmasabban és könnyebben tudtak a folyamatos változásokhoz alkalmazkodni. Az új helyzet, a megváltozott társadalmi funkciók eredményeképpen az ágazati összetettségnek köszönhetően az egyetem fogalma helyett a *felsőoktatás fogalma* vált meghatározóvá (Hrubos 2000; 2006).

A folyamatok értelmezésekor nem szabad megfeledkeznünk a létrejövő új felsőoktatási intézmények hatásáról sem, melyet az ott tanuló hallgatók szocializációjára gyakorolnak. Ehhez kapcsolódóan Clark „cooling out" hipotézisét tekintik az egyik alapvető koncepciónak a kutatók (Clark, 1960; Pusztai, 2011), melyben Clark (1960) szerint az intézményi hatást az intézmény típusának, az oktatói kommunikációnak és a tantervi struktúra rejtett üzenetének összefonódó erős hatása eredményezi, melyek a hallgatók továbbtanulási ambícióinak lehűlése mögött állhatnak (Clark, 1960, Pusztai, 2016). Rosenbaum et al., (2009) informális gyakorlatok összességeként értelmezi az ambíciók lehűlésének folyamatát, melyet a főiskolák (jellemzően kétéves, közösségi főiskolák) alkalmaznak azoknál a hallgatóknál, akiknek a képességeik, erőforrásaik és tanulmányi hiányosságaik akadályozzák őket abban, hogy elérjék a maguk számára megalkotott oktatási célokat (pl. diploma). Ezzel a lehűlési folyamattal ösztönözni szeretnék az intézmények a hallgatókat az elvárásaik kiigazítására, céljaik újbóli megfogalmazására.

2.2. A felsőoktatási szakképzés nemzetközi fogalomköre

A felsőoktatási szakképzéshez köthető fogalmak meghatározása során komoly terminológiai akadályokba ütköztünk. A középfokú oktatás és a felsőoktatás között levő felső-középfokot országonként eltérő elnevezésekkel illetik.

Mást-mást értenek nemzetközi szinten a higher education, tertiary education, sub-degree és a post-secondary education kifejezések alatt (Kirsch & Beernaert, 2011). Sok országban keverednek a fogalmak, így nehéz találni egy általános kifejezést, amely lefedheti a képzéseket, illetve alkalmazhatunk az összehasonlításban. Ez függ egyrészt az országok oktatási szerkezetétől, másrészt a képzések elhelyezésétől ebben a struktúrában. A fogalmi értelmezés megoldásához három irányba indultunk el.

A bolognai folyamat miniszteri találkozóinak „fő dokumentumait" vizsgáltuk. A konferenciákat megelőző időszak elért eredményeit és fejlődési előrelépéseit foglalják össze a szakmai anyagok, kutatások. 2012 – 2020 között a bolognai folyamat végrehajtásáról szóló jelentések (Bologna Process Implementation Report) fogalmi fejezeteit vizsgáltuk.

Az egységesebb és átláthatóbb értelmezés érdekében az *Oktatás Nemzetközi Osztályozási Rendszerét (ISCED)* és az *Európai Képesítési Keretrendszert* (EQF) is áttekintettük.

2.2.1. Az Európai Felsőoktatási Térség fogalomrendszere

A bolognai folyamat végrehajtásáról szóló jelentések fogalom magyarázatokkal is szolgálnak. Fontosnak tartottuk áttekinteni, hogy a rövid ciklus meghatározása hogyan fejlődött és próbált meg egy jól lehatárolt fogalmat kialakítani. 2012-ben és 2015-ben ugyanazzal a fogalommal találkozhatunk. Nem próbálják meg teljes mértékben leszűkíteni a képzések magyarázatát.

„180 kreditnél alacsonyabb felsőoktatási program, amelyek olyan végzettséget eredményeznek, amelyet alacsonyabb szinten ismernek el, mint az első ciklus végén megszerzett képesítés" (Crosier et al, 2012:187, 2015:272).

Mindenképpen fordulópont volt a 2018. év a rövid ciklusú felsőoktatás európai jelenléte kapcsán. A Párizsi kommüniké sok mindent próbált meg előre mozdítani a képzés nemzetközi elismertsége és összehasonlíthatósága szempontjából. A fogalom is egyre konkrétabb, a képesítési keretrendszerbe való beépülés is megjelenik már.

„180 kreditnél (vagy 3 évnél rövidebb) felsőoktatási programok, amelyek olyan képesítést eredményeznek, amelyet alacsonyabb szinten ismernek el, mint az első ciklus végén szerzett képesítést. A rövid ciklusú képesítéseket az Európai Felsőoktatási Térség (QF-EHEA) átfogó képesítési rendszere ismeri el" (Crosier et al, 2018).

2020-as római találkozó kevesebb előrelépést hozott, mint várható volt a párizsi találkozó után, de a fogalom fejlődése szempontjából egyre inkább konkretizálta a képzés meghatározását.

„180 ECTS-nél rövidebb (vagy 3 évnél rövidebb) programok, amelyek olyan képesítést eredményeznek, amelyet az első ciklus végén alacsonyabb szinten ismernek el, mint egy képesítés. Rövid ciklusú képesítések az Európai Felsőoktatási Térség (QF-EHEA) átfogó képesítési keretrendszerében 5. szintként, az ISCED besorolásban pedig 5. szinten is elismertek" (Crosier et al, 2020).

2.2.2. Az oktatás nemzetközi osztályozási rendszere

Az Oktatás Nemzetközi Osztályozási Rendszerét (ISCED) azzal a céllal hozta létre az UNESCO, hogy egy nemzetközi szinten egységes szabályozási „eszköz" segítse a képzések és az ezekkel kapcsolatos statisztikák összeállítását.

Ennek eredményeként 1976-ban létrehozták az ISCED rendszert, amely 0-7 között sorolta be az oktatás szintjeit egészen az iskola előtti képzéstől az egyetemi harmadfokú képzésig. A középfok és a felsőfok között elhelyezkedő rövid idejű szakmai képzések ebben a rendszerben nem szerepeltek, országonként eltérő szintre sorolták őket (Berde, 2013). 1997-ben újra felülvizsgálták a rendszert, hiszen a képzések változásával és a diverzifikálódással párhuzamosan ellentétek alakultak ki a középfok utáni képzések területén.

Az ISCED 1997-ben a felsőfokú szakképzést az ISCED 5 szintjére sorolta be, mely a felsőoktatás első szintje, ezen belül is ISCED 5B szintre. Ezen a szinten a gyakorlatorientált, szakmaspecifikus programok vannak, melyek speciális ismereteket, készségeket igénylő szakmákra készítenek fel. A képzés időtartama kettő, vagy három év (Forgács, 2009). A ISCED 97 alapján az OECD az alábbiak szerint határozta meg a képzés fogalmát: *„A felsőfokú B[2] típusú programok (ISCED 5B) tipikusan rövidebbek a felsőfokú A[3] típusuaknál és a munkaerőpiacra való közvetlen bejutás gyakorlati, technikai*

[2] Tertiary-type B
[3] Tertiary-type A

vagy szakmai készségeire összpontosítanak, habár elméleti alapokat is lefedhetnek az adott programok. A felsőoktatásban legalább kétéves teljes munkaidős képzések." (OECD, 2002:15)

Az ISCED rendszer a képzési szinteket próbálta meg egységesebb keretbe foglalni és a képzési rendszerek változásával párhuzamosan 2011-ben aktualizálták, így jobban összehasonlíthatóvá vált az oktatási rendszer vertikális tagozódása. Az új osztályozási rendszerben az 1. táblázatban láthatjuk, hogy az ISCED 0. szinttől ISCED 8. szintig vannak jelen a képzések. Emellett kódszámmal vannak ellátva a szakmai csoportok, illetve ezen belül is kódszám jelöli a különféle szakterületeket. Ez az új típusú osztályozás a korábbi terminológiai problémákat a középfok utáni szinteken (4-5.) jobban segít értelmezni (UNESCO, 2012).

1. táblázat ISCED rendszer 1997, 2011

ISCED 1997	***ISCED 2011***
ISCED 0 Iskola előtti oktatás-nevelés, óvoda	
ISCED level 1 Alapfokú oktatás Az alapoktatás első szakasza	ISCED level 1 Alapfokú oktatás
ISCED level 2 Alsó középfokú oktatás Az alapoktatás második szakasza	ISCED level 2 Alsó középfokú oktatás
ISCED level 3 Felső középfokú oktatás	ISCED level 3 Felső középfokú oktatás
ISCED level 4 Post-secondary képzés	ISCED level 4 Nem felsőfokú posztszekunder képzés
ISCED level 5 A felsőoktatás első szakasza	ISCED level 5 Rövid ciklusú felsőoktatási programok pl. FOSZ
	ISCED level 6 a felsőoktatás első szintje (BA/BSc)
	ISCED level 7 a felsőoktatás második szintje (MA/MSC)
ISCED level 6 A felsőoktatás második szakasza	ISCED level 8 A felsőoktatás harmadik szintje Ph.D

Forrás: UNESCO, 2012 alapján saját szerkesztés

Az ISCED 3. szintjét a középfokú oktatás felső szintjeként, a 4. szintet poszt-szekunder, nem felsőoktatási szintnek nevezzük (Post-secondary[4] non-tertiary education) mely: *„A középiskola utáni nem-felsőoktatási képzés, a felsőoktatásba való felkészülést előkészítő középfokú oktatási tevékenységeket biztosítja. Általában a középiskolai végzettségű (ISCED 3-as szintű) hallgatókat célozza meg, akiknek*

[4] Középfokú végzettség utáni szakképzettséget kínál, országonként eltérő a besorolása

lehetőségük van a munkaerőpiacra való belépésre vagy a felsőoktatásba való továbbhaladásra. A programok általában nem sokkal fejlettebbek, mint a középiskolaiak, mivel jellemzően a tudás, a készségek és a kompetenciák elmélyítésére szolgálnak. Ezért a felsőoktatásra jellemző magas szintű komplexitás alatti tanulást célozzák meg." (UNESCO, 2012).

Az ISCED 97-es osztályozáshoz képest a korábbi ISCED 5 szint felbontásra került, így már csak ebbe a szintbe a rövid ciklusú felsőoktatási tanulmányokat sorolják, addig a 6. szinten a felsőoktatás első szintje (BA/BSc) és a 7. szinten a felsőoktatás második szintje (MA/MSC) található. Ebből is látható, hogy a felsőoktatás 3 szintje különült el. Kialakult a rövid ciklusú szint (short-cycle tertiary education), illetve mellette az első és a második ciklus, még a harmadik ciklus az ISCED 8. szinthez tartozó doktori képzés lett.

A rövid ciklusú szintet (short cycle higher education), tehát úgy határozhatjuk meg, hogy 180 kreditnél alacsonyabb felsőfokú végzettség, amely szakképzettséget ad és alacsonyabb szinten elismert, mint az első ciklus végén végzett képesítés (Crosier et al., 2015). Ennek alapján a felsőoktatásban megjelenő rövid ciklusú képzésekről az alábbiakat fogalmazta meg OECD: *„Az ISCED 5. szintű programok tartalma sokkal összetettebb, mint a felső középfokú programoké, amelyek hozzáférést biztosítanak ehhez a szinthez. Az ISCED 5. szintű programok a tudást elmélyítik olyan új technikák, fogalmak és ötletek átadásával, amelyek általában nem vonatkoznak a felső középfokú oktatásra. Összehasonlításképpen az ISCED 4-es szintű programok a tudás szélesítésére szolgálnak [….]. A nemzetközi összehasonlíthatóság érdekében a "rövid ciklusú felsőoktatás" kifejezést az ISCED 5. szint jelölésére használják."(OECD, 2016).*

Emellett fontos értelmeznünk a fogalommal párhuzamosan létező sub-degree végzettség fogalmát is, amely az egyetemi diplomától alacsonyabb fokozatú, felsőoktatásnak minősített, nem posztgraduális és nem első fokozatba sorolt képzés. Jellemzően Egyesült Királyságban a Higher National Diploma tartozik ebben a körbe.

Az ISCED 2011-es osztályozása az 5-8. szint közötti képzéseket összefoglalóan harmadik szintű képzésnek (tertiary education) nevezte el. A felsőoktatás a középfokú oktatásra épül és célja a komplexitás és a specializáció magas szintű megismerése. A felsőoktatás magában foglalja azt, amit általánosan az egyetemi oktatásnak neveznek, de szélesebb körű, mert részét képezi a fejlett szakmai képzést is (UNESCO, 2012).

2.2.3. Az Európai Képesítési Keretrendszer

A képzési szintek egységes keretbe rendezése mellett fontos megnéznünk a tartalmi harmonizációt is. Ebből a szempontból Európai Képesítési Keretrendszert[5] (EKKR) is meg kell megvizsgálnunk.

Az Európai Képesítési Keretrendszer az uniós országok különböző oktatási és képzési rendszereiben megszerzett képesítéseket, kompetenciákat veti össze, tehát egyfajta referencia-keretrendszer. Segítségével könnyebben áttekinthetők Európa különböző országaiban megszerezhető képesítések. Célja egyrészt, hogy az európai polgárok mobilitását segítse, valamint az egész életen át tartó tanulást megkönnyítse. Az EKKR nyolc közös európai referenciaszintje viszonyítja egymáshoz az országok nemzeti képesítési rendszereit. Kezdve az alapozó képzésekkel, egészen a doktori címig, a nyolc referenciaszintet pedig a tanulási eredmények alapján határozzák meg (Európai Parlament és Tanács, 2008). 3 deszkriptort használ: tudás, készségek (skills), egyéb kompetenciák. Az EKKR a tanulási eredmények szintjellemzőit írja le, nem a konkrét tanulási eredményeket (Tót, 2017).

EKKR 5. szintjén helyezkednek el a rövid ciklusú felsőoktatási képzések. Egyre inkább célként fogalmazódik meg, hogy a magyar oktatási rendszerben és európai szinten is a képzés összhangba kerüljön a felsőfokú tanulmányokba való továbblépéssel, ezért egyre több lépést tesznek annak érdekében, hogy harmonizálják a képzéseket, megteremtsék a képzési szintek közötti átjárhatóságot (Benkei-Kovács et al., 2015). Tehát az EKKR nem más, mint egy olyan nemzetközi és szektorális keretrendszer, amely a felsőoktatási képesítések (felsőoktatási szakképzések, BA/BSc, MA/MSc, PhD) számára is meghatároz kimeneti standardokat (tanulási eredményleírások segítségével) és kredittartományokat (Derényi & Vámos, 2015).

2.3. A felsőoktatási szakképzés hazai fogalma

A felsőoktatási szakképzéshez köthető hazai fogalmak meghatározásához az adott időszakra vonatkozó oktatási törvényekben megtalálható leírásokat tekintettük át. Ezek konkrétan meghatározták a képzések elnevezését, időtartamát és helyét a magyar oktatási

[5] EQF = European Qualifications Framework

rendszerben. Az alábbi alfejezetben a hazai képzés három fogalmát tekintjük át időrendi sorrendben.

2.3.1. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés, felsőfokú és felsőoktatási szakképzés fogalma

A képzés kezdő szakaszában jelenlévő *akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés* (1998-2003) fogalmát, mely alatt azon felsőoktatási intézmények által indított képzéseket értjük, amelyekben hallgatói jogviszonyt, illetve felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szakközépiskolában történő, tanulói jogviszonyt eredményező szakképzés folyik. A felsőoktatási intézmény főiskolai, egyetemi szintű programjába beépül a képzés és egyben szakmai képesítést ad, mely az Országos Képzési Jegyzékben szerepel (1996. évi LXI. törvény).

A nemzetközi változások, főként a bolognai rendszer megjelenése nagyban meghatározta a rendszer hazai képzési struktúráját, így 2006-2013 *között felsőfokú szakképzésekről* beszélhetünk, melyek szintén felsőoktatási intézményekben hallgatói, illetve a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szakközépiskolák által tanulói jogviszony keretében folytatott szakképzést biztosítottak. Ezek a képzések beépültek a felsőoktatási intézmény alapképzésébe, és egyben az Országos Képzési Jegyzékben szereplő felsőfokú szakképesítést adtak (2005. évi CXXXIX. törvény).

A legutóbb végbement változás sokkal közelebb vitte a hazai képzési típust a nemzetközihez, hiszen teljesen beemelte a felsőoktatás világába a felsőfokú szakképzést. A magyar nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 15.§ (2) alapján a *felsőoktatási szakképzés*: *„Felsőoktatási szakképzésben felsőfokú szakképzettség szerezhető, amelyet oklevél tanúsít. A felsőoktatási szakképzésre tekintettel kiállított oklevél önálló végzettségi szintet nem tanúsít. A felsőoktatási szakképzésben legalább százhúsz kreditet kell megszerezni. A képzési és kimeneti követelmény tartalmazza a felsőoktatási szakképzés képzési területi besorolását. Az azonos képzési területhez tartozó alapképzési szakba beszámítható kreditek száma legalább harminc, legfeljebb kilencven lehet. A képzési idő legalább négy félév."* (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról).

A hatályos törvényi rendelkezésben jobban követhető a beszámítható kreditek számának alakulása, illetve az a kritérium is, hogy a kreditek csak azonos alapképzésbe számíthatók be.

2.3.2. A Magyar Képesítési Keretrendszer

A Magyar Képesítési Keretrendszer az európai rendszer (EKKR) szerkezetét követve 8 szintet határoz meg, melyekhez tanulási eredmények formájában meghatározott követelmények tartoznak.

2. táblázat Az MKKR szerkezete

8. szint	Tudás	Képesség	Attitűd	Autonómia és felelősség
7. szint				
6. szint				
5. szint				
4. szint				
3. szint				
2. szint				
1. szint				

Forrás: Derényi & Vámos (2015:6) alapján saját szerkesztés

A közoktatás, szakképzés és a felsőoktatás területein megszerezhető képesítéseket foglalja egy egységes és átlátható rendszerbe (2. táblázat). A 1229/2012. (VII.6.) Korm. határozatban olvashatunk az MKKR szintleíró jellemzőiről.

3. táblázat A magyar képesítések helye az MKKR-ben

8. szint	DLA PHD	**Felnőttképzés** Pl. Munkahelyi tanfolyamok Céges felnőttképzések Hatósági képzések
7. szint	MA, MSC Felsőfokú végzettséghez kötött szakképesítés	
6. szint	BA, BSC Felsőfokú végzettséghez kötött szakképesítés	
5. szint	Felsőoktatási szakképzettség Emelt szintű (technikusi) szakképesítés	
4. szint	Érettségi 12. iskolai évfolyam elvégzése Középfokú és felső-középfokú szakképesítés	
3. szint	10. iskolai évfolyam elvégzése Alsó középfokú szakképesítés	
2. szint	8. iskolai évfolyam elvégzése Alapfokú részszakképesítés	
1. szint	6. iskolai évfolyam elvégzése	

Forrás: Derényi & Vámos (2015:7) alapján saját szerkesztés

Az Európai Képesítési Keretrendszer által a szintleírásoknál kezdetben használt jellemzők (deszkriptorok): tudás, képesség, kompetencia (a 2017. májusi Tanács találkozón elfogadott újabb ajánlásnak megfelelően már tudás, képesség, felelősség és autonómia) helyett az alábbi 4 jellemző alapján fogalmazza meg a képesítési szintek állításait: tudás, képesség, attitűd, felelősség és autonómia.

Az MKKR segítségével így jól látható, hogy mire képes az adott személy egy munkakör tekintetében. Tehát ebben az esetben nem a képesítések és az iskolatípusok, képzési idő lesz a mérvadó, mint az ISCED esetében, hanem a szintenként meghatározott tudás, képesség és egyéb kompetenciák (3. táblázat).

Az EKKR esetében láthattuk, hogy a tudás és a képesség mellett más kompetenciák kaptak szerepet, addig az MKKR esetében a tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősségvállalás jelenik meg (Derényi & Vámos, 2015).

3. A felsőoktatási szakképzés nemzetközi és hazai fejlődéstörténete és jelenlegi helyzete

A fejezet a felsőfokú szaktudást adó képzések nemzetközi és hazai kialakulását, fejlődését vizsgálja. Főként európai példák segítségével próbáljuk meg értelmezni a képzések kialakulásának okait, jelenlegi helyzetét.

Megnézzük a felsőoktatási szakképzés eddigi három nagy történeti szakaszát Magyarországon, elemezzük a kezdeti időszaktól (1998) egészen napjainkig. Rövid kitekintést is teszünk a 1990-es évek előtti időszakra is, hogy megtudjuk, milyen előzményei, kezdetleges formái lehettek a felsőoktatási szakképzésnek hazánkban. Az 1998-2013 közötti időszak képzéseiről külön alfejezetben is végzünk elemzéseket, melyek alapján bemutatjuk az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és a felsőfokú szakképzés akadályozó és motiváló tényezőit.

3.1. Nemzetközi tendenciák és okok a rövid idejű felsőfokú szaktudást adó képzések alakulásában

A felsőoktatásban a 20. században létszámbővülés következett be (Osborne, 2003). A felsőoktatás tömegesedése indította el azokat a folyamatokat, melyek következményeként a nem egyetemi végzettséget adó, de felsőfokú szakmai tudást biztosító képzések megjelenhettek az oktatási kínálatban. Miután a felsőoktatás az 1960-as évektől kezdődően kilépett az elit szakaszból, egyre valószínűbbé vált, hogy mélyen gyökerező változások fogják követni a hirtelen bezúduló hallgatói tömegek megjelenését a felsőoktatásba (Hrubos, 2002).

Kavak (1998) szerint a társadalmi és gazdasági fejlődéssel párhuzamosan a felsőoktatási intézmények és maga a rendszer strukturális és egyben funkcionális átalakuláson ment át és megduplázódott a hallgatói létszám. A felsőoktatási rendszerek a restriktív elitmódtól a tömeges felsőoktatás irányába mozdultak el.

A 1960-as évektől kezdődő tömegesedés következtében a felsőoktatás kapujában kopogtató hallgatói tömeget az egyetemek már nem tudták befogadni. A hallgatói tömegek megjelenése magával hozta a nem egyetemi jellegű felsőoktatási intézmények és rövid idejű programok megjelenését a felsőoktatásba, többszektorúvá vált így a felsőoktatás rendszere (Hrubos, 2002).

A képzések irányát és az idejét figyelembe véve is jelentős változások történtek világszerte és persze hazánkban is. A régi egyetemek mellett egyre elterjedtebbé váltak a 3-4 éves főiskolák, megjelentek a 2 éves gyakorlatorientáltabb felsőfokú szakképzések (Hrubos 2006).

Furth (1973) az elsők között emelte ki, hogy a rövid ciklusú képzést biztosító intézmények fejlesztésének kell, hogy jövője legyen. Ennek alapján a 70-es években jelenlevő intézményi rendszert áttekintve három modellt különített el. A többfunkciós modellt, a speciális és bináris modellt.

A *többfunkciós modell* úgynevezett „prototípusa" az amerikai közösségi főiskolák voltak. Emellett idesorolhatjuk a japán és kanadai junior főiskolákat. Három fontos jellemzőt állapított meg ezzel kapcsolatban Furth (1973). Egyrészt ezek az intézmények változatos tantervekkel rendelkeznek, melyek nemcsak szakmai alapokra, de az egyetemi tanulmányokra is nagy hangsúlyt fektetnek. Másrészt ezen intézmények adminisztratív és intézményközi mobilitás szempontjából is kapcsolatban álltak az egyetemekkel. Harmadrészt decentralizált rendszert alkottak, erős intézményi autonómia jellemezte őket, amellett, hogy a helyi és regionális igények kielégítésére is szolgáltak.

Ezzel párhuzamosan megfigyelhető volt az 1960-as években főként a kontinentális Európában egy *speciális modell* kialakulása, amelynek kapcsolata alig vagy kevésbé volt az egyetemi szektorral, inkább a szakmai végzettséget szolgálta, azon hallgatóknak, akik nem tudtak bejutni a felsőoktatásba, ezért különféle műszaki, tanárképzési, szociális területre korlátozódtak. Jellemzően Belgium, Franciaország, Németország, de Hollandia, Portugália, Spanyolország és Törökország is elindult az intézmények létrehozás tekintetében a speciális modell útján.

Furth (1973) egy *bináris modellt* is elkülönített kutatásában, amelyet a képzési sokszínűség jellemzett. Ez az Egyesült Királyságban mutatkozott meg. Markáns elválás volt látható az egyetemi szektorhoz képest, az intézmények rendkívül diverzifikáltak voltak. A tanulmányok a képzések típusai, szintjei, a munkaformák és a tagozatok szerint is sokszínűséget tapasztalhatunk. Itt is a szakmai képzések erősödése figyelhető meg.

A három modell természetesen nem tartalmazza részleteiben az országok oktatási struktúrájában elfoglalt helyüket, az intézményi sajátosságokat, de az látható, hogy a meglévő, megújuló és újonnan létrejövő intézményi típusok ezen „történelmi modellekre" vezethetők vissza (Furth, 1973).

A rövid idejű felsőfokú képzések és az ezeket indító intézmények az 1970-es évektől kezdtek el jobban bővülni. Egyrészt döntő érv volt ezen intézmények fejlesztése mellett, hogy a nagylétszámú hallgatói tömeg egyre heterogénebb lett. Itt nemcsak a hallgatók családi háttere, hanem az előképzettség és a motiváció kérdése is változatos volt. Másrészt a munkáltatók elvárásai is abban az irányba mutattak, hogy a hallgatók több gyakorlati ismerettel és tapasztalattal rendelkezve lépjenek ki az intézmények kapuján a munka világába (Hrubos, 2002). Harmadrészt fontos szempont volt, hogy a rövidebb képzési idő miatt költséghatékonyabbak is voltak a képzések. A többszektorúvá válás vitákat eredményezett, nehezen tudta eleinte befogadni a felsőoktatás világa a rövid idejű képzéseket és az intézmény típusok megjelenését is.

Országonként eltérően alakult a befogadás és az addig megszokott oktatási struktúrában való elhelyezése a képzéseknek. Furth (1973) modellek szerinti csoportosításához hasonlóan Hrubos (2002) is két modellt különböztet meg a képzés fejlődéstörténete során. A *duális (vagy bináris) és a lineáris modellt.*

A duális modell elsősorban a kontinentális Európában volt jellemzőbb, esetében az egyetem mellett párhuzamosan jelennek meg új képzőhelyek nem egyetemi státusúak (Hrubos, 2002), főként a munkaerő-piaci kilépésre és nem a továbbtanulásra építettek. A lineáris modell az angolszász világban honosodott meg, a programok egymásra épülése jellemezte, tehát egyszerűbben „beilleszthető" volt a főiskolai, egyetemi végzettség alá a rövid ciklusú képzés. A duális (bináris) modell ebből a szempontból több problémába ütközött, úgy, mint képzőhelyek kérdésköre, továbbtanulási funkció kérdésköre, munkaerő-piaci pozíció meghatározása. Hrubos (2002) szerint a felsőfokú szakképzés beillesztése problémát okozott sok helyen abból a szempontból, hogy nemcsak felfelé, de lefelé is el kellett határolni. A beillesztése a képzési rendszerbe ott volt egyszerűbb, ahol a középfokú oktatás általános képzést adott, a szakképzés középfokon nem volt jellemző.

A képzés létrejöttének áttekintése mellett fontos látnunk azt, hogy a képzések pozíció erősödése, társadalmi és oktatáspolitikai megítélése egyre pozitívabb irányba indult. Így érthetővé vált, hogy több kutató is próbálta vizsgálni és összevetni a képzések országonként sajátosságait. Hrubos (2002) a hollandiai Felsőoktatás-politikai Kutató Központ 1995-ben készült vizsgálatát (Goedegebuure et al., 1995) idézte munkája során, mely több szempontból is fontos megállapításokat tett a képzés egyre jobban felívelő szakaszában. Eltérő európai modelleket vizsgáltak és vetettek össze hét dimenzió mentén. A 4. táblázatban láthatjuk a Hrubos (2002) munkájában is megjelent eredményeket. Franciaország, Németország, Spanyolország, Svédország és az Egyesült

Királyság rövid idejű képzéseinek vizsgálata során a kutatók elsősorban a kiváltó okokra, típusokra, időtartamra, belépési feltételekre, fő szakterületekre, a nők arányára és a továbbtanulási és munkaerő-piaci státuszra összpontosítottak.

4. táblázat A rövid felsőoktatási képzési programok fő jellemzői

Szempontok	Franciaország	Németország	Spanyolország	Svédország	Egyesült Királyság
Kiváltó ok	A B C	D B	B	C	C A B
Típusok	STS, IUT, DEUST	FHS, Kurzstud.	Univ.Schools	Short prog.	NC, HNC, ND, HND
Időtartam 8év)	2 (+1)	3+1	3	3/3	2
Belépési feltételek	+	-	-	0	-
Szervezeti megoldás	a, b	a, b	a	a, b	a,b
Relatív méret					
Az undergraduális hallgatókon belüli arány	18%	23%	30%	17%	33%
Fő szakterület (belépésnél)	Harmadik szektor	Mérnöki, jog, társtud.	Társtud, műszaki	Műszaki, oktatás, Eü, szociális ellátás	-
Nők aránya	STS+, IUT-	-(30%)	-(45%)	+	-(45%)
Fő szakterület (végzésnél)	Harmadik szektor	Jog és társtud, mérnöki		Oktatás, Eü és szociális ellátás, műszaki szektor	Üzleti, természettudomány
Tanulás folytatása	Magas arányú	Alacsony arányú	n.a.	n.a.	Magas arányú
Munkanélküliség arány	n.a.	Jobb, mint a hosszú program	n.a.	Jobb, mint a hosszú program	n.a.

Jelmagyarázat	
Kiváltó ok:	A: Lehetőség azoknak, akik nem tudnak vagy nem akarnak hosszú programot végezni B: A munkaerőpiac igénye C: Hallgatói igény D: Biztonságos expanzió
Belépési feltételek	+ Erősebb mint a hosszú programnál o Ugyanolyan erős —Kevésbé erős
Szervezeti megoldás	a Külön intézményben b Komprehenzív intézménybe integrálva
Nők arány	—50%-nál kevesebb + 50%-nál több

Forrás: Hrubos 2002:13 alapján saját szerkesztés

Látható, hogy Goedegebuure et al., (1995) négy kiváltó okot állapítanak meg, melyek alapján Franciaország és Németországban külön szektor, míg Svédországban és az Egyesült Királyságban az egyetemi szektoron belüli rendszer, addig Spanyolországban

egyfajta vegyes rendszer kezdett el kifejlődni a rövid ciklusú képzések tekintetében. Magyarországon is 1998-2013 között vegyes rendszerről beszélhetünk.

A képzések kialakulásának okait négy szempont szerint csoportosították. A képzések kialakítása során törekedtek arra, hogy azon tanulók, akik szeretnének felsőfokú végzettséget szerezni, de nem tudják vagy nem akarják a teljes képzési programot befejezni, legyen lehetőségük a kilépésre, de kapjanak az elvégezett rövid szakaszú tanulmányukról valamilyen igazolást. A munkaerő-piaci igények mögött azon szakmák esetében mutatkozott igény, melyek indítására a felsőoktatási intézmények nehezen álltak át. Hrubos (2002:11) itt magyarázatként említi, hogy akkor érdemes rövid programokat indítani, ha tartalmilag „alulfoglalkoztatják" a diplomásokat vagy „túlfoglalkoztatják" a középfokú végzettséggel rendelkezőket, így keletkezhet egy rés a rövid ciklusú programok számára. A kimondottan hallgatói igények mögött a nem tipikus életkorú, idősebb, aktív munkavállalók álltak, akik részéről igény jelentkezett a képzésekre, de hosszabb intervallumú programok végzésére már kevésbé nyílt lehetőségük. Ezzel a képzés az élethosszig tartó tanulás koncepciójához is kiválóan csatlakozott. A negyedik ok mögött a biztonságos expanziót látták, vagyis a kormányzatok a felsőoktatási expanziót megfelelő körülmények között szerették volna tartani, így a rövid ciklusú programok kiváló megoldást nyújthattak ehhez, amellett, hogy sokkal rugalmasabb és olcsóbb képzések volt a hagyományos programokhoz képest (Hrubos, 2002:11-12.).

A kutatás eredményeiből a legfontosabb megállapítások közé tartozik a terminológiai probléma kérdésköre, hogy hol miként is nevezik el a képzéseket és ezek milyen munkaerő-piaci és továbbtanulást szorgalmazó relevanciával bírnak. A képzés helyének az egységesebb meghatározása is fontos kérdés, ki hogyan tudja beilleszteni és egyben elfogadtatni az oktatási rendszerében, emellett a képzések sokszínűsége is további akadályokat eredményezhet az elfogadásban.

Hrubos (2002) a kutatás és a fejlődéstörténet vizsgálata során megállapítja, hogy az eredeti célok elérése általában eredményesnek mondható, de a siker mértéke nem minden tekintetben azonos, továbbtanulási szándék a rövid programok után jellemző, de a munkaerő-piaci kereslettel kapcsolatos várakozás még kevésbé vált be (Hrubos 2002:12). Emellett azért látható, hogy bizonyos képzési területeken már ekkoriban is vannak sikertörténetek (műszaki, gazdasági, üzleti, szolgáltatási, néhol pedagógusképzés).

3.1.1. Nemzetközi kitekintés egyes országok példáján keresztül

A nemzetközi fejlődéstörténet és ok-okozati összefüggések áttekintése után fontosnak tartjuk a rövid ciklusú felsőoktatási szakképzés kapcsolódási pontjait és jellegzetességeit megnézni.

Két olyan ország példáján keresztül mutatunk be két olyan megoldást, mely a rövid idejű felsőfokú képzések beillesztése és meggyökerezettsége szempontjából igen fontos példáknak számított, emellett a Hrubos (2002) által bemutatott duális (vagy bináris) és a lineáris modell fő példái közé sorolható. Franciaország és az Egyesült Királyságon belül Anglia rövid idejű felsőfokú képzéseinek felépítését tekintjük át.

Az angol rövid ciklusú felsőoktatási képzések igen szerteágazóak. A magyar felsőoktatási szakképzéstől eltérően itt több képzőintézménnyel és képzéssel is találkozhatunk. Az angol oktatási struktúrában nemcsak az ISCED 5 szintjén, de alsóbb szinten, az ISCED 4 szintjén is vannak hasonló tartalmú képzések, hiszen Anglia a bináris modellek közé sorolható (Furth, 1973). A képzéseknek nagy hagyománya van, amelyet kormányszinten is szabályoznak *(Further Education and Training Act 2007)* (Kirsch-Beernaert, 2011). Sőt az alapképzéses hallgatókhoz hasonló pénzügyi támogatás vonatkozik a hallgatókra. A rövid ciklusú programokra nincsenek meghatározva belépési követelmények. Maguk az adott felsőoktatási intézmények határozzák meg a bemeneti követelményeket, a munkatapasztalatot sok esetben figyelembe veszik. A rövid ciklusú felsőoktatási képzések nagy hagyományokkal rendelkeznek. A sokszínű rendszer 3 típusú végzettséget kínál. 2011-ben vezették be az alapdiplomát (*Foundation Degree*), amelynek célja a felsőoktatási részvétel erősítése, a középszintű készségek hiányának pótlása, illetve az egész életen át tartó tanulás ösztönzése volt. A kétéves képzések továbbképző, illetve felsőoktatási intézmények partnersége által szerveződnek. Két típusa van, egy humán jellegű (*foundation Degree in Arts, abbreviated to FdA*) és egy tudományos jellegű (*foundation Degree in Science, abbreviated to FdSc*) képzés (Eurydice, 2020/2021).

A magyar felsőoktatási szakképzéshez hasonlóan itt is bevonták a gazdaság képviselőit a képzés kialakításába, sőt a képzések szervezésében, a gyakorlati képzésben is nagy szerep hárul rájuk. Rugalmasságát az adja a rövid ciklusú képzésnek, hogy nemcsak teljes idejű képzések működnek, a munka világából visszatérők számára is nyújtanak módszereket, lehetőségeket. A képzések nagyon sok területet, témát ölelnek

fel többek között: adminisztráció, mezőgazdaság, design, vendéglátás, IKT, nyelvtanulás. Kulcsfontosságú területként emelik ki az üzleti tanulmányokat (Kirsch-Beernaert, 2011: 232). A képzésekre az elmélet és gyakorlat harmonizációja és a különféle oktatási módszerek használata is jellemző, főként a munka világából visszatérő hallgatók esetében (nyílt és távoktatásos módszerek, blended learning) módszertani sokszínűségről is beszélhetünk (Reeve et al., 2007).

Szintén két éves képzések, de inkább a munka világához kapcsolódó szakmai ismeretek, készségek fejlesztésére szolgálnak a felső nemzeti szakmai diplomák (*Higher National Diploma HND*). Az Egyesült Királyságban szerzett akadémiai és szakképesítéseket elismerő szervezet[6] ítéli oda a képzéseket az intézményeknek (Eurydice, 2019). A HND végzettséget nagyon magasra értékeli az angliai munkaerőpiac a gyakorlatközpontúsága miatt. A foundation degree és a HND képzések esetében a képzések tervezésekor fontos szempontként veszik figyelembe a gazdaság szükségleteit (Kirsch & Beernaert, 2011).

A rövid ciklusú képzésekhez soroljuk a két éves felsőoktatási diplomát *(Diplomas of Higher Education DipHE*), amelyet követően a hallgatók a felsőoktatásba tudnak továbblépni. Mind a két képzés alatt 120 kreditet kell összegyűjteni.

A HND és a DipHE képzésben tanulók között főként a 18-21 éves korosztály dominál. A foundation degree képzéseken tanulnak a legtöbben a 3 képzési típust összehasonlítva, viszont itt a korosztály több mint 65%-a 21 éves kor felett van, illetve a hallgatók 57% -a teljes munkaidőben, még 43% -a részmunka idős képzésben tanul. A női hallgatók nagyobb aránya mind a 3 képzésben megjelenik. A hátrányos helyzetű diákok pedig felülreprezentáltak a rövid ciklusú felsőoktatási képzésekben a felsőoktatás többi szintjéhez képest (Kirsch & Beernaert, 2011).

Az Egyesült Királyságban (Skócia) az elismerés részben a rövid távú végzettség típusától függ, egyes egyetemeken bizonyos fokozatok felsőfokú bejutáshoz (azaz a program ideje alatt történő bejutáshoz) elfogadják a felsőfokú nemzeti bizonyítványokat (HNC) és a magasabb szintű nemzeti okleveleket (HND) - azaz kétféle rövid ciklusú képesítést -, néhány egyetemen számos program nem, és ezeket csak a tanulmányok felvételi követelményeként fogadja el. Két további rövid ciklusú, Skóciában létező képesítés - a Felsőoktatási Tanúsítvány (CertHE) és a Felsőoktatási Diploma (DipHE) - felhasználható az első ciklusú diplomák jövőbeni elvégzéséhez. Írországban a rövid

[6] Pearson

ciklust („Felsőfokú bizonyítvány”) az első cikluson belül általában elismerték a Műszaki Intézetekben, de kevésbé az egyetemeken (Reeve et al., 2007).

Franciaországban már 1966 óta jelen levő képzések és intézmények a magyar felsőfokú szakképzés számára meghatározó mintaként szolgáltak. Franciaország oktatási rendszere, főként a rövid ciklusú felsőoktatási képzések tekintetében igen szerteágazó és színes képzési kínálatú. Furth (1973) a speciális modellek közé sorolta a Franciaországban jelenlevő képzéseket, melyek nagy hagyományokra épülnek és az oktatási rendszerük egyik kiemelt pillére. Hazánkhoz pedig hasonlóan automatikus átlépési lehetőséget biztosít a sikeres végzést követően a hallgatóknak a felsőoktatás világába (Grm & Bjørnåvold, 2014).

A francia rövid ciklusú felsőoktatási képzések egyértelműen a műszaki-ipari területekre koncentrálnak. Emellett különféle képzési típusukat és intézményeket is megfigyelhetünk. A legkiemelkedőbb intézményük az egyetemi technikus diplomát *(Diplôme universitaire de technologie DUT*) adó műszaki egyetemi intézetek (*Institut Universitaire de Technologie IUT*), amelyeket 1966-ban hoztak létre. A francia egyetemi technológiai intézetek (IUT) létrehozása kísérlet volt arra, hogy a hagyományos egyetemeknél sokkal jobban alkalmazkodó felsőoktatási intézményeket hozzanak létre a megjelenő új hallgatói csoportokhoz, akik között sokan alacsonyabb társadalmi rétegekből származnak (Van De Graaff & John, 1976).

A felvételi vizsgához kötött DUT képzések 2 évesek és 120 kredit szükséges a végzéshez. Jelenleg 24 specializáció választható (Eurydice, 2021). A DUT képzéseket 2021 szeptemberétől a BUT *(Brevet de technicien supérieur),* vagyis az egyetemi technológiai alapképzés váltja. A 83 specializációt 2022-ben újabb 4 specializáció indítása követi (Eurydice, 2021).

A felsőfokú technikus diploma *(Brevet de technicien supérieur BTS)*, hasonlóan a DUT diplomákhoz két éves és az oklevél megszerzéséhez 120 kreditre van szükség. A BTS képzéseket 2007-ben integrálták az európai felsőoktatási térségbe. Ez a képzés abban különbözik a DUT diplomától, hogy sokkal szakmaibb, gyakorlatorientáltabb. Kiemelt területek a képzés során: mezőgazdaság-élelmiszer-feldolgozás, mechanika, kémia, elektronika, villamosenergia, műszaki-ipari, szolgáltatások és művészet.

A másik nagy különbség a képzés helyszínét illetően van. Az egyetemi műszaki intézetek (IUT) az egyetemekhez kapcsolódó intézetek, így oktatói főként egyetemi oktatók. A BTS diplomákat a szakközépiskolákban levő technikusképző osztályokban

(*Section de technicien supérieur, STS*) lehet megszerezni, így főként a középiskolai tanárok oktatják a diákokat. Minkét intézmény típusban viszont jelen vannak a külsős oktatók, akik az ipar oldaláról csatlakoznak be a képzésekbe (Eurydice, 2021; Kirsch & Beernaert, 2011; Malan, 2004).

Az IUT és az STS intézményekben tanulók diákok esetében átlagban a férfi hallgatók tanulnak többen (54% férfi és 46% nő), illetve a 18-21 éves korosztály kb 20%-a tanul ezekben az intézményekben, közülük is 90%, aki teljes időben folytat tanulmányokat. Magyarországhoz és Angliához hasonlóan a rövid ciklusú felsőoktatásban a hátrányos helyzetű diákok magas számban vannak. Kirsch & Beernaert (2011) becslése szerint 30-50% között van az arányuk.

Az IUT és az STS intézmények fejlesztése által az egyetemi műszaki diplomát (*Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques DEUST*) adó képzések száma az utóbbi időben csökkent. A két éves kurzusok keretében a diákok többek között beszédterapeuta, szülésznő, szociális munkás, masszőr, gyógytornász vagy nővér végzettséget szerezhetnek (Eurydice, 2021).

A képzések között nem szabad elfeledkeznünk egy úgynevezett szakképző, piacorientált bachelor alapszakról (*licence professionnelle*), melyre az IUT és STS képzésein résztvevők becsatlakozhatnak és 1 év alatt megszerezhetik ezt a fajta bachelor diplomát. Konkrét munkakörökre készít fel a képzés, de lehetőséget biztosít arra, hogy a végzettek mesterszakon folytassák tovább a tanulmányaikat (Benkei- Kovács, 2009; Benkei-Kovács & Molnár, 2016). Az áthidaló képzés közvetve biztosít lehetőséget a gyakorló szakemberek és a technikusi végzettséggel rendelkezők számára, ezáltal pedig sikeresen járul hozzá a rövid ciklusú felsőfokú szakképzési programok úgynevezett strukturális integrációjához (Benkei- Kovács et al., 2015).

A bemutatott két országot összevetve kirajzolódott, hogy a hazai képzésünk egyedinek mondható, de hasonlóságokat is találhatunk. A középfokú intézményekkel történő szakítás és a képzés teljes mértékű beemelése a felsőoktatásba különleges helyzetet teremt.

A hazai szakirodalom a francia és angol példákat tekinti mérvadónak a tekintetben, hogy ezekből táplálkozott a 90-es évek közepén a hazai felsőfokú szakképzési rendszer. A bemutatott országok között igazolódott is ez az állítás. Az alábbi 5. táblázatban összefoglaltuk Anglia, Franciaország esetében tapasztalt legfőbb jellegzetességeket, így a különböző szempontok szerinti specifikusságokat is, mint a nők

aránya, életkori megoszlások, szakterületi specifikusságok és a hátrányos helyzetűek aránya a képzésekben.

5. táblázat Vizsgált európai országok képzési sajátossága

Ország	Anglia	Franciaország
Elnevezés	Foundation Degree, HND, DipHE	DUT, BTS DEUST, licence professionnelle, BTS
Bemenet	Érettségi	Érettségi, speciális területeken felvételi
Képzési struktúrában helye	Felsőoktatási intézmények, Továbbképző intézetek	Egyetem melletti intézmény, szakközépiskolák
Képzési időtartam	2 év	2 év
Végzettség	Alapdiploma, Nemzeti felsőfokú diploma, Felsőoktatási diplomát	Egyetemi technikus diploma, Felsőfokú diploma, Műszaki diploma
Kredit	120	120
Nők aránya	A női hallgatók nagyobb aránya mind a 3 képzésben megjelenik	IUT és az STS képzésekben 46% körül
Szakterületek	Oktatás, adminisztráció, IKT, egészségügy	mezőgazdaság-élelmiszer-feldolgozás, STEM területek
Életkori specifikusság	HND, DipHE képzésben 18-21 éves korosztály dominál, Foundation degree képzéseken több mint 65% a 21 éves kor felett van	Átlagéletkor 20 év
Hátrányos helyzetűek	30-50% között	30-50% között

Forrás: saját szerkesztés, 2021

A legfrissebb OECD adatok szerint (OECD, 2022) a rövid ciklusú felsőoktatási programokban újonnan belépők átlagéletkora az egyik legalacsonyabb Franciaországban (19,9 év), míg az Egyesült Királyság viszonylatában ez 29 év. Az OECD és EU22 átlaga 26 év. A női új belépők arányát tekintve Franciaországba 51%-a a belépőknek női hallgató, addig az Egyesült Királyságban ettől magasabb 56% az arányuk. Az OECD átlagát nézve ez 52%, az EU22 átlaga a női hallgatók arányát tekintve 53%. A nők aránya erőteljesen jelenik meg az oktatás és az egészségügy területén és jóval alacsonyabb számban a STEM (tudomány, technológia, mérnöki és matematikai) területeken a vizsgált 2 országban. Franciaországban az egészségügyi képzési területen 85%, még az oktatási területen 79% a női hallgatók arány. AZ Egyesült Királysában ez 71 és 77%. Ettől valamennyivel magasabb az OECD (80-79%) és az EU22 országának (83, 81%) átlaga (OECD, 2022). A STEM területeken a női hallgatók aránya 20-24% között mozog.

Még mindig vannak országok a bolognai rendszer bevezetését követően, akik a szakképzéshez kapcsolják az ISCED 5 szintű besorolású képzéseket és csak részben a felsőoktatáshoz. Az 5. táblázatban jól látható, hogy Franciaországban az egyetemek mellett működő intézmények, illetve a szakközépiskolák, amelyek a DUT, BTS, DEUST, licence professionnelle képzésekkel foglalkoznak, addig Angliát az intézményi

sokszínűség jellemzi, mint a mi rendszerünket 2013-at megelőzően. Angliában megvan a párhuzamosság a közép és felsőfok között. Igaz elemzésünkben most csak a felsőfok irányába mutató képzésekkel foglalkoztunk.

A bemutatott országok középfokú oktatást követő szakképzési és felsőfokú szakképesítési rendszerét egyre inkább a gyakorlatiasság és a munkaerő-piaci orientáltság jellemezi. A bolognai rendszer bevezetésével kevés ország vállalt szerepet abban, hogy rövid ciklusú felsőoktatási képzéseket emeljen be a felsőoktatásba. Így országonként eltérő tapasztalatokkal találkozhattunk.

Teljes mértékben beigazolódott, hogy a magyar rendszerhez hasonlóan a híd szerep jelentkezik minden ország esetében, hiszen továbbmeneteli, felkészítő, pótló lehetőséget is ad a felsőfokú szakképzés magasabb szintjén, de lehetőséget nyújt a munka világában alkalmazható gyakorlatias tudás hasznosítására is. A hallgatók rekrutációs bázisát illetően egyértelműen nemzetközi szinten is kirajzolódott a hazai tendencia, miszerint a hátrányos helyzetű tanulók felülreprezentáltak a képzésben.

3.1.2. Bologna válasza a rövid ciklusú képzésekre

A rövid ciklusú felsőoktatási képzések esetében érdemes megnéznünk és értelmeznünk a képzés nemzetközi beágyazottságát a Bolognai folyamat viszonylatában.

A Bolognai folyamat előzményeinek már rengeteg szakirodalmi vonatkozása van nemzetközi (Huisman & Van der Wende, 2004; Neave & Maassen, 2007; Kyvik, 2008; Huisman, 2009) és hazai szinten (Hrubos et al., 2000; Pusztai & Szabó, 2008, Barakonyi, 2008).

A Sorbonne Nyilatkozat, mely alapköve a bolognai történéseknek, alapvetően határozta meg azon célokat, hogy az EU gazdasági, pénzügyi folyamatait pozitívan támogassa a létrejövő új oktatási szerkezetet. Ezt ekkoriban a képzések átláthatóságának hiánya és a fellépő munkaerő-mobilitásának hiánya is indokolta (Barakonyi, 2004:86). A megtervezett és azóta bevált kétlépcsős átjárható modell, rugalmasságot és a mobilitást ösztönző, nagy szabadságfokú rendszert kínál, átjárhatóságával együtt (Barakonyi, 2004:278- 279).

A Bologna-folyamat egyik fő célja az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) megteremtése volt, amelyhez a különféle alcélokon keresztül juthattak el. Ezek közül egyrészről a könnyen érthető és összehasonlítható képzési rendszer kialakítása az elsődleges, melyben két, egymásra épülő képzési cikluson alapuló rendszer kialakítása

mellett a kreditrendszer kialakításának is meg kell történnie. A mobilitást is ezzel támogatva. Az európai együttműködés kialakítása a minőségbiztosításban és utolsó pontként a felsőoktatás európai dimenziójának támogatását jelölik meg. A bolognai folyamat célja volt, hogy a munkaerőpiacon használható tudással induljanak el a hallgatók. A kompetenciák fejlesztése a gyakorlatorientáltság ebben a legmeghatározóbb, nem is beszélve a rugalmas pályamódosításról (Barakonyi, 2009:28). Ebből is látható, hogy egyfajta strukturális és társadalmi átalakítás kérdéséről is beszélhetünk, tehát maga a Bolognai folyamat a felsőoktatás funkciójának átalakítását követelte meg a kialakulásától kezdődően.

A Bolognai Nyilatkozatot 1999-ben 29 ország írta alá. A dokumentum célkitűzéseinek megvalósítása érdekében indult el Európában a bolognai folyamat, melynek első évtizedében az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) kialakulása és megerősödése mellett a nyilatkozatot aláírók a felsőoktatási politikák harmonizációja és a folyamatos fejlődés érdekében megállapodtak abban, hogy két (három) évente felülvizsgálják az elért eredményeket. A bolognai folyamatban részt vesz az Európai Bizottság, az Európa Tanács, az UNESCO CEPES (az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szakosított Szervezetének Európai Felsőoktatási Központja), valamint a felsőoktatás valamennyi szereplője és a munkaadók.

Az Európai Felsőoktatási Térségben megjelenő, majd egyre jobban fejlődő rövid ciklusú képzések fejlődési ívét fogjuk áttekinteni. Fontos szempont lesz számunkra, hogy az elmúlt közel 20 évben milyen előrelépések történtek annak érdekében, hogy általánosan elfogadott, az országok által kölcsönösen is beszámítható képzési forma meggyökerezzen a bolognai rendszerben. Megpróbáljuk időrendben áttekinteni, hogy miként is indult el a képzés EFT tagországokon belüli útja a kölcsönös elfogadás irányába.

Az elmúlt közel 20 évben, de főként az utóbbi 5 évben történtek nagyobb előrelépések a rövid ciklusú képzések közös terminológiai meghatározása és elfogadása irányába. A „Bologna miniszterek” két-háromévente esedékes találkozóin az idő előrehaladtával egyre több szempontból próbálták meg megközelíteni a rövid ciklusú képzések helyzetét.

A rövid ciklusú felsőoktatás megjelenése és fejlődése az Európai Felsőoktatási Térségben egy szerteágazó és bonyolult folyamat. A rövid ciklusú programok a bolognai folyamat kezdete óta vita tárgyát képezik. Bizonyos országok csoportjának nem volt rövid ciklusú programja, és nem is tervezte annak bevezetését, addig más ilyen programokkal

rendelkező országok integrációra törekedtek a bolognai háromciklusú rendszerbe. Bergenben 2005-ben a miniszteri konferencián elfogadták a „rövid ciklus az első cikluson belül” kifejezést, de ez nem oldotta meg az összes kérdést (Adelman, 2009).

Az alábbi 6. táblázat segítségével foglaljuk össze az EFT országok közösen elért eredményeit, melyeket az egyes miniszteri találkozókon rögzítettek.

6. táblázat Az Európai Felsőoktatási Térség miniszteri találkozóinak eredménye az SCHE képzések esetében

Miniszteri találkozó	***Eredmények a rövid ciklusú felsőoktatás kérdésében***
Berlin, 2003	A miniszterek felkérik a BFUG-t, hogy vizsgálja meg a rövid ciklusú felsőfokú képzések (Short Cycle Higher Education SCHE) milyen módon kapcsolódhatnak az Európai Felsőoktatási Térség minősítési keretrendszerében az első ciklusú fokozatokhoz.
Bergen, 2005	Dublini szintleírások (deszkriptorok) elfogadása
Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009	Lineáris, három fokozatú képzési struktúra kiépülése, az első cikluson belüli közteképesítések (pl. SCHE) eszközt jelenthetnek a felsőoktatáshoz való hozzáférés kiszélesítéséhez.
Bukarest, 2012	Elkötelezettség annak feltárása érdekében, hogy a QF-EHEA hogyan veheti figyelembe az SCHE képesítéseit
Jereván, 2015	Elismerés iránti elkötelezettség azokban a rendszerekben is, ahol az SCHE nem volt része a minőségbiztosítási keretnek. A rövid ciklusú képesítéseket be kell vonni az Európai Felsőoktatási Térség (QF-EHEA) átfogó képesítési keretébe.
Párizs, 2018	A rövid ciklusú felsőoktatás is önálló képesítési szintként jött létre a QF-EHEA képesítési keretrendszerén belül. A cél a rövid ciklusú felsőoktatás jobb elismerésének biztosítása Európában. A SCHE különféle küldetésének értékelése (foglalkoztatás, további tanulmányok, szociális dimenzió). Minden ország eldöntheti, hogy integrálja-e a SCHE-t a saját keretrendszerébe.
Róma 2020	Az egész életen át tartó tanulás kapcsán a rugalmas tanulási utak esetén kiemelte az EURASHE a rövid ciklusú felsőoktatás jelentőségét, SCHE európai kutatás felvetése (EURASHE, 2020)

Forrás: Saját szerkesztés, 2021

Berlinben jelent meg először a rövid ciklusú felsőoktatás kérdése. Itt vetődött fel az igény arra, hogy érdemes lenne megvizsgálni a képzések helyzetét. A miniszterek felkérték a Nemzetközi Bologna Csoportot (Bologna Follw-up Group, BFUG), hogy vizsgálják meg a rövid ciklusú felsőfokú képzések (Short Cycle Higher Education) hogyan és milyen módon kapcsolódhatnak az Európai Felsőoktatási Térség minősítési keretrendszerében az első ciklusú fokozatokhoz.

Bergenben elfogadták az EFT képesítési keretrendszerét, amely a dublini szintleírásokat (deszkriptorokat) alkalmazza. Összességében ismeretekben, készségekben és képességekben határozza meg a kompetenciákat. Az első változatában alap- és mesterszinten, majd a rövid ciklusú képzések esetében is frissítésre került a dokumentum (Adelman, 2009; Brine, 2008; Dublin descriptors, 2004 a,b; Czető et al, 2017).

Leuvenben a miniszteri zárónyilatkozat megerősítette a képzés helyzetét a felsőoktatáson belül, és azt is, hogy a rövid ciklusú felsőoktatási képzés a felsőoktatáshoz való hozzáférés bővítésének eszköze lehet.

Az Európai Felsőoktatási Térség létrejötte után Bukarest abból a szempontból volt újabb fordulópont, hogy ismét napirendre került a rövid ciklusú képesítések kérdése, de jelentős újítás nélkül. A miniszterek megállapodtak abban, hogy *„feltárják, hogy a QF-EHEA hogyan veheti figyelembe a rövid ciklusú képesítéseket (EQF 5. szint)”* és arra ösztönzik az országokat, hogy használják a QF-EHEA-t arra, hogy hivatkoznak ezekre a képesítésekre a nemzeti összefüggésekben, persze ha vannak.

A Jerevani közlemény megállapodott abban a kötelezettségvállalásban is, hogy *„a rövid ciklusú képesítéseket be kell vonni az Európai Felsőoktatási Térség (QF-EHEA) átfogó képesítési keretébe.”* Párizsban hosszú évekig tartó vita után a miniszterek megállapodtak abban, hogy a rövid ciklusú képesítések önálló képesítési szintként szerepelnek az Európai Felsőoktatási Térség (QF-EHEA) átfogó képesítési keretrendszerében. A Jerevani közlemény előirányozta ezt még, de a párizsi közlemény hozzátette, hogy az egyes országok feladata eldönteni, *„integrálják-e és hogyan a rövid ciklusú képesítéseket a saját nemzeti kereteikbe”.* Egyértelmű céljuk volt a rövid ciklusú felsőoktatás jobb elismerésének biztosítása Európában. 2003 óta folyamatosan napirendre került a rövid ciklusú képzések helyzetének rendezése, de ekkor egyfajta előrelépés történt az ügyben. Megállapításra került, hogy egyre növekvő szerepet játszanak a hallgatók munkába állására és további felsőoktatási tanulmányaikra történő felkészítésben a rövid idejű képzések, ezáltal pedig a társadalmi kohézió erősítésében is szerepet játszanak, hiszen megkönnyítik azok számára a felsőoktatásba való bejutás esélyét, akiknél másként ez fel sem merülne. A záródokumentumba rögzítették emellett, hogy minden ország önállóan dönthet a rövid idejű felsőoktatási képzések saját nemzeti rendszerébe történő integrálásáról és annak módjáról, de a képzések elismertetése terén érdemes megjegyezni, hogy törekedni kell arra, hogy nemcsak olyan intézményekben kell elismerni a rövid ciklusú képzéseket, ahol működnek is, hanem ott is, ahol ilyen nincs (Párizsi Nyilatkozat, 2018).

2020 novemberében a COVID-19 világjárvány miatt online tartották a legutóbbi konferenciát, melynek házigazdája Róma volt. A miniszterek találkozójának záródokumentumában nem rögzítettek a rövid ciklusú képzések kapcsán újabb eredményt vagy célkitűzést. A találkozó 3 háttéranyagában viszont a párizsi találkozó óta eltelt két év során végbement változásokról olvashatunk, melyek érintették a rövid ciklusú felsőoktatási képzéseket.

Az Európai Nem-egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) a találkozóra készített nyilatkozatában az egész életen át tartó tanulás kapcsán a rugalmas tanulási utak tekintetében kiemelték a rövid ciklusú felsőoktatás jelentőségét. Emellett európai szinten kérték a támogatást egy a rövid ciklusú felsőoktatás fejlődésének és más képesítésekkel való kapcsolatának mélyreható elemzéséhez, melyben szeretnék az eddig megszerzett tapasztalataikat a témában megosztani (EURASHE, 2020). Az Európai Felsőoktatási Térség átfogó képesítési rendszeréhez (QF-EHEA) kapcsolódóan készült egy háttéranyag, mely a párizsi kommüniké óta eltelt 2 év kisebb találkozóinak eredményei reflektált. A rövid ciklusú felsőoktatási képesítések beépítésének lehetőségét a QF-EHEA-ba, több szempontból is vizsgáltak. Megállapították, hogy számos rövid ciklusú (az EKKR-en belüli 5. szint) képesítés a felsőoktatáson kívüli ágazatokhoz tartozik, különösen a szakképzéshez, kiemelték, hogy ezen képzések, még a felsőoktatásban is sokféle képesítést képviselnek; némelyik csak pl. a munkaerőpiachoz kapcsolódik. Bizonyos országokban (pl. Belgium) a rövid ciklusú képesítések közvetlenül kapcsolódnak a felnőttképzéshez. Emellett látható egyfajta feszültség is a szakképzési és felsőoktatási intézmények között, hogy hol, melyik intézménytípushoz és szektorhoz sorolják a képzéseket. Ennek a problémának a feloldását és a későbbi közös együttműködések megteremtését szorgalmazták (EHEA, 2020).

3.2. Hazai tendenciák és okok a rövid idejű felsőfokú szaktudást adó képzések alakulásában

A hazai felsőfokú szakképzés - korábban akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés- ma felsőoktatási szakképzés hazai rendszerét, fogalmi összefüggéseit, fejlődéstörténetét és ezzel párhuzamosan jogi vonatkozásait mutatjuk be.

Áttekintjük a felsőoktatási szakképzés eddigi három nagy történeti szakaszát, elemezzük a kezdeti időszaktól (1998) egészen napjainkig fejlődő alakulását. Rövid kitekintést is teszünk a 1990-es évek előtti időszakra is, hogy megtudjuk, milyen

előzményei, kezdetleges formái voltak a felsőoktatási szakképzésnek. Az 1998-2013 közötti időszak képzései kapcsán (AIFSZ és FSZ) megvizsgáljuk az akadályozó és motiváló tényezőket.

3.2.1. Történeti előzmények az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésig

A hazai szakképzés történetét nézve a 19. század közepétől már beszélhetünk félfelsőfokú oktatásról (Nagy, 1994), hiszen ekkorra nyúlnak vissza a Pesti Kereskedelmi Akadémia gyökerei, mely a korszak meghatározó intézményévé vált, hiszen kettéválását követően nőtte ki magát egy érettségire épülő minimum kétéves képzés, mely a korszak vezető vállalatainak képzett szakembereket (Győriványi, 2000). Az iskola a profeszionalizálódás irányába indult el, magasabb követelményeket, reáliskolai vagy gimnáziumi bizonyítványt vártak el, illetve ezzel együtt megszüntették az előkészítő osztályt is. Akinek nem volt megfelelő bizonyítványa, szigorú vizsgát követeltek tőle. Céljuk volt, hogy a főiskola színvonalához közeledjenek, ezért vezetőnek is az egyetemi szférából hoztak szakembert (Nagy, 1994). Az önállósági törekvésekkel szemben az egyetemiek erősebbek voltak, így az 1920-as kormányrendelet a közgazdaságtudományi karba beolvasztotta.

Győriványi (2000) szerint az 1960-as években szintén mutatkoztak jelek, igények és tervezetek a post secondary képzés iránt. A felsőfokú technikusi képzés és annak továbbfejlesztett változata volt ez. 1962-től oktatási reformot vezettek be, hiszen nem rendelkezett az ország elég közép-és felsőfokú végzettséggel rendelkező szakemberrel, magasabb színvonalra kívánták emelni a technikusképzést. A technikumokat megszüntették, vagy átalakították felsőfokú technikumokká. Egészen 1967-ig az ország minden mezőgazdasági és ipari centrumában működött felsőfokú technikum. Végül, mivel nem tudták kielégíteni a szakemberigényt, a technikusképzés a szakközépiskolák feladata lett, majd a felsőfokú technikumokot főiskolákká alakították (Radnai, 1996). 1973-tól csak 1 éves technikusi képzés folyt tanfolyamok révén, minőségi romlás indult el, egészen 1985-ig kellett várni az új iskolarendszerű technikusi képzésre (Szabó, 1997). 1997 előtt Karsai (2011) úgy véli, hogy a fél felsőfokú szakképzés rendszerében a törvényi szabályozás hiányából fakadóan csak piaci viszonyok között tanulhattak a diákok. A középfokú intézmények és a főiskolák így váltak érdekelté ebben a versenyben.

Ha csak az 1960-as években megjelenő technikus képzésre gondolunk, mely szakmailag magasan kvalifikált munkaerőt biztosított (Adonyi, 2000), akkor már látható,

hogy ezek megszűnésével szükségessé vált egy új érettségit követő, a munkaerő-piaci igényekhez illeszkedő, felsőfokú szakmai végzettséget biztosító képzési forma.

Jellemzően 3 típust különböztethetünk meg, van, ahol a felsőoktatásban folyik a képzés, van, ahol a középfokon és van, ahol pedig mindkettőben (Farkas É, 2009).

A felsőoktatási intézményeknek presztízsvesztéssel járt a 90'-es években virágzó felvételi előkészítők megszűnése (Polónyi, 2002). A gazdasági szféra törekvése volt, hogy megfelelő szakemberek lépjenek ki az iskolapadból. Így az új képzés esetében a gyakorlatorientáltságot és újabb szakemberek képzését várták (Polónyi, 2002), sőt további együttműködéseket az oktatás és a gazdaság szereplői között (Kadocsa, 2009).

Sáska (2014) szerint a felsőfokú képzési rendszer szerkezete a 90-es években a középfokú érettségire épülő technikusképzés felsőfokra (felsőfokú szakképzés) kerülésével bővült tovább.

3.2.2. Akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kialakulása

Magyarországon az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kezdetei a 90-es évek közepére tehetők, ugyanis ekkor erősödött meg az igény - az elvárás az egyetemi szektor mellett - egy olyan képzési forma kialakítására, amely jobban megfelel a korábbi un. post-secondary (dominánsan a középiskolához kötődik) oktatással szemben a munkaerő-piaci igényeknek.

Polónyi & Tímár (2001) szerint az elmúlt bő fél évszázad hazai felsőoktatásának fejlődését három nagy kampány határozta meg. Az első 1940-es évek végén kezdődött, a második ilyen korszak az 1960-as évek eleji oktatási reformhoz kapcsolódott. Az 1990-es évek elején kezdődött az úgynevezett harmadik korszak, amikor láthatóvá vált, hogy a növekvő felsőoktatási hallgatói létszámok következtében, a fejlett országok a rövid tanulmányi idejű képzések fejlesztését vitték végbe. A képzés itthoni meghonosítása kapcsán több érdek is ütközött. Egyrészt ellenezték a felsőoktatás főbb szereplői, vezetői a képzés beemelését a felsőoktatásba (hasonló volt a magatartásuk, mint a főiskolai képzések indulásakor a hatvanas évek közepén), ezért is maradt ki Polónyi & Tímár (2001) szerint a 1993. évi felsőoktatási törvényből.

A 1992-ben készült felsőoktatási stratégiai tervben már említés szintjén szerepelt az AIFSZ, de csak 1995-től az akkori Művelődésügyi és Közoktatási Minisztérium Felsőoktatási Főosztályán kezdődött meg a fejlesztés az új típusú képzéssel kapcsolatban, melynek jogi alapjait az 1993-as felsőoktatásról szóló törvény 1996-os módosítása

teremtette meg (Milkovits et al., 1998; Gurbán, 2009). A 1996. évi módosításkor is „*felemásan fogalmazták meg az utó-középfokú képzés felsőoktatási státuszát." (Polónyi-Tímár, 2001:66).* Bár hozzáteszik, hogy ebben a törvénytervezetben „az egyéb felsőfokú szakiskolák" is szerepeltek, melyek a képzés gazdái lettek volna. (Bakos, 1991 idézi Polónyi & Tímár (2001). A szakközépiskolák törekvése, melyben a Munkaügyi Minisztérium is támogatta őket, egyértelmű volt, szerették volna, ha a technikus képzés átalakul „felsőfokú szakképzéssé". A szakképzés esetén fontos még kiemelnünk, hogy a 1990-es években világbanki támogatással hozták létre az ún. világbanki szakközépiskolákat, emellett kanadai együttműködés keretében kiépítették a regionális munkaerőképző központok országos hálózatát, így megvalósult a középfokú szakképzés korszerű tartalmi és módszertani fejlesztése (Lükő, 2014), mely tovább erősítette a jelentős hagyományokkal és nagy múlttal rendelkező középfokú szakképzést, így jelenhetett meg kettős struktúrában az AIFSZ (Fehérvári, 2014).

A szakképzésnek egy másik fontos érve is volt a felkészült oktatók és fejlesztések mellett, hogy a tanulók már ismerik azt a környezetet, ahol folytathatják tovább tanulmányaikat (Farkas É., 2009).

Az 1995-ben elkészült a szakképzés távlati koncepciója és programja, mely már tartalmazta az új típusú képzésre vonatkozó lényeges elemeket. Ezek között szerepelt, a szakképzettséget szerzők arányának és tudásuk versenyképességének növelése, a gazdaság szerepének növelése a szakmai specializáció folyamatában, valamint a képzés finanszírozása és a kapcsolódó intézményfejlesztés (Milkovits et al., 1998; Gurbán, 2009).

1997/1998-as tanévben elindult az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés, amit az 1997-ben megjelent 45/1997. (III.12.) kormányrendelet tett lehetővé, melyhez kapcsolódott a kreditrendszerről szóló 90/1998. évi (V.8.) rendelet, valamint a 72/1998. évi (IV.10.) képzési és fenntartási normatívákra vonatkozó rendelet (Adonyi, 2000). A szakképzés ezekkel az alapokkal utat tört a felsőoktatás világába, ahol diverzifikált intézményrendszert alakított ki.

A képzés megtervezéséhez a modellt és az anyagi támogatást a Phare HU-94.05 program biztosította, mivel a projekt célkitűzése volt a kapcsolaterősítés a felsőoktatás és a gazdaság között, ezzel is létrehozva egy eddig hazánkban nem létező képzési formát (Sediviné, 2008), amelyben 17 intézmény konzorcium 42 képzési programot dolgozott ki, amelyből 13 kapott OKJ számot. Tehát az érettségire épülő két éves képzések az Országos Képzési Jegyzékben is szerepeltek, ezáltal nemcsak továbbtanulási és

beszámítási alapot jelentettek a felsőoktatásba, hanem a munka világa is hasznosítható szakképzettséget is adtak.

Kettős funkciójának köszönhetően az AIFSZ a szakképző tartalmat és az általános műveltségi tartalmat is közvetíteni tudta (Bánhidyné et al, 2000). Három modulból, a közös alapismeretekből, a szakismeretekből és a szakspecifikus választható tárgyak moduljából épültek fel ezek a képzések. Ez némi problémát is jelentett, hiszen a hazai szakképzés idáig nem volt moduláris szerkezetű (Sediviné et al., 2003).

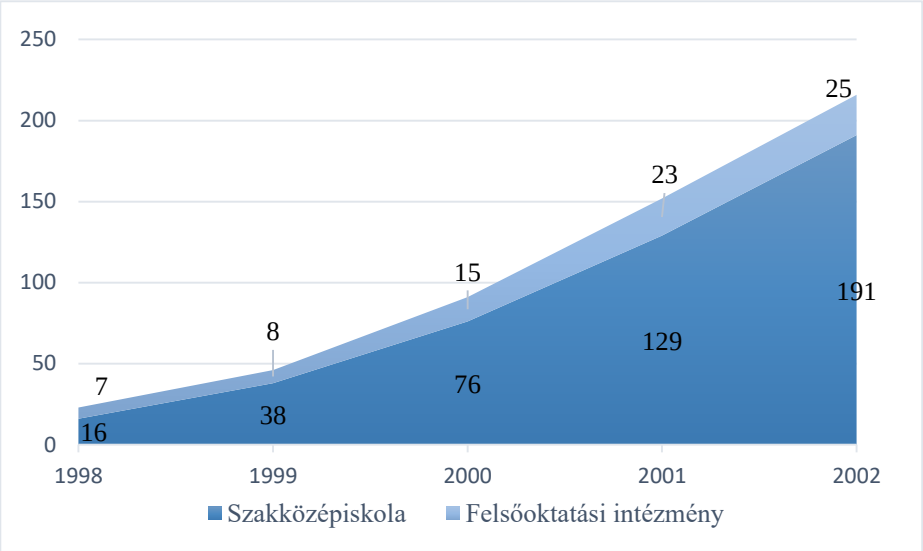
A szakmai munkában két szervezetnek volt még nagy szerepe. Egyrészről az 1997-ben az Országos Akkreditációs Bizottság megszűnésével létrejövő Magyar Akkreditációs Bizottságnak (MAB), valamint az Országos Szakképzési Tanácsnak. A MAB a programakkreditációt, az OSZT az Országos Képzési Jegyzékbe való felvétel céljából a képzési programok minősítését végezte. 1998-ban 5 felsőoktatási intézmény és 16 szakközépiskola kezdte el az AIFSZ képzéseket. Egy év alatt ez a szám 44-re növekedett, melyhez társult az, hogy újabb 9 AIFSZ (16/1999. IV.2.) OM r.) került be az OKJ-be (Adonyi, 2000).

A 3. ábrán láthatjuk, hogy a képzés első 5 évében, hogyan alakult a képzés indítására engedélyt kapott intézmények száma. Dinamikus fejlődést tapasztalhatunk, főként a többségben levő szakközépiskolák tekintetében, melyek szerződésben álltak a felsőoktatási intézményekkel. Ez is mutatja, hogy egy-egy felsőoktatási intézmény sok partneri kapcsolatot alakított ki a középfokú intézményekkel, akik egyre több hallgatót tudtak beiskolázni a képzésbe.

Az intézmények esetén fontos kiemelni, hogy a „nagy presztízsű" intézmények az AIFSZ első éveiben kevésbé nyitottak a képzés irányába, érzékelhető volt az ellenállás. A kezdő években főként főiskolák és vidéki egyetemek főiskolai karai kaptak engedélyt a képzés indítására [7] hozzájuk kapcsolódtak az engedélyt kapott szakközépiskolák.

[7] BME Gépészmérnöki Kar, Debreceni Agrártudományi Egyetem Szarvasi Mg., Víz- és Környezetgazdálkodási Főiskolai Kara 1999, Haynal Imre Egészségtudományi Egyetem, Egészségtudományi Főiskolai Kar Budapest, József Attila Egyetem Élelmiszeripari Főiksolai Kar, Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola, Pannon Agrártudományi Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Főiskola (Paróczayné Korányi, 2000. 110-114.p).

3. ábra Indítási engedélyt kapott intézmények száma 1998-2002 között



Forrás: Oktatási Minisztérium alapján saját szerkesztés

Ezzel párhuzamosan növekedett az akkreditált képzések száma is, hiszen 1998-ban mindössze 13, majd 2002-re 39 szakképesítés került be az Országos Képzési Jegyzékbe, amiknek több mint felét tették ki a műszaki és gazdasági jellegű képzések (Sediviné et al., 2003). A hallgatók és tanulók létszáma ezáltal 8000 fő felé emelkedett.

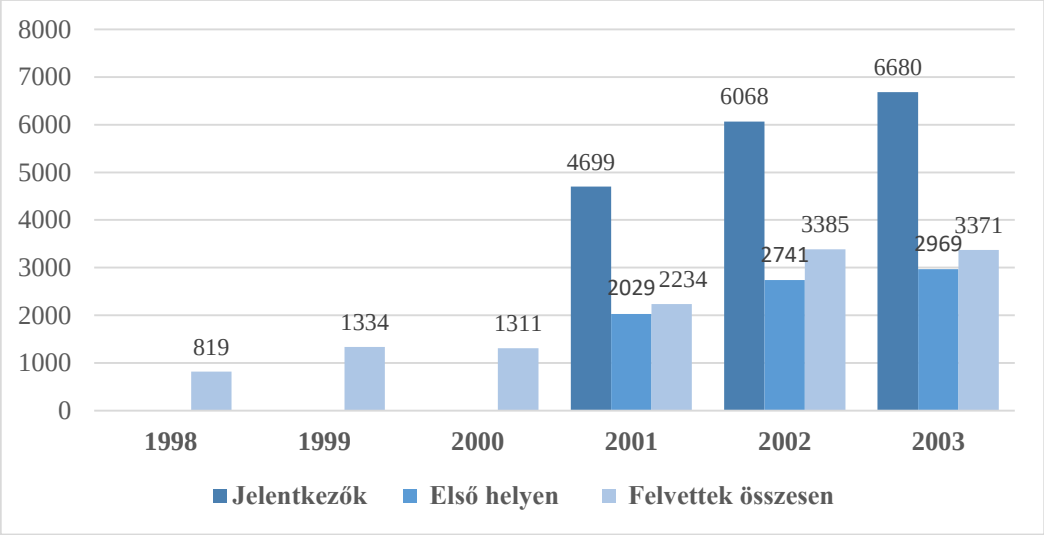
2002-ben alakult meg az AIFSZ Kollégium Egyesület, mely az AIFSZ képzések fejlesztését, szakmai-pedagógiai érdekképviseletét és koordinációját hivatott volt képviselni. Roóz József elnök és Sediviné Balassa Ildikó titkár munkássága meghatározó volt a képzés fejlődése szempontjából, hiszen rengeteget dolgoztak azért, hogy az adott képzési formát a felsőoktatás is elfogadja.

Az AIFSZ jogi szabályozásában 2000-ben történt újabb változás, amikor a 45/1997. (III. 12.) Kormányrendeletet módosították. A (17/2000.II.26.) kormányrendelet az intézményi tanács hatáskörébe vonta a képzés indításának engedélyezését a miniszter helyett. 2003-ban a képzés nevében történt változás. Az 1993. évi LXXX. törvény módosításáról szóló 2003. évi XXXVIII. törvény átnevezte a képzést akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről felsőfokú szakképzésre, röviden FSZ-re. Ez a név könnyebben volt felismerhető, a gazdasági szféra szereplői is jobban tudták beazonosítani.

Az AIFSZ története során három fontos tartalmi és módszertani fejlesztést különíthetünk el. Elsőként említenénk 1995-1998 között a PHARE programot, ami a képzés létrejöttéhez járult hozzá, majd 2001-2003 között a Leonardo projektet, mely

pedagógiai-módszertani, tananyagbeli fejlesztésekkel járult hozzá a képzés fejlődéséhez. 2004-2006 között az NFT-I.- HEFOP 3.2.1. program a szakemberek továbbképzésében, OKJ és szakmai és vizsgakövetelmények kidolgozásához járult hozzá (Sediviné, 2008; Farkas É., 2006).

4. ábra AIFSZ képzésekre jelentkező hallgatók a felsőoktatásban



Forrás: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., felvi.hu, KSH, saját szerkesztés[8]

A felsőoktatásban akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben tanulni kívánó hallgatók száma 1998-2003 között csak kismértékben növekedett. A 4. ábrán látható, hogy 2003-ra a felvett hallgatók száma 3371 fő volt. A hallgatók létszáma kapcsán Polónyi & Tímár (2001) mutatott rá arra, hogy az 1992-ben készült *A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig című* felsőoktatás-fejlesztési tanulmányban az AIFSZ hallgatóinak számát 1995-re *„legalább 5000 főben”* irányozták elő (Kocsis et al., 1992:89., idézi Polónyi & Tímár, 2001:66). Az 1999-es tanévben a felsőoktatásban tanuló 282 ezer hallgatóból 2153 fő volt, aki a felsőoktatás keretein belül tanult valamely akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben. A felsőoktatás viszont nehezen tudta befogadni a képzést, a szakképzés sokkal nyitottabban, együttműködően állt hozzá a képzés bevezetéséhez, ami az akkreditált intézmények számának növekedésében, illetve a velük partnerintézményi kapcsolatban álló főként főiskolák társulásában is tetten érhető volt. Maga a képzés nem volt tradicionális eleme a magyar oktatásnak (Meleg, 2000), így a kezdeti akadályokba ütköző fogadtatás csak kis mértékben javult a 2000-es évek elejére. Az AIFSZ elindítása nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, így 2003-ban, majd

[8] A felvi.hu oldalon csak 2001-től találhatjuk meg a részletes felvételi adatokat, így 1998-1999 között felvett hallgatók esetén a KSH statisztikáját használtuk.

2006-ban újabb korszak kezdődött a képzés történetében. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés további tanulságairól és értékeléséről a felsőfokú szakképzéssel összevetve írunk a 3.2.5. fejezetben.

3.2.3. A felsőfokú szakképzés a Bolognai rendszerben

Farkas Éva (2009) szerint sajátos és növekvő jelentőségű területét képezi a szakirányú továbbképzés és a felsőfokú szakképzés a felsőoktatásban zajló szakképzésnek. Az előző fejezetben már említettük, hogy a 2003. évi XXXVIII. törvény az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzést megváltoztatta és átnevezte felsőfokú szakképzésre. A Bolognai rendszer bevezetése, valamint a felsőoktatási törvény változása újabb fejezetet nyitott a képzés történetében.

A felsőfokú szakképzés fogalmának több meghatározása ismeretes. 2005. évi CXXXIX. törvény felsőoktatásról szerint a felsőoktatási intézmények által hallgatói - valamint felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján szakközépiskolák által tanulói - jogviszony keretében folytatott szakképzés, amely - a felsőoktatási intézmény által készített szakképzési program alapján - beépül a felsőoktatási intézmény hasonló képzési területhez tartozó alapképzésébe legalább 30, legfeljebb 60 kredittel. Felsőfokú szakképzésben az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő, felsőfokú végzettséget nem eredményező felsőfokú szakmai képesítés szerezhető, a képzési idő általában 4 félév. A felsőfokú szakképzésre történő felvétel feltétele legalább középfokú végzettség (érettségi), de a felsőoktatási intézmények emellett egyéb szakmai, illetve alkalmassági követelményeket is előírhatnak (2005. évi CXXXIX. törvény felsőoktatásról).

A képzés maga jelentős tartalmi változásokon ment keresztül (Farkas É., 2006), bevezetésre került a modulrendszerű, kompetencia alapú képzés.

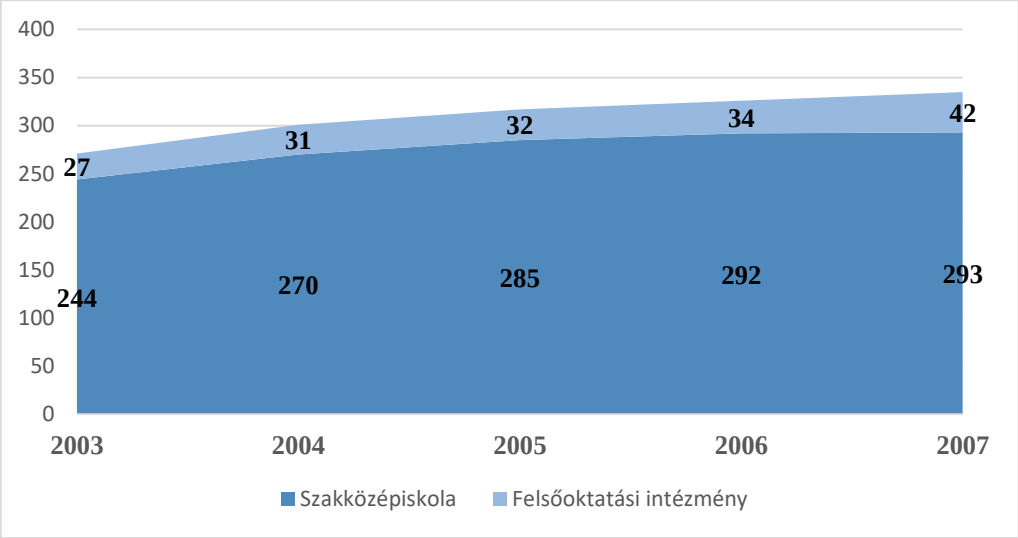
A felsőfokú szakképzésre érettségivel lehetett bejutni. A felvételi során a hallgatóknak lehetőségük volt megjelölni azt a két érettségi tárgyat, melyek alapján a pontjaikat kívánták számítani. A felvételihez 2008-ban minimum 140 pontot kellett elérni a 400+80 pontos rendszerben.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 79/2006. (IV. 5.) kormányrendelet írta elő a képzési program indítására vonatkozó szabályokat. Ilyen volt például a kihelyezett képzések esetén az intézmények közötti megállapodások folyamata, díjazások, költségek megosztása, képzési követelmények, vizsgáztatás folyamata, nyilvántartásba vétel. Emellett külön

szabályozta az 1993. évi LXXVI., a szakképzésről szóló törvény a felsőfokú szakképzés hallgatói szerződést.

A Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2005-ben megfogalmazta azt a tényt, hogy több felsőfokú szakképzés és egyes szakképesítések tartalmában átfedés van, ennek értelmében pedig vizsgálni kell az OKJ korszerűsítés során a képzési szintek sajátosságait, főként az 5.4. és 5.5 szintekét. Ez azért is kiemelendő, mert ekkoriban a felsőfokú szakképzés megújulásával párhuzamosan a technikusképzés elsorvasztásának a veszélyét látták (Papp, 2005 idézi Lükő, 2014).

5. ábra Indítási engedélyt kapott intézmények száma 2003-2007 között



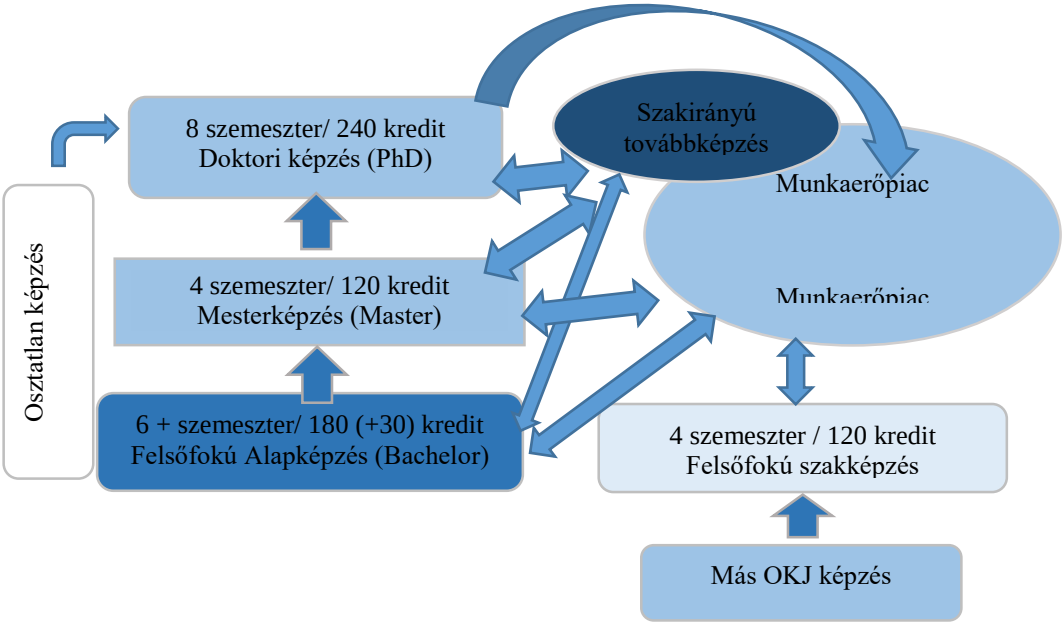
Forrás: Oktatási Minisztérium alapján saját szerkesztés

A felsőfokú szakképzés esetében is a képzés indítására engedélyt kapott szakközépiskolák száma folyamatosan növekedett. 2000-hez képest 2007-re szinte megduplázódott a számuk. A felsőoktatás esetén is egyre több intézmény ismerte fel a lehetőséget és bővítette képzési palettáját, a bolognai rendszer bevezetésével pedig egyre több nagy presztízsű intézmény is fantáziát látott az engedélyeztetésben. Az állami fenntartású felsőoktatási intézmények mellett az egyházi intézmények száma csekély a képzésben.

Veres (2006) által készített 6. ábrán láthatjuk, hogy a felsőfokú szakképzés a 2006-os bolognai rendszer bevezetésekor nyerte el végleges helyét a képzési szerkezetben. A felsőfokú szakképzés az érettségi és a felsőoktatásban megszerezhető BA/Bsc diploma között helyezkedik el. Már a felsőoktatásban zajlott az oktatás, de még nem adott diplomát, ugyanakkor a felsőfokú szakképzésben tanulók ugyanolyan jogokkal

rendelkeztek, mint bármelyik felsőoktatási hallgató. Ilyen jogok voltak például a diákigazolvány, az ösztöndíj lehetőségek.

6. ábra A felsőoktatás új képzési szerkezete



Forrás: Veres (2006) alapján saját szerkesztés

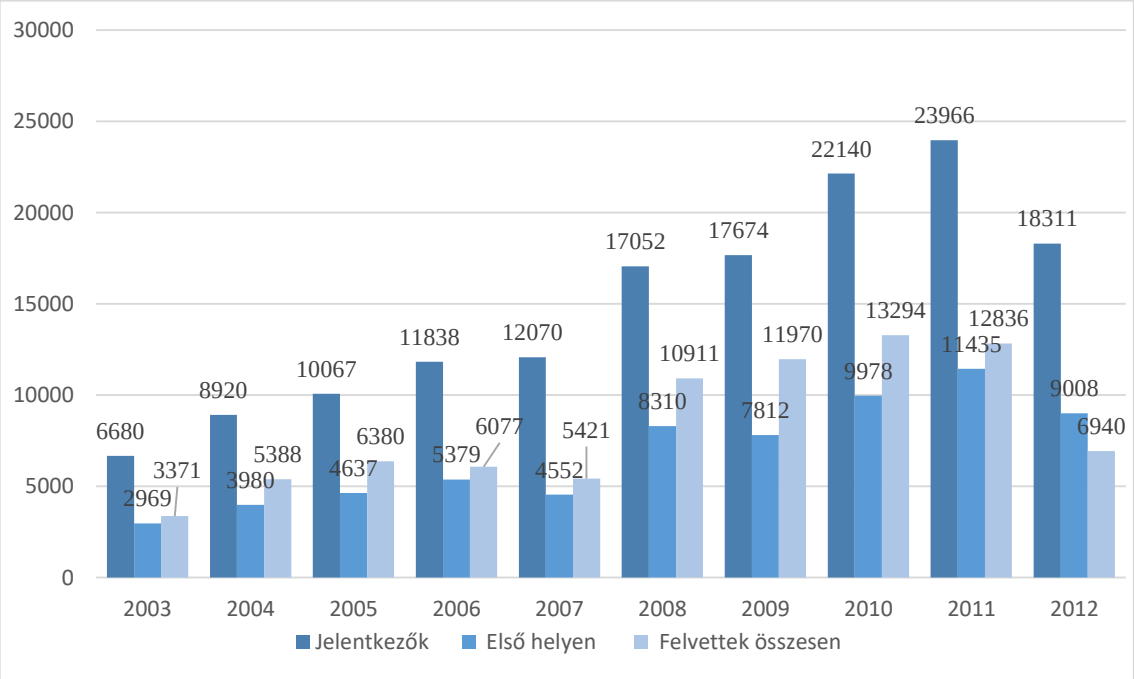
A fenti ábrán az is látható, hogy egy felsőfokú szakképzés elvégzésével a fiatal kiléphetett a munkaerőpiacra, de beléphetett az alapképzésre is. A felsőoktatás úgynevezett első lépcsőjét adta az FSZ képzés. Ezt követően jelentkezhetett a hallgató Bachelor képzésre. Egyrészt a felvételi során plusz pontot számítottak, amennyiben a megszerzett bizonyítvány képzési területe megegyezett a megjelölt BA/Bsc képzés szakmaterületével. Másrészt az alapképzésen minimum 30, maximum pedig 60 kreditet beszámíthatott a felsőoktatási intézmény, így akár egy évvel korábban is megszerezhette diplomáját a hallgató, ami valóban előnyt jelenthetett számára a későbbiekben.

Ezen kívül természetesen több előny is tapasztalható volt, ha a felsőfokú szakképzést választották elsőként a diákok.

A felsőfokú szakképzés során megismerkedtek a hallgatók a felsőoktatással, a szorgalmi- és vizsgaidőszakkal, kiselőadásokat, referátumokat, prezentációkat tartottak, tehát megismerték, megalapozták a felsőoktatásban való könnyebb elhelyezkedésüket, és rutinosabban mozogtak az alapképzés során.

Azt mondhatjuk tehát, hogy az FSZ kettős funkciójából, egyet tökéletesen betöltött ez a képzési forma, mégpedig, hogy utat nyitott és megismertette a hallgatókkal a felsőoktatás rendszerének alapjait. A másik funkciója a munkaerő-piaci igények kiszolgálása és az annak való megfelelés volt. Sajnos ez csak elméletileg teljesült és csak csekély mértékben. A felsőfokú szakképzés több mint 10 éve volt jelen az oktatási rendszerünkben, de a gazdasági és munkaerő-piaci élet szereplőinek nagy része még mindig nem volt tisztában azzal, mit is jelent ez a képzési forma. Nem tudták, hogy a felsőfokú szakképzés mivel ad többet, mint egy „átlagos" technikusi képzés. Emellett a képzésben résztvevők sem voltak mindig tisztában azzal, hogy milyen pozitívumokat tapasztalhatnak meg egy FSZ képzéssel.

7. ábra Az FSZ képzésre jelentkező hallgatók 2003-2012



Forrás: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., felvi.hu, saját szerkesztés

Ha csak az felsőfokú szakképzés 2003-2012 közötti szakaszát nézzük, akkor látható, hogy további intézmények ismerték fel a lehetőséget, ezáltal több szakmai képesítési lehetőség közül választhattak az érettségizett hallgatók. A folyamatos növekedés 2003-ban, a névváltozás idején, majd 2006-ban, amikor a felsőoktatási szakképzés a bolognai piramisban elnyerte végleges helyét, nem állt meg. Ekkor már közel 12 ezer hallgató jelentkezett a felsőoktatásba összességében a képzésre (7. ábra). A 2004-2007 közötti időszakban főként a vidéki főiskolai karokon nőtt a hallgatók létszáma,

mely együtt járt azzal, hogy a képzés súlypontja, áthelyeződött valószínűleg kényszerűségből a felsőfokú szakképzés felé (Polónyi, 2008).

A jelentkezések növekedése mellett, viszont megfigyelhető, hogy 2007-ben, ha a pótfelvételi eljárást is figyelembe vesszük, akkor mintegy 5000 be nem töltött államilag támogatott felsőfokú szakképzési hely maradt kihasználatlanul (Fábri-Szép, 2007). Az összes jelentkezőt és az elsőhelyes jelentkezők arányait is nézve, 2011-ig évente folyamatosan növekedett a jelentkezések aránya. 2009-ben több mint 17 ezer jelentkezés volt összességében a képzésre, majd 2010-re 22 ezer fő fölé emelkedett a jelentkezések aránya, emellett az államilag támogatott férőhelyek aránya is igen magas volt, így ha az első helyen jelentkezők adataival ezt összevetjük, látható, hogy 2010-ben a 22140 összesen jelentkező hallgató közül, első helyen 9978 fő jelölte be a felsőfokú szakképzést. Ekkor összesen 13294 főt vettek fel a képzésre. Ebből is látható, hogy az érdeklődés még ekkor sem éri érte el a támogatott férőhelyek számát, hiszen az első helyen jelentkezőkhöz képest több mint 3000 fővel vettek fel többet a képzésbe. Így akik második, vagy sokadik helyen jelölték be a képzést, sok esetben ide nyertek végül felvételt. 2011-ben jelentkeztek idáig a legtöbben. Ez több, mint 23 ezer fő, melyből végül közel 13 ezer fő nyert felvételt. 2012 előtt nem sikerült feltölteni a képzésben a keretszámokat, annak ellenére, hogy folyamatosan nőtt az érdeklődés a hallgatók körében az FSZ szakok iránt. 2012-ben érte utol és haladta meg az első helyen jelentkezők (9008 fő) száma a felvettekét (6940 fő). Fehérvári szerint ez azt jelenti, hogy a felsőfokú szakképzés a jelentkező hallgatók másod-harmadlagos preferenciái között szerepel, és a pótjelentkezések időszakában volt a legnagyobb kereslet az FSZ-ek iránt (Fehérvári, 2014).

Fehérvári 2014-es kutatásában a felsőoktatási (felsőfokú) szakképzésbe jelentkezők esetében 4 célcsoportot határol el. 1) 2006-ig elsősorban azok választották, akik nem kerültek be a felsőoktatásba (Hrubos, 2002), 2) másrészt azon hallgatók, akik sem középfokon, sem felsőfokon nem találtak megfelelő alternatívát a választott szakmájukhoz pl. banki ügyintéző, televíziós műsorgyártó (Fehérvári, 2014). 3) A harmadik csoportba sorolja a bolognai rendszer bevezetését követően a lemorzsolódó hallgatókat, akiknek alternatívaként szolgált a képzés, 4) másrészt a párhuzamosan FSZ és (BA/BSc) szakon végzők is külön csoportot alkottak. Az ő esetükben az állam fedezte ezt a párhuzamos képzési lehetőséget (Györgyi, 2012; Fehérvári & Kocsis, 2009).

Sajnos a képzésbe bejutó hallgatók egyre növekvő számának kapcsán látható egy nagyfokú lemorzsolódás. Nemcsak a szakképzésben találkozhatunk ezzel a jelenséggel, hanem a felsőfokú szakképzésben is. Komplex háttérrel párosul a jelenség, de fontosak

itt az egyedi történetek is. A kiváltó okok között a tanulmányi kudarcokat, a képzéssel való elégedetlenséget, vagy a magasabb szintű felsőfokú tanulmányokra történő továbblépés lehetőségét véljük felfedezni. Fehérvári (2014) emellett megállapítja, hogy az expanzió révén olyan hallgatói rétegek is bekerültek a felsőoktatásba, akik korábban nem tudtak volna, így következményeként tekinthetünk arra, hogy megnövekedett a képzésből lemorzsolódók száma is.

3.2.4. A felsőoktatási szakképzés

2012/2013. tanévben sikerült először a képzés keretszámait feltölteni és ekkor érte el a felsőfokú szakképzés az eddigi történetének csúcspontját, ha a képzési kínálatot és a jelentkező és felvett hallgatók létszámát nézzük. 2012 szeptemberében jelentették be, hogy a fejlett országok gyakorlatához hasonlóan, a felsőoktatás rendszerébe illesztik be a képzést. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény alapján a felsőfokú szakképzéseket felsőoktatási szakképzések váltották fel.

A törvény 15.§ (2) alapján: „*Felsőoktatási szakképzésben felsőfokú szakképzettség szerezhető, melyet oklevél tanúsít. A felsőoktatási szakképzésre tekintettel kiállított oklevél önálló végzettségi szintet nem tanúsít. A felsőoktatási szakképzésben legalább százhúsz kreditet kell, és legfeljebb százötven kreditet lehet megszerezni. A képzési és kimeneti követelmény tartalmazza a felsőoktatási szakképzésben szerzett krediteknek az azonos képzési területhez tartozó alapképzésbe való beszámítását. A beszámítható kreditek száma legalább harminc, legfeljebb százhúsz lehet.”* (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról)

A változás okait, különféle szempontok mentén vizsgálhatjuk. Új név, arculat, tematika és, ami még ennél is fontosabb, a tartalom. Az új képzési rendszer bevezetését legfőképpen azzal indokolták, hogy a gazdasági növekedéshez szükséges, a munkaerőpiac igényeinek megfelelő, gyakorlatias, speciális szaktudást igénylő szakembereket képeznek az új képzési forma keretében, mindezt hatékonyabban, mint a felsőfokú szakképzésben. Az új rendszeren belül kiemelten kezelik az agrár-, a műszaki, az informatikai, valamint a gazdasági területet. A képzés legfőbb sajátossága, hogy ettől kezdve kizárólag csak felsőoktatási intézményekben lehet képezni a hallgatókat, a középfokú intézmények nem vállalhatnak feladatot ezen túl a képzésekben, ezzel pedig szűkül az intézmények köre, a szakképzés pedig elveszíti a képzésben való szerepét. Újításnak számít ezen kívül, hogy a képzés során már nem 6 hetes gyakorlaton, hanem

összefüggően féléves gyakorlaton kell a hallgatóknak részt venniük a 4. szemeszterben. Kérdés lehet, hogy az iskolapadban töltött másfél év elegendő-e, illetve van-e megfelelő gyakorlati helye a hallgatóknak, főként abban a helyzetben, hogy a gyakorlati időtartam alatt munkabért is kell fizetniük a cégeknek a hallgatók számára.

A MAB ezzel a képzés minőségét is figyelemmel kíséri, a felsőoktatás államilag támogatott ösztöndíjas és részösztöndíjas, illetve önköltséges helyek is biztosít a hallgatóknak. A szakmai gyakorlatot, mely 6 hétről fél évre növekszik, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) által regisztrált helyeken végezhetik a hallgatók.

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara támogatta a képzés átalakítását, nagyon is sokat várt tőle. Az elmúlt időszakban a gazdasági szereplők elutasították a felsőfokú szakképzéseket, sokan nem is tudták hasznát látni, viszont a kamara kijelentéseiből azt láthatjuk, hogy szoros együttműködés kezdődött a kormány és a gazdaság szereplői között. Persze itt meg kell jegyezni, hogy időbe telik, amíg a piaci szereplők az új képzéssel megismerkednek és beazonosíthatóvá válik számukra, hogy az egyes szakok elnevezései mit takarnak, milyen tudású, képességű, felkészültségű munkaerőt jelentenek. Ebben problémát jelenthet, hogy a felsőoktatási szakképzési szakok és alapképzési szakok nevei megegyeznek. A kamara a képzés átalakulásával párhuzamosan amellett is érvelt, hogy a technikus kifejezés és felsőfokú szakképzettség közötti ellentmondásokat is fel kell oldani a jövőben. A képzés változásai mellett érdemes látni, hogy a szakképzés részéről is érkeztek reakciók a képzés átalakítása kapcsán.

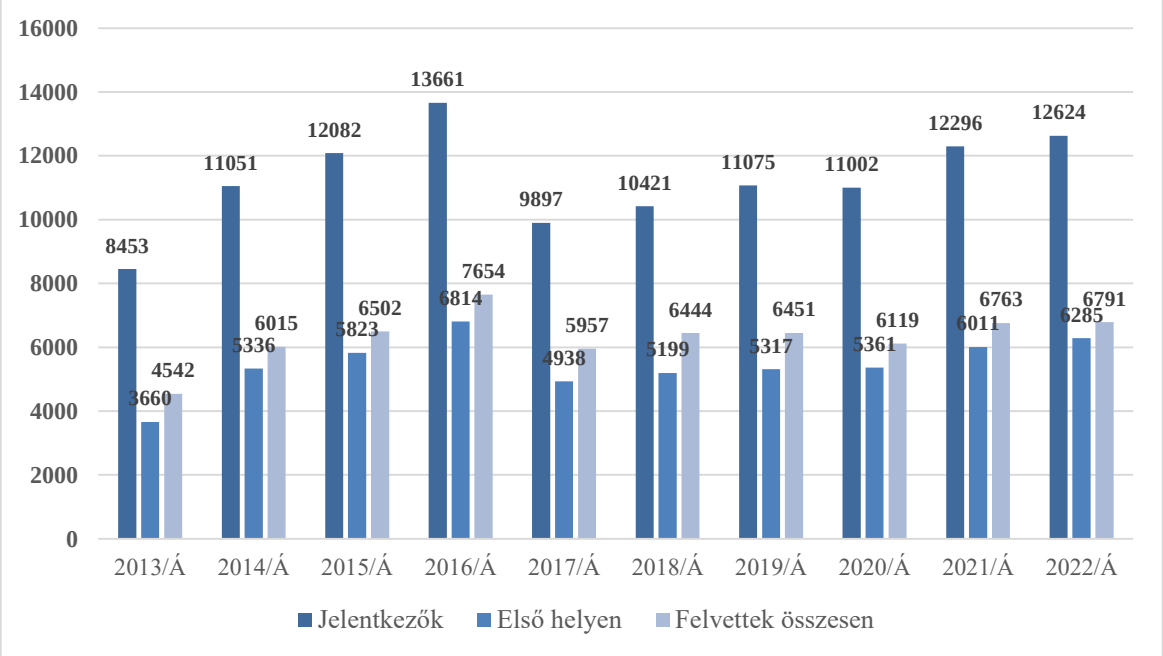
A szakképzés abban látta erősségét a felsőoktatással szemben, hogy a szakképző intézmények több éves tapasztalatuk alapján nagyobb gyakorlati tudással rendelkeznek. Ez a szakmai, oktatói és módszertani felkészültségben is tetten érhető. Úgy vélték, hogy így a felsőoktatási szakképzés nem a munka világába fogja terelni a fiatalakot, hanem az egyetemi nulladik évfolyamként fog szolgálni.

A követelmények tekintetében megjegyzendő, hogy olyan egységesítés is bevezetésre került, melyben a képzések modulárissá válnak, a különböző területeken 12 kreditnyi közös ismeretanyagot kell elsajátítani. A minisztériumi rendelet alapján öt területre sorolják a képzéseket: munkaerő-piaci ismeretek, idegen nyelvi alapszintű ismeretek, szakmai információ feldolgozási alapismeretek, kommunikációs ismeretek és pénzügyi alapismeretek csoportba tartoznak. Az oklevél megszerzésének követelményei is szigorodtak: szakvizsga helyett záróvizsgát kell majd tenni, de a hallgatók továbbra sem kapnak diplomát (39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet).

A képzés költséghatékonyságát nézve látható, hogy sok intézmény egyre inkább alkalmazza azt a módszert, hogy az alapképzéses hallgatókkal közösen tartja a szemináriumokat, előadásokat a FOSZ hallgatóknak. Ez némiképp a követelményekben, tanárok felkészültségében zavarokat okozhat. Ugyanakkor, ha abból az irányból közelítjük meg, hogy a tárgyak beszámításra kerülnek, akkor érthető az intézmények reakciója.

A hallgatói létszámokat nézve 2012-höz képest felére esett vissza a FOSZ képzésbe jelentkezők száma 2013-ban az általános felvételi eljárást tekintve (8. ábra) és ismét több hallgatót vettek fel, mint amennyien első helyen jelentkeztek. Az új képzésben 4542 fő került felvételre az általános felvételi eljárásban. Az FOSZ képzés második évére a képzési kínálat növekedésével a hallgatói érdeklődés az első helyes jelentkezések tekintetében közel 2000 fővel növekedett. Ezzel párhuzamosan a felvettek aránya is 6 ezer fő fölé nőtt. A keretszámok csökkenésével és a felsőoktatási szakképzések esetében is előre meghatározott alsó ponthatárok (240 pont) kijelölésével várható volt, hogy nagy növekedés nem következik be. 2015-ben több mint 1000 fővel többen jelentkeztek összességében a képzésre 2014-hez képest, de csak 500 fővel többet vettek fel a jelentkezők közül. Az elmúlt 7 évet tekintve, 2016 kiugró évnek számít.

8. ábra A felsőoktatási szakképzésre jelentkező és felvett hallgatók, általános felvételi eljárás 2013-2022



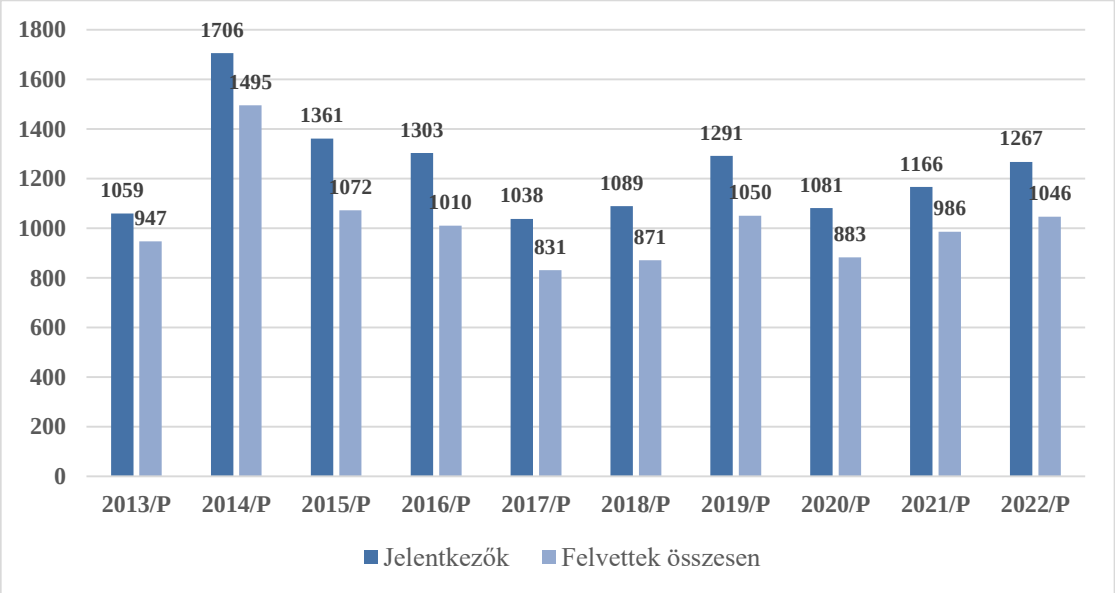
Forrás: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., felvi.hu alapján saját szerkesztés

13661-en jelentkeztek összesen, az első helyes jelentkezők száma pedig a legtöbb volt idáig, 6814 fő. Itt fontos megjegyezni, hogy több intézmény utoljára hirdethette meg a társadalomtudományi (pl. kommunikációs és média, szociális munka) és pedagógusképzési (csecsemő-és kisgyermeknevelő) területeket. Valószínűleg ez is közrejátszhatott a jelentkezések kiugrásában. 2017 mindenképpen egy komolyabb visszaesésnek számított. Összességében 3500 fővel kevesebben jelentkeztek és így kevesebb embert is vettek fel. Az elmúlt 5 évben az összes jelentkezőt tekintve 11000-12000 ezer hallgató jelentkezik, ebből első helyen 5000- 6000 fő, felvételre pedig közel 7000 fő kerül az általános felvételi eljárást tekintve.

A pótfelvételi eljárás (9. ábra) több szempontból is érdekes lehet. Egyrészt itt látható az a tendencia, hogyha a hallgatók nem kerülnek be alapképzésen, akkor egyfajta második esélyként tekintenek a képzésre. Mivel ekkor márcsak 1 hely jelölhető meg, így a 8. ábrán csak a jelentkezők és felvettek aránya látható.

A 2013. évi visszaesés itt is tapsztalható, majd 2014-ben is kisebb fellendülés, de azóta stagnálás figyelhető meg. 1000-1300 fő jelöli meg a pótfelvételi eljárásban a felsőoktatási szakképzéseket és ebből 800-1000 főt vesznek fel.

9. ábra A felsőoktatási szakképzésre jelentkező és felvett hallgatók, pótfelvételi eljárás 2013-2022

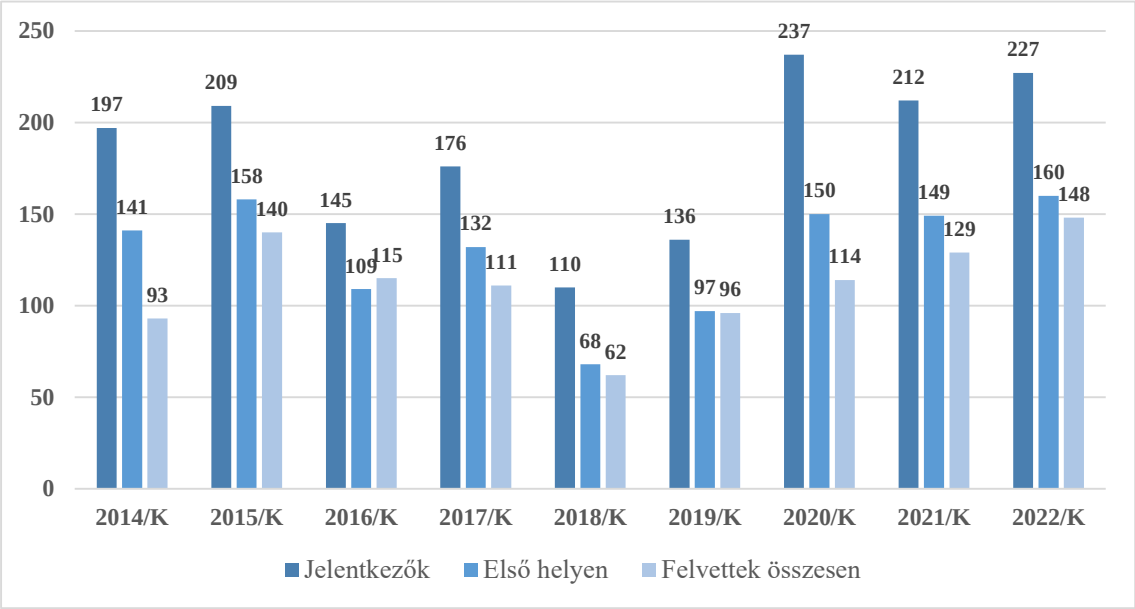


Forrás: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., felvi.hu alapján saját szerkesztés

A felsőfokú szakképzések idejében egyfajta virágkorát élte a keresztféléves felvételi eljárás. A kisebb főiskolákon, egyetemeken rendre hirdettek februárban is induló képzéseket, sőt sokan államilag támogatott férőhelyeket is biztosítottak nappali és

levelező tagozaton egyaránt A 10. ábrán láthatjuk a felsőoktatási szakképzésre keresztféléves felvételi eljárásban jelentkezők létszámait.

10. ábra A felsőoktatási szakképzésre jelentkező és felvett hallgatók, keresztféléves felvételi eljárás 2013-2022



Forrás: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., felvi.hu alapján saját szerkesztés

2014-től kezdődően (2013-ban az új képzésre való átállás miatt nem volt jelentkezési lehetőség) jóval kevesebb lehetőség van a felsőoktatási szakképzés iránt érdeklődőknek a jelentkezésre a keresztfélévben. Kevésbé éri meg a képzőhelyeknek a keresztféléves felvételi meghirdetése, állami férőhelyek fenntartása. Az első helyes jelentkezők közül sem kerül be mindenki (2016 itt is változást mutat). Átlagosan 150-200 fő jelöli meg a FOSZ szakokat képzéseket, és átlagosan 100-150 fő kerül be a képzésekre.

Az 7. táblázatban jól látható, hogy 2001-ben 12 képzési területen voltak elérhetőek AIFSZ képzések, majd 2003-tól folyamatos növekedés kezdődött.

Az egészségügy, elektrotechnika-elektronika, élelmiszeripar, gépészet, informatika, kereskedelem-marketing, könnyűipar, közgazdaság, mezőgazdaság, művészet- közművelődés- kommunikáció, oktatás, szociális szolgáltatások, ügyvitel, vendéglátás-idegenforgalom mellett 2006-ban a vegyipar, 2008-ban a faipar és építészet, majd 2011-ben az egyéb szolgáltatások képzési területek is megjelentek a felsőfokú szakképzésben. Így 2011-ben már 18 képzési terület közül választhattak a hallgatók, és ha visszagondolunk a jelentkezési adatokra, akkor pont 2011-ben érte el a felsőfokú

szakképzésre történő jelentkezés eddigi maximumát. A 2013-as váltás a képzési területekben is komoly változásokat hozott.

7. táblázat AIFSZ-FSZ-FOSZ szakok képzési területeinek száma 2001-2022 között

Év	Képzési területek száma	Év	Képzési területek száma
2001	12	2012	17
2002	11	2013	8
2003	14	2014	8
2004	14	2015	8
2005	14	2016	8
2006	15	2017	7
2007	15	2018	7
2008	17	2019	7
2009	17	2020	7
2010	17	2021	7
2011	18	2022	7

Forrás: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., felvi.hu, saját szerkesztés, 2021

Az Országos Képzési Jegyzékből kikerült a képzés, tehát ezen túl nem ad szakmai végzettséget és diplomát sem (Fehérvári, 2014). Az új FOSZ-ban az agrár, gazdaságtudományok, informatika, jogi, művészet, orvos- és egészségtudomány, pedagógusképzés és társadalomtudomány képzési terület lett meghatározva. Az intézményeknek sok képzésről kellett lemondaniuk, hiszen a korábbi sokszínűség megszűnt. A képzési területek csökkenése is magával hozhatta a hallgatói létszámok visszaesését, illetve a képzés ismeretlenségétől való félelem is közrejátszhatott ebben.

2017 szeptemberében újabb változás következik a felsőoktatási szakképzés történetében. Egyrészt ismét csökken a képzési területek és a meghirdetett szakok száma. A pedagógusképzési és társadalomtudományi képzési terület kikerül a FOSZ-ból, míg új területként jelenik meg a műszaki képzési terület. Emellett az intézményi struktúrának egy új színfoltjaként jelenik meg az, hogy a Közösségi Felsőoktatási Képzési Központokban (KFKK) is meghirdetésre kerülnek a gazdasági és műszaki felsőoktatási szakképzések. Azt is fontos látni, hogy 2013-ban az ágazati stratégiában már szerepelt egy olyan terv, melyben a közösségi főiskolákhoz rendelték volna a felsőoktatási szakképzéseket, de végül ez nem valósult meg.

Az utóbbi években egyre több kritika érte a felsőoktatási szakképzést. A kamara részéről problémaként érzékelik, hogy az alacsony gyakorlati óraszám, illetve a teoretikus és akadémiai jelleg továbbra is erősen jelen van, emellett nem azokban a szakmákban

történik a képzés, amire szüksége lenne a munkaerőpiacnak. Egyfajta „dobbantó” jelleget vélnek felfedezni a továbbtanuláshoz.

A 2017-ben történt képzési területek csökkentése mellett az utóbbi években egy újabb fellendülést láthatunk. 2019-2023 között ismét új képzések, emellett újabb képzési területek is megjelentek, illetve kaptak engedélyt a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottságtól. Az agrárképzési területen megjelent a gyógy- és fűszernövények, az orvos- és egészségtudományi területen a felsőfokú egészségügyi adminisztrátor, a művészet képzési területen a gyártásszervező, a műszaki képzési területen pedig a légijármű-vezetés felsőoktatási szakképzés. Új képzési területként pedig a hitéleti terület került be a kínálatba, melynek keretében 2023 szeptemberétől buddhista szemléletű életmód tanácsadó asszisztens képzésre is jelentkezhetnek a hallgatók. A MAB legfrisebb engedélyei között pedig megtalálhatunk ismét egy társadalomtudományi területen engedélyezett szaklétesítést az integrációs asszisztens felsőoktatási szakképzést, mely várhatóan 2024 szeptemberétől fog indulni.[9]

3.2.5. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és a felsőfokú szakképzés tanulságai és értékelése

Egy oktatási forma- jelen esetben az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés gazdasági és társadalmi összefüggéseit igen sok tényező befolyásolja. Polónyi (2002) szerint a gazdasági fejlődést nem a felsőoktatás fejlesztése okozza, hanem pont fordítva, a gazdasági fellendülés a felsőoktatásban tanulók növekedésével jár együtt. Tehát a felsőoktatás expanziója több tényező együttes következménye, mégis szoros összefüggés van a felsőoktatás és a gazdaság között.

A képzés esetében az oktatásirányítás- oktatáspolitikai, a felsőoktatás, a középfokú oktatás és a gazdaság szempontjából vizsgáltuk és a 8. táblázatban foglaltuk össze az AIFSZ és FSZ képzés elindulásánál és az azt követő időszakban jelentkező akadályozó és motiváló tényezőket.

Kiindulópontként az oktatásirányítás- oktatáspolitikai szempontjából vizsgáljuk a képzés hazai indításának kedvező és gátló tényezőit. A motiváló elemek közé sorolható, hogy az oktatáspolitikának fontos célja volt a felsőoktatás és a gazdaság szükségleteinek összehangolása, amellett, hogy finanszírozás tekintetében az akkreditált rendszerű iskolai

[9] A MAB javasolta, hogy a szak általános megnevezését szociális – vagy társadalmi integrációs asszisztensre módosítsák, ezzel utalva arra, hogy mely képzési területhez illeszkedik a képzés. MAB Testület 2023/2/VIII/1 sz. határozata.

felsőoktatási szakképzés sokkal kevesebb anyagi befektetéssel jár - már csak képzési idejét tekintve is - mint egy főiskolai, egyetemi képzés, emellett kiemelendő, hogy a közösségi és egyéni forrásokkal is jobban tudnak gazdálkodni. Ezalatt érthetjük, hogy kevésbé történik az, hogy valaki magasabb szintű végzettséggel, alacsonyabb végzettséget igénylő munkakört tölt be.

8. táblázat Akadályozó és motiváló tényezők az AIFSZ és FSZ esetében

	Oktatásirányítás-oktatáspolitika	**Felsőoktatási intézmények**	**Középfokú intézmények**	**Gazdasági szféra**
Akadályozó tényezők AIFSZ	Szakképzés-közoktatás-felsőoktatás irányításának elkülönülése a 90-es évek végéig (Polónyi, 2002) *„felemásan fogalmazták meg az utó-középfokú képzés felsőoktatási státuszát.”*Polónyi & Tímár, 2001)	Curriculomok felborítása, felvételi előkészítők megszűnése, presztízsvesztés (Polónyi, 2002) „nagy presztízsű” intézmények kevésbé nyitottak a képzés irányába	„Agyfrissülés” kötelezettsége a tanári gárdának (Szabó, 2003)	AIFSZ ismertségének a hiánya, a képzés névbeli problémája, elismertetése (Polónyi, 2002).
Akadályozó tényezők FSZ	Az FSZ és egyes szakképesítések tartalmában átfedés, OKJ korszerűsítés során vizsgálni kell a képzési szintek sajátosságait (Papp, 2005 idézi Lükő, 2014)	Megnövekedett a képzésből lemorzsolódók száma (Fehérvári, 2014)	Az FSZ megújulásával a technikusképzés elsorvasztásának a veszélyét látták (Papp, 2005 idézi Lükő, 2014).	Gyakorlati képzésben lévő hiányok, anyagi- és társadalmi megbecsülés hiánya (Kadocsa, 2009)
Motiváló tényezők AIFSZ	Felsőoktatás-gazdaság szükségleteinek összehangolása, finanszírozási okok, közösségi és egyéni forrásokkal való gazdálkodás, világbanki hitelek (Polónyi, 2002)	Szakképzési hozzájárulás, plusz források, bevételek, Hallgatói létszám növekedése, intézmények fennmaradása (Polónyi, 2002),	Felszabadult szaktanári kapacitások lekötése, normatíva (Polónyi, 2002), Technikus képzés utáni alternatíva (Szabó, 2003),	Gyakorlatorient általb képzések, szakemberek képzése (Polónyi, 2002),
Motiváló tényezők FSZ	A felső középfokú szakmai programok és a felsőoktatás közötti híd kiszélesítése (Polónyi, 2008)	Felsőoktatásból lemorzsolódó hallgatók (Hrubos, 2002), Szakképzési hozzájárulás, plusz források, bevételek (Szerepi, 2012) Oktatói kapacitások lekötése (Szerepi, 2012) Hallgatói utánpótlás további egyetemi képzéseknek (Szerepi, 2012) Párhuzamos képzési lehetőségek (Györgyi, 2012; Fehérvári & Kocsis, 2009), Szakmai kapcsolatok bővítése, frissítése (Kardos, 2009).	Bevételek optimalizálása, profilbővítés, szakmai kapcsolatok bővítése, frissítése (Kardos, 2009). Innovációt jelent, tanulói létszám erősítéséének és megtartásának is fontos eleme (Sediviné, 2008) Technikus képzés utáni alternatíva (Kardos, 2009)	Együttműködés az oktatás és a gazdaság szereplői között (Kadocsa, 2009).

Forrás: Saját szerkesztés, 2023

Az AIFSZ esetében pedig egy fontos mozgatóerő volt az 1991-ben és 1998-ban kapott világbanki hitelek, melyek részben ezen képzési terület fejlesztését is megcélozták (Polónyi, 2002).

A folyamatok egyik hátráltató tényezőjeként említi az AIFSZ estében Polónyi (2002), hogy a képzés kialakulásáig és kezdésének időszakában akadályozó tényező volt, hogy a szakképzés- közoktatás- felsőoktatás irányítása elkülönült.

A felsőoktatási és középfokú intézményeket nézve, amelyek 1998-2013 között közös konzorciumban valósították meg a képzéseket, igen érdekes akadályozó és motiváló tényezőket vélhetünk felfedezni. A középfokú intézmények esetén inkább a pozitívumok kiemelendőek, mégis megjegyzendő, hogy a képzés a középfokon oktató pedagógusoktól jelentős szakmai ismeret felfrissítést kívánt meg.

A felsőoktatás esetében az akadályokat egyrészt az jelentette, hogy a 90-es években az AIFSZ megjelenésével a fizetős egyetemi felkészítők állami hatásra megszűntek, majd az intézményeknek újabb anyagokat, képzéseket kellett kidolgozniuk, melyek esetében pozitívumot a gazdasági főiskolák és a hallgatói létszám visszaesést igencsak érzékelő agrár- és műszaki képzéssel foglalkozó intézmények láttak. Presztízsveszteség érte a nagy múltú tradicionális egyetemeket (bár ők is később belátták az előnyöket). Ilyen előnyök voltak azon pluszforrások, melyeket az újabb hallgatói rétegek hoztak, mint normatíva, szakképzési hozzájárulás (Polónyi, 2002; Szerepi, 2012), sőt nem elfelejtendő az oktatói kapacitások lekötése (Szerepi, 2012), hallgatói létszám növekedése és az intézmények további fennmaradása (Polónyi, 2002). Az egyetemeknek a képzést befejezők is bőven adtak hallgatói utánpótlást (Szerepi, 2012) és fontos tény, hogy megjelent a hallgatók körében a párhuzamos képzési lehetőségekkel élők száma (Györgyi, 2012; Fehérvári &Kocsis, 2009). Maga a rendszer pedig egészen 2013-ig mind a felsőoktatás, mind a középfokú intézmények esetében remek szakmai kapcsolatok kialakítására, bővítésére adott lehetőséget (Kardos, 2009).

A középiskoláknak talán még ennél is több motivációt adott, hogy további hallgatókat tudtak benntartani az intézményben, illetve újabbak is csatlakoztak. De nem szabad elfeledkeznünk a felsőoktatásból lemorzsolódó hallgatókról sem (Hrubos, 2002).

Tehát a rekrutáció, bevételek optimalizálása és profilbővítés, szakmai kapcsolatok bővítése és frissítése mellett (Kardos, 2009), talán egy olyan tény is kiemelendő, mely Magyarországon sokáig nagy akadályozó tényezője volt az AIFSZ-nek. A középfokú szakképzés mindig is meghatározó volt hazánkban, ami további nehézséget jelentett a felsőfokú szakképzés meghonosodásában, sőt a 12. évfolyamon túli technikus képzés is

gátló tényező volt (Polónyi, 2002). Itt azt is érdemes kiemelnünk, hogy a felsőoktatási szakképzés megújulásával egyben a technikusképzés elsorvasztásának a veszélyét is látták a szakképzés oldaláról. (Papp, 2005 idézi Lükő, 2014).

Mivel maga a technikusi képzés is hanyatlásnak indult, így a felszabadult szaktanári kapacitások lekötéseként (Polónyi, 2002; Kardos, 2009), illetve a technikus képzés utáni alternatívaként (Szabó, 2003; Kardos, 2009) is szolgált az AIFSZ bevezetése a középfokú intézményeknél.

A gazdasági szféra törekvése volt, hogy a megfelelő szakemberek lépjenek ki az iskolapadból. Így az új képzés esetében a gyakorlatorientáltságot és újabb szakemberek képzését várták (Polónyi, 2002), sőt további együttműködéseket az oktatás és a gazdaság szereplői között a felsőfokú szakképzés esetén (Kadocsa, 2009).

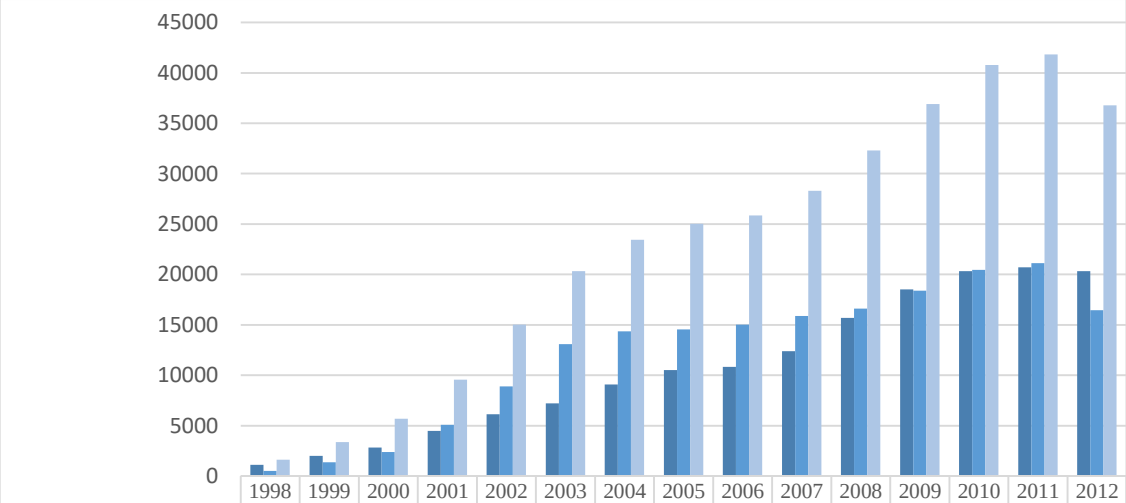
Amit több kutatás is igazolt (Fehérvári & Kocsis, 2009; Gurbán, 2009), hogy akadályba ütköztek a végzettek, hiszen nem volt nagy az ismertsége a képzésnek. A képzés névbeli problémáját (AIFSZ) is említi Polónyi (2002), Kadocsa szerint (2009) problémák voltak a gyakorlati képzésben, melyet tetézett az anyagi-és társadalmi megbecsülés hiánya.

A munkaerő-piaci problémáknál talán még kiemelendő Kardos (2009) kutatási eredménye is, amelyben a képzők indítás előtti vizsgálatát, ambícióit térképezte fel. Ennek alapján 3 csoportot azonosított. Az elsőbe olyan - jellemzően - felsőoktatási intézmények kerültek, akik végeztek valamilyen felmérést a képzés indítását megelőzően. A második csoportba a hallgatói és/vagy szülői igények elemzését, feltérképezését végző intézményeket sorolta, akiknél kevésbé volt fontos a munkaerő-piaci viszonyok vizsgálata. Az utolsó csoportba pedig azon intézmények kerültek, akik azt gondolták, hogy nem mérhetőek meg az igények a képzés esetében.

A képzés elindulását és kezdeti időszakát befolyásoló akadályozó és motiváló tényezők mutatnak egyfajta kettőséget, hiszen mindenki érezte a szükségességet, pozitív eredményeket az AIFSZ elindításában, mégis kevésbé tettek azért, hogy hamarabb szerezzen a képzés ismertséget, elismertséget.

A 11. ábrán láthatjuk az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és a felsőfokú szakképzés létszámadatait a hallgatói és tanulói jogviszonyban tanulók összevetésében. A 3.2.3 és a 3.2.4. fejezetekben csak a felsőoktatásban tanuló hallgatók adatait tekintettük át, így fontosnak tartjuk, hogy a szakközépiskolákban tanulói jogviszonyban tanult diákok jelentkezési adatait is összevessük.

11. ábra Az AIFSZ és FSZ képzésben résztvevő tanulók és hallgatók létszámai



	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Összes hallgató	1102	2004	2835	4475	6128	7219	9100	10498	10842	12398	15677	18511	20332	20710	20323
Összes tanuló	513	1376	2391	5085	8893	13100	14347	14541	15013	15896	16610	18395	20441	21115	16445
Résztvevők összesen	1615	3380	5699	9560	15021	20319	23447	25039	25855	28294	32287	36906	40773	41825	36768

Forrás: Oktatási Statisztikai évkönyv 1998-2012 alapján saját szerkesztés

1998-2012 között folyamatosan emelkedett mind a hallgatói, mind a tanulói jogviszonyban tanulók létszáma az AIFSZ és FSZ esetében is. 2002-ben látható a jelentkezési adatokban, hogy egy nagyobb léptékű növekedés történt, mely egyértelműen az intézmények és a kínált képzési kínálat növekedésével vonható párhuzamba. A felsőoktatási intézmények és a szakközépiskolák közötti hallgatók/tanulók létszámának összevetése során megfigyelhető, hogy a 2001/2002. tanévig beszélhetünk kiegyenlítettségről.

A 2002/2003. tanévtől kezdődően a szakközépiskolákban tanulók létszáma ugrásszerűen növekedett és a következő tanévben majdnem kétszerese volt a tanulói jogviszonyban tanulók létszáma a hallgatói jogviszonyban tanulókhoz képest. A felsőoktatás szereplői és kiemelten a magasabb presztizsű intézmények ekkor kezdték el meglátni a képzésben rejlő lehetőségeket. A 2008/2009-es tanévtől beszélhetünk újra kiegyenlítődött arányról a hallgatói és tanulói viszonyban. A képzés felsőoktatásba történő emelésével, az utolsó 2012-ben felsőfokú szakképzésben tanulmányaikat kezdő és folytató hallgatóknál láthatjuk, hogy a szakképző intézmények az utolsó képzést indítható évükben már visszalépést mutatnak. A hallgatói és tanulói létszámokat figyelve a hallgatók vannak ismét többségben. Ha az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kezdetétől figyeljük a létszámadatokat, akkor egyértelműen kirajzolódik, hogy közel tíz évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy a képzés kezdeti időszakához képest

négyszeresére emelkedjen a képzésben résztvevők száma. A képzésekben 1998-2012 között tanuló hallgatók és tanulók esetében magas lemorzsolódásról is beszélhetünk. Cséfalvy (2007) szerint a statisztikák alapján látható, hogy 2000-2005 között a képzésbe belépett és a kibocsátott diákok aránya mindösszesen 34.8%.

Fejezetünkben elsősorban a hazai felsőfokú szakképzés fejlődéstörténeti, jogi kérdéskörét próbáltuk röviden bemutatni. A 19. század közepétől milyen változások történtek, milyen előzményei voltak a hazai képzésnek.

Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés (AIFSZ) bevezetésével és 1998-as elindításával Magyarországon is elindult a félfelsőfokú képzés. Speciális módon a közoktatás - felsőoktatás konzorciumában. Látható volt, hogy egyre több intézmény ismerte fel a lehetőséget a képzésben és a hallgatókat is vonzotta ez a lehetőség, így 2011-ig ugrásszerűen megnövekedtek a jelentkezési adatok. Ezzel párhuzamosan tapasztalható volt, hogy még ezek a jelentkezési adatok sem érték el az előre meghatározott és államilag támogatott keretszámokat, így az első helyes jelentkezők mellett a második, harmadik helyen jelentkezők is könnyen bejuthattak a képzésekre.

A felsőfokú szakképzésre történő névváltoztatás 2003-ban közelebb hozta a munkaerőpiac világához a képzést, mégis 2006-ban, a bolognai rendszer bevezetését követően nyerte el végleges helyét a képzés a magyar felsőoktatás rendszerében. Az FSZ-ben jelen levő képzési területek és ezzel párhuzamosan a szakok aránya is megnövekedett, egyre több intézmény látta meg a lehetőséget ebben. A diákok számára is nagy előnnyel járt, főként, ha felsőoktatási intézményekben létesítettek jogviszonyt, hiszen itt az alap- és mesterszakos hallgatókhoz hasonló jogaik, engedményeik voltak, sőt ösztöndíjhoz is juthattak tanulmányaik alatt. Ezzel viszont a középiskolai diákok szorultak hátrányba, hiszen ha középfokú intézményben végezték a képzéseket, akkor kevesebb kiváltsághoz jutottak, mint a felsőoktatási intézményekben tanuló társaik.

A hallgatói létszám folyamatos növekedését a felsőoktatási szakképzés megjelenése, az államilag támogatott férőhelyek visszaszorítása, és a képzők számának drasztikus csökkenése törte meg. 2013 szeptemberétől Magyarországon megjelent a felsőoktatási szakképzés, melyet teljesen beemeltek a felsőoktatásba. Így a középiskolák és azok tanárai kiszorultak a képzésből, emellett azon kisebb felsőoktatási intézmények is lekerültek a képzési palettáról, amelyek nem tudták biztosítani a felsőoktatási szakképzés befejezését követően az alapképzésbe (BA/BSc) való továbbtanulás lehetőségét.

A FOSZ kezd a hallgatói jelentkezések tekintetében újra növekedésnek indulni, de koránt sincs akkora sikere, mint az FSZ-nek. A képzési területek és szakok számának csökkenése és persze az intézményi szerkezet változása, valamint a támogatott férőhelyek visszaesése is befolyásolhatja ezt. Ezzel párhuzamosan a kormányzat által is támogatott gazdaságtudományi, informatikai és agrárképzési területek erősödése látható, új elemként a műszaki képzési terület megjelenése is esélyt adhat az újabb fellendülésre.

4. A képzés nemzetközi és hazai kutatási előzményei és eredményei

Nemzetközi alfejezetünkben több összehasonlító kutatás által próbáljuk értelmezni és csoportosítani az európai országok sajátosságait a rövid ciklusú felsőoktatási képzések terén. Így az európai nagy nemzetközi oktatási szervezetek (EURASHE, CEDEFOP, European Commission – EACEA – Eurydice) megbízásából készített kutatások eredményeit értelmezzük.

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok után európai országok példáján keresztül megnézzük a rövid ciklusú felsőoktatási képzések helyzetét. Főként angliai, finnországi és franciaországi kutatások segítségével nézzük meg a hallgatói háttér, tanulási környezet és tanulási apsirációk tekintetében a kutatási eredményeket. A kutatásokat az elemzésünk szempontjából két csoportra tematizáltuk. Egyrészt *a hallgatói háttér és tanulási környezet* témájában folyt kutatások, másrészt a *tanulási aspirációk és jövőkép* témájában zajlott kutatások. Angliában 2011-ben vezették be az alapdiplomát (foundation degree), melyet követően rendkívül sok kutatót foglalkoztatott a képzés rekrutációs bázisa, képzési összetétele és megítélése. Jelentősen építettünk a bevezetést követő időszakban zajlott kutatásokra, melyek kiválóan jellemezték a képzést övező oktatáspolitikai diskurzusokat, a nem tradicionális hallgatók lehetőségeinek a kiszélesedését.

Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés (AIFSZ 1998-2003), felsőfokú szakképzés (FSZ- 2003-2013) és felsőoktatási szakképzés (FOSZ 2013-) témájában az elmúlt 20 évben több jelentős kutatás ment végbe. A hazai kutatásokkal foglalkozó alfejezetünkben a hazai kutatások közül nem az összes kutatást emeltük be, de törekedtünk arra, hogy a legfontosabbak eredményeit áttekintsük. Ezek között két típust tudtunk elkülöníteni. Egyrészt a *hallgatói oldallal foglalkozó* kutatások (Hrubos, 2002; Pusztai et al., 2003; Kassó & Farkas, 2012; Karsai, 2011; Szemerszki, 2012; Horváthné-

Tóth & Tóth, 2012; Kazarján, 2013), amelyek elsősorban a képzésben tanulók társadalmi összetételére, szocio-kulturális sajátosságaira, a képzéssel kapcsolatos véleményükre koncentráltak. Másodsorban *a munkaerő-piaci és hallgatói oldallal* egyaránt foglalkozó kutatások (Szemerszki, 2006; Fehérvári & Kocsis; DUF, 2009; Pénzes et al., 2011; Kárpátiné, 2016; Kovács, 2016) is voltak.

A vizsgált kutatások között egyéb jellemzőket is megfigyelhetünk, úgymint intézményi vagy országos, regionális-határon átnyúló hatókörű kutatások, ismétlődő, azonos alapokon nyugvó kutatások. Az AIFSZ, FSZ, FOSZ esetében készült kutatások konzekvenciáit a hazai kutatások alfejezet összefoglalásában egy táblázat segítségével vetjük össze.

4.1. Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok

Kirsch et al., (2003) a Tertiary Short Cycle education in Europe (Felsőfokú rövid ciklusú oktatás Európában) című kutatásukban a felsőfokú rövid ciklusú képzések európai helyzetét kutatták az Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetsége (EURASHE) megbízásából. 33[10] ország esetében vizsgálták a képzések elnevezését, beágyazottságát, munkaerő-piaci helyzetét, hallgatói összetételét, megítélését az adott országban és elhelyezkedését az oktatási rendszerekben. Úttörőként tekinthetünk a munkájukra, hiszen előtte nem volt ennyire átfogó nemzetközi kutatás a témában. Erdeményeik rámutattak arra, hogy a felsőfokú rövid ciklusú képzések helyzete az oktatási rendszereken belül egy nagyon összetett folyamat, egyfajta szürke terület, amelyet alig ismertek eddig, maga a képzés elnevezésének kérdése is problémákba ütközött, hiszen a vizsgált szektor folyamatosan mozgásban van, illetve a képzéseket kínáló intézmények típusai és az általuk kínált rugalmas tanulási utak nagyon változatosak (Kirsch et al., 2003). Megtalálhatóak a képzést indítók között egyetemek, különféle felsőoktatási intézmények, felnőttképzési központok és középiskolák együttműködve vállalatokkal, szakmai szervezetekkel és kereskedelmi kamarákkal.

A hallgatók összetétele kapcsán a legtöbb országban a társadalmi háttérről nem állnak rendelkezésre adatok. Ahol elérhetőek adatok, azok abba az irányba mutatnak,

[10] Ausztria, Belgium (flamand, francia és német nyelvi közösség), Bulgária, Horvátország, Cyprus, Csehország, Dánia, Észtország, Franciaország, Finnország, Németország, Görögország, Magyarország, Izland, Írország, Olaszország, Lettország, Liechtenstein, Litvánia, Luxembourg, Málta, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Portugália, Románia, Szlovákia, Szlovénia, Spanyolország, Svédország, Svájc, Törökország és az Egyesült Királyság (Wales, Észak-Írország, Skócia)

hogy a felsőfokú rövid ciklusú oktatási képzések általában több hallgatót vonzanak a hátrányos helyzetű csoportokból (első generációs hallgatók, a munkásosztály tagjai, fogyatékkal élők, kisebbségek). Kérdés lehet a jövőben, hogy mennyiben járulhat hozzá a hátrányos helyzetű csoportok részvételének bővítéséhez a felsőoktatásban a rövid ciklusú képzés, különösen azért, mert a felsőoktatásban egyre fontosabb az egyenlő hozzáférés biztosítása mindenki számára (Kirsch et al., 2003).

A kutatás azt a következtetést vonja le, hogy a felsőfokú rövid ciklusú oktatási képzések és a középfok utáni oktatás a felsőoktatás valódi és létfontosságú részének kell tekinteni, amely hozzájárul egy valódi, egész életen át tartó tanulási rendszer kialakításához, valamint az Európán belüli tudásalapú társadalom kialakításához (Kirsch et al., 2003).

Kirsch & Beernaert (2011) Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link (Rövid ciklusú felsőoktatás Európában az 5. szinten: a hiányzó láncszem) című kutatása az előző kutatásukkal ellentétben most csak azon rövid ciklusú képzéseket vizsgálták, amelyek a felsőoktatás első ciklusába való továbblépéshez vezetnek. Az Európai Unió tagállamai, az EFTA-országok és Törökországot került a kutatás fókuszába. Az előző kutatáshoz képest egyértelműen látható egy terminológiai előrelépés. 2003-ban még a Tertiary Short Cycle education kifejezést használták, most a Short Cycle Higher Education kifejezést. Ennek két oka van. Egyrészt, most kizárólag csak az első ciklust megelőző és ehhez köthető rövid ciklusú felsőoktatást vizsgálták, másrészt az Európai Unióban is történt előrelépés a miniszteri konferenciákon a rövid ciklusú felsőoktatási képzések kérdésben.

Fő célkitűzésük volt megvizsgálni, hogy a rövid ciklusú felsőoktatás fejlesztése és megvalósítása mennyiben járul hozzá az Európai Unió Oktatás és képzés 2020 stratégiai keretnek a 2010. évi leuveni közleményben felvázolt célkitűzéseihez.

Az eredményekből látható, hogy egyre nagyobb teret hódít Európában a rövid ciklusú felsőoktatási képzés a 2003-as helyzethez képest. Legalább 1 694 080 hallgató tanul a programokban 2010-ben Európában. Jelenleg 19 vizsgált európai országból van rövid ciklusú felsőoktatási képzés, néhány ország pontosan 2010 környékén kezdte fejleszteni és beépíteni a felsőoktatásba a képzéseket, de sokan még ez előtt álltak 2010-ben (Kirsch & Beernaert, 2011).

A felsőoktatáshoz való hozzáférés bővítésének lehetőségeként tekintenek a képzésekre. Az európai és nemzeti képesítési rendszerek bevezetése erősítette a rövid ciklusú felsőoktatási képzések helyzetét, ezzel lehetővé tette a hallgatók számára, hogy

lépésről lépésre mehessenek felfelé a felsőoktatás „létráján”. Ehhez segítség a kreditelismertetés, mely esetében egyre több országban fogadják el az összes megszerzett kreditet az alapképzésben, de legalább 30 kreditet beszámítanak. Egyre inkább tapasztalható a képzések jogi hátterének fejlődése, melyre egyrészt ott vannak a felsőoktatási törvények, de sok helyen külön jogszabályokkal is találkozhatunk (Kirsch & Beernaert, 2011).

A rövid ciklusú felsőoktatási képzések esetén a képzésszervezés szempontjából az állami szerepvállalás erős (egyetemek, egyetemi főiskolák, alkalmazott tudomány egyetemek, regionális műszaki intézetek, továbbképzési vagy felnőttképzési szervezetek, középiskolák), de jelen vannak a képzési magánszolgáltatók, akik ágazati vagy szakmai szervezetekkel, kereskedelmi kamarákkal, vállalatokkal vagy szakszervezetekkel közösen végzik a képzéseket. Az a tény, hogy a rövid ciklusú felsőoktatási képzéseket ilyen sokféle környezetben nyújtják, növeli a nem hagyományos tanulók lehetőségeit a felsőoktatásban való részvételre.

A képzések kapcsán azt tapasztalták európai szinten, hogy megfelelnek a munkaerőpiac igényeinek, hiszen fő célja a képzéseknek a szakmai specializáció. A képzések szakmai területei, tanulmányi programjai jellemzően gazdasági, üzleti tanulmányok területén zajlanak, de az adminisztráció, vendéglátás, logisztika, az erdészet, a biztonság területén is kínálnak lehetőségeket.

Kirsch & Beernaert (2011) kiemelte, hogy a képzéseknek egyfajta társadalmi kohéziós szerepe is megfigyelhető.

Ismét próbálták a hallgatói összetételt vizsgálni. A női dominancia erősen jelentkezik itt is, mint a felsőoktatás magasabb szintjein. A kutatás eredményei között kiemelik, hogy a képzések a felsőoktatás hatékonyságához is hozzájárulnak, a hallgatók lemorzsolódásának csökkentésében játszanak szerepet.

Kirsch & Beernaert (2011) eredményei egyértelmű előrelépésről tesznek tanúbizonyságot. Európában az EKKR keretrendszere valóban segítette közelebb vinni egymáshoz és a képzések átláthatóságához az oktatáspolitikai szereplőket. A helyzet folyamatosan javul, ahogy egyre inkább megjelennek a nemzeti szinten működő képesítési keretrendszerek, hiszen az értelmezhetőségben és a kreditek beszámíthatóságában, tehát a rugalmasabb tanulási útvonalak és előtanulmányok validálásban közelebb viszik a hallgatókat a felsőoktatási tanulmányokhoz (Kirsch & Beernaert, 2011).

A rövid ciklusú felsőoktatási képzések erősítése által egyre több lehetőség nyílik a fiatalok előtt. A képzések hozzájárulnak az egyenlőtlenség csökkentéséhez a felsőoktatásban, a részvétel bővítéséhez és a lemorzsolódás megakadályozásához, amellett, hogy láthatóan a hátrányosabb helyzetű és munkából az iskolapadban visszatérő hallgatók vesznek részt a képzésekben jellemzően.

Grm & Bjørnåvold (2014) Qualifications at Level 5: Progressing in a Career or to Higher Education (5. szintű képesítések: Haladás a karrierben vagy a felsőoktatásban) címmel az Európai Szakképzésfejlesztési Központ (CEDEFOP) megbízásából készítettek egy összehasonlító kutatást, melyben az európai képesítési keretrendszer (EQF) 5. szintjén található képzéseket vizsgálták. Kutatásukból egyértelműen kirajzolódott, hogy Európában nagy különbségeket tapasztalhatunk a képzések között. Kutatásukban azon 15[11] országot vizsgálták, akik 2012 júniusáig a nemzeti képesítési szintjüket az EKKR-hez kapcsolták.

Látható eredményeikből, hogy az EKKR 5. szintjén levő képzések fontos szerepet játszanak a foglalkoztatáshoz való hozzáférés és a karrierépítés szempontjából, valamint a felsőoktatásba való bejutás esélyét is növeli. Ez a kettőség teszi vonzóvá a képzést nemcsak a diákok, de a munkaadók számára is. Az EKKR 5. szintű képesítések különösen vonzóak a szakképzettséggel és a már munkatapasztalattal rendelkező hallgatók számára. Így hozzájárulnak az egész életen át tartó tanuláshoz azáltal, hogy hozzáférhetőek és egyre népszerűbbek a felnőttek és a nem tradicionális tanulók számára.

A kutatás egyik legfőbb eredménye az összehasonlíthatóság érdekében készített csoportosítás. Ennek alapján az első csoportosításba (9. táblázat) a képzési típusok meggyökerezettsége, hagyományai alapján a nagy hagyománnyal rendelkező (Franciaország, Anglia, Írország, Ausztria) és az újabb keletű, vagyis a közelmúltban létrejött képzéseket sorolják (Csehország, Hollandia, Portugália).

[11] Belgium (Flandria), a Cseh Köztársaság, Dánia, Észtország, Írország, Franciaország, Horvátország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Málta, Hollandia, Ausztria, Portugália és az Egyesült Királyság (Anglia, Wales és Észak-Írország és Skócia)

9. táblázat Országtipológiák rendszerezési szempontjai a felsőfokú szakképzésben

A képzési típus meggyökerezettsége szerint	A képzések átjárhatósága szeint	A képzési szint jelentősége alapján	Oktatási alszektorhoz való kötődés
Nagy hagyománnyal rendelkező Franciaország, Anglia, Írország, Ausztria	**Automatikus átlépés** Franciaország, Szlovénia és az Egyesült Királyság	**Kiemelet jelentőségű** Ausztria, Franciaország	**Inkább a szakképzéshez** Ausztria
Újabb keletű Csehország, Hollandia, Portugália	**Tanulmányi eredményfüggő** Belgium, Németország	**Átlagos jelentőségű** Dánia, Luxemburg, Írország	**Inkább a felsőoktatáshoz** Hollandia, Lettország
	Beszámítás nélküli átlépés Lengyelország	**Kevéssé fontos** Belgium, Észtország, Lettország	**Általános-közoktatás része** Nagy-Britannia
		Nem igazán jelentős Csehország, Horvátország, Hollandia, Portugália	

Forrás: Grm & Bjørnåvold (2014); Benkei-Kovacs et al., 2015. alapján saját szerkesztés

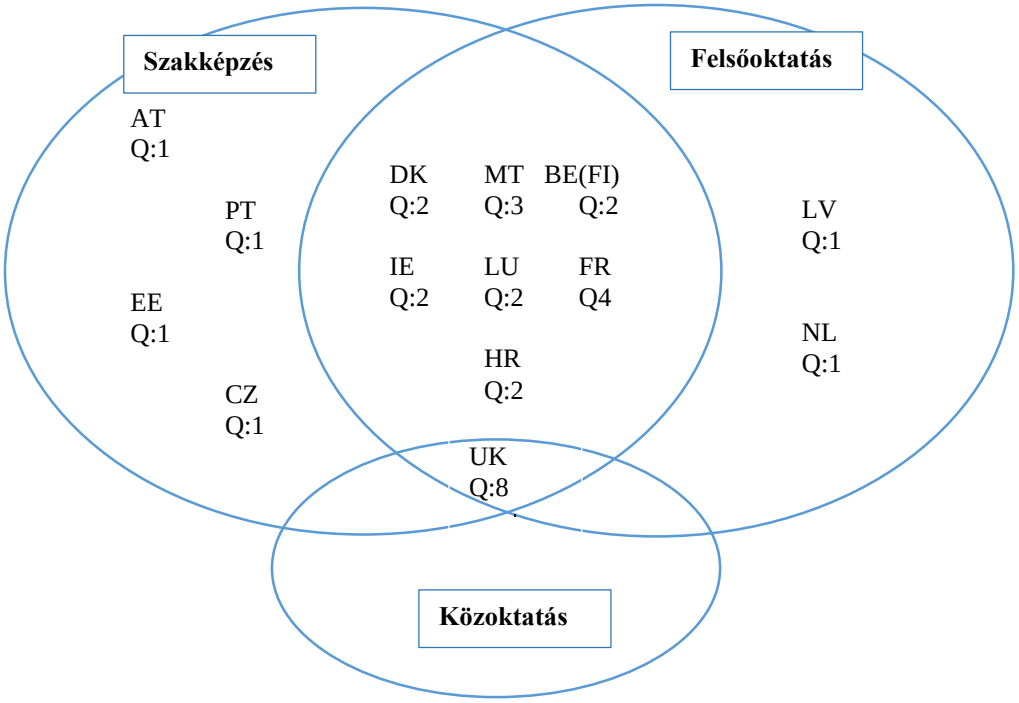
A második csoportosításba a képzések ISCED 5-6 közötti átjárhatósága szerint beszélhetünk automatikus átlépésről, tanulmányi eredmény-függő és beszámítás nélküli átlépésről. Franciaország, Szlovénia és az Egyesült Királyság esetében a legegyszerűbb az átlépés, Belgium vagy Németország esetében a megszerzett tanulmányi eredményük függvényében kapnak az átlépésre lehetőséget, még Lengyelországban nem számítják be előzetes tanulmányaikat a bachelor képzésre jelentkezőknek.

A harmadik csoportosításban a képzési szintek jelentősége alapján kiemelt jelentőségűek (Ausztria és Franciaország), átlagos fontosságúak (Dánia, Luxemburg, Írország), kevéssé fontosak (Belgium, Észtország és Lettország) és a nem igazán jelentős (Csehország, Horvátország, Hollandia és Portugália) szintekre sorolja be az európai országokat. A csoportosítás alapjául a képzésben résztvevő populáció arányait veszik figyelembe.

A negyedik csoportosítás az oktatási szektorokhoz való kötődés alapján rendszerez. Inkább a szakképzéshez, inkább a felsőoktatáshoz vagy az általános-közoktatáshoz kapcsolódnak. Az 12. ábra kiválóan szemlélteti a vizsgált országok besorolásait, ezekből egyértelműen látható, hogy a legtöbb ország esetében nehezen meghatározható, több szinthez vannak kötődései a felsőfokú szakképzésnek (Grm & Bjørnåvold, 2014; Benkei-Kovács et al., 2015).

Az oktatási alszektorokhoz való kötődés alapján a Grm & Bjørnåvold (2014) kutatásában vizsgált 15 országot az alábbiak szerint csoportosították.

12. ábra Oktatási alszektorhoz való kötődés a vizsgált 15 országban



Forrás: Grm & Bjørnåvold (2014); alapján saját szerkesztés

A Q a képesítési típusok számát jelöli. A 12. ábrán látható, hogy az oktatási alszektorhoz való kötődés alapján inkább a szakképzéshez sorolják Ausztriát, Csehországot, Észtországot és Portugáliát. Portugália esetében a képzés azért került a szakképzés metszetébe, mert a képesítést a szakképzési rendszer szabályozza, de maguk a képzéseket a nem felsőfokú intézmények[12] biztosítják. A felsőoktatáshoz Hollandia és Lettország képzése, még általános-közoktatás rendszeréhez Nagy-Britannia képzése áll közelebb. Franciaország, Belgium, Írország, Dánia, Luxemburg, Horvátország, Málta esetében pedig több képzési típust tudunk megfigyelni, így mind a három oktatási szektorhoz kötődnek a képzéseik.

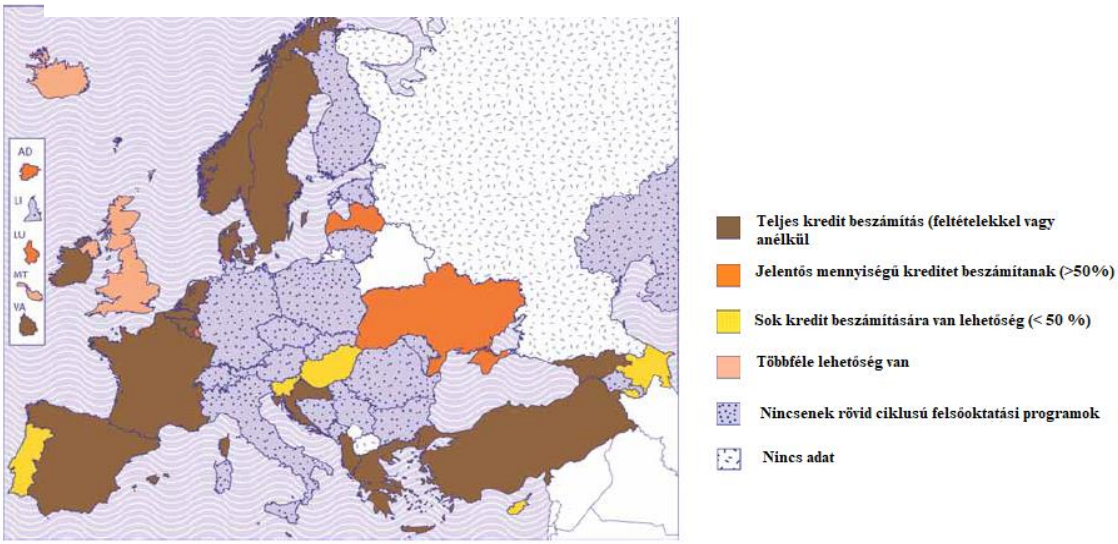
Az EKKR 5. szintjéhez kapcsolódó képzések vizsgálatakor a CEDEFOP a 15 országban 31 képesítéstípust azonosított. Az EKKR 5. szintű képesítési típusaihoz többféle tovább lépési útvonal áll rendelkezésre, a foglalkoztatás és a felsőoktatás között. A 31 képesítés közül 14 típus elsősorban a munkaerőpiacra irányul. A képzések szerepe és funkciója elsősorban a munkaerő-piaci hozzáférés és a továbbtanulási lehetőségek biztosítása a szakképesítéssel rendelkező hallgatók vagy a már a dolgozó emberek számára (Grm & Bjørnåvold, 2014).

[12] Non-higher education institutions

Az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) kialakulása és megerősödése volt az elsődleges cél a Bolognai nyilatkozat aláírását követő 10 évben. 2010 után egyre nagyobb szerepet kapott a rövid ciklusú felsőoktatási képzések kérdésköre a 2-3 évente megrendezésre kerülő miniszteri találkozókon. *Crosier et al, (2012) Bologna Process Implementation Report (A bolognai folyamat végrehajtásáról szóló jelentés)* című munkájukban már külön figyelmet szenteltek a rövid ciklusú képzések kutatásának. A kutatás a bolognai folyamat végrehajtásának 2012-es helyzetét írja le statisztikai adatok és kvalitatív információk segítségével.

Kiemelik, hogy már a berlini találkozó során a résztvevő miniszterek kérték annak megvizsgálását, hogy összekapcsolhatók-e a rövid ciklusú felsőoktatási képzések az EHEA képesítési keretrendszerének első ciklusával. Az országok mintegy felében már ekkor kapcsolódtak az első ciklushoz a rövid ciklusú programok és a felsőoktatás részének tekintették, Azerbajdzsán, Ciprus, Görögország, Portugália és Szlovénia kivételnek számított, hiszen ezeket a programokat felsőfokú képzéseknek nevezték, de nem tekintették a felsőoktatás részének. Ha a felsőfokú képzéseket követően kísérjük figyelemmel a kreditek beszámíthatóságát az alapképzési szakokba, akkor 13. ábrán jól láthatjuk, hogy mennyire sokszínű az EFT tagországok tekintetében a beszámítás lehetősége. Sok országban teljes kredit beszámítással mehetnek tovább ugyanazon területen alapképzésbe a hallgatók (pl. Spanyolország, Franciaország, Norvégia, Svédország).

13. ábra A rövid ciklusú felsőoktatási programok kredit elismertetése az alapképzésekbe 2010/2011.



Forrás: BFUG, European Commission/EACEA/Eurydice, 2012 alapján saját szerkesztés

Izlandon és az Egyesült Királyságban többféle rövid ciklusú felsőfokú program létezik, amelyek az első cikluson történő továbbtanulás esetén különféle beszámítási lehetőséget adnak, annak függvényében, hogy milyen megállapodás van egyes intézmények között.

Crosier et al. (2012) kutatásából látható, hogy az EHEA számos országában a rövid ciklusú programok még nem kapcsolódtak teljes mértékben az első ciklusú felsőoktatási programokhoz, és néha nem is tekintik őket a felsőoktatási rendszer részének. Több ország is olyan programokat említ, melyek bizonyos középfokot követő szakmákra készítenek fel. A fogalommeghatározások esetében látható, hogy még nincs, kiforrott egység. A *„short cycle"* fogalmat használják az összegzésben, melynek kapcsán leírják, hogy az ilyen programok hossza 60 ECTS (egy év) és 180 ECTS (három év) között változhat. De a rövid ciklusú programok leggyakoribb ideje 120 ECTS kredit (két év), amit Andorra, a Belga Francia Közösség, Horvátország, Dánia, Norvégia és Svédország említ a jelentésben (Crosier et al., 2012).

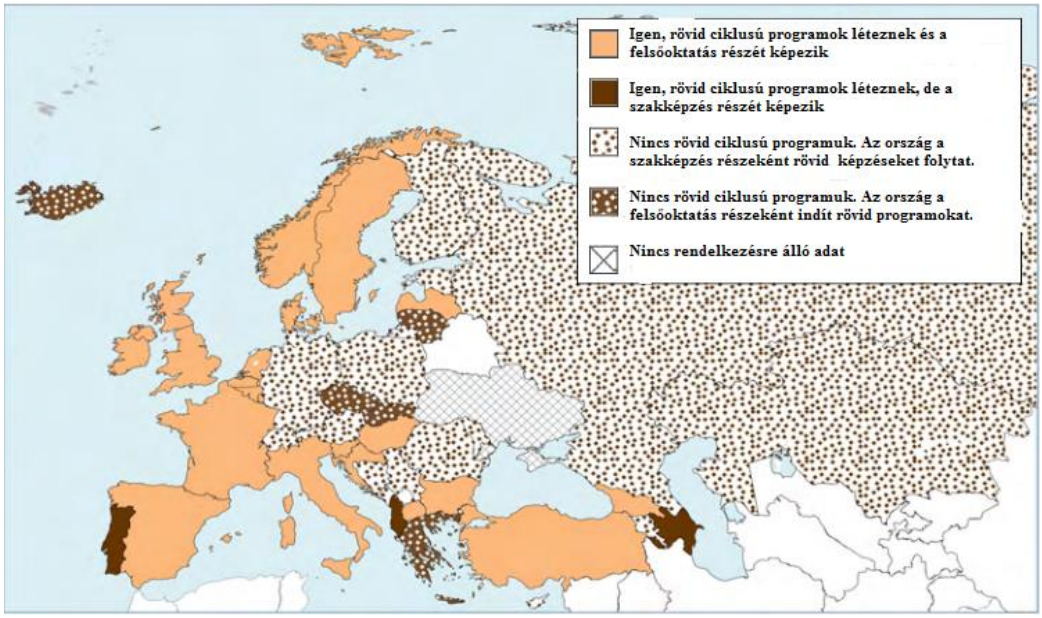
Crosier et al, (2015) a Bologna Process Implementation Report (A bolognai folyamat végrehajtásáról szóló jelentés) című kutatásuk során egyre mélyebben vizsgálták interjúk, kérdőívek és szakmai anyagok segítségével a felsőoktatásban megjelenő rövid ciklusú képzéseket. Két fontos eredmény kiemelendő a vizsgálatukból, egyrészt a tagországok tekintetében 2005-ben 14, addig 2014-re 26-ra nőtt a képzések száma, amelyek leggyakrabban a felsőoktatáshoz kötődnek a bolognai folyamatokhoz csatlakozott országok tekintetében.

Látható továbbra is, hogy a rövid ciklusú képesítések helyzete az EFT-n belül nagyon eltérő. Egyrészt vannak rövid ciklusú képesítések, melyek a felsőoktatáshoz kötődnek, beszélhetünk középfok utáni szakképzésről, sőt többen a középfokú oktatás részének tekintik (Crosier et al., 2015).

A 14. ábra a tagországok csoportosítását jeleníti meg aszerint, hogy léteznek-e ilyen felsőoktatási rövid ciklusú programok, és ha igen, akkor melyik oktatási szektorhoz kötődnek elsősorban. Öt csoportot különítenek el, egyrészt azokat az országokat, ahol vannak rövid ciklusú képzések és a felsőoktatáshoz kötődnek (pl. Spanyolország, Törökország, Norvégia, Svédország, Magyarország), ezek vannak többségben. Másrészt vannak olyan országok, amelyeknek szintén van rövid ciklusú programok, de az oktatás szerkezete vagy törvényi szabályozás miatt a szakképzéshez sorolják őket (pl. Portugália). A harmadik csoportban olyan országok kerültek, amelyeknek nincs kifejezetten rövid ciklusú félfelsőfokú képzésük, de a szakképzés részeként

találkozhatunk hasonló képzésekkel (pl. Románia, Szerbia). A negyedik csoportba pedig olyanokat sorol, amelyeknek szintén nincs kifejezetten rövid ciklusú félfelsőfokú képzésük, de a felsőoktatás részeként találkozhatunk hasonló képzésekkel (Csehország, Szlovákia, Görögország). Az utolsó csoportba pedig azokat sorolja, akik részéről nem történt adatszolgáltatás(Crosier et al., 2015).

14. ábra Európai országok csoportosítása a rövid ciklusú felsőoktatási képzések terén

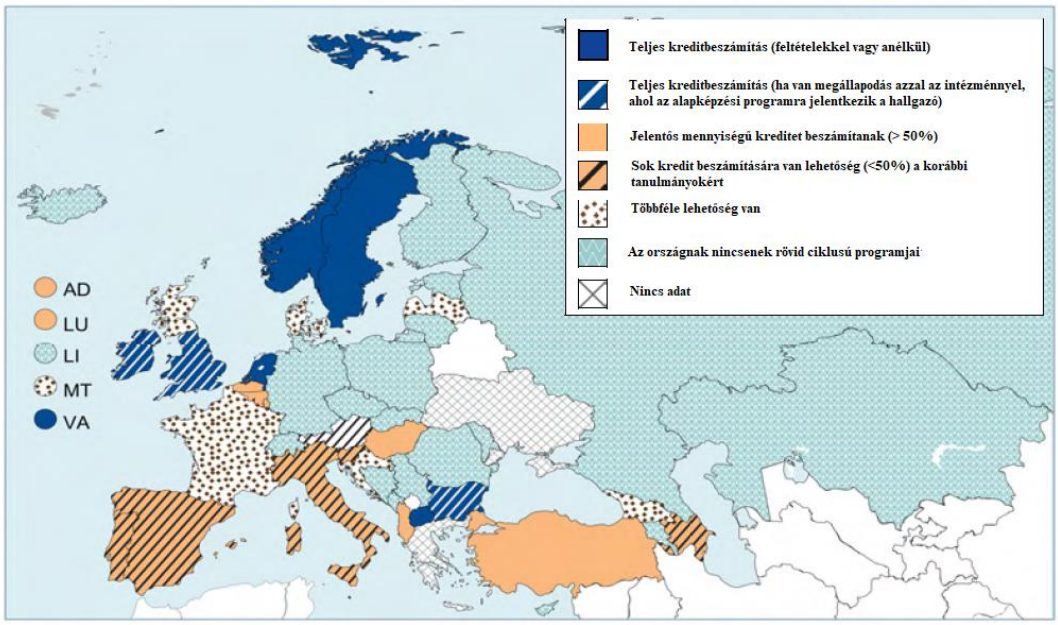


Forrás: BFUG, European Commission/EACEA/Eurydice, 2015 alapján saját szerkesztés

A vizsgálat során a végzettségek elnevezése tekintetében is találtak komoly eltéréseket. Beszélhetünk felsőoktatási oklevélről (*Higher Education Certificate*), szakmai diplomáról (*professional diploma*), technológiai szakirányú diplomáról (*technological specialisation diploma*), egyetemi diplomáról, (*university diploma*), egyetemi bizonyítványról (undergraduate certificate) és ezek különböző elnevezéseit még sorolhatnánk[13](Crosier et al., 2015).

[13] Advanced Professional, Diploma of Higher Education, Undergraduate diploma, Associate degree, Degree, Foundation Degree, First Level Professional Higher Education Diploma, Sub-Bachelor, Professional Bachelor

15. ábra A rövid ciklusú felsőoktatási programok kredit elismertetése az alapképzésekbe



Forrás: BFUG, European Commission/EACEA/Eurydice, 2015 alapján saját szerkesztés

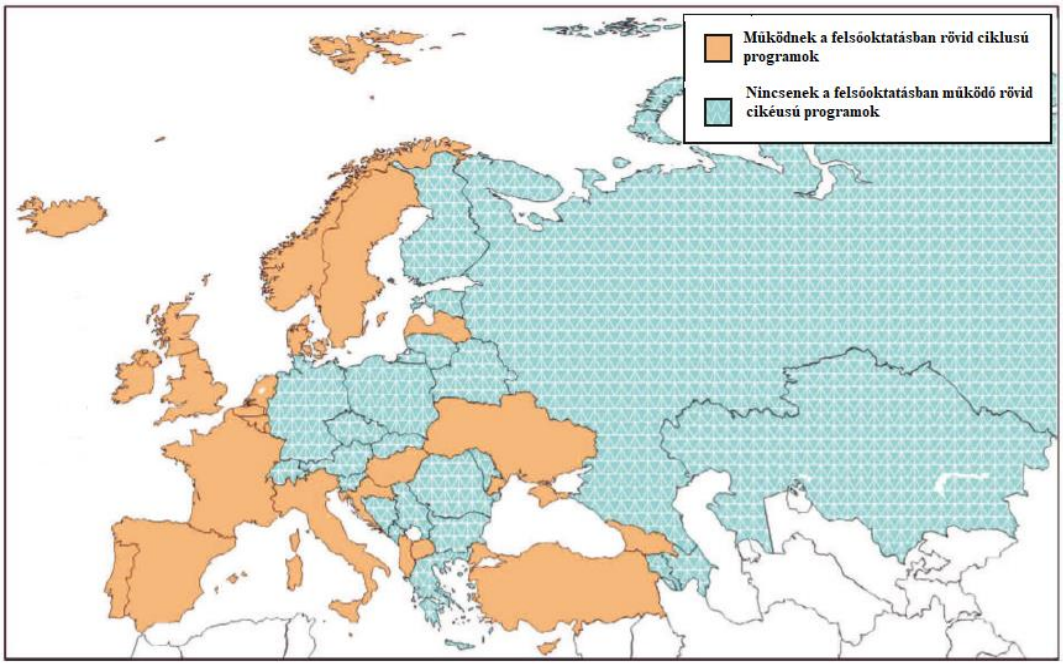
A rövid ciklusú képesítések neve sokféle lehet, a különbségek nem feltétlenül nyelvi jellegűek. Több esetben utalnak arra, hogy a rövid ciklusú oktatás az adott országban oktatási rendszerében milyen szerepet tölt be.

Ha a hallgatók a rövid ciklusú képzés befejezését követően szeretnének továbblépni az első ciklus irányába (BA/BsC képzés), akkor kreditelismertetésre lehetnek jogosultak. A 15. ábra a 2014-ben látható nemzetközi gyakorlatot szemlélteti az EFT tagországokban. Nyolc országban teljes mértékben elfogadják a krediteket (Svédország, Norvégia), Írországban és az Egyesült Királyságban (Anglia, Wales és Észak-Írország) a kreditek beszámítása attól függ, hogy a rövid ciklust és az első ciklusú képzést indító intézmények közötti milyen megállapodás van. Magyarországon jelentős számú kreditet fogadtak el ekkoriban a továbblépés során (60-90 kredit között 120 kreditből). Olaszország, Spanyolország és Portugália esetében a kreditek elfogadhatósága 50 % felett volt (Crosier et al., 2015).

Ez idáig Crosier és munkatársai a legátfogóbb vizsgálatot a rövid ciklusú felsőfokú képzések témájában 2018 végezték. A *Bologna Process Implementation Report (Crosier et al., 2018)* című kutatás megállapította, hogy az EFT országok esetében a felsőoktatási hallgatók közül 58,8% az első ciklusba, 21,7%-a második ciklusba, még 16,8% a rövid ciklusban folytat tanulmányokat. 3%-a doktori programba jár. Az

eredmények azt mutatják, hogy az az ISCED 5 programok az összes felsőoktatásban tanuló hallgatónak csak kis részét képezik, van, ahol az 1%-ot sem érik el.

16. ábra A felsőoktatás részeként működő rövid ciklusú programok 2016/2017.[14]



Forrás: BFUG, European Commission/EACEA/Eurydice, 2018 alapján saját szerkesztés

A hallgatók legnagyobb arányban (20% felett) vannak: Fehéroroszországban, Franciaországban, Kazahsztánban, Oroszországban, Törökországban és Ukrajnában.

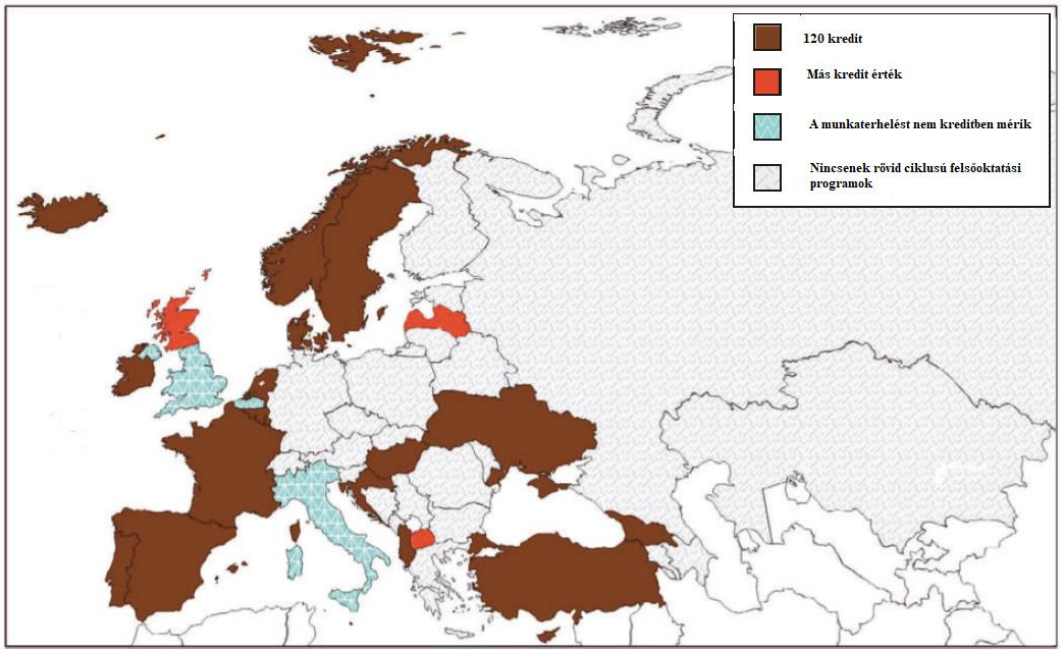
A jelentés ismét leírja, hogy 2015-höz hasonlóan, az országok felében van a felsőoktatás részeként működő rövid ciklusú képzés. Itt egy fontos ellentmondásra hívják fel a figyelmet. A rövid ciklusú felsőoktatás (short-cycle higher education) fogalma eltér a rövid ciklusú harmadfokú képzéstől (short-cycle tertiary education ISCED 5). Látni kell amellett, hogy EFT országok felében van SCHE képzés, az Eurostat-adatok jelzik, további ISCED 5 programok jelenlétét azon országokban, akik nem tekintik a felsőoktatás részének ezeket a programokat.

A 17. ábrán látható, hogy 18 országban (pl. Magyarország, Spanyolország, Portugália, Franciaország) van felsőoktatáshoz kötődő rövid ciklusú képzési program. Ahol nincs, ott általában a felsőfokú szakmai képzés kategóriájába sorolják, vagy a középfokú képzés meghosszabbításaként tekintenek rá (Crosier et al., 2018).

[14] A felsőoktatás részének tekintett rövid ciklusú programok jelenléte olyan helyzetekre utal, amikor a nemzeti képesítési keretrendszerek és/vagy irányító dokumentumok a rövid ciklusú (vagy rövid ciklusú képesítéseket) a felsőoktatási rendszer részeként ismerik el.

A hallgatók munkaterhelését nem minden esetben kreditben fejezik ki, de az országok többségében a rövid ciklusú programok esetén 120 kreditet kell teljesíteni (lásd 17. ábra). Macedónia 60 vagy 120 kredit, Lettország 120 vagy 180 ECTS), Egyesült Királyság - Skócia (képesítéstől függően 48, 60 vagy 120 kredit. A kreditektől eltérő számításokkal is találkozhatunk. Például Olaszországban, években, félévekben mérik, az Egyesült Királyságban (Anglia, Wales és Észak-Írország), ahol a rövid ciklusú felsőoktatást úgynevezett „alternatív szolgáltatók" nyújtják, itt tanulási eredményeken alapszik, a belga flamand közösségben, ahol a rövid ciklusú felsőoktatás a felnőttképzési központok és egyes középiskolák által biztosított programoknak felel meg, a munkaterhelést órákban mérik.

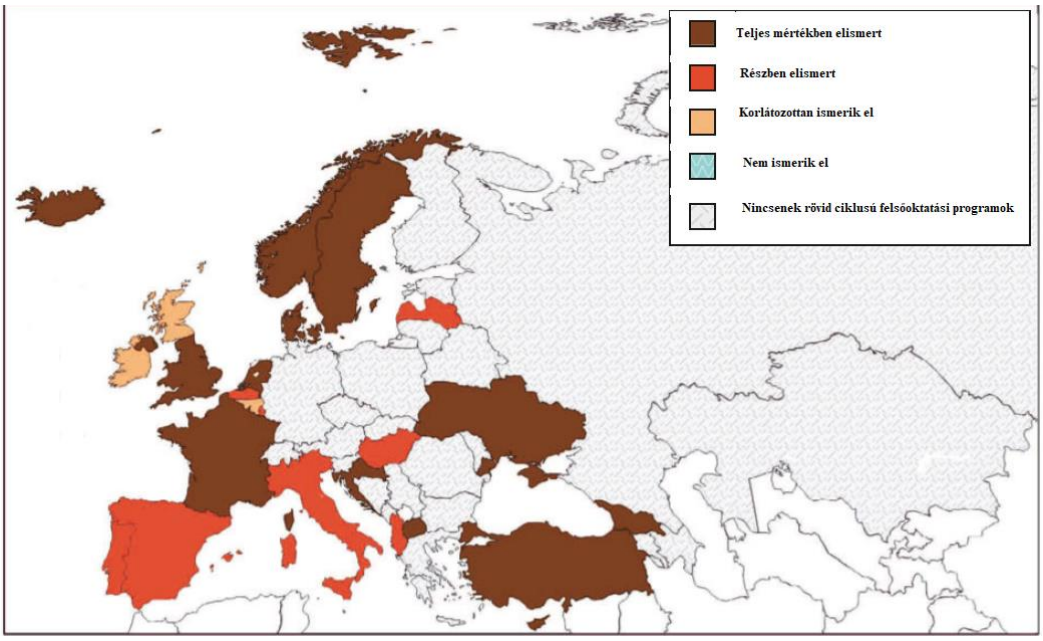
17. ábra A rövid ciklusú felsőoktatási programok (leggyakoribb) munkaterhelése 2016/2017.



Forrás: BFUG, European Commission/EACEA/Eurydice, 2018 alapján saját szerkesztés

A rövid ciklusú felsőoktatási képzések kredit (és egyéb) szintű elismerése mellett kérdés lehet, hogy a kreditek magasabb szintű képzésbe (első ciklus) történő lépés esetén, mennyire elfogadhatók. A 18. ábra az európai helyzetet szemlélteti.

18. ábra A rövid ciklusú felsőoktatási programok elismertetése az alapképzésekbe 2016/2017.



Forrás: BFUG, European Commission/EACEA/Eurydice, 2018 alapján saját szerkesztés

Az elismerés mértékének meghatározása azonban a felsőoktatási intézmények feladata. 14 országban teljes mértékben beszámítják az alapképzésben (Franciaország, Horvátország, Norvégia, Svédország, Ukrajna). 9 országban (Olaszország, Magyarországon) csak részlegesen történik meg a kreditek elismerése. Belgium- Francia Közösségében, az Egyesült Királyság- Skócia és Írország esetében vannak megkötések, korlátozások. Málta az egyetlen ország, amely arról számol be, hogy a rövid ciklusú programokat általában nem ismerik el az első ciklusú tanulmányok során (Crosier et al., 2018).

A jelentésben olvashatunk arról is, hogy mindössze csak 12 ország tudott olyan statisztikát szolgáltatni, amelyben konkrétan meghatározzák azon tanulók százalékos megoszlását, akik folytatják tanulmányaikat a rövid ciklusú képzések után az alapképzésben. A legmagasabb arányt - 50% és 74,9% között - Andorra, Franciaország és Portugália jelentette. Cipruson, Dániában, Ukrajnában és az Egyesült Királyságban (Skócia) ez az arány 25% és 49,9% között van; míg Magyarországon, Olaszországban, Norvégiában, Svédországban és Törökországban a rövid ciklusban végzettek legfeljebb 25% -a folytatja tanulmányait az első ciklusban.

Legutóbb 2020-ban mutatták be a legfrissebb eredményeiket az EFT tagországok felsőoktatási rendszereinek vizsgálata kapcsán. *Crosier et al, (2020) Bologna Process Implementation Report* című munkájukban újra vizsgálták a 2018-2020 közötti időszak

előrelépéseit. A kutatás kevés hangsúlyt fektettek a SCHE képzések elemzésére. Továbbra is látható az a jelenség, hogy az EFT országok messze nem jutottak még el a rövid ciklusú felsőoktatás közös értelmezéséhez.

Az EFT országok felében van a felsőoktatás részeként működő rövid ciklusú képzés. Az előző vizsgálatokhoz képest Lengyelország és Szerbia esetében történt előrelépés. Lengyelország olyan jogi keretet fogadott el, amely bevezeti ezt a típusú képzést, de a képzőhelyek nem egyetemi felsőoktatási intézmények, hanem szakmai felsőoktatási intézmények. Szerbia 2019 márciusában fogadta el legújabb felsőoktatási törvényét, melyben bevezette rövid ciklus fogalmát.

Az elemzés továbbra is felhívja a figyelmet a rövid ciklusú felsőoktatás (short-cycle higher education) és a rövid ciklusú harmadfokú képzés (short-cycle tertiary education ISCED 5) fogalomzavarára (Crosier et al., 2018).

Összességében az Európai Felsőoktatási Térséghez tartozó országokban 56,4% az első ciklusba (alapképzés), míg 21,2% a második ciklusba (mesterképzés vagy egyenértékű szint) és 19,7 % a rövid ciklusú felsőoktatásban tanul. 2,7% pedig a harmadik ciklusú (doktori vagy azzal egyenértékű) programokban (Crosier et al., 2018, 2020).

4.2. Felsőfokú szakképzésekkel foglalkozó vizsgálatok európai országokban

A hallgatói háttér és tanulmányi környezet terén *Round et al. (2012)* vizsgálatát emeljük ki elsőként, akik az angol szakképzésben nappali és részmunkaidős tanrendben tanuló hallgatók felsőoktatásba való továbblépését vizsgálták. Rámutattak arra, hogy a bekerülési útvonal és a felsőoktatásban való megmaradás közötti kapcsolat igen összetett. Nem lehet egyértelműen kiejelenteni, hogy a szakképzésből érkező hallgatók felsőoktatási pályafutása negatívabb kimenetelű, hamar lemorzsolódhatnak. Megállapították, hogy a szakmai képzésekből érkező diákok szignifikánsan nagyobb valószínűséggel kerülnek ki a legalacsonyabb társadalmi csoportokból, emellett nagyobb valószínűséggel hagyják el az 1. évfolyam után a teljes idejű képzéseket, mint a hagyományos felvételizők. Láthatóvá vált, hogy a diákok deprivációs háttere erősen befolyásolja a belépési útvonalakat és a lemorzsolódást. A szakképzésből jelentkezők sokkal nagyobb valószínűséggel választják a részképzést vagy az úgynevezett „szendvicsképzést", mint a hagyományos, A-szintű végzettséggel rendelkező diákok. Rámutattak arra is, hogy a szakmai képzésből érkező tanulók szintén nagyobb valószínűséggel az otthonuk közelében tanulnak tovább. Ennek oka lehet, hogy a szakmai

képzésből felsőoktatásba jelentkezők szívesebben tanulnak a helyi továbbképző főiskolákon, előnyben részesítik ezeket, hiszen ugyanabban az intézményben tanulhatnak tovább, ahol szakmai tanulmányaikat folytatták. Ez a tendencia Magyarországon is megfigyelhető (Fehérvári & Kocsis, 2009; Szemerszki, 2006, 2012). A szakmai hallgatók közül a felsőoktatásba lépők idősebbek, mint a hagyományos képzésekből érkezők, a férfiak és az etnikai kisebbségi csoportokból származók vannak többségben közöttük.

Round et al. (2012) kutatásukban feltételezték, hogy jelentős különbségek vannak a felsőoktatásba részmunkaidős szakképzésre jelentkezők tapasztalatai között az alapképzési szakokon. A bennmaradási és a kilépés mintázat eltérő a részidős képzéseken. A kutatás egyértelműen rávilágít arra, hogy a felsőoktatás irányába vezető felsőfokú szakképzés fontos a hátrányos helyzetű tanulók számára.

Lardy et al. (2022) a hallgatói háttér és elkötelezettség szerepét vizsgálták a tanulmányi eredményekben a franciaországi IUT (University Institute of Technology) intézményekben. A kutatók szerint nagyon ígéretes környezetet kínálnak az ilyen típusú intézmények a belépési és tanulmányi egyenlőtlenségek felmérésére. Eredményeik rámutattak arra, hogy a tanulók szociális háttere nem befolyásolja az év végi átlagosztályzatot, míg a tanulmányi háttér (az érettségi típusa, valamint az ismétlések száma) viszont erősen befolyásolja az osztályzatokat. Maguk az IUT intézmények a felsőoktatás társadalmi sokszínűségét növelik. Az ilyen típusú felsőoktatási intézmények kompenzálhatják a hallgatók társadalmi hátteret, motiválók a tanulmányi eredményességre. Ennek a kompenzációs hatásnak több magyarázata is van. A technológiai végzettségű hallgatók számára nagy számában tartanak fenn helyeket a felsőoktatásban, illetve a kiscsoportos képzéseket is előnyben részesítik ezek a képzések. A kutatás egyértelműen igazolta, hogy az érettségi típusa erősen befolyásolja az első éves hallgatók év végi átlagát. Ez inkább azt a hipotézist támasztja alá, hogy a középiskolából a felsőoktatásba való átmenet során a tanulmányi háttér erős determinizmusa érzékelhető, az IUT-k pedig valamelyest kompenzálhatják a társadalmi hátteret. Hasonló eredményeket láthatunk hazai szinten is Szemerszki (2012) kutatásában.

Simm et al. (2012) a földrajz és idegenforgalmi menedzsment területén indult angol alapdiplomák (foundation degree) hallgatóit vizsgálta, részben összehasonlítva ugyanazon területen tanulmányokat folytató alapképzéses (BA/BSc) hallgatókkal. A hallgatói teljesítményének elemzésekor azt tapasztalták, hogy az alapdiplomás képzésben tanuló hallgatók általában ugyanolyan jól teljesítenek, mint alapképzésben (BSc) tanuló

társaik, de egyes esetekben felül is múlhatják őket bizonyos területeken. Emiatt is lehetséges a jobban teljesítő hallgatók esetén, hogy a képzés befejezése előtt már átkerülhetnek az alapképzésekre (BSc). Simm et al. (2012) szerint a felsőoktatásba való hatékony átmenet kulcsa a felkészültség. Fontos, hogy az alapdiplomás képzésben tanulók megismerjék a különféle tanulási környezetet és az alapképzésben részt vevő hallgatókkal rendszeres interakcióban legyenek, ne alakuljon ki versengés, így az alapdiplomás képzés hallgatói szocializálódnak társaikkal, nőhet az önbizalmuk és felmérhetik képességeiket az alapképzésben tanuló (BSC) társaikhoz képest. Emiatt is szorosabb együttműködésre van szükség a felsőoktatási intézmények és az alapdiplomás képzéseket nyújtó partner intézmények között. Jobban kell összehangolniuk a közös munkát és az átmenet biztosítását a képzések között, ezért szükség van az oktatók és a hallgatók rendszeres kapcsolattartására, a felsőoktatási rendszerek összehangolására és megerősítésére, valamint a független és autonóm tanulás kialakítására a hallgatóknál, akik esetében nem szabad alábecsülni a személyes fejlődésüket, önbecsülésüket és növekvő önbizalmukat (Simm et al., 2012).

Nzekwe-Excel (2012) az adminisztráció, menedzsment és mérnöki területen alapdiplomás (foundation degree) képzésben munkaalapú tanulást (work-based learners) folytató angol diákok tanulási szükségletekről végzett kutatást. A hallgatók tanulását befolyásoló, pozitív tényezőkként azonosította a 1) a *jó tanulási gyakorlatokat* (támogató oktatók, munkáltatók, interaktív foglalkozások, csoportos tevékenységek), az 2) *ideális lehetőségeket* (alapdiploma karrierlehetőségei, egyetemre történő továbblépés, finanszírozás, modulok összekapcsolása a munkával) és az 3) *időgazdálkodási készségek fejlődését* (feladatok priorizálása, tanulás, munka és a család összeegyeztethetősége). A tanulási akadályok között az 1) *adminisztráció,* 2) *kommunikáció hiánya* (információátadás az intézmény- tanulók-munkáltatók között), 3) *képzési struktúra problémái* (töredezett szerkezet, rossz szervezés) és a kialakult 4) *normák, szabályok* (alacsony szintű feladatok, kevés kihívást jelentő feladatok, visszajelzések hiánya) kerültek kiemelésre. Nzekwe-Excel (2012) külön csoportokba is rendezte a hallgatók tanulását támogató igényeket és szükségleteket, melyeket a képzőintézmények és a munkáltatók esetében is megneveztek a diákok. Az intézmények esetén a 1) *támogatás* (oktatóanyagok, műhelyek, akadémiai támogatás), a 2) *kommunikáció* (gyors válaszadás, interakció az oktatókkal, munkáltatói elvárások megértése), és a 3) *visszacsatolást* (átfogó, részletes) rendszerességét említettek a legfontosabbnak. Emellett a 4) *professzionalizmus* (készségek, kompetenciák, kézzel írott jegyzetek mellőzése) és a 5)

program szerkezete (egyetemi és főiskolai képzésekkel összehangolt menetrend, világos értékelési útmutató, nyílt napok, műhelymunka, laborfoglalkozások, munkaadói elvárások beépítése a modulokban, tananyagokba) jelent meg. Az 6) *adminisztráció* (online órák lehetősége, kényelmes termek) és az 7) *előadásjegyzetek biztosítása* a szintén a hallgatói igények között került kiemelésre. A munkáltatók esetében a 1) *kommunikáció* (tanulmányi követelmény/határidő ismerete), az 2) *idő* (tanulási idő, tanulmányi napok, tanulmányi szabadság, rugalmas munkaidő) biztosítása mellett a 3) *pénzügyi támogatá*s (program befejezésekor kapott díjazás) és a 4) *professzionalizmus* (egyértelmű célok meghatározása, mérnökök és menedzserek bevonása a programtervezésbe, kompetens programmentorok) biztosítása is a tanulást támogató tényezők között került említésre.

Davies (2013) a tanulmányok és a munkahelyi kötelezettségek közötti egyensúlyt vizsgálta a nem tradicionális alapdiplomás képzésre járó angliai hallgatók körében. A nem tradicionális hallgatók alatt a gazdasági helyzet, életkor, etnikai hovatartozás, családi állapot, és a földrajzi elhelyezkedés szempontjából hátrányos hallgatókat jelöli meg a szerző, akiknek ezek a tényezők gátolják a felsőoktatáshoz való hozzáférését (Davies, 2013:55). Vizsgálatában jelentős többségben voltak a női hallgatók, akik jellemzően munkásosztálybeli, első generációs hallgatók voltak a felsőoktatásban. A munka és tanulás egyensúlya kapcsán rámutatott arra Davis (2013), hogy a hallgatók fele a munkáját fontosabbnak tartotta a tanulmányainál és csak 5% érezte fontosabbnak a tanulást a munkájánál. Azok, akik munkásosztályhoz sorolták magukat nagyobb valószínűséggel részesítették előnyben a munkájukat az alapdiplomás képzésnél. A munkavállalás pozitív és negatív hatással is van a nem tradicionális hallgatók tanulmányaira. Ez is bizonyítja, hogy a tanulás és a munka kapcsolata differenciált és sokrétű, ami pozitív és negatív következményekkel is járhat a hallgatókra nézve. Pozitív vélemények esetén a releváns tapasztalatokat, ismereteket jelölték meg a diákok, illetve a munkavégzés melletti tanulás segített az időbeosztásukban.

A képzésből történő lemorzsolódás esetén elsősorban a munkahelyi kötelezettségek és a tanulmányok kapcsán támasztott követelmények jelentek meg kiemelkedően. Akik kitartottak a képzés mellett, elsősorban a munkáltatói, családi és baráti kapcsolatok támogató környezetként való megjelenését említették. Davies (2013) tényként emeli ki, hogy valóban a hallgatók felelősek azért, hogy egyensúlyt teremtsenek a tanulmányok és a munkahelyi kötelezettségeik között, de ez nem jelenti azt, hogy a képző intézményeknek és a munkáltatóknak nincs szerepük abban, hogy segítsék ezeket

a folyamatokat, ösztönözzék a munkavállalókat a tanulmányaikban. Ahhoz, hogy lebontható legyen a nem tradicionális hallgatók felsőoktatási részvétele előtti belépési korlát, közösen kell tennie az oktatáspolitikának, munkaadóknak és az intézményeknek azért, hogy nagyobb figyelmet fordítsanak a hallgatók tanulási törekvéseinek támogatására.

A tanulási aspirációk és jövőkép témájában *Baird et al. (2012)* kutatását emeljük ki, akik Angliában a kötelező középfokú oktatást követő felső középfokú oktatásban tanuló diákok tanulási motivációit, aspirációját vizsgálták. A tanulmány összehasonlítja az angol továbbképzési főiskolákon (Further Education) és továbbtanulásra való felkészítést szolgáló, érettségit kínáló képzések (pl. Sixth Form) diákjainak céljait és terveiket. Baird et al. (2012) kutatása során megállapította, hogy a karrier- és oktatási célok fontossága iskolatípusonként és a tanuló társadalmi-gazdasági háttérének alapján is eltérő. A továbbképzési főiskolák diákjai, akik jellemzően hátrányosabb helyzetű tanulók, a válaszadás során gyakrabban hivatkoztak karriercélokra és ritkábban magasabb szintű oktatási célokra, mint a továbbtanulásra való felkészítést választó képzések (pl. Sixth Form) tanulói. A kutatók az intézménytípusok közötti kulturális különbségekre utaló kutatásokkal (idézik Bloomer & Hodkinson, 1999) összhangban megállapítják, hogy a szakmai képzésben tanuló hallgatók inkább karrierorientáltak, míg a továbbtanulásra való felkészítést szolgáló, érettségit kínáló képzések (pl. Sixth Form) diákjai elsősorban az egyetemi bejutást tűzték ki célul. Tehát a szakmai hallgatói identitás szorosabban kötődik a hosszú távú munkalehetőségekhez, míg a tudományos hallgatói identitás a felsőoktatási sikerességgel vonható párhuzamba. A felsőoktatásba való továbblépés a szakképzésből nem olyan jól ismert, mint az úgynevezett „A" szintű képzésekből, és ez befolyásolhatta a fiatalok törekvéseit (Baird et al., 2012). Az alacsonyabb szociokulturális háttérrel rendelkező, alacsony szintű motivációval rendelkező hallgatók nagyobb valószínűséggel járnak továbbképzési főiskolákra, és a közepes szociokulturális háttérrel rendelkező, „magasabb" szintű motivációval rendelkező hallgatók nagyobb valószínűséggel járnak továbbtanulásra való felkészítést szolgáló, érettségit kínáló képzésekbe. Előfordulhat, hogy a felsőoktatási főiskolák hallgatói kevésbé veszik figyelembe a felsőoktatást és az azt követő szakmai pályafutást, ha barátaik, szüleik és intézményük oktatói kevés figyelmet fordítanak az egyetemre. Ezzel szemben a felsőoktatásba való továbblépés nagyobb valószínűséggel fordul elő a továbbtanulásra való felkészítést szolgáló, érettségit kínáló képzések diákjainál, amely képzések A-szintű vizsgára készítenek fel, amely bemenetet képez a felsőoktatásba. Baird et al., (2012) rávilágít arra, hogy az iskoláknak

és főiskoláknak, különösen az FE főiskoláknak összehangolt erőfeszítéseket kell tenniük diákjaik magasabb szintű motivációinak ösztönzésére. Bár ez nem valószínű, hogy teljesen ellensúlyozza azokat a különbségeket, amelyek a hallgatók társadalmi- gazdasági környezetéből és a korábbi tanulmányi/szakmai utak különbségeiből adódnak.

Jackson (2012) alapdiplomás képzésben tanuló (*Foundation Degree*) részmunkaidős hallgatók karrier-aspirációit és tanulási motivációit vizsgáló kutatásában rámutatott arra, hogy az alapdiplomák hasznos belépési pontnak számítanak a felsőoktatási útjukat megkezdő diákoknak. A képzések egyértelműen hozzájárultak a diákok önbizalmának fejlődéséhez, új kihívások elé állították őket, emellett képessé váltak szembeszállni a különféle előítéletekkel, melyekkel eddigi tanulmányaik során találkoztak, illetve új gondolkodási módokat is megismertek. A hallgatókat motiválta, hogy elégedettek voltak a végzett képzésükkel és önbizalmat gyűjtöttek ahhoz, hogy tanulmányaikat be tudják fejezni. A vizsgált hallgatók többsége egyértelműen úgy tekintett az alapdiploma megszerzésére, mint az első lépcsőfokra, mely a felsőoktatási tanulmányaikhoz vezet, ha a lehetőségeik engedik. Davies (2013) eredményeihez hasonlóan Jackson (2012) kutatása is arra a következtetésre jutott, hogy az alapdiplomák egyértelműen segítik a „nem hagyományos" tanulók tanulási útjának támogatását és a tudásalapú gazdasághoz szükséges készségek fejlesztésére szolgálnak.

Az egészségügyi és szociális ellátás területén alapdiplomát szerzett hallgatók tapasztalatait gyűjtötte össze *Norrie et al. (2012).* A végzettek elsősorban ápoló és fizioterápia területén helyezkedtek el. A hallgatók egyértelműen önbizalmuk növekedéséről, magabiztosabb fellépésről és szakmai fejlődés számoltak be. A képzés utáni munkaerő-piaci tapasztalatok között megjelent a megfelelő álláslehetőségek és fizetési szintek hiánya, az elhelyezkedésük után pedig a munkatársak akadályozó viselkedése amiatt, hogy féltették munkahelyeiket a frissen végzett asszisztensektől, akik több esetben leváltották az ápolónőket, hiszen asszisztensként kevesebb pénzért tudták végezni munkájukat.

Aittola & Ursin (2019) kutatásukban a Finnországban 2013-ban bevezetett rövid ciklusú felsőoktatási képzésekben tanuló hallgatók részvételi motivációit, a tanulmányokkal való elégedettségüket, valamint a program erősségeit és kihívásait vizsgálták. A résztvevők motivációi a programokban változatosak voltak, elsősorban külső motivációk. Leginkább a munkahelyi feladatokban és helyzetekben felmerülő új kihívásokhoz, a foglalkozás vagy munkaterület megváltoztatásának vágyához, az alapképzés felé történő továbblépéshez, valamint a készségek és ismeretek frissítésének

szükségességéhez kapcsolódtak. A válaszadók szerint a tanulási feladataik szorosan kapcsolódnak munkahelyeik gyakorlatához, a tanulmányok egyéni és szervezeti szinten is hozzáadott értéket hoztak. A válaszok azt is megerősítették, hogy a képzésben teljesen új ismereteket szereztek a hallgatók, a tanulmányokat hasznosnak és gyakorlatiasnak ítélték meg, kiegyensúlyozott volt a tanulmányok elméleti orientációja és gyakorlati megvalósítása, korszerű ismereteket kaptak. Előnyként számoltak be a képzések rugalmasságáról, oktatási módszereik változatosságáról, tartalmáról és a társak szociális, érzelmi támogatásáról. A képzés folyamán felmerülő problémák közül kiemelték a válaszadók, hogy kezdetben a hallgatók egy része nem volt megfelelően felkészülve az új technológiák használatára (IKT). A felnőtt tanulók feladataik vagy családi kötelezettségeik miatt nehézségekbe ütköztek az időgazdálkodás során. Aittola & Ursin (2019) a hallgatók tanulmányi céljaik és motivációjuk szerint két csoportba osztották: 1) akik *tudásukat, végzettségüket kiegészítették, frissítették*, 2) *diplomaszerzésre törekedtek, vagy foglalkozásukat vagy munkaterületüket akarták megváltoztatni*.

Összességében a hallgatói háttér és tanulmányi környezet, illetve a tanulási aspirációk és jövőkép témájában próbáltunk meg európai kutatásokat feltérképezni, melyek több területen is mélyrehatóan vizsgálták a képzésben tanuló diákokat. A kutatások kiválasztása során be kívántuk mutatni azt a sokrétű hallgatói közösséget, mely szervesen alkotja a rövid ciklusú felsőfokú képzéseket. Így nappali tagozatos, részidős képzésben, munkaalapú tanulásban résztvevő, „hagyományos" és nem tradicionális hallgatókat is elemző kutatások mellett döntöttünk.

A képzések elsősorban a hátrányos helyzetű, illetve nem tradicionális hallgatóknak nyújtanak lehetőséget a felsőfokú végzettség megszerzéséhez, a felsőoktatásba történő továbblépéshez (Davies, 2013; Baird et al., 2012). A tanulmányi eredményesség szempontjából bizonyítást nyert, hogy a legtöbb eseteben ez nem befolyásolja a tanulókat a teljesítésben, sokkal inkább az előzetes végzettségek vannak hatással a tanulmányi teljesítményekre (Lardy et al., 2022). Az alapképzésben (BSc) tanulókkal felveszik a versenyt az alapdiplomás (foundation degree) képzésben tanulók, bizonyos területeken pedig jobb eredményeket is érnek el. (Simm et al., 2012). A képzésekből történő lemorzsolódás veszélye valóban gyakoribb a rosszabb szocio-kulturális háttérrel rendelkezők esetében (Round et al., 2012; Lardy et al., 2022), illetve a nem tradícionális, munka mellett tanulmányokat folytató hallgatóknál (Davies, 2013; Nzekwe-Excel, 2012). Mindkét esetben a támogató környezet és az önbizalom növelése lehet a kulcsa a lemorzsolódás megelőzésének (Simm et al., 2012; Davies, 2013).

A tanulási motivációi, aspiráció vizsgálatának témájában iskolatípusonként eltérő karriercélokkal találkozhattunk (Baird et al., 2012). A hallgatók többsége a képzések elvégzését követően egyenes utat lát a felsőoktatásba (Aittola & Ursin, 2019; Simm et al., 2012), mások a munkaerő-piaci pozíciójuk erősítésében látják a képzések elvégzésének értelmét (Jackson, 2012).

A bemutatott 9 európai kutatást egy táblázatban foglaltuk össze a vizsgált képzési típus, módszertan, cél és a hatókör alapján (10. táblázat).

10. táblázat Európai kutatások a rövid ciklusú felsőfokú képzések témájában

Kutatás vezető Cél	**Típus/ Hatókör/ Módszertan**	**Eredmények**
Round et al. (2012) Felsőoktatásba való továbblépésének vizsgálata	A-level-vocational országos statisztikai adatbázis	A szakmai képzésekből érkező diákok szignifikánsan nagyobb valószínűséggel kerülnek ki a legalacsonyabb társadalmi csoportokból, emellett nagyobb valószínűséggel hagyják el az 1. évfolyam után a teljes idejű képzéseket, mint a hagyományos felvételizők. A diákok deprivációs háttere erősen befolyásolja a belépési útvonalakat és a lemorzsolódást. A szakmai képzésből érkező tanulók nagyobb valószínűséggel az otthonuk közelében tanulnak tovább.
Lardy et al. (2022) Hallgatói háttér, eredményesség	IUT képzései Intézményi kérdőív	A tanulók szociális háttere nem befolyásolja az év végi átlagosztályzatot, míg a tanulmányi háttér (az érettségi típusa) viszont erősen befolyásolja az osztályzatokat. Maguk az IUT intézmények a felsőoktatás társadalmi sokszínűségét növelik, motiválók a tanulmányi eredményességre.
Simm et al. (2012) A hallgatói teljesítménynek mérése	foundation degree földrajz és idegenforgalmi menedzsment terület intézményi fókuszcsoportos interjú	Az alapdiplomás képzésben tanuló hallgatók általában ugyanolyan jól teljesítenek, mint alapképzésben (BSc) tanuló társaik,.Fontos, hogy az alapdiplomás képzésben tanulók megismerjék a különféle tanulási környezetket és az alapképzésben részt vevő hallgatókkal rendszeres interakcióban legyen, ne alakuljon ki versengés, így az alapdiplomás képzés hallgatói szocializálódnak társaikkal, nőhet az önbizalmuk és felmérhetik képességeiket a BSC-s társaikhoz képest.
Nzekwe-Excel (2012) Tanulási szükségletek, pozitívumok és akadályok vizsgálata	foundation degree work-based learners adminisztráció, menedzsment és mérnöki területen intézményi interjú	A hallgatók tanulását befolyásoló pozitív tényezőkként azonosította a 1) a jó tanulási gyakorlatokat 2) ideális lehetőségeket 3) időgazdálkodási készségek fejlődését. A tanulási akadályok között az 1) adminisztráció, 2) kommunikáció hiánya 3) képzési struktúra problémái 4) normák, szabályok jelent meg. A hallgatók tanulását támogató igények a képzőintézmények esetében: 1) támogatás 2) kommunikáció 3) visszacsatolást 4) professzionalizmus 5) program szerkezete 6) adminisztráció 7) előadásjegyzetek biztosítása. A munkáltatók esetében a 1) kommunikáció 2) idő 3) pénzügyi támogatás 4) professzionalizmus
Davies (2013) A tanulmányok és a munkahelyi kötelezettségek közötti egyensúly vizsgálta	foundation degree Non-traditional Intézményi kérdőív	A hallgatók fele a munkáját fontosabbnak tartott a tanulmányainál. Azok, akik munkásosztályhoz sorolták magukat nagyobb valószínűséggel részesítették előnyben a munkájukat az alapdiplomás képzésnél. A tanulás és a munka kapcsolata differenciált és sokrétű. Pozitív: releváns tapasztalatok, ismeretek, illetve a munkavégzés melletti tanulás segített az időbeosztásukban. Negatívumként a korlátozott tanulási idő jelent meg, A képzésből történő lemorzsolódás esetén a munkahelyi kötelezettségek és a tanulmányok kapcsán támasztott követelmények jelentek meg kiemelkedően. Akik kitartottak a képzés mellett, elsősorban a munkáltatói, családi és baráti kapcsolatok támogató környezetként való megjelenését említették.
Baird et al. (2012) Tanulási motivációi,	foundation degree 26 intézmény kérdőív	A karrier- és oktatási célok fontossága iskolatípusonként és a tanuló társadalmi-gazdasági háttérének alapján is eltérő. A továbbképzési főiskolák diákjai, akik jellemzően hátrányosabb helyzetű tanulók, gyakrabban hivatkoztak karriercélokra és ritkábban magasabb szintű oktatási célokra, mint a továbbtanulásra való felkészítést választó

aspiráció vizsgálata		képzések (pl. Sixth Form) tanulói. A szakmai képzésben tanuló hallgatók inkább karrierorientáltak, még a továbbtanulásra való felkészítést szolgáló, érettségit kínáló képzések (pl. Sixth Form) diákjai elsősorban az egyetemi bejutást tűzték ki célul.
Jackson (2012) Tanulási motivációi, karrieraspiráció vizsgálata	foundation degree művészetek, társadalom-tudományi terület part time interjú	A képzések hozzájárultak a diákok önbizalmának fejlődéséhez, új kihívások elé állították őket, emellett képessé válták szembeszállni a különféle előítéletekkel Az alapdiplomák segítik a „nem hagyományos" tanulók tanulási útjának támogatását és a tudásalapú gazdasághoz szükséges készségek fejlesztésére szolgálnak.
Norrie et al. (2012) Képzési és munkaerő-piaci tapasztalatok vizsgálata	foundation degree egészségügy és szociális terület interjú	A végzettek elsősorban ápoló és fizioterápia területén helyezkedtek el. A hallgatók egyértelműen önbizalmuk növekedéséről, magabiztosabb fellépésről és szakmai fejlődés számoltak be. A képzés utáni munkaerő-piaci tapasztalatok között megjelent a megfelelő álláslehetőségek és fizetési szintek hiánya, az elhelyezkedésük után pedig a munkatársak akadályozó viselkedése amiatt, hogy féltették munkahelyeiket a frissen végzett asszisztensektől, akik több esetben leváltották az ápolónőket, hiszen asszisztensként kevesebb pénzért tudták végezni munkájukat.
Aittola & Ursin (2019) Részvételi motivációi, elégedtség vizsgálta	SCHE Intézményi kérdőív, interjú	A hallgatókat tanulmányi céljaik és motivációjuk szerint két csoportba osztották: 1) akik tudásukat, végzettségüket kiegészítették, frissítették, 2) diplomaszerzésre törekedtek, vagy foglalkozásukat vagy munkaterületüket akarták megváltoztatni.

Forrás: Saját szerkesztés, 2023

4.3. Hazai kutatások a felsőoktatási szakképzésben tanulók körében

A felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatókra irányuló hazai kutatásokat két csoportba tudjuk osztani. A hallgatói oldallal foglalkozó kutatásokon belül tudunk különbséget tenni atekintetben, hogy milyen hatókörben (országos, regionális, intézményi) vizsgálták a képzésben résztvevő hallgatókat. Látható, hogy a szociokulturális környezet mellett, a tanulmányi életutak, a képzési iránti motiváció és elkötelezettség, a felsőoktatás irányába való törekvés és a választás kérdésköre dominált a hallgatói oldallal foglalkozó hazai kutatásokban.

A munkaerői-piaci és hallgatói oldallal egyaránt foglalkozó kutatások a hallgatói oldal hátterének feltérképezése mellett, a diákok jövőképét is figyelemmel kísérik a végzést követően. Munkaerő-piaci szempontjából a képzés elismertsége, hasznosíthatósága is döntő érvényű. A hazai kutatások ebben a csoportban is nagyon színesek hatókörüket illetően. Országos szinten, illetve külön intézményeket és szakot is vizsgálnak.

Témánk szempontjából a képzés elindulását követően az első kutatásként emelhetjük ki *Hrubos (2002)* országos vizsgálatát, amely az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés hallgatóinak társadalmi hátterére és képzéssel kapcsolatos motivációira fókuszált. A hallgatókat az oktatási intézmény típusa, a képzési program szakmai jellege, a képző intézmény székhelye alapján vizsgálták. Eredményeikkel

elsőként világítottak rá arra, hogy a felsőoktatás magasabb szintjeihez hasonlóan az AIFSZ-ben tanuló hallgatók között is a nők vannak túlsúlyban (62,2%), illetve jellemzően frissen érettségizettek jelentkeznek a képzésekre, vagy némely esetekben olyan hallgatók, akik egy-két sikertelen felvételit követően az AIFSZ képzésekre nyertek felvételt. Előképzettségeiket tekintve 39,8% gimnáziumban, még 43,7% szakközépiskolában szerezte az érettségi bizonyítványát, emellett 34,9% volt valamilyen állami alap-közép vagy felsőfokú nyelvvizsgája. A családi hátterüket tekintve a hallgatók 63,6%- a a középosztályhoz tartozott. Magas volt azon AIFSZ hallgatók aránya, akiknek szülei olyan középfokú intézményben tanultak, ahol szakmát szereztek. Diplomák tekintetében az apák 28,4%-a (főként egyetemen), és az anyák 27,5% (főként főiskolákon) szerezte meg a felsőfokú végzettségét (Hrubos, 2002).

Rámutattak arra, hogy viszonylag alacsonyabb státuszú családok gyermekeinek adott továbbtanulási lehetőséget az AIFSZ, ennyiben a társadalmi esélyegyenlőtlenség csökkentése irányába hatott. Bár itt az is látható, hogy a főiskolákon tanuló AIFSZ diákok magasabb státuszúak, mint a középiskolában tanuló társaik. Eltérés figyelhető meg emellett a különféle szakokon tanuló hallgatók társadalmi státusza között. A kereskedelmi-, vendéglátóipari- és idegenforgalmi képzések hallgatóinak a legmagasabb, őket a műszaki-, agrár- és egészségügyi képzések diákjai, végül pedig az a pénzügyi, adminisztratív jellegű képzéseken tanulók követik (Hrubos, 2002).

A jelentkezési motiváció esetén megállapították, hogy a hallgatók többsége nem első helyen jelentkezett a képzésekre (51,2% nem első helyen jelölte). Sokan főiskolákon szerettek volna továbbtanulni, de a könnyebb bejutási lehetőségeknek és a sikertelen felvételinek köszönhetően az AIFSZ-en tanultak tovább. A képzés végeztével a hallgatók döntő többsége tervezte az újabb jelentkezést a felsőoktatásba (78,3%), sőt 51,5% ugyanabban az intézményben tervezte a továbbtanulást, ahol az AIFSZ szakot végezte. Itt külön ki kell emelnünk, hogy Hrubos (2002) szerint: *„az AIFSZ kettős funkció betöltésére jött létre. Egyrészt arra, hogy viszonylag rövid tanulmányi idő után kedvező munkaerő-piaci kilépési lehetőséget kínáljon, másrészt arra, hogy a legjobban teljesítő hallgatók számára megnyissa a felsőoktatás következő lépcsőfokára való fellépés útját.*" *(Hrubos, 2002:89)*

A képzésekről alapjában véve jó véleménnyel voltak a hallgatók, örültek annak, hogy nagy presztízs értékkel bíró főiskolák hallgatói lehettek. A kutatás eredményeit összegezve Hrubos & Polónyi (2002) arra mutatott rá, hogy az AIFSZ tovább

diverzifikálta a magyar felsőoktatást, hamar kialakult a hallgatói rekrutációs bázis, így beilleszkedett a képzés a felsőoktatásba (Hrubos & Polónyi, 2002:90).

Pusztai et al. (2003) a Partiumi térség félfelsőfokú képzést működtető intézményeinek és hallgatóinak helyzetét vizsgálták az érettségi utáni OKJ-s, technikusi és AIFSZ képzések tekintetében. Szerintük a vizsgált képzések bizonyosan kompenzálják az elmaradottabb térségből származó hallgatók hátrányait, növelik a továbbtanulási szándékot. Hrubos (2002) eredményeihez hasonlóan itt is jelentkezett a szülők iskolai végzettségének alacsony szintje, a diákok közepes tanulmányi eredménye. A diákok esetében a tanulmányi előmenetel főként a felsőoktatás irányába mutató volt, de nem sikerült bejutniuk a felsőoktatásba (54,8%). Bár az eredményeik arra is kitérnek, hogy a diákok továbbtanulási tervei során minden második tanuló számára perspektíva volt a tanulmányi előmenetel, a felsőoktatásba való bejutás. A képzéssekkel történő elhelyezkedés szempontjából a diákok 62%-a érezte úgy, hogy a térségben kedvezőtlenek az elhelyezkedési esélyek (Pusztai et al., 2003).

A képző intézmények kapcsolati tőkéje nagy szerepet játszott a képzések indításában, sőt a kutatás egyfajta „intézményi misszióra" is rávilágított. A képzésekkel az intézmények próbálták felkészíteni a diákokat a sikeres felsőoktatásba való bejutásra (Pusztai et al., 2003).

A hallgatói és munkaerő-piaci relevanciával is bíró kutatások között *Szemerszki (2006)* kutatása több szempontból is kiemelendő. Egyrészt országos hatókörben végezte az ifjúságsegítő képzés vizsgálatát, másrészt egy speciális képzést elemzett a hallgatói háttér összetételének, munkaerő-piaci elismertségének vonatkozásában. A szak tekintetében a női dominancia megfigyelhető volt (82,2%), sokkal magasabb százalékban, mint pl. Hrubos (2002) kutatásában. Ennek okát jelen esetben egy speciális női szakma kutatásában láthatjuk. Átlagéletkorokat figyelve a nappali tagozatosok átlagéletkora 22,7 év a levelező tagozaton 33,1 év volt. Szemerszki (2006) szerint ez meghaladja valamelyest a más szakokra járókét. Következésképpen kirajzolódik, hogy többen is egy-két sikertelen felvételi után valamilyen más szak helyett választották ezt a képzési formát. A képzések térségi vonzását nézve a hallgatók nem vállaltak hosszabb utazásokat az FSZ képzésben való részvételért, magas volt azon hallgatók száma, akik az adott megyéből vagy annak közvetlen közeléből, az adott régióból érkeztek (Szemerszki, 2006). Ebben az esetében hasonlóságot tapasztalhatunk Hrubos (2002) kutatásával, hiszen ott 56, 7% mondta, hogy ingázik és 43,3% válaszolta, hogy otthon tanul. Ehhez kapcsolható az a megállapítás is, hogy Szemerszki (2006) kutatásában a hallgatók 42,6%-

a szüleivel él. Látható, hogy a lakóhely közelsége fontos szempont a hallgatóknak az FSZ képzésen belül (Szemerszki, 2006). Iskolai végzettséget tekintve kiegyenlítettebb a helyzet, mint az előzőekben bemutatott hallgatói kutatásoknál. 52,3% gimnáziumi végzettséggel, 33,4% szakközépiskola, míg 5,1% technikummal rendelkezett. A szülők végzettségét nézve az ifjúságsegítő FSZ szakosok körében az apák iskolai végzettségét tekintve más hallgatói csoportokhoz viszonyítva az alacsonyabb státuszú hallgatók.

Az ifjúságsegítő szakosok esetében valóban felülreprezentáltak az alacsonyabb státuszú hallgató (Szemerszki, 2006). A hallgatók jövőképét tekintve kiderült, hogy a nappali tagozatosok 29,2%, a levelező tagozatosok 55,7%-ának volt munkatapasztalata az ifjúságsegítés terén, de ez gyakran valamilyen önkéntes segítői munkát jelentett. A szakmai gyakorlat szerepe a hallgatók egyharmadánál fontos tényező volt az elhelyezkedés miatt. Nem voltak az elhelyezkedés terén derülátók az ifjúságsegítő szakosok, hiszen kevés reményt fűztek ahhoz, hogy végzettségüknek megfelelően tudnak majd elhelyezkedni. Ebből kifolyólag Szemerszki (2006) megállapította: *„Nem véletlen tehát, hogy egytizednyien biztosan, bő egyötödnyien pedig valószínűleg más szakot választanának, ha újra dönthetnének. Ezek a szakok azonban a legtöbb esetben „rokon" szakok, ami a szakterület iránti elköteleződést mutatja. A változtatási szándék mögött bizonyára az is húzódik, hogy a hallgatók egy része csak részben volt tájékozott arról, mire is számíthat tanulmányai során." (Szemerszki 2006:70).*

Hrubos (2002) kutatásában a hallgatók 78,3%-a tervezte a továbbtanulást, és az fjúságsegítők esetében is közel fele folytatná magasabb szinten a továbbtanulást, de a többiek esetében a munka és tanulás együttese is szerepelt. A munkaerő-piaci oldal kutatásánál kiderült, hogy a szervezetek többsége (63,9 %) nem hallott az ifjúságsegítő képzésről, viszont úgy érzik, hogy szükség lenne ilyen szakemberekre (94%), a saját szervezetüket tekintve is (Szemerszki, 2006).

A Dunaújvárosi Főiskola (2009) az FSZ gyengeségeinek és erősségének feltárása során a szakképzés főbb szerkezeti változásait vizsgálta, különös tekintettel a felsőfokú szakképzésre. Kutatták a hazai nagyvállalatok, gazdasági szervezetek igényeit az FSZ képzésre vonatkozóan. A munkaerőpiac visszajelzéseire erősen építettek, hiszen ennek alapján próbáltak meg kidolgozni egy képzési-igény felmérés modellt. Megvalósítottak egy kompetenciafejlesztő képzési modellt. Jelenlegi és végzett hallgatókat, munkáltatókat, gyakorlati helyet biztosító cégeket kérdeztek meg. Vizsgálataik főbb szempontjai között szerepelt az FSZ képzés ismertsége, elterjedése, munkaerő-piaci relevanciája, a képzés erősségei, gyengeségei, lehetőségei, veszélyei,

gyakorlatorientáltsága. A szempontok között szerepelt még FSZ végzettségűek alkalmazási lehetőségei, tapasztalatok a gyakorlatokról és a munkavállalóként való alkalmazásról vagy a képzésben résztvevő hallgatók erősségei, gyengeségei, kompetencia-profiljuk, illetve felsőfokú szakképzés problémái, megoldási javaslatok (Makó, 2009). Az akkor aktív hallgatók egynegyede a továbbtanulást tervezte, elsősorban BSc szakon, tehát a „kapun belül" lenni effektus itt is érezhető, mint Hrubos (2002) kutatásánál, ahol szintén magas számban jelölték a továbbtanulási szándékot. Az FSZ felzárkóztató szerepe lehet, hogy előkészíti a képzést és megfelelő szintre hozza a hallgatók képzéshez szükséges ismereteit (Bacsa-Bán, 2009). A tanulók kétharmada nem tartotta korszerűnek a képzés során szerzett ismereteket, sőt az ismeretek egymásra épülése az akkor aktív hallgatók 37%-a szerint az elméleti és gyakorlati tárgyaknál nem megfelelően követte egymást. 3,71-re értékelték az oktatás módszertani színvonalát. A képzés erősségei közé sorolták a motivált hallgatókat, az állami támogatást, továbbtanulásra való felkészítést, rövid képzési időt, szakmai gyakorlat hosszabb időtartamát és a működő beszámítási rendszert (kreditek). *Gyengeségek* között a képzés nem túl nagy ismertségét, a gyakorlati képzésben meglévő hiányokat, anyagi- és társadalmi megbecsülés hiányát, annak problémáját, hogy nem a legjobb képességű hallgatók lépnek be a rendszerbe és a gyakorlati oktatók továbbképzése sem megoldott. *Lehetőségek* sorában az új oktatási módszerek és modellek megjelenését, tanulás és munka összekapcsolását, kompetencia alapú oktatás elterjedését, új kommunikáció és együttműködés az oktatás és a gazdaság szereplői között kialakulását és a gyakorlati képzés lehetőségeit emelték ki az alanyok. Természetesen *veszélyek* is felsorolásra kerültek, mint a joghézagok, beiskolázottak más irányú érdeklődése, nehézkes beszámítás, bizonytalanság a szülők, hallgatók és munkaadók körében, illetve, hogy a felsőoktatási intézmények pénzügyi okokból együtt képezik a BSc hallgatókkal az FSZ hallgatókat (Kadocsa, 2009).

A kutatás megállapította, hogy a felsőfokú szakképzést nem ismerik sem a hallgatók, sem a munkáltatók, viszont pozitívan hathat, hogy a képzésben résztvevő hallgatók munkaerő-piaci előnyre tehetnének szert a rövid képzési idő és a képzés gyakorlatiassága miatt (Bacsa-Bán, 2009). Külön kiemelendő, hogy a kutatók már ekkor látták, hogy egy egységesebb gyakorlati rendszerrel a szakmai gyakorlatok egybefüggő, 15 hetes idejével lehetne javítani a képzésen. Ez az új felsőoktatási szakképzés rendszerében valósult meg elsőként 2014-ben.

Fehérvári & Kocsis (2009) kutatásukban a hallgatók pályakövetésére helyezték a hangsúlyt. A hallgatók mellett az intézményekre is fókuszáltak országos szinten. Kardos (2009) a kutatáson belül a felsőfokú szakképzés intézményi bevezetésének okai, körülményei között kiemelte az intézmények között meglévő kapcsolati rendszert és tőkét és az elkötelezett szakembereket, akik a képzés megjelenését követően azonnal tudtak lépéseket tenni a képzések indításának irányába (ez a középiskolák esetében volt hangsúlyosabban megfigyelhető). A képzések bevezetésének munkaerő-piaci megalapozása nem volt átgondolt, mivel a munkaerő-piaci igényekhez nem megfelelően igazították azokat, ennek következményeként pedig nem ismeri el megfelelően a munkaerő-piac a képzéseket. (Kardos, 2009:45) Az FSZ oktatóinak összetételénél megállapították, hogy azon intézmények (főiskolák, egyetemek), amelyek előszeretettel alkalmaznak külsős óraadókat, oktatókat, ott a felsőfokú szakképzésekben is jellemző ez a tendencia, azon intézmények, amelyek képzéseiben az intézmény dolgozói vesznek szinte részt, ott inkább a belső erőforrásokból próbálják megoldani az FSZ hallgatók oktatását. Itt olyan megoldásokra is lehet gondolni (ez eléggé jellemző is), hogy az alapképzéses hallgatók óráira ülnek be e hallgatók, így takarékos megoldás is születhet az intézményekben (Kardos, 2009). A felsőfokú szakképzés befejezését követően a munkaerő-piaci megalapozatlanság és a kimenet tisztázatlansága következtében, kevés az intézmények többségéhez a visszacsatolás. A hallgatókról kevés információval rendelkeznek az intézmények. (Kardos, 2009). Több problémát is megállapított a kutatás. A magas lemorzsolódást a diákok körében, ennek okai között szerepelhet a hallgatók alacsony motivációja, felkészületlensége is, de további probléma volt az elégtelen gyakorlati képzés, a képzés alacsony presztízse, de leginkább a munkaerőpiac hiányzó elismerése, mely szembetűnő Szemerszki (2006) kutatásaiból is.

Reisz (2009) a nemek arányát tekintve igen erős aránytalanságot állapított meg a kutatásban. A hallgatók 73,8% volt nő, tehát e-tekintetben a képzés szerkezete közelít a felsőoktatásban tanulók tartósan kialakult nemi megoszlásához. A felsőfokú szakképzés helye és a fiatalok állandó lakhelye között jelentős különbség van (minden 2. hallgató kényszerül ingázni). Ennek fő oka, hogy a fiatalok több mint fele (53,8%) kisvárosból vagy községből érkezett (az FSZ rekrutációs bázisa innen tevődik össze). A képzéseket tekintve az FSZ képzések fele megyeszékhelyeken található, több mint 1/3-a pedig a fővárosban, ezért is nagy az ingázásuk a hallgatóknak a kisebb településekről. A családok anyagi helyzetében nagyobb különbségeket találhatunk. Az aktív keresők köréről elmondható, hogy a családok egynegyedében (27,95%) csak egy fő kereső és 47,6%-ban

van két kereső személy a családban. Egytizedben áll fenn az a helyzet, hogy három vagy annál több kereső biztosítja a megélhetést. A felsőfokú tanulmányok költségeinek fizetésében a szülők döntő többsége (kétharmada) szervesen kiveszi a részét. Azok a fiatalok, akik nem kapnak otthonról megfelelő támogatást, azok saját maguknak teremtik elő a forrásokat *(*Reisz, 2009). A család szociokulturális hátterét vizsgálva a legnagyobb arányban az apáknál és anyáknál is a szakmunkásképzőt és szakközépiskolát végzettek vannak túlsúlyban (apáknál szakmunkásképzőt, anyáknál a szakközépiskolát végzettek vannak többen) Az egyetemet, főiskolát végzettek arány az anyáknál 6,4%, az apáknál 6,8%, ez a tendencia teljesen egybecseng Hrubos (2002) megállapításával a hallgatók szocio-kulturális hátterét illetően. Itt kiemelendő az a megállapítás, hogy a diplomás szülők gyermekei nagyobb valószínűséggel a felsőfokú szakképzést követően nagyobb számban mennek alapképzésre továbbtanulni:

„A felsőfokú szakképzésben végzettek szakmai pályájuk során a képzési időszakot egyfajta átmenetként, a terveik érlelődéseként élték meg. Az iskola és a munkahely két világa között nehezen jutnak el a továbbtanulás konkrét intézményének, szakjának döntéséig. Lassan érlelődnek meg bennük a pályaalakítás valóságos esélyei. Az iskolai életutak elágazása mentén láthatóvá válik a dilemma: munkába álljanak-e vagy felsőfokú tanulmányokra vállalkozzanak" (Reisz, 2009:109).

Karsai (2011) intézményi szintű vizsgálata a Szegedi Tudományegyetemen hasonló megállapításokra jutott, mint Hurbos (2002). Egyrészt azt látta, hogy a hallgatók tanulmányi életútjában látható egyfajta párhuzamosság atekintetben, hogy FSZ képzésben és alapszakon is folytatnak tanulmányokat. A megkérdezettek 7%-a volt párhuzamosan alapképzésen és felsőfokú szakképzésen tanuló hallgató. Az eredmény mutatja azt, hogy volt egy bizonyos hallgatói réteg (a képzésben résztvevők közel egyötöde), akik a párhuzamosságban látták a jobb elhelyezkedés és továbbhaladás lehetőségét. Karsai (2011) feltételezte a *„parkoló-pálya"* effektust, mely szerint nem tudatosan választják a képzéseket. Beigazolódott megállapítása, a vizsgált intézmény FSZ hallgatóinak közel felét nem vették fel valamilyen alapképzésre, de ennek ellenére szerettek volna egyetemre járni. Ez tükrözi Hrubos (2002) megállapításait is, ahol a képzésben résztvevők több mint 50%-a nem elsődlegesen a képzésbe jelentkezett, a sikertelen felvételi után kerültek be a képzésbe. A gyakorlatorientáltság már a képzés tervezése és bevezetése óta fontos szempont volt. A hallgatók kiemelték, hogy nagy előnyként tekintettek a képzések gyakorlatiasságára (Karsai, 2011). A képzés hátrányait illetően a végzettségek értékét is vizsgálták. Elhelyezkedés szempontjából: *„A hallgatók*

azt tekintik a felsőfokú szakképzés legnagyobb hátrányának, hogy nem ad diplomát. Fő hátrányként tekintik még, hogy nehéz vele elhelyezkedni, és sokan nem tudják mire is jó az a szak, amin tanulnak." (Karsai 2011:53).

Pénzes et al. (2011) a felsőfokú szakképzések iránti kereslet feltárását, illetve a képzés iránti tartalmi elvárásokat követték figyelemmel a Szolnoki Főiskolán. A kutatás komplexitását jelzi, hogy a szekunder adatbázisokat is vizsgáltak a kutatók, emellett egy primer kutatás is zajlott (Pénzes et al., 2011). A megkérdezett középiskolások többsége pont pályaválasztási döntés előtt álló 10-11. osztályos tanuló volt (a válaszadók nemi arányát tekintve a kitöltők 62,1%-a nő volt). Többségük kedvezőtlennek mondható szocio-kulturális háttérrel és gyengébb iskolai eredménnyel rendelkezett. A kutatás eredményeit illetően a szekunder kutatás kapcsán legfontosabb megállapítások: *„Magyarországon a felsőfokú szakképzés a képzési hierarchiában közbülső helyet foglal el, amelynek több funkciója van. Egyrészt fontos szerepe van a munkaerőpiacon, mivel az Országos Képzési Jegyzék alapján a munkáltatók szakmai végzettséget bizonyító képzésként ismerik el…, Másrészt a képzés hozzásegíti a később alapszakon továbbtanuló hallgatókat a szakmai ismeretek alapozásához…, a középiskolából kikerülő, elhelyezkedési- vagy pályaválasztási problémákkal küzdő fiatalok ilyen jellegű problémáira is segítséget nyújt." (Pénzes et al., 2011:4).*

A válaszadó diákok 54,6%-a tervezte a továbbtanulást, ez az előző kutatásokban is egyértelműen kirajzolódott (Szemerszki, 2006; Fehérvári, 2009), a többi válaszadó pedig még nem döntött véglegesen a jövőjét illetőleg. Érdekes eredménynek számít, hogy a továbbtanulás irányát tekintve minden ötödik fiatal felsőfokú szakképzésben szeretne tanulni. A képzés keresleti erősségéről elmondható, hogy a diákok többségében nem első helyen jelölik a képzéseket, hanem kiegészítő jelleggel jelentkeznek. Ebből adódóan a BA/BSC szakra fel nem vett hallgatók töltik be az FSZ helyek jelentős részét. A hallgatók az egyetemi diplomával történő elhelykedést 4,35-re, a főiskolai diplomát 3,90-re, a felsőfokú szakképzés keretei között szerzett oklevelet 3,14-re, az érettségi bizonyítvány 2,09-re értékelték egy ötfokú skálán. A sorrendből leolvasható, hogy közepesnek ítélték a hallgatók az elhelyezkedési lehetőségeket (Pénzes et al., 2011).

A hallgatói oldallal foglalkozó kutatások között az intézményi szintű kutatások egy újabb példája *Kassó & Farkas (2012)* az FSZ hallgatók szociodemográfiai jellemzőit, a diákok nyelvtudását, illetve továbbtanulási terveiket térképezték fel a Budapesti Kommunikációs Főiskolán. Külön figyelmet szenteltek az intézményhez köthető attitűdök vizsgálatára, és a hallgatók által preferált készségek és kompetenciák

fontosságának ismertetésére (Kassó & Farkas, 2012). Eredményeik megerősítették a női dominanciát a képzésben (79,6%), illetve az ő esetükben a hallgatói életkor előrehaladta is megmutatkozott. Az átlagéletkor azt mutatta, hogy a frissen érettségizettek száma egyre kevesebb volt 10 év elteltével az FSZ-ben. A képzésben résztvevők csaknem fele hagyományos gimnáziumban tanult, de a szakközépiskolai érettségivel rendelkezők száma is jelentős volt, ez mutatja, hogy egyre kiegyenlítettebb helyzet alakult ki a két iskolatípusban végzettek között. Az AIFSZ képzésben egyértelműen a szakközépiskolások voltak túlsúlyban. A szülők iskolai végzettsége az országos átlaghoz képest relatíve magasnak mondható. A hallgatók tanulmányi eredményeket 3,7-nek értékelték, illetve nyelvtudásukat angol és német nyelvből közepesnek ítélték. A hallgatók 13,6% tanult más képzéseken is párhuzamosan az FSZ képzéssel és 17,6%-nak már volt felsőfokú végzettsége (BA vagy főiskolai). Ez a párhuzamosság a Karsai (2011) eredményeiben is megfigyelhető. Kassó & Farkas 2012 tavaszán végzett kutatása kapcsán fontos kiemelni, hogy *2007, 2009 és 2011-ben a* 2012-es kutatáshoz hasonló tematikán alapuló kutatást is végeztek, az eredmények is hasonlóak lettek. Különbségnek tekinthető a két kutatás között, hogy itt a hallgatók elhelyezkedésére, valamint munkahelyük és munkakörök tanulmányozására is kitértek a kérdések. Az elhelyezkedési adatoknál látható volt, hogy a fővárosban és környékén helyezkedtek el a végzett hallgatók, főként beosztott pozícióban, kisebb-nagyobb vállalatoknál, cégeknél (Kassó & Farkas,2012).

Szemerszki et al. (2012)[15] a felsőoktatásban történő továbbtanulás és szelekció témájában végzett kutatást. Egyrészt megvizsgálták a felsőfokú képzés különböző szintjeire belépők középiskolai hátterét, társadalmi összetételét, másrészt a felsőoktatásból kilépők munkaerő-piaci motivációit és terveit. Szemerszki (2012) is megállapította, hogy a jelentkezők kisebb része kerül ki a frissen végzettek közül a felsőfokú szakképzésbe tartók közül, mint a BA /Bsc vagy osztatlan képzések keretében. Hrubos (2002) és Fehérvári & Kocsis (2009) eredményeihez hasonlóan látható itt is, hogy a szakközépiskolások aránya magasabb, mint a gimnáziumokban végzetteké, illetve a hátrányosabb helyzetűek, nyelvvizsgával alig rendelkezők is többségét alkotják a jelentkezőknek. Karsai (2011) megállapításaihoz hasonlóan itt is jelentkezik az a tendencia, hogy a már felsőoktatásban végzett vagy alapképzésen tanulmányokat folytatók körében népszerű a képzés (Szemerszki, 2012).

[15] Fehérvári Anikó, Szerepi Anna, Veroszta Zsuzsanna

Szerepi (2012) az intézményi szintű tapasztalatokat értelmezte az FSZ képzést folytató intézménytípusok tekintetében. Eredményei arra mutattak rá, hogy a felsőoktatási intézmények esetén az alapszakok megléte is fontos volt a képzések elindulásához, a továbbmeneteli lehetőség miatt is. A felsőoktatási intézményeknek a képzés három szempontból is fontos (Szerepi, 2012). 1) Plusz finanszírozást kap az adott intézmény, 2) megelőzi az oktatók elbocsátását, hiszen leköti a magasabb szintű képzések esetén keletkező oktatási kapacitásokat, illetve 3) a képzésben résztvevő hallgatók bennmaradásuk esetén alapot jelentenek a további egyetemi képzéseknek (hallgatói rekutáció). A tanulók és hallgatók körében (Hrubos, 2002; Szemerszki, 2006; Fehérvári & Kocsis, 2009; Pénzes et al., 2011) végzett kutatások eredményei jelentkeztek Szerepi (2012) eredményeiben is. A családi háttér tekintetében továbbra is elsősorban (alsó) középosztálybeli, illetve hátrányos helyzetű diákok alkották az összetételt, illetve az intézmények regionális hatókörben iskoláznak be

„Többen jelezték, hogy az alapszakra továbblépés tekintetében a felsőfokú szakképzés amolyan „felzárkóztató", „önálló tanulásra felkészítő" szereppel bír, vagyis a rosszabb képességű hallgatókat az alapszakokra azonnal felvételt nyert, jobb képességű hallgatókkal egy szintre képes hozni, így valójában az alapszakról történő lemorzsolódás egyfajta kezelési módszerének is tekinthető." (Szerepi, 2012: 101).

Az alapképzés és felsőfokú szakképzés párhuzamosságára is kitért kutatásában Szerepi (2012). Megerősítést nyert itt is az a jelenség, amely kétirányú is lehet. Egyrészt az alapképzés után kezdik az FSZ képzést, másrészt az FSZ képzés első évét követően felvételt nyernek alapképzésre és párhuzamosan folytatják, amely az intézmény számára sem rossz megoldás a finanszírozás miatt. A munkaerő-piaci elismertség kapcsán is beigazolódik Szemerszki (2006) és Fehérvári & Kocsis (2009) eredményeihez hasonlóan a képzés el nem ismertsége: *„ ...sem a vállalkozások, sem az állami vagy önkormányzati fenntartású intézmények nem ismerték még fel a szakképzésben rejlő lehetőségeket, illetve az FSZ végzettségek által takart tudást, sőt alulértékelik azt.„ (Szerepi, 2012: 110).*

Ezzel szemben mindenki azt a tény erősítette, hogy szükség van a képzésre, de, hogy mely intézménytípusban, arról mindenki más véleményen volt. Ugyanakkor a kettős funkció betöltése (munkaerő-piaci kimenet, továbbtanulási lehetőség) a továbbiakban is fontos szempont kell, hogy legyen, biztosítva ezzel a lehetőséget a „későn érő típusok számára" (Szerepi, 2012).

Szemerszki és munkatársai (2012) az FSZ hallgatók továbbtanulási tervei és a közoktatás és felsőoktatás illeszkedésének arányai kapcsán arra tértek ki, hogy más

motivációval és előképzettséggel rendelkeznek az egyes felsőoktatási szintekre (FSZ, BA/Bsc) belépő hallgatók. Az intézményválasztási szempontok azt mutatták, hogy a felsőfokú szakképzésben tanulók esetében, akik felsőoktatási intézményben végezték tanulmányaikat, azoknál döntő szempont volt (28%), hogy innen könnyebb továbblépni magasabb szintekre, illetve 45%-uk mondta, hogy itt jobb a képzés színvonala, mint a középiskolában. Emellett a felsőoktatásban tanulók magasabb arányban tervezik a tanulmányok folytatását, mint a tanulói jogviszonyban levő középiskolában tanuló társaik. A hallgatók iskolai végzettsége is közel hasonló a már bemutatott hallgatókat vizsgáló kutatásokhoz, bár itt tovább elemezhető a helyzet, hiszen a középiskolában tanulók esetében a szakközépiskolai érettségivel rendelkezők aránya, míg a felsőoktatásban tanulóknál a 4 osztályos gimnáziumi végzettség a mérvadó. A kettőt összevetve így is dominánsabbak a szakközépiskolai végzettségek, mint a 10 évvel korábbi (Hrubos, 2002) vizsgálatban. Látható, hogy a szakközépiskolai háttérrel rendelkezők a közgazdasági területen vannak többségben (Szemerszki, 2012b). A szülők iskolai végzettséget nézve Szemerszki (2012b) eredményei is igazolják (Hrubos, 2002; Szemerszki, 2006; Fehérvári & Kocsis, 2009) eredményeit, miszerint a diplomás apák aránya 16%, az anyáké pedig 20% (BA/Bsc képzésben 35%, illetve 45%). Tanulmányi eredményességben is hasonló a tendencia, a BA/Bsc képzésen tanulók jobb középiskolai eredményekkel rendelkeznek, mint FSZ-es társaik. A tanulási utak, stratégiák tekintetében tovább igazolódik az a trend, hogy az alapképzéses hallgatók kizárólag felsőfokú képzésbe jelentkeztek az érettségi után, az FSZ tanulók körében azonban csupán egyharmad azoknak az aránya, akik FSZ képzést céloztak meg, míg 50%-uk valamilyen felsőoktatási képzést (Szemerszki, 2012b).

Fehérvári (2012) a kutatásban újabb tényként kezelte, hogy körvonalazódik egy olyan csoportja a hallgatóknak, melyben a választásuknál nem a későn való érés, vagy parkoló pálya effektus mutatkozik meg, illetve a lemorzsolódás, hanem a képzési terület sajátossága: *„Képzési terület szerint is tapasztaltunk eltéréseket, így pl. vannak olyan (ügyviteli) szakok, ahol a felsőfokú szakképzést azért választották, mert csak ebben a képzési formában oktatják az adott szakmát. „ (Fehérvári, 2012: 144).*

A terveket illetően további eredmény, hogy a férfiak esetében a vállalkozásokra való felkészítés van magasabb számban az FSZ feladatai között, míg a nők esetében a továbbtanulásra való felkészítés. A munkaerő-piaci szerepe növekedése egyre jobban tapasztalható amellett, hogy a kevésbé dominánsabb már a céltalan választás ténye (Fehérvári, 2012).

Horváthné Tóth & Tóth (2012) a Kaposvári Egyetem Pedagógiai karán FSZ képzésben tanuló hallgatókat vizsgálták. Eredményeik szerint a hallgatók azért jelentkeztek az adott felsőfokú szakképzésekre, mert az érdekli őket (59%) és céljai vannak vele (52%), 13,7%-a mondta azt, hogy a képzési idő rövidsége volt szimpatikus a jelentkezéskor. A megkérdezett hallgatók 38%-a gyakorlatorientáltnak ítélte meg az egyetemen folyó képzést, addig 23% szerint nagyobb hangsúlyt kellene a gyakorlatokra fordítani. A képzésben szerzett ismeretek kapcsán 42% szerint a munka világához igazodnak, korszerűek, viszont 27,4% szerint ezzel a végzettséggel nem javul az elhelyezkedési lehetőségük, de 17,8%-uk még bizakodó. A több lábon állás reményében végzi az iskolát a hallgatók 23,3%-a és 48%-uk a továbbtanulást tervezi. A képzés erősségei közé sorolták a felkészült oktatókat, a lakóhelyhez való közelséget, technikai felszereltséget, még gyengeségként említették a nyelvoktatás minőségét, az alacsony gyakorlati óraszámot és az úgynevezett „felesleges" tantárgyakat.

Kazarján (2013) doktori kutatásban vizsgálta, hogy milyen feltételek is játszhatnak szerepet a tanulók gyakorlatorientált képzésben folytatott önszabályozó tanulására. A Schola Europa Szakképző Akadémián végzett vizsgálatot. A Leonardo-programban résztvevő felsőfokú szakképzésben tanulókat vizsgálta 2006-2011 között. Elsősorban a program nyújtotta lehetőséget figyelve, a vizsgálat kitért a hallgatók önszabályozására, tervezésére, időbeosztására és kommunikációs készségeire is. Hatásvizsgálattal, kontrollcsoport bevonásával, többféle vizsgálati módszer felhasználásával dolgozott. A Leonardo programban résztvevő tanulókat a kutatás időszakában (2006-2011) minden évben a kiutazás előtt és a hazatérést követően is vizsgálata. A kutató egy általános felmérést is végzett a tanulók körében, melyben továbbtanulási céljaikat, motivációjukat, elhelyezkedési lehetőségeiket vizsgálta annak érdekében, hogy a felsőfokú szakképzésben résztvevő diákok hátterét jobban megismerje. 2010/2011-es tanévben a mobilitás-programban résztvevő tanulók egy fókuszcsoportos interjúban is részt vettek, ahol a program során szerzett élmények feltárásának vizsgálata volt a cél. Kazarján (2013) eredményei azt igazolják, hogy azon diákok esetében, akiknek kezdetben az átlagosnál gyengébb készségeik voltak, a program az ő esetükben volt a leghatásosabb, ezen diákok tudtak a legtöbbet fejlődni, sőt a szakmai ismeretek bővülése mellett a külföldi tanulás növelte a motivációt, önhatékonyságot, amelyek, - ahogy a kutató is fogalmaz - az élethosszig tartó tanulás előfeltételei. A felsőfokú szakképzés hallgatói körében végzett kutatás a szerző szerint az új felsőoktatási szakképzés (FOSZ) pedagógiai-módszertani kultúrájának fejlesztéséhez, tudásanyagának nagyobb

hatékonysággal történő hasznosulásához, sőt a felsőfokú szakképzés – mobilitás – önszabályozó tanulás hármas egységének kutatása az új típusú képzési modell hatékony működtetéséhez is hozzájárulhat. Az oktatási módszerek helyes megtalálásával akár megerősíthető lenne a főként gyakorlatorientált, rövid ciklusú képzési forma a hazai oktatási rendszerben.

Kárpátiné (2016) doktori értekezésében a gazdasági felsőfokú szakképzéseket vizsgálja. Budapesten egy állami és két magán felsőoktatási intézmény (Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskolai Kar, Edutus Főiskola, Általános Vállalkozási Főiskola) végzős hallgatóit (271 fő) kérdezte meg, illetve munkáltatókat is bevont a kutatásba. A gazdasági felsőfokú és felsőoktatási szakképzések kapcsán a képzési és kimeneti követelményeiről megállapította, hogy a munkaerő-piac által elvárt kompetenciák többsége megtalálható, viszont problémába ütközik, hogy a FOSZ képzés hallgatói az alapképzéses hallgatókkal ülnek egy órán annak érdekében, hogy később beszámítható legyen a megszerzett kreditük, így a képzés céljának tekintett gyakorlatorientáltság kevésbé jelenik meg (Kárpátiné, 2016).

A kutatásban résztvevő vállalkozások vezetői szívesen foglalkoztatnak pályakezdő gazdasági szakembereket, ezen belül is nagy részük (80,6%) a BA és a FOSZ képzésekben végzett hallgatókra is számít. Megjegyzendő, hogy a csak diplomásokat foglalkoztató vállalkozások aránya több mint a duplája, mint a nem diplomás gazdasági végzettségűeket foglalkoztatóknak, tehát egyértelműen kelendőbbek a diplomás gazdasági szakemberek a munkaerőpiacon. A kompetenciák vizsgálata során Kárpátiné (2016) arra hívta fel a figyelmet, hogy jelentős különbség mutatható ki a hallgatók által feltételezett és a munkaadók által elvárt kompetenciák esetében. A vállalatok a pályakezdők esetében fontosabbnak tartják a fejlődésre és tanulásra való képességet annál, hogy a szaktudást mennyire is tudják a gyakorlatban alkalmazni a hallgatók. A munkaerő-piaci szereplők az önálló, kreatív, problémamegoldó, terhelhető, megbízható munkavállalókat keresik, akik a vállalkozás előremozdításában tudnak szerepet vállalni.

A hallgatói vizsgálatban a motivációk mellett a munkaerő-piaci elvárásokról és a felsőoktatási intézmények által képzendő kompetenciákról kérdezte a végzős gazdasági felsőfokú szakképzésben tanulókat. Eredményeit összesítve a tanulási aspirációk tekintetében a tanulókat négy csoportba osztotta. A *„szakmát preferálók”* közé a válaszadók 58%-a tartozott, akik elhivatottak voltak a szakmai iránt és azért választottak a gazdasági szakképzést, mert ebben a szakmában szeretnének elhelyezkedni. A *„diplomát preferálók”* csoportja (34,5%) ugródeszkaként tekint a FOSZ képzésre, mert

nem vették fel őket alapképzésre. Elsődleges céljuk a BSc képzésre történő bejutás. Motiváltak és elhivatottak a szakma iránt. A harmadik csoportba *„a lemorzsolódó BA hallgatók”* tartoznak. A korábbi felsőfokú tanulmányaikból valamilyen oknál fogva lemorzsolódott hallgatók esetén Kárpátiné (2016) azt a megállapítást teszi, hogy ez a csoport tekinthető az egyik, *„a FOSZ képzést végső céljának tekintő hallgatói rétegnek.”(Kárpátiné, 2016:144). A „papírgyűjtőket”* sorolja a negyedik csoportba, akiket nem feltétlenül a szakterület vonz, inkább a végzettség. Ő belőlük lehetnek a pályaelhagyók. A hallgatói vizsgálat során a tanulási aspirációk körében Kárpátiné (2016) arra a megállapításra jutott, hogy a felsőfokú gazdasági szakképzésekben jelentős azon hallgatók száma, akiknek a munkába állás a legfőbb céljuk és nem a megszerzett tudás beszámítása az alapképzésekbe. Emellett azt is kiemeli, hogy ezeknek a hallgatóknak akadályt jelent a többletismeretek elsajátítása, mely a gyakorlati képzéstől veszi el a legfőbb időt. Viszont szerinte nem elhanyagolható azon hallgatók aránya sem, akik a továbblépés reményében tanulnak a képzésben.

Kovács (2016)[16] a BSc-FOSZK képzéspárokat vizsgálta a Kecskeméti Főiskolán (ma Neumann János Egyetem), az aktív és végzett BSC és FOSZK hallgatók és a szakmai gyakorlatot biztosító munkaerő-piaci szereplők körében. A szakválasztás szempontjából az informatikai területen a hallgatók többsége (74,6%) érdeklődésének megfelelően jelentkezett a képzésre. Kovács (2016) megállapította, hogy a képzéssel kapcsolatos elvárások tekintetében az FSZ-esek sokkal kritikusabbak voltak. Az FSZ-esek 62,5%-a az informatikai területen és 57,14%-a az agrár és pedagógiai területen mondta azt, hogy olyan irányú képzést kapott, amilyenre számított. Ez a kritikusság az FSZ-esek részéről a választott szakkal kapcsolatban is fennállt. Az FSZ-en végzett hallgatók a képzés során kapott elméleti tudást is túlsúlyban érezték a BSc hallgatókhoz képest, viszont a képzés során elsajátított ismeretek kapcsán 87,9%-uk mondta azt, hogy hasznosítani tudta későbbi munkája során (BSc: 53,7%, FSZ: 43,75%).

Az elméleti és a gyakorlati képzés arányában az FSZ-esek közel 50%-a szerint, a BSc-sek 34%-a szerint az arányok nem megfelelőek. A tanulmányok folytatása terén az informatikai területen tanult FSZ-esek közel 60%-a, pedagógiai területen közel 67 %, agrár területen 58% nem kíván továbbtanulni. A szakmai gyakorlat tekintetében az informatikai területen a BSc és FSZ végzett hallgatók 54,93%, az agrár területen közel 90%, a pedagógia területen 90,16%-a jónak, nagyon jónak ítélte meg a gyakorlóhely által

[16] Az NMH (ma már NSZFH) által koordinált kutatás.

rábízott feladatok minőségét. A végzett hallgatók munkaerő-piaci helyzetük és esélyeik kapcsán kiderült, hogy az FSZ-es hallgatók szerint az előzetes ismereteik hiánya nagymértékben befolyásolta, hátráltatta a tananyagban való előre haladásukat, ezért Kovács (2016) szerint fontos lenne átgondolni a felvételi követelményeket.

A hallgatók számára gyakorlati helyet biztosító munkaerő-piaci szereplőkkel készített mélyinterjúk alapján *Kovács (2016)* szerint az agrár területen változóak a visszajelzések a cégek részéről a szakmai gyakorlattal kapcsolatban. Nem ismerik a különbséget az FSZ és FOSZ között, keveset hallottak a képzésről, de miután megismerték a képzés lényegét, elmondták, hogy a kamarai minősítés és ellenőrzés nem teszi vonzóvá ezt a képzési formát számukra, viszont szívesen foglalkoznának felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatókkal, hiszen nem minden munkakörhöz szükséges a diploma, így a személyi jellegű költségek mérsékelhetők. A pedagógiai területen a gyakorlóintézményben szívesen fogadnak ilyen hallgatókat, viszont a FOSZ-on egybefüggő szakmai gyakorlatot nem tartják célszerűnek, mivel az 560 órából legalább 200-at a korábbi félévekben kellene teljesítenie hallgatóknak a tapasztalatszerzés érdekében, illetve az utolsó félévben szakdolgozatot, portfóliót kell írni. Az informatikai területen eddig elégedettek voltak a hallgatókkal, időnként pedig azt tapasztalták, hogy FSZ-es hallgatók talpraesettebbek, a BSc-sek viszont a kivitelezésben precízebbek.

Összességében az elemzett 13 kutatás is mutatja, hogy a kutatókat a hallgatók elsősorban a nemi arányok, előképzettség, szociokulturális és társadalmi háttér és távlati céljaik, elhelyezkedései esélyeik érdekelték. Az eredmények a női hallgatók dominanciájára hívták fel a figyelmet az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és felsőfokú szakképzés esetében is (Hrubos, 2002; Kassó & Farkas, 2012; Szemerszki, 2012), illetve az (alsó) középosztályhoz tartozók felülreprezentáltak a képzésben a BA/Bsc szakos hallgatókhoz is képest (Szemerszki, 2012). A különbség továbbá a szülők alacsonyabb iskolai végzettségében, a gimnáziumban végzettek alacsonyabb számában, nyelvvizsga hiányban is megfigyelhető volt.

Hrubos (2002) és Pusztai et al. (2003) vizsgálatán kívül megfigyelhető volt mindenhol, hogy párhuzamosság van a BA/BSc és FSZ képzések között. A hallgatók kisebb hányada (10-17%) a felsőfokú szakképzés mellett BA/BSC alapszakon is tanul vagy tanult, ami jelenti egyrészt az FSZ képzésből történő továbblépést vagy a diplomát követő szakmaválasztást is.

A tanulók motivációját illetően kiderült, hogy sokan nem tudatosan jelentkeznek a felsőfokú szakképzésekre, hanem második vagy végső megoldásként írták be a jelentkezési lapokon. Hrubos (2002) kutatásában a hallgatók 50%-át nem vettek fel felsőoktatásba, de ez az arány teljesen egyezett Szemerszki (2012) kutatásában is, mint a felzárkóztató szerep és parkolópálya effektus is. Bár 10 év elteltével nem ennyire rossz a helyzet, mert Fehérvári (2012) eredményei több tudatosságot, egy újabb csoportot is mutatnak, akik közé olyanok sorolhatók, akik tudatosan azért választották a képzéseket, mert csak az FSZ szinten volt a választott tanulmányaikhoz megfelelő képzés pl. ügyvitel (Fehérvári, 2012).

A hallgatói és munkaerő-piaci kérdésekkel is egyaránt foglalkozó kutatások a hallgatói háttér, motivációk elemzésében közel azonos eredményeket mutattak ki. A női dominancia, alacsony státusz, szülők alacsony iskolai végzettsége, szakközépiskolai végzettség arány, magas továbbtanulási szándék (50% fölött), mind-mind mutatják Szemerszki (2006), A DUF (2009) és Fehérvári & Kocsis (2009) kutatásában is, hogy az FSZ hallgatók köre nagyon speciális. A motivációk, igények és vélemények között pedig azért különbségek is kimutathatóak. Egyrészt a felzárkóztató szerep Bacsa-Bán (2009) elemzésében, ami tovább gyengítheti a képzés presztízsét, másrészt a magas lemorzsolódás aránya is Kardos (2009) elemzésében. Szerepi (2012) kutatásához hasonlóan viszont megjelenik a felsőoktatásban zajló FSZ képzések keretében az órákon történő hallgatói vegyítés, miszerint a BA /Bsc hallgatók az FSZ-en tanulókkal azonos kurzusokat hallgatnak, ezt tovább igazolja Kardos (2009) megállapítása is. Ennek okait egyrészt anyagi megfontolásokban, illetve a képzés színvonalának növelésében is kereshetjük.

A bemutatott 13 hazai kutatást egy táblázatba foglaltuk össze. A vizsgált képzési típus, módszertan, cél és a hatókör alapján (11. táblázat). A táblázatban nem tüntettük fel a kutatások készítőinek hátterét, de külön szeretnénk kiemelni, hogy elsősorban kutatóintézetek, kutatók és képzést folytató intézményekhez köthető kutatók alapján is tudjuk csoportosítani az elemzett kutatásokat.

Az eredmények azt mutatják, hogy a képzéseket folytató intézmények kutatói pozitívabb véleménnyel vannak a képzésekről, mint a képzések indításában nem érintett kutatótársaik, vélhetően az intézményi érdekeltségüknek köszönhetően.

11. táblázat Hazai kutatások az AIFSZ, FSZ, FOSZ témájában

Kutatás vezető/ Cél	FSZ típus/ Hatókör Módszertan	Eredmények
Hrubos (2002) Társadalmi háttér, motivációk vizsgálata	AIFSZ Országos kérdőív	Alacsonyabb státuszú családok gyermekei tanulnak a képzésben. A főiskolákon tanuló AIFSZ diákok magasabb státuszúak, mint a középiskolában tanuló társaik, ezen belül is a gazdasági képzéseken tanulók státusza a legmagasabb. Motiváció: A hallgatók többsége nem első helyen jelentkezett a képzésekre (51,2%). 78,3% továbbtanulni szeretne.
Pusztai et al. (2003) Intézmények, hallgatók helyzetének vizsgálta	AIFSZ Regionális kérdőív interjú	A képzések kompenzálják az elmaradottabb térségből származó hallgatók hátrányait, növelik a továbbtanulási szándékot. Szülők iskolai végzettségének alacsony szintje, a diákok közepes tanulmányi eredménye jellemző. A diákoknak nem sikerült bejutniuk a felsőoktatásba (54,8%). 62%-a ezzel a végzettséggel kedvezőtlennek látta elhelyezkedési esélyeit a térségben. Minden második tanuló a felsőoktatásba vágyik. „Intézményi misszió" (próbálták felkészíteni a diákokat a sikeres felsőoktatásba való bejutásra)
Szemerszki (2006) Hallgatói háttér, munkaerő-piaci kereslet vizsgálata	FSZ Országos kérdőív interjú	A képzések térségi vonzását nézve a hallgatók nem vállaltak hosszabb utazásokat az FSZ képzésben való részvételért, magas volt azon hallgatók száma, akik az adott megyéből vagy annak közvetlen közeléből, az adott régióból érkeztek. Az ifjúságsegítő szakosok esetében felülreprezentáltak az alacsonyabb státuszú hallgató (Szemerszki, 2006). A nappali tagozatosok 29,2%, a levelezősök 55,7%-ának volt munkatapasztalata az ifjúságsegítés terén, de ez gyakran valamilyen önkéntes segítői munkát jelentett.
DUF (2009) Szerkezeti változások feltérképezése, Igények felmérése	FSZ Intézményi kérdőív interjú	A hallgatók egynegyede a továbbtanulást tervezte, elsősorban BSc szakon. A „kapun belül" lenni effektus jelenségét értelmezték a kutatók. A tanulók kétharmada nem tartotta korszerűnek a képzés során szerzett ismereteket, sőt az ismeretek egymásra épülése a hallgatók 37%-a szerint az elméleti és gyakorlati tárgyaknál nem megfelelően követte egymást. A képzés erősségei közé sorolták a motivált hallgatókat, az állami támogatást, továbbtanulásra való felkészítést, rövid képzési időt, szakmai gyakorlat hosszabb időtartamát és a működő beszámítási rendszert (kreditek). Gyengeségek között a képzés nem túl nagy ismertségét, a gyakorlati képzésben meglévő hiányokat..A képzést nem ismerik sem a hallgatók, sem a munkáltatók, viszont pozitívan hathat, hogy a képzésben részt vevő hallgatók jelentős munkaerő-piaci előnyre tehetnének szert a rövid képzési idő és a gyakorlatiasság miatt.
Fehérvári & Kocsis (2009) Hallgatói oldal, motiváció, munkaerő-piaci igények felmérése	FSZ Országos kérdőív interjú	A képzések bevezetésének munkaerő-piaci megalapozása nem volt átgondolt. A képzés befejezését követően a munkaerő-piaci megalapozatlanság és a kimenet tisztázatlansága következtében, kevés az intézmények többségéhez a visszacsatolás. A magas lemorzsolódás okai között szerepelhet a hallgatók alacsony motivációja, felkészületlensége. Elégtelen a gyakorlati képzés, a képzésnek alacsony presztízse. Reisz (2009) a nemek arányát tekintve igen erős aránytalanságot állapított meg. A fiatalok több mint fele (53,8%) kisvárosból vagy községből érkezett. A család szociokulturális hátterét vizsgálva a legnagyobb arányban az apáknál és anyáknál is a szakmunkásképzőt és szakközépiskolát végzettek voltak túlsúlyban.
Karsai (2011) Hallgatói vélemények megismerése	FSZ Intézményi kérdőív	Párhuzamos tanulmányok FSZ képzésben és alapszakon. „Parkoló-pálya" effektust. FSZ hallgatók közel felét nem vették fel valamilyen alapképzésre, de ennek ellenére szerettek volna egyetemre járni. Nagy előnye a képzéseknek a gyakorlatiassága. Hátránya, hogy nem ad diplomát, nehéz vele elhelyezkedni, és sokan nem tudják mire is jó az a szak, amin tanulnak. A válaszadók többsége versenyképesnek tartotta szakmáját.
Pénzes et al. (2011) Leendő hallgatók FSZ továbbtanulási igényeinek megismerése	FSZ Intézményi adatbázis elemzés kérdőív	A továbbtanulás irányát tekintve minden ötödik fiatal felsőfokú szakképzésben szeretne tanulni. A diákok nem első helyen jelölik a képzéseket, hanem kiegészítő jelleggel jelentkeznek. Ebből adódóan a BA/BSC szakra fel nem vett hallgatók töltik be az FSZ helyek jelentős részét. A keresleti mutatók kapcsán továbbra is fontos szempont a jelentkezőknél az állami finanszírozású képzések indulása, azonban annak nagyságát és összetételét a környezeti változások, a felsőoktatás szabályozásának tervezett változása miatt nem lehet jól becsülni.
Kassó & Farkas (2012) Hallgatói háttér és intézményi attitűdök megismerése	FSZ Intézményi kérdőív (online)	Női dominancia a képzésben (79,6%). A frissen érettségizettek száma egyre kevesebb volt 10 év elteltével az FSZ-ben. A szülők iskolai végzettsége az országos átlaghoz képest relatíve magasnak mondható. A hallgatók tanulmányi eredményeket 3,7-nek értékelték, illetve nyelvtudásukat angol és német nyelvből közepesnek ítélték. A hallgatók 13,6% tanult más képzéseken is párhuzamosan az FSZ képzéssel. 17,6%-nak már volt felsőfokú végzettsége (BA vagy főiskolai).

Szemerszki et al. (2012) Hallgatói háttér megismerése, intézményválasztás, jövőbeli tervek	FSZ Országos adatbázis elemzés interjú kérdőív	A szakközépiskolások aránya magasabb, mint a gimnáziumokban végzetteké, illetve a hátrányosabb helyzetűek, nyelvvizsgával alig rendelkezők is többségét alkotják a jelentkezőknek. A felsőoktatási intézményeknek a képzés három szempontból is fontos. A felsőfokú szakképzés amolyan „felzárkóztató", „önálló tanulásra felkészítő" szereppel bír. Kétirányúság- az alapképzés után kezdik az FSZ képzést, másrészt az FSZ képzés első évét követően felvételt nyernek alapképzésre és párhuzamosan folytatják. „Későn érő típusok" lehetősége. A felsőoktatásban tanulók magasabb arányban tervezik a tanulmányok folytatását, mint a tanulói jogviszonyban levő középiskolában tanuló társaik. Képzési terület szerinti eltérések voltak.
Horváthné Tóth & Tóth (2012) Hallgatói elégedettség, munkaerő-piaci elképzelések, jelentkezési motiváció	FSZ Intézményi kérdőív	A hallgatók azért jelentkeztek az adott Fsz-re, mert az érdekli őket (59%) és céljaik vannak vele (52%), 13,7%-ának a képzési idő rövidsége volt szimpatikus. 38%-a gyakorlatorientáltnak ítélte meg, 23% szerint nagyobb hangsúlyt kellene a fordítani gyakorlatokra. A képzésben szerzett ismeretek korszerűek, a munka világához igazodnak a hallgatók 42%-a szerint. A képzés erősségei közé sorolták a felkészült oktatókat, a lakóhelyhez való közelséget, technikai felszereltséget, még gyengeségként említették a nyelvoktatás minőségét, az alacsony gyakorlati óraszámot és az úgynevezett „felesleges" tantárgyakat.
Kazarján (2013) Önszabályozó tanulás, mobilitás	FSZ Intézményi interjú-kérdőív	A mobilitás- programban tanuló FSZ-es hallgatók a tervezés, időbeosztás és önszabályozás terén fejlődést mutattak, készségeik fejlődtek, szakmai ismereteik bővültek. Növelte a mobilitás a motivációt.
Kárpátiné (2016) Tanulási aspirációk Kompetenciák KKK	FSZ FOSZ Intézményi kérdőív	A gazdasági FSZ-FOSZ képzések kapcsán a KKK-ban a munkaerőpiac által elvárt kompetenciák többsége megtalálható. Problémába ütközik, hogy a FOSZ képzés hallgatói az alapképzéses hallgatókkal ülnek egy órán, így a gyakorlatorientáltság kevésbé jelenik meg. Vállalkozások vezetői szívesen foglalkoztatnak pályakezdő gazdasági szakembereket, ezen belül is nagy részük (80,6%) a BA és a FOSZ képzésekben végzett hallgatókra is számát. A tanulási aspirációk tekintetében a tanulókat négy csoportba osztotta. 1) „szakmát preferálók", 2) „diplomát preferálók", 3) „lemorzsolódó BA hallgatók" 4) „papírgyűjtők".
Kovács (2016) Hallgatói motivációk, munkaerő-piaci esélyeik	FSZ FOSZ BSc Intézményi mélyinterjú, kérdőív	A képzéssel kapcsolatos elvárások tekintetében az FSZ-esek sokkal kritikusabbak voltak. A tanulmányok folytatása terén az informatikai területen tanult FSZ-esek közel 60%-a, pedagógiai területen közel 67 %,, agrár területen 58%-uk nem kíván továbbtanulni. A szakmai gyakorlat tekintetében az informatikai területen a BSc és FSZ végzett hallgatók 54,93%-a, az agrár területen közel 90%, a pedagógia területen 90,16%-a jónak, ítélte meg a gyakorlóhely által rábízott feladatok minőségét.

Forrás: Saját szerkesztés, 2023

A vizsgálati eredmények révén több olyan megállapítással is találkozhattunk, amelyek tesztelése érdekes lehetőségeket rejt. Ezért saját empirikus kutatásunkban kiemelten fogjuk kezelni többek között a hallgatók szociokulturális és tanulmányi eredményességének vizsgálatát (Hrubos, 2002; Fehérvári & Kocsis, 2009; Szemerszki, 2012) valamint továbbtanulási terveiket és a tanulási aspirációikat (Kárpátiné, 2016) érintő kérdéseket.

5. Az empirikus kutatás bemutatása

A dolgozat szakirodalmi fejezeteiben elsőként a felsőoktatásban végbement oktatáspolitikai, gazdasági és társadalmi folyamatokra fókuszáltunk, megvizsgáltuk a szerkezeti és intézményhálózati átalakulás miértjeit. A folyamatok eredményeként kialakult rövid ciklusú felsőoktatási képzések fogalmi sokszínűségének hazai és nemzetközi felvázolása mellett, történeti és kiemelten empirikus kutatásokkal foglalkoztunk. Nemcsak nemzetközi összehasonlító, de országos kutatásokat is áttekintettünk dolgozatunkban. A nemzetközi folyamatok és kutatások mellett a hazai színtéren szinte valamennyi kutatás eredményeit összevetettük.

A szakirodalmi és statisztikai adatok elemző áttekintése és szintetizálása során több kutatási kérdés, valamint ezekhez kapcsolódó hipotézis is megfogalmazódott. Értekezésünk következő alfejezeteiben az empirikus kutatásunk hátterét, kutatási kérdéseinket és az ehhez kapcsolódó hipotéziseket mutatjuk be. Kitérünk az adatbázisokra, módszerekre, a kérdőívünk felépítésére és az adatfelvétel körülményeire.

5.1. Kutatási kérdések, hipotézisek

A hazai és nemzetközi szakirodalmi munkák áttekintése után alakítottuk ki a kutatási kérdéseinket. A kérdéseink mentén az alábbi hipotéziseket fogalmaztunk meg, amelyeket előző kutatásaink Szabó (2012, 2013, 2016, 2017), illetve más hazai (Hrubos, 2002; Fehérvári & Kocsis, 2009; Szemerszki et al., 2012) és nemzetközi kutatások (Kirsch & Beernaert, 2011; Baird et al., 2012; Nzekwe-Excel, 2012; Round et al., 2012) eredményeire alapoztunk. Öt területen fogalmaztunk meg kutatási kérdéseket és hipotéziseket.

1, Szociokulturális sajátosságok, környezeti jellemzők

A nemzetközi (Kirsch & Beernaert, 2011; Baird et al., 2012; Round et al., 2012) kutatások rendre vizsgálták a belépő hallgatók egyéni, családi, társadalmi jellemzőit, sajátosságait. Felhívták a figyelmet arra, hogy az alacsonyabb szociokulturális háttérrel rendelkező hallgatók vannak többségben a képzéseken tanuló diákok között. A hazai vizsgálatok között elsőként Hrubos (2002) mutatott rá, hogy viszonylag alacsonyabb státuszú családok gyermekeinek ad lehetőséget a továbbtanulásra a képzés, ezzel segítve

a társadalmi esélyegyenlőtlenség csökkentését. Hasonló eredményeket tapasztalhattuk Fehérvári & Kocsis (2009); Fehérvári (2014); Hegedűs (2016) és Szemerszki et al. (2012) kutatásaiban is. A hallgatói háttér vizsgálata során Hrubos (2002) különbségeket is tapasztalt a főiskolákon és a középiskolában tanuló diákok között, emellett kiemelte, hogy a kereskedelmi-, vendéglátóipari- és idegenforgalmi képzéseken tanulóknak volt magasabb a társadalmi státuszuk a többi képzési területhez viszonyítva.

K1: Milyen szociokulturális környezetből érkeznek a hallgatók? A képzési területek függvényében tapasztalhatunk-e különbségeket a hallgatói háttérben?

H1: Azt feltételezzük, hogy a felsőoktatási szakképzést a társadalmi-gazdasági háttér szempontjából hátrányosabb helyzetű hallgatók választják az alapképzéses hallgatókhoz képest (H1a), FOSZ képzésben tanulók első generációsok a felsőoktatásban, a hallgatók a kis- és közepes méretű településekről jönnek, a szülők alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek (H1b). A képzési területek között a gazdaságtudományi területen tanulók rendelkeznek jobb szociokulturális mutatókkal más képzési területek hallgatóihoz képest (H1c).

2, Tanulmányi előmenetel, eredményesség a felsőoktatási jelentkezést megelőzően

Disszertációnkban célként fogalmaztuk meg a továbbtanulási stratégiák azonosítását a felsőoktatási szakképzést választók körében, ehhez fontos, hogy lássuk, milyen előzetes tanulmányi eredményekkel érkeznek a hallgatók a felsőoktatási szakképzésbe. A hazai kutatások (Hrubos, 2002; Szemerszki, 2012; Fehérvári, 2014) melyek az AIFSZ, FSZ és a FOSZ hallgatóinak előzetes tanulmányi hátterét és eredményességét vizsgálták, megállapították, hogy a felsőfokú szakképzésben tanulók között az alapképzésben tanulókhoz képest a szakközépiskolások aránya magasabb, mint a gimnáziumokban végzetteké és nyelvvizsgával alig rendelkeznek a jelentkezés idejében ezek a felvételiző hallgatók.

K2: Milyen tanulmányi hátteret érintő különbségek vannak az alapképzésben és felsőoktatási szakképzésben tanulók között? Láthatunk-e különbségeket az egyes képzési területen tanuló hallgatók között?

H2: Azt feltételezzük, hogy az alacsonyabb szociokulturális háttérrel rendelkező hallgatók gyengébb tanulmányi eredménnyel jelentkeznek a felsőoktatási szakképzésekre (FOSZ), mint BA/BSc képzésre jelentkező társaik (H2a). A felsőoktatási szakképzésben tanulók főként szakközépiskolából érkeznek, középiskolai tanulmányi eredményei átlagban közepesek, alacsony százalékban rendelkeznek nyelvvizsgával, iskolai eredményeik és élményeik negatívak (H2b). Feltételezzük továbbá, hogy a gazdaságtudományi képzésben tanuló hallgatók a többi képzési területen tanuló hallgatóhoz képest jobb előzetes tanulmányi eredményekkel érkeznek a kétéves képzésbe (H2c).

3, Tanulási aspirációk és képzési motiváció, célok és célcsoport vizsgálata

A hallgatói tanulmányi utak vizsgálatára kiemelten figyelünk kutatásunkban. Hrubos (2002); Karsai (2011); Fehérvári (2012) és Szemerszki (2012) kutatásai rávilágítottak az előző képzések (AIFSZ, FSZ) esetében arra a tendenciára, hogy a jelentkező hallgatók nem tudatosan választják a képzéseket, nem vették fel őket alap vagy osztatlan képzésre, de ennek ellenére szerettek volna az egyetemi légkörrel megismerkedni, ezért választották a képzést. A „parkolópálya effektus" (Karsai, 2011), vagy ezzel párhuzamosan a „kapun belüli" effektus is (Bacsa-Bán, 2009) ezt a folyamatot próbálta leírni. A jelenséget az FSZ felzárkóztató szerepeként is értelmezték (Hrubos, 2002). Fehérvári (2014) és Kárpátiné (2016) a felsőfokú- és felsőoktatási szakképzés esetében a tanulási aspirációk tekintetében négy-négy csoportba osztották a hallgatókat. Megjelentek a csoportosításban a szakmát preferálók, lemorzsolódók, papírgyűjtők, párhuzamosan FSZ és BA/BSc szakon végzők, és azok, akik választott szakmájukhoz sem középfokon, sem felsőfokon nem találtak megfelelő lehetőséget. Éppen ezért is szeretnénk megismerni jobban a hallgatók jelentkezési preferenciáit, döntési hátterüket, céljukat. A harmadik hipotézisünk a hallgatói célcsoportokra, tanulási aspirációkra vonatkozik.

K3: Milyen körülmények játszanak szerepet abban, hogy a felsőoktatási szakképzésen tanulnak tovább a diákok? Azonosíthatók-e a tanulási aspirációk szempontjából célcsoportok a felsőoktatási szakképzésben?

H3: Hipotézisünkben azt feltételezzük, hogy a hallgatók a jelentkezéseket megelőzően bizonytalanok, mellékesen választják a képzéseket, nem elsődleges céljuk, hogy felsőoktatási szakképzésben szerezzenek végzettséget, a jelentkezésben a szülői ráhatás is szerepet játszik (H3a). A tanulási aspirációk tekintetében három célcsoport azonosítását feltételezzük: a szakmai végzettséget preferálókat, lemorzsolódókat és a papírgyűjtőket (H3b). A tanulási aspirációk és képzési motiváció vizsgálata során a képzési területek között a gazdaságtudományi és jogi területen tanulók között erősebb motivációt és további továbbtanulási terveket feltételezünk (H3c).

4, Tanulási motiváció és tanulási stratégiák a felsőoktatási szakképzésben

A tanulási motivációk azonosítása (Kozéki, 1975; Csoma, 2002, Réthyné; 2003; Kerülő; 2010; Márkus, 2019) a felsősfokú szakképzés területén kevésbé vizsgált terület, inkább a képzési motivációk vizsgálatával találkozhatunk (Hrubos, 2002; Pusztai et al., 2003; Fehérvári & Kocsis, 2009; Kovács, 2016). A tanulási motivációval párhuzamosan a tanulási folyamatok értelmezését, stratégiák megfigyelését (Weinstein et al., 1987; Kozéki & Entwistle, 1986; Lappints, 2002; Szitó, 2005) a hazai felsőfokú szakképzéssel foglalkozó vizsgálatok eddig szintén nem érintették. A nemzetközi vizsgálatok között Nzekwe-Excel (2012) a tanulást támogató tényezők közé sorolta a rövid ciklusú felsőoktatási képzésben tanulók esetén a jó tanulási gyakorlatokat, az ideális feltételek biztosítását és az időgazdálkodási készségek fejlődését. Akadályok között az adminisztráció, kommunikáció hiánya és a képzési struktúra problémái valamint a visszajelzések hiánya került azonosításra. Itthon Szerepi (2012: 101) kutatása mutatott rá arra, hogy az alapszakra történő továbblépés esetén a felsőfokú szakképzés „felzárkóztató", „önálló tanulásra felkészítő" szereppel bír. Tehát az alapszakra felvételt nyert jobb képességű hallgatókkal azonos szintre képes hozni a felsőfokú szakképzés azon hallgatóit, akik rosszabb képességekkel rendelkeznek. Emiatt érdemes vizsgálnunk a felsőoktatási szakképzésben tanulók tanulási motivációit és stratégiáit.

K4a: Mi motiválja a tanulásban a felsőoktatási szakképzésben tanulmányokat folytató hallgatókat? Milyen nehezítő körülmények jelennek meg a tanulási folymatukban?
K4b: Milyen tanulási stratégiák figyelhetőek meg a hallgatóknál, mely tanulási módszereket, eszközöket alkalmazzák szívesen?

H4: Azt feltételezzük, hogy a felsőoktatási szakképzés hallgatói az önálló tanulásra helyezik a hangsúlyt, főként az elektronikus tanulási eszközöket részesítik előnyben a hagyományos eszközökkel szemben tanulásuk során (H4a). Elsősorban azért tanulnak, hogy bizonyítsanak a családjuk számára, főként a képzésszervezéshez, adminisztrációhoz kötődő akadályok jelennek meg nehezítő körülményként a tanulási folymatukban (H4b). A képzési területek közötti jelentős különbségek lesznek láthatóak a tanulási stratégiák kérdésekben, azt feltételezzük, hogy a tanulási stratégiák (Kozéki & Entwistle, 1986) közül a reprodukáló tanulás figyelhető meg a hallgatók döntő többségénél (H4c).

5, Munkaerő-piaci lehetőségek, elhelyezkedés

A felsőoktatási szakképzésben szerzett oklevelek értékét nagyban befolyásolják a munkaerő-piaci szereplők részéről érkező elismerések, visszajelzések és az általuk kínált munkalehetőségek. A FOSZ képzésben végző hallgatók számára ez a továbbtanulási döntés meghozásában nagy szereppel bírhat. Hazai kutatásokban a munkaerő-piaci lehetőségeket több irányból is vizsgálták. A hallgatók szemszögéből Pusztai et al. (2003) a Partiumi térségben azt tapasztalták, hogy 62%-a a hallgatóknak ezzel a végzettséggel kedvezőtlennek látta elhelyezkedési esélyeit a térségben. Fehérvári & Kocsis (2009) a munkaerőpiac hiányzó elismerését emelte ki, mely szembetűnő volt Szemerszki (2006) kutatásában is. Bacsa-Bán (2009) szerint pozitívan hathat, hogy a felsőfokú szakképzésben résztvevők jelentős munkaerő-piaci előnyben lehetnek a rövid képzési idő és a képzés gyakorlatiassága miatt. Karsai (2011) hátrányként tekintett arra, hogy nehéz az elhelyezkedés a végzés után, maguk a hallgatók sem tudják mire is jó az a szak, amin tanulnak. Kárpátiné (2016) arra a megállapításra jutott, hogy a felsőfokú gazdasági szakképzésekben jelentős azon hallgatók száma, akiknek a munkába állás a legfőbb céljuk és nem a megszerzett tudás beszámítása az alapképzésekbe. Ennek alapján mindenképpen érdemesnek tartjuk megvizsgálni a felsőoktatási szakképzés esetében is a jövőterveket.

K5: Milyen terveik vannak a hallgatóknak a végzést követően? Hogyan látják elhelyezkedési lehetőségeiket a megszerzett végzettségükkel?

Ötödik hipotézisként azt feltételezzük, hogy a hallgatók többsége a továbbtanulás irányába képzeli el jövőjét és csak bizonyos képzési területek hallgatói érzik hasznosíthatónak a megszerzett végzettségüket (H5a). Ilyen területeknek gondoljuk a

gazdaságtudományi, agrár, pedagógiai területeket, ahol magasabbnak véljük a hallgatók motivációit is (Hrubos, 2002) (H5b).

5.2. Kutatás és az adatbázisok bemutatása

A szakirodalmi áttekintés, a kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazása után egy országos szintű felvételi adatbázist továbbá egy saját kérdőíves adatfelvételen alapuló adatbázist elemzünk. A rendelkezésünkre álló statisztikai adatok segítségével összehasonlító, másodlagos elemzést készítettünk. Már korábban is végeztünk ilyen vizsgálatokat (Szabó, 2016; 2017) a hallgatók felvételi adatain. Kutatási kérdéseink és hipotéziseink megválaszolásához fontosnak tartottuk, hogy a felsőoktatási szakképzés hallgatóit is megkérdezzük, hogy a hallgatók tanulási aspirációit, képzési motivációit, továbbtanulási és munkavállalási terveit megismerhessük.

5.2.1. A 2016 és 2017. évi felsőoktatási felvételi adatbázis bemutatása

Az Oktatási Hivatal 2016. és 2017. évi általános felvételi eljáráshoz kapcsolódó felvételi adatbázisát választottuk a másodelemzéshez. A felsőoktatásba jelentkező leendő hallgatók legfőbb adatai mellett (nem, állampolgárság, születési ország- megye- kistérség- településrang, születési éve, állandó lakóhely ország- megye- kistérség- településrang, járás) a hallgatók előzetes tanulmányi eredményeihez is kapcsolódóan találhatunk változókat az adatbázisban, úgy, mint OM kód, középiskolai osztály típusa, érettségi éve, előzetes szakmai és felsőoktatási végzettségek. A felvételi eljáráshoz kapcsolódóan az 1-5. hely közötti jelentkezések adatai is megtalálhatók (hány helyre jelentkezett, intézmény, szak – szakpár, kar, telephely, szakcsoport, képzési terület, képzési szint, munkarend, finanszírozási forma).

A FELVI adatbázis emellett a hallgatókat felvett intézmény valamennyi fontosabb adatát is tartalmazza (kar, telephely, szak, szakcsoport, képzési terület, képzési szint, munkarend, finanszírozási forma, hányadik helyen jelentkezett az intézménybe). A változók között külön megtalálhatjuk a felvételi eljárásban elért pontszámokat, melyeket lebontanak a középiskolában és érettségi alapján kapott pontszámra is, látható, hogy emeltszintű érettségiért, nyelvvizsgákért, OKJ vagy felsőoktatási szakképzésében szerzett végzettség miatt vagy sportteljesítményért, esetleg középiskolai versenyért

kapnak pontokat a hallgatók. Külön jelölik, ha valaki hátrányos helyzetéből, gyermekgondozásból kifolyólag, vagy fogyatékkal élőként volt jogosult plusz pontokra.

A 2016. és 2017. évi általános felvételi eljáráshoz kapcsolódó felvételi adatbázisban a felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók adatain végeztünk összehasonlító elemzést. Első lépésként megtisztítottuk az adatbázist. Elsősorban a nem, képzési terület, szociokulturális változók és előzetes tanulmányi eredmények mentén végeztük vizsgálatunkat.

A 2016. évi általános felvételi eljárásban 13661 fő jelentkezett összesen felsőoktatási szakképzésre, közülük 6814 fő első helyen. 7654 fő nyert végül felvételt. Ebben a felvételi eljárásban alapképzésre 80287 fő jelentkezett, közülük 72280 fő első helyen és 47187 fő kezdhette el tanulmányait. Az elemzésünkbe 18563 alapképzéses és 7654 felsőoktatási szakképzésre felvett hallgató került be végül.

A 2017. évi általános felvételi eljárásban 9897 fő jelentkezett felsőoktatási szakképzésre. 4938 fő első helyen, végül 5957 fő kezdhette el a képzést. Összesen 78653 fő jelentkezett alapképzésre ebben az évben, közülük pedig 70997 fő volt az első helyes jelentkező. 47753 fő nyert felvétel. Az elemzésünkbe 16037 fő alapképzéses, 5957 fő felsőoktatási szakképzésben tanulmányokat kezdő és 6 fő osztatlan képzésben felvételt nyert hallgató került be. Az osztatlan képzést azért kellett beemelnünk a 2017. évi adatok elemzésébe, mert a színházi rendezőasszisztens felsőoktatási szakképzésnek nincs alapképzéses továbblépési lehetősége, csak osztatlan színházi rendező képzésre mehetnek tovább a hallgatók.

A felsőoktatási szakképzésre felvételt nyert hallgatókat és a hallgatók szakjainak tovább menetét jelentő alapképzési szakok és azok hallgatóinak (egy esetben osztatlan képzés) leszűréséhez először a 2016. és 2017. évben meghirdetett alapképzés és felsőoktatási szakképzés szakjainak listáját állítottuk össze, mely a 12. táblázatban látható. Ezen szakok hallgatóinak felvételihez kötődő adatain végeztük elemzésünket.

12. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre meghirdetett szakok listája

Alapképzés	**Felsőoktatási szakképzés**
állattenyésztő mérnöki	állattenyésztő mérnök [halászati]; ménesgazda]
csecsemő- és kisgyermeknevelő	csecsemő- és kisgyermeknevelő
élelmiszermérnöki	élelmiszermérnök
emberi erőforrások	emberi erőforrások [humánpolitikai]; személyügyi]
gazdálkodási és menedzsment	gazdálkodási és menedzsment [kis- és középvállalkozási]; [projektmenedzsment]
gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki	gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnök
gazdaságinformatikus	gazdaságinformatikus
igazságügyi igazgatási	jogi
kereskedelem és marketing	kereskedelem és marketing [kereskedelmi logisztika]; [kereskedelmi]; [marketingkommunikáció]
kertészmérnöki	kertészmérnök
kommunikáció és médiatudomány	kommunikáció és média [kommunikátor]; [moderátor]
környezetgazdálkodási agrármérnöki	környezetgazdálkodási agrármérnök [hulladékgazdálkodási]; [környezetgazdálkodási]
mérnökinformatikus	mérnökinformatikus [hálózati informatikus];[rendszergazda]
mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnöki	mezőgazdasági és élelmiszer-ipari gépészmérnök [mezőgazdasági gépészeti]
mezőgazdasági mérnöki	mezőgazdasági mérnök
nemzetközi gazdálkodás	nemzetközi gazdálkodási [európai uniós üzleti]; [külgazdasági]; [nemzetközi szállítmányozás és logisztika]
növénytermesztő mérnöki	növénytermesztő mérnök
orvosi laboratóriumi és képalkotó diagnosztikai analitikus	orvosi laboratóriumi és képalkotó diagnosztikai analitikus [képi diagnosztikai és intervenciós];[orvosdiagnosztikai laboratóriumi]
pénzügy és számvitel	pénzügy és számvitel [államháztartási];[pénzintézeti];[vállalkozási]
programtervező informatikus	programtervező informatikus [fejlesztő]; [multimédia]
szociális munka	szociális és ifjúsági munka [ifjúságsegítő];[szociális munka]
szőlész-borász mérnöki	szőlész-borász mérnök
televíziós műsorkészítő	televíziós műsorkészítő
természetvédelmi mérnöki	természetvédelmi mérnök
turizmus-vendéglátás	turizmus-vendéglátás [turizmus]; [vendéglátó]

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022

A 2016. és 2017. évi képzési terület és szakstruktúra között több különbséget találhatunk. 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet jelentősen átalakította a képzéseket. A pedagógusképzési és társadalomtudományi képzési terület kikerült a FOSZ rendszeréből, emellett új képzési területként megjelent a műszaki képzési terület (13. táblázat).

13. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre és osztatlan képzésre meghirdetett szakok listája

Alapképzés	Felsőoktatási szakképzés
lótenyésztő, lovassport szervező agrármérnöki	ménesgazda
gazdálkodási és menedzsment	gazdálkodási és menedzsment
gazdaságinformatikus	gazdaságinformatikus
igazságügyi igazgatási	jogi
kereskedelem és marketing	kereskedelem és marketing [kereskedelmi logisztika]; [kereskedelmi]; [marketingkommunikáció]
mérnökinformatikus	mérnökinformatikus [hálózati informatikus]; [rendszergazda]
mezőgazdasági mérnöki	mezőgazdasági
gépészmérnöki, könnyűipari mérnöki környezetmérnöki	műszaki
orvosi laboratóriumi és képalkotó diagnosztikai analitikus	orvosi laboratóriumi és képalkotó diagnosztikai analitikus
pénzügy és számvitel	pénzügy és számvitel [államháztartási];[pénzintézeti];[vállalkozási]
programtervező informatikus	programtervező informatikus [fejlesztő];[multimédia]
színházi rendező (*osztatlan képzés*)	színházi rendezőasszisztens
szőlész-borász mérnöki	szőlész-borász
televíziós műsorkészítő	televíziós műsorkészítő
turizmus-vendéglátás	turizmus-vendéglátás [turizmus]; [vendéglátó]

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022

A szakok elnevezésében is találhatunk változásokat, rövidítéseket (pl. állattenyésztő mérnök [ménesgazda] helyett ménesgazda), emellett pedig az agrár és a legnépszerűbb gazdaságtudományi képzési területen is jelentősen csökkentek a képzések. Több szak is kikerült a hirdethető felsőoktatási szakképzések közül (pl. élelmiszermérnöki, emberi erőforrások, gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki, kertészmérnöki, környezetgazdálkodási agrármérnöki, mezőgazdasági és élelmiszeripari, nemzetközi gazdálkodás, növénytermesztő mérnöki).

A másodelemzés korlátai között említendő, hogy csak két felvételi év eljárásához köthető adatbázist elemeztünk, ez valamennyire limitálja az eredmények általánosíthatóságát. Emiatt is döntöttünk a másodelemzést kiegészítő kérdőíves vizsgálat mellett, mely segített bennünket a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók jobb megismeréséhez. Az adatbázis korlátai között kell megemlítenünk, hogy válaszhiánnyal is sok esetben találkoztunk, ezek elsősorban a jelentkező hallgatók pontszámainak összetételére és a hátrányos helyzetért kapott pontok esetén volt tetten érhető (lásd. 6.1. fejezet).

5.2.2. A felsőoktatási szakképzés hallgatói saját adatbázis bemutatása, adatfelvétel körülményei

Kutatásunk során a hazai nagymintás kutatások (Hrubos, 2002; Fehérvári & Kocsis, 2009; Szemerszki, 2012) mintaválasztási sajátosságait vettük figyelembe kutatásunk módszertani és mintavételi előkészítése során. Vizsgálatunk kvantitatív, nagymintás kérdőíves felmérés. 2018. április – július között végeztük lekérdezésünket első- és másodéves, nappali és levelező tagozatos felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók között. A távoktatás és esti tagozat hallgatói nagyon alacsony számban vettek részt a képzésben, emiatt ezeket a hallgatókat nem vizsgáltuk a továbbiakban. Az Oktatási Hivatal adatai alapján a felsőoktatási szakképzésben 2017/2018. tanévben tanuló hallgatók köre jól lehatárolható volt, így véletlen, csoportos mintavételi eljárást alkalmaztunk.

A vizsgált időszakban nappali és levelező tagozaton 28 felsőoktatási intézményben folyt a képzés, kérdőívünkkel minden intézmény vezetőjét felkerestük, így egyforma esélye volt bekerülni a mintába a hallgatóknak. Az intézményvezetők a karok és szakok vezetőihez irányítottak tovább minket. Ennek köszönhetően a hallgatókat csoportosan, kurzusokon és záróvizsgákon is megkerestük. A kérdőíveket több intézmény kérésének megfelelően online formában is kitölthették a hallgatók. Voltak olyan esetek, ahol semmilyen formában nem kaptunk engedélyt vagy választ se a kérdőívünk felvételéhez kapcsolódóan.

A mintába kerültek olyan végzős hallgatók is, akik nem 2016-ban, hanem ezt megelőzően kezdték a tanulmányaikat, de 2018 tavaszán tettek záróvizsgát. Az alábbi 14. táblázatban fenntartók és képzési tagozatok alapján láthatóak a képző intézmények eloszlásai és a mintába való bekerülésük aránya.

14. táblázat Fenntartók és képzők eloszlása és mintába való megjelenésük 2017/2018. tanév

Tagozat / Fenntartók	Nappali képzést indító intézmények száma	Levelező képzést indító intézmények száma	Nappali képzést indító intézmények száma a mintánkba	Levelező képzést indító intézmények száma mintánkban
Állami	18	17	16	15
Egyházi	4	4	2	3
Magán	6	5	3	5
Összesen	*28*	*28*	*21*	*23*
Szakok száma	27	28	24	26

Forrás: Oktatási Hivatal, 2018; FOSZ 2018 adatbázis, saját szerkesztés

Célunk volt, hogy a hallgatók 10%-át elérjük kérdőívünkkel. Szakok tekintetében nappali tagozaton 24 szakot értünk el a 27 szakból, levelező tagozaton pedig 23 szakot a 28 szak közül. A szakok esetében nem vettük külön a különböző specializációk, szakirányok szerint a hallgatókat. Tehát a kereskedelem és marketing FOSZ esetében nem vettük külön a kereskedelmi, marketingkommunikációs és kereskedelmi logisztika szakos hallgatókat.

Az Oktatási Hivatal adatai alapján 2017/2018-as tanévet nappali és levelező tagozaton felsőoktatási szakképzésben 12.138 fő kezdte meg. Közülük 1628 fő válaszait tudtuk a kitöltést követően elemezni. Összességében a hallgatók 13,41%-át értük el (lásd 15. táblázat).

15. táblázat Képzési területek és munkarend eloszlása és mintába való megjelenésük 2017/2018. tanév

	2017/2018. tanév hallgatói létszámai (fő)		**Tervezett (10%) (fő)**		**Válaszadó (fő)**	
Képzési terület	*Nappali*	*Levelező*	*Nappali*	*Levelező*	*Nappali*	*Levelező*
agrár	616	377	61	38	142	52
gazdaságtudományok	5484	1914	548	191	663	128
informatika	963	334	96	33	80	31
jogi	569	410	57	41	110	55
műszaki	26	26	3	3	14	3
művészet	206	25	21	3	34	1
orvos- és egészségtudomány	0	87	0	9	0	9
pedagógusképzés	230	143	23	14	94	46
társadalomtudomány	520	208	52	21	119	47
Összesen (fő)	8614	3524	861	352	1256	372
	12138		**1213**		**1628**	

Forrás: Oktatási Hivatal, 2018; FOSZ 2018 adatbázis, saját szerkesztés

Minden 7. nappali tagozatos hallgató és minden 10. levelezős hallgató válaszolt kérdőívünkre. A mintánkba 1256 nappali tagozatos és 372 fő levelezős hallgató került be. 1. évfolyamos hallgatók közül 701 főt, másodéves hallgatók közül 751 főt értünk el. 176 fő került be az adatbázisunkba, akik 2016 előtt kezdték a képzést (2014 vagy 2015-ben), de passzív félévek, tantárgyi csúszások, egyéb okok miatt csak 2018 júniusában tettek sikeres záróvizsgát.

A nemi megoszlásokat tekintve az adatbázisban 70,5% a női és 29,5 % a férfi hallgatók aránya. A hallgatók 30 város képzési helyszínein tanultak az adatfelvétel idejében.

A kutatás korlátai között meg kell említenünk, hogy a kvantitatív adatfelvétel hiába a hallgatók 13,41%-t fedi le és több szempontból is (nem, képzési terület) leképezi a felsőfokú szakképzésben tanulók rekrutációs bázisát, nem tekinthető reprezentatívnak, illetve a vizsgálat időhorizontja (2018) is korlátnak tekinthető, így eredményeink feltáró jellegűek, nem általánosíthatóak.

5.3. A kutatáshoz használt kérdőív bemutatása

Felmérésünkhöz EvaSys rendszerben készült önkitöltős kérdőívet használtunk. A kérdőív papíralapon és online is elérhető volt. A kérdőívben saját fejlesztésű kérdéseink mellett hazai kutatások mérőeszközeiből is adaptáltunk kérdéseket (Fehérvári & Kocsis, 2009; IESA-TESSCEE II. 2014 Pusztai & Ceglédi, 2015). A kérdőív véglegesítése előtt próbakérdezést végeztünk a Debreceni Egyetem felsőoktatási szakképzésein tanulók körében annak érdekében, hogy kiküszöböljük az esetleges hibákat, javítsuk a kérdőív értelmezhetőségét.

A kérdőív 73 kérdést tartalmazott 6 kérdésblokkban. Az első blokkba a tanulmányi adatokra kérdeztünk rá. A hallgatók a tagozatot, szakjukat, a képzés kezdőpontját és a felsőoktatásban már felhasznált állami és önköltséges képzésre fordított féléveik számát, valamint passzív féléveket adhatták meg. A második részben társadalmi háttérváltozókról kérdeztünk. Nem, születési év, családi állapot, állandó lakóhely település típusa, szülők végzettsége. A harmadik kérdésblokk az előzetes tanulmányokra és felsőoktatási tapasztalatokra fókuszált. Középfokú intézmény típusa, fenntartója, tagozat, középiskolai eredmények, érettségi éve, nyelvvizsga bizonyítványok, felsőoktatási jelentkezés, ki fizeti a tanulmányi költségeit, hol lakik, hogyan értékeli a képzését gyakorlati és elméleti szempontból, stb. A negyedik blokkban a tanulási technikák, stílus és módszerek használata kapcsán kérdéztük a hallgatókat. Az ötödik részben a tanulási motivációkról kérdeztük a hallgatókat. A hatodik kérdésblokkja a kérdőívünknek a továbbtanulási célokról, jövőképről, tanulási tervekre és a munkavállalási elképzelésekre, attitűdökre vonatkozó kérdéseket tartalmazott.

A kérdőívünk főként zárt kérdéseket tartalmazott, de sok helyen hagytunk lehetőséget rövid válaszok adására. A kitöltés anonim és önkéntes volt. A papíralapon és online beérkezett kérdőíveket az adatvédelmi szabályoknak megfelelően kezeltük és dolgoztuk fel, csak a kutatást végző személyek számára volt hozzáférhető. A kutatás során nem gyűjtöttünk személyes adatokat. Kérdőívünk a mellékletben megtekinthető.

5.4 Alkalmazott módszerek

A kérdőívek kitöltését követően EvaSys rendszerben olvastuk be a papíralapú kérdőíveket. Az összesítést követően SPSS 22 program segítségével elemeztük az adatokat. Hipotéziseink vizsgálatához többféle statisztikai eljárást alkalmaztunk. Módszertani változatosságra törekedtünk. Egy- és többváltozós módszereket alkalmaztunk. Kereszttábla (Crosstabs) elemzés mellett variancia-analízist (Compare Means) is használtunk. A tanulási stratégiák és tanulási motiváció kérdéskörében a változók összevonása érdekében faktorelemzést (Maximum likelihood módszer, Varimax rotáció) végeztünk. A tanulási aspirációk és tanulási stratégiák csoportosításához tanulói klasztereket hoztunk létre (K-means cluster).

Disszertációnkban logisztikus regresszióval vizsgáltuk, hogy mennyire befolyásolja a társadalmi és tanulmányi háttér, illetve a képzési területek a továbbtanulási hajlandóságot.

6. A felsőoktatási szakképzés hallgatói a felvételi adatok tükrében

Disszertációnkban az empirikus kutatás részeként a kérdőíves adatfelvételünk mellett egy összehasonlító elemzését is készítettünk. Fontos szempont, hogy alapvető változók mentén összehasonlítást tegyünk a hallgatók szociokulturális és tanulmányi háttérváltozói között az alapképzésre és a felsőoktatási szakképzésre felvételt nyert hallgatók viszonyában. Empirikus adatfelvételünkkel párhuzamosan, így a Felvételi adatbázis 2016 és 2017. évi adatain végeztünk másodelemzést. Az adatbázis szűrése során csak az általános felvételi eljárásban felvételt nyert hallgatókat vizsgáltuk meg.

6.1. Szociokulturális háttér vizsgálata a felvételi adatbázisban

A felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók nemek szerinti megoszlásában (16. táblázat) egyértelműen kirajzolódik, hogy míg a BA/BSc képzések tekintetében ellégé kiegyenlített a férfi és női hallgatók aránya (férfi 49,64%, nő 50,36%), addig a felsőoktatási szakképzés tekintetében a női hallgatók erősen felülreprezentáltak (65,40%).

16. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók nemek szerinti megoszlása, általános felvételi eljárás (n=26217)

Nem	Képzési szint		Összesen
	BA/BSc	FOSZ	
Férfi	9215	2648	11863
	49,64%	34,60%	45,25%
Nő	9348	5006	14354
	50,36%	**65,40%**	54,75%
Összesen	18563	7654	26217
	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 2017/2018. évi felvételi eljárás során a nemek arányát nézve jelentős változás látható. Az alapképzések területén a férfiak erősen felülreprezentáltak 61,78%-al, míg a nők aránya 38,22% (17. táblázat).

17. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók nemek szerinti megoszlása, általános felvételi eljárás (n=22000)

Nem	Képzési szint			Összesen
	BA/BSc	FOSZ	Osztatlan	
Férfi	9908	2277	0	12185
	61,78%	38,22%	0,00%	55,39%
Nő	6129	3680	6	9809
	38,22%	**61,78%**	100,00%	44,61%
Összesen	16037	5957	6	22000
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A felsőoktatási szakképzés esetében is látható a nemek arányának kisebb eltolódása a női hallgatók javára a 2016. évi adatokhoz képest. A férfi hallgatók aránya 38,22%, a nőké 61,78%. Az osztatlan képzés esetében csak női hallgatókkal találkozhatunk. A képzési területek megszűnése (pedagógusképzési és társadalomtudományi) és új képzési terület megjelenése (műszaki) jelentős átrendeződést hozott a nemek arányában mind az alapképzés, mind a felsőoktatási szakképzés esetében.

A hallgatók nemi arányának megoszlása kapcsán érdemes a képzési területek szerint is megvizsgálnunk a hallgatókat (18. táblázat), hogy a női és férfi hallgatók az alap- és felsőoktatási szakképzések esetében milyen arányban tanulnak, láthatóak-e jelentős különbségek. A 2016/2017. tanévben az agrárterületen a felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók esetében

minimális különbség található a nemek arányának tekintetében. A gazdaságtudományok esetében látható, hogy a BA/BSc és FOSZ képzések esetében is a női hallgatók vannak jelentős többségben, a felsőoktatási szakképzés esetében kétszer annyian (56,64%). Az informatika területén ez az arány fordul, itt a férfi hallgatók mind a két képzési típusban erősen felülreprezentáltak. Az alapképzés esetében a férfi hallgatók a gazdaságtudományok (36,98%) és az informatika területén (44,21%) tanulnak tovább jelentősebb arányban. A jogi és orvos-és egészségtudomány területen a női hallgatók dominanciáját találhatjuk ismét, míg a művészeti képzési területen az alapképzés esetében teljesen kiegyenlített a nemi megoszlás, addig a felsőoktatási szakképzésnél a férfi hallgatók aránya kicsivel magasabb, mint a nőké. A társadalomtudományi területen a férfi hallgatók fele annyian vannak, mint a női hallgatók. Ez a mintázat az alap- és felsőoktatási szakképzésnél is látható.

18. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szintek, képzési területek és nemek szerinti megoszlása, általános felvételi eljárás (n=26217)

Képzési szint/ Képzési terület			agrár	gazdaság-tudományok	infor-matika	jogi	művészet	orvos- és egészség-tudomány	pedagógus-képzés	társadalom-tudomány	Összesen
BA/BSc	Nem	Férfi	1238	3408	4074	104	13	60	6	312	9215
			13,43%	**36,98%**	**44,21%**	1,13%	0,14%	0,65%	0,07%	3,39%	100,00%
		Nő	1162	5295	697	327	12	225	1006	624	**9348**
			12,43%	**56,64%**	7,46%	3,50%	0,13%	2,41%	10,76%	6,68%	100,00%
	Összesen		2400	8703	4771	431	25	285	1012	936	18563
			12,93%	46,88%	25,70%	2,32%	0,13%	1,54%	5,45%	5,04%	100,00%
FOSZ	Nem	Férfi	415	1277	556	105	51	10	3	231	2648
			15,67%	**48,23%**	21,00%	3,97%	1,93%	0,38%	0,11%	8,72%	100,00%
		Nő	315	2961	98	437	34	72	460	629	**5006**
			6,29%	**59,15%**	1,96%	8,73%	0,68%	1,44%	9,19%	**12,56%**	100,00%
	Összesen		730	4238	654	542	85	82	463	860	7654
			9,54%	55,37%	8,54%	7,08%	1,11%	1,07%	6,05%	11,24%	100,00%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A felsőoktatási szakképzés esetében a női és férfi hallgatók közel fele a gazdaságtudományi képzési területen tanul. Ez a férfiak esetében 48,23%, a nőknél 59,15%. Ez az arány egyértelműen magyarázható a meghirdetett szakok és képzőhelyek jelentős számával a gazdaságtudományi területen.

A 2017/2018. tanévben új képzési területként jelent meg a műszaki terület, a női hallgatók körében viszont épszerű pedagógusképzési és társadalomtudományi terület megszűnt a felsőoktatási szakképzést választó hallgatók számára. A 19. táblázatban látható, hogy az alap- és felsőoktatási szakképzés összehasonlításában az agrárterületen

maradt a minimális előnye a férfi hallgatóknak, bár a felsőoktatási szakképzés esetén teljesen kiegyenlített a nemek aránya.

A gazdaságtudományok esetében a női hallgatók továbbra is kétszer annyian vannak, mint a férfi hallgatók. Ez az arány jelentősen fordul az informatika területén, bár ott egy minimális erősödés látható a felvett női hallgatók arányban, de továbbra is háromszor annyian vannak a férfiak ezen a képzési területen.

A jogi területen sem látható a változás 2016/2017. tanévhez képest, a nők itt is háromszor többen nyertek felvételt, mint a férfiak. Az újonnan megjelenő műszaki terület első jelentkezési évében is hasonló a helyzet. Az alapképzésben ötször több a férfi hallgató, míg a felsőoktatási szakképzésben háromszor több férfi hallgató jelentkezett, mint női hallgató.

A művészet képzési területen alapképzésben kiegyenlítettek a nemi arányok, a felsőoktatási szakképzés esetében látható egy 10%-os létszám előny a női hallgatók javára. Az orvos- és egészségtudományi területen továbbra is a női hallgatók előnyét mutatja a felvett hallgatói létszám.

19. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szintek, képzési területek és nemek szerinti megoszlása, általános felvételi eljárás (n=22000)

Képzési szint/ Képzési terület			agrár	gazdaság-tudományok	informatika	jogi	műszaki	művészet	orvos- és egészség-tudomány	Összesen
BA/BSc	Nem	Férfi	415	2825	4549	87	1961	13	58	9908
			4,19%	28,51%	**45,91%**	0,88%	**19,79%**	0,13%	0,59%	100,00%
		Nő	290	4073	860	363	286	9	248	6129
			4,73%	**66,45%**	**14,03%**	5,92%	4,67%	0,15%	4,05%	100,00%
	Összesen		705	6898	5409	450	2247	22	306	16037
			4,40%	43,01%	33,73%	2,81%	14,01%	0,14%	1,91%	100,00%
FOSZ	Nem	Férfi	159	1291	588	114	46	72	7	2277
			6,98%	**56,70%**	**25,82%**	5,01%	2,02%	3,16%	0,31%	100,00%
		Nő	158	2726	110	521	11	89	65	3680
			4,29%	**74,08%**	2,99%	**14,16%**	0,30%	2,42%	1,77%	100,00%
	Összesen		317	4017	698	635	57	161	72	5957
			5,32%	67,43%	11,72%	10,66%	0,96%	2,70%	1,21%	100,00%
Osztatlan	Nem	Férfi	0	0	0	0	0	0	0	
			0	0	0	0	0	0	0	0
		Nő	0	0	0	0	0	6	0	6
			0	0	0	0	0	100%	0%	100%
	Összesen		0	0	0	0	0	6		6
			0	0	0	0	0	100	0	6

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A nemi és képzési területek megoszlása mellett a hallgatói háttér vizsgálatában a hallgatók állandó lakóhelyének típusát is megnéztük a képzési szintek és képzési területek vonatkozásában. A 20. táblázatban a 2016 őszén felvételt nyert hallgatók állandó lakóhelyének településrangja látható a képzési területekkel összevetve.

20. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és állandó lakhelyük településtípusának megoszlása, általános felvételi eljárás
(n=26217), sorszázalék

Képzési szint/Településtípus	Főváros	Megyeszékhely	Megyei jogú város	Város	Nagyközség	Község	Külföld	Összesen
BA/BSc	3554	3554	488	5611	755	3513	1088	18563
	19,15%	19,15%	2,63%	**30,23%**	4,07%	18,92%	5,86%	100%
FOSZ	784	1295	209	2636	345	2042	343	7654
	10,24%	16,92%	2,73%	**34,44%**	4,51%	**26,68%**	4,48%	100%
Összesen	4338	4849	697	8247	1100	5555	1431	26217
	16,55%	18,50%	2,66%	31,46%	4,20%	21,19%	5,46%	100%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az alapképzésben tanulmányokat kezdő hallgatók esetében a fővárosban és megyeszékhelyen lakó hallgatók aránya 19,15% - 19,15%, míg a megyei jogú városokban élő hallgatók 2,63%-ban vannak a képzéseken. A városi ranggal rendelkező településről érkezők aránya 30,23%, a nagyközségekből érkezők 4,07%, a községekben élő hallgatók aránya 18,92%. Az eredményeket összevetve látható, hogy a nagyvárosiak aránya több mint 40%. A külföldi lakcímmel rendelkezők aránya a mintában 5,86%. A felsőoktatási szakképzésre felvételt nyert hallgatók állandó lakóhelyének esetében láthatóan a kis-és közepes települések dominánsabbak. A fővárosból 16,55%, megyeszékhelyekről 16,92%, megyei jogú városból 2,66% érkezett a képzésekre. Ez összességében alig éri el a 30%-ot. A városi hallgatók 34,44%-ban, a nagyközségekből 4,51%, a községekből 26,68% érkezett a 2016. évben a felsőoktatási szakképzés különböző szakjaira. Összességében több mint 65%-a a felvételt nyert hallgatóknak kis- és közepes méretű településekről érkezett. 4,48%-a volt a hallgatóknak külföldi lakcímmel rendelkező (20. táblázat).

A 2017/2018. évi szemeszterben tanulmányokat kezdő hallgatók adatait a 21. táblázatban láthatjuk. Az alapképzések esetében a fővárosból 17,59%, megyeszékhelyről 20,13%, míg megyei jogú városból 2,63% érkezett. A kis- és közepes méretű településekről a hallgatók több, mint 50%-a érkezett a felsőoktatásba. Városból 29,76%, nagyközségből 3,82%, községből 19,82%. Külföldi lakcímmel rendelkezők arány 6,25%.

A felsőoktatási szakképzés esetében a 2016. évhez hasonló átlagokat olvashatunk le a táblázatból. A fővárosiak 10,84%-ban nyertek felvételt, megyeszékhelyről érkező hallgatók aránya 16,69%, a megyei jogú városokból 2,89% nyert felvételt. A városból érkező hallgatók aránya 33,61%, ők vannak legtöbben a településtípusokat összevetve. Nagyközségből 5,09%, községből 26,83%, külföldi lakóhellyel 4,06%-ban rendelkeztek hallgatók a felsőoktatási szakképzés kezdésekor.

Összességében a 2016/2017. és a 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók állandó lakhelyének összevetése során egyértelműen láthatóvá vált, hogy a nagyvárosokból (főváros, megyeszékhely és megyei jogú város) alapképzésre a felvételt nyert hallgatók 40-41%-a, a kis- és közepes méretű településekről (város, nagyközség, község) a hallgatók 53%-a érkezett a két tanévet figyelembe véve. A külföldi lakóhellyel rendelkezők aránya 5-6% volt.

21. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és állandó lakhelyük településtípusának megoszlása, általános felvételi eljárás
(n=22000), sorszázalék

Képzési szint/Településtípus	Főváros	Megyeszékhely	Megyei jogú város	Város	Nagyközség	Község	Külföld	Összesen
BA/BSc	2821	3228	421	4773	613	3178	1003	16037
	17,59%	**20,13%**	2,63%	**29,76%**	3,82%	19,82%	6,25%	100,00%
FOSZ	646	994	172	2002	303	1598	242	5957
	10,84%	16,69%	2,89%	**33,61%**	5,09%	**26,83%**	4,06%	100,00%
Osztatlan	1	1	1	1	1	0	1	6
	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	0,00%	16,67%	100,00%
Összesen	3468	4223	594	6776	917	4776	1246	22000
	15,76%	19,20%	2,70%	30,80%	4,17%	21,71%	5,66%	100,00%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

A felsőoktatási szakképzés esetében a nagyvárosoból 29-30%, a kis- és közepes nagyságú településekről 65% érkezett, a külföldi hallgatók aránya 4% volt mind a két tanévben. Az eredményekből látható, hogy az alapképzéses hallgatók esetében többen érkeznek nagyvárosokból, a felsőoktatási szakképzés esetében pedig a kis- és közepes méretű településekről érkezők vannak többségben.

A hallgatók állandó lakóhelyének településrangját nemcsak a képzési szintekkel, hanem a képzési területekkel is összevetettük, hogy átfogóbb képet kapjunk a hallgatók állandó lakóhelye közötti különbségekről. A 22. táblázatban a 2016 őszen felvételt nyert hallgatók adatait láthatjuk.

22. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint, képzési terület és állandó lakhelyük településtípusának megoszlása, általános felvételi eljárás
(n=26217), sorszázalék

Képzési terület/ Település rang		Főváros	Megye-székhely	Megyei jogú város	Város	Nagy-község	Község	Külföld	Összesen
BA/BSc	agrár	232	363	56	778	134	702	135	2400
		9,67%	15,13%	2,33%	**32,42%**	**5,58%**	**29,25%**	5,63%	100,00%
	gazdaság-tudományok	1974	1742	242	2549	321	1439	436	8703
		22,68%	**20,02%**	2,78%	29,29%	3,69%	16,53%	5,01%	100,00%
	informatika	920	937	123	1444	162	847	338	4771
		19,28%	19,64%	2,58%	**30,27%**	3,40%	17,75%	7,08%	100,00%
	jogi	54	97	9	135	21	92	23	431
		12,53%	**22,51%**	2,09%	**31,32%**	4,87%	**21,35%**	5,34%	100,00%
	művészet	2	9	2	2	7	1	2	25
		8,00%	**36,00%**	8,00%	8,00%	28,00%	4,00%	8,00%	100,00%
	orvos- és egészség-tudomány	39	53	7	89	13	58	26	285
		13,68%	18,60%	2,46%	**31,23%**	4,56%	**20,35%**	9,12%	100,00%
	pedagógus-képzés	130	219	27	316	60	222	38	1012
		12,85%	**21,64%**	2,67%	**31,23%**	5,93%	**21,94%**	3,75%	100,00%
	társadalom-tudomány	205	143	24	300	44	153	67	936
		21,90%	15,28%	2,56%	**32,05%**	4,70%	16,35%	7,16%	100,00%
	Összesen	3554	3554	488	5611	755	3513	1088	18563
		19,15%	19,15%	2,63%	**30,23%**	4,07%	18,92%	5,86%	100,00%
FOSZ	agrár	31	90	14	247	44	263	41	730
		4,25%	12,33%	1,92%	**33,84%**	6,03%	**36,03%**	5,62%	100,00%
	gazdaság-tudományok	455	698	111	1512	162	1123	177	4238
		10,74%	16,47%	2,62%	**35,68%**	3,82%	**26,50%**	4,18%	100,00%
	informatika	107	112	32	213	35	132	23	654
		16,36%	17,13%	4,89%	**32,57%**	5,35%	20,18%	3,52%	100,00%
	jogi	61	100	8	172	30	146	25	542
		11,25%	18,45%	1,48%	**31,73%**	5,54%	**26,94%**	4,61%	100,00%
	művészet	9	23	6	19	1	21	6	85
		10,59%	**27,06%**	7,06%	22,35%	1,18%	**24,71%**	7,06%	100,00%
	orvos- és egészség-tudomány	3	26	0	26	3	14	10	82
		3,66%	**31,71%**	0,00%	**31,71%**	3,66%	17,07%	12,20%	100,00%
	pedagógus-képzés	40	63	10	170	24	141	15	463
		8,64%	13,61%	2,16%	**36,72%**	5,18%	**30,45%**	3,24%	100,00%
	társadalom-tudomány	78	183	28	277	46	202	46	860
		9,07%	21,28%	3,26%	**32,21%**	5,35%	**23,49%**	5,35%	100,00%
	Összesen	784	1295	209	2636	345	2042	343	7654
		10,24%	16,92%	2,73%	**34,44%**	4,51%	**26,68%**	4,48%	100,00%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Mind az alapképzéses, mind a felsőoktatási szakképzésben tanulmányokat kezdő hallgatók esetében az agrár- és pedagógusképzési területen érzékelhető a legerősebben, hogy a hallgatók a kis- és közepes méretű településekről jönnek. BA/BSc esetében az agrárterületen a 67,5%, a pedagógusképzési területen 59,1%. A felsőoktatási szakképzés esetében ez az arány 75,9% az agrár, 72,35 % a pedagógusképzési területen. A gazdaságtudományi területen szembetűnő különbségeket is láthatunk. Egyrészt az

alapképzés esetében kiegyensúlyozottabb a helyzet, a hallgatók 45,48% nagyvárosból, 49,51% kis- és közepes területekről érkezik. Másrészt a felsőoktatási szakképzésben ez az arány sokat változik, mert a nagyvárosokból a hallgatók 29,83%, érkezik a kisebb városokból, településekről pedig 66%.

Az informatikai területen 41,5% a hallgatóknak nagyvárosi, ez arány a FOSZ képzés esetében 38,38%. Itt is közel 60%- a kis- és közepes méretű településekről érkezik a felsőoktatási szakképzésbe. A jogi területen 57,54%-a a hallgatóknak kis- és közepes méretű településekről jött az alapképzésbe, ez a felsőoktatási szakképzésben 64,21%.

A művészeti képzési területen a gazdaságtudományi képzési területtől is magasabb arányban, több mint 50% az aránya azon hallgatóknak, akik nagyvárosok állandó lakói (57,54%), ez az arány a FOSZ képzésben kissé megváltozik, mert 44,71% lesz a felsőoktatásba jövő hallgatóknak az aránya, akik a nagyvárosokból érkeznek. Az orvos- és egészségtudományi területen 56,14%-a a hallgatóknak kis- és közepes településeken lakik, hasonlóan a felsőoktatási szakképzéshez, ahol ez az arány 52,44%. A társadalomtudományi képzési területen a kisebb városokból, településekből érkezők az alapképzések esetében 53,1%, míg a felsőoktatási szakképzésben 61,05% lesz az arányuk.

A 2017/2018-as évben tanulmányaikat kezdő hallgatók esetében több változást is láthatunk a 23. táblázatban. Egyrészt új képzési területként megjelenik a műszaki terület, a kezdő évben 57 fővel, illetve a pedagógusképzési terület és a társadalomtudományi terület már nem indul ettől a tanévtől. Továbbra is az agrárképzési területen az alap és felsőoktatási szakképzést is nézve magas azon hallgatók aránya, akik a kis- és közepes településekről érkeznek. 2016-hoz képest pedig az alapképzéshez viszonyítva 4%-kal, a felsőoktatási szakképzéshez pedig 3%-kal többen vannak ezekről a településtípusról érkező hallgatók. A gazdaságtudományi területen az arányok változatlanok, a többi alapképzéshez viszonyítva magas azon hallgatók aránya, akik a nagyvárosokból érkeznek (44,45%) és a felsőoktatási szakképzésben pedig szintén magas ezen a területen a kis- és közepes méretű településekről érkezők száma (66,67%).

Az informatika és jogi terület továbbra is hasonló arányokat mutat. Az alapképzés esetében a kisebb városokból, településekről érkezők 52,43%-ban vannak, a jogi területen ez a szám 58,22%. A felsőoktatási szakképzésben még ettől is több 55,87% (informatika) és 64,72% (jogi).

23. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint, képzési terület és állandó lakhelyük településtípusának megoszlása, általános felvételi eljárás
(n=22000), sorszázalék

Képzési terület/ Település rang		Főváros	Megye-székhely	Megyei jogú város	Város	Nagy-község	Község	Külföld	Összesen
BA/BSc	agrár	33	103	18	232	31	239	49	705
		4,68%	14,61%	2,55%	**32,91%**	4,40%	**33,90%**	6,95%	100,00%
	gazdaság-tudományok	1468	1398	200	1925	260	1268	379	6898
		21,28%	20,27%	2,90%	**27,91%**	3,77%	18,38%	5,49%	100,00%
	informatika	959	1110	131	1640	206	990	373	5409
		17,73%	20,52%	2,42%	**30,32%**	3,81%	18,30%	6,90%	100,00%
	jogi	52	109	8	136	20	106	19	450
		11,56%	**24,22%**	1,78%	**30,22%**	4,44%	**23,56%**	4,22%	100,00%
	műszaki	266	438	53	746	86	501	157	2247
		11,84%	19,49%	2,36%	**33,20%**	3,83%	**22,30%**	6,99%	100,00%
	művészet	12	2	0	5	0	2	1	22
		54,55%	9,09%	0,00%	22,73%	0,00%	9,09%	4,55%	100,00%
	orvos- és egészség-tudomány	31	68	11	89	10	72	25	306
		10,13%	22,22%	3,59%	**29,08%**	3,27%	**23,53%**	8,17%	100,00%
	Összesen	2821	3228	421	4773	613	3178	1003	16037
		17,59%	**20,13%**	2,63%	**29,76%**	3,82%	19,82%	6,25%	100,00%
FOSZ	agrár	12	35	7	99	21	129	14	317
		3,79%	11,04%	2,21%	**31,23%**	6,62%	**40,69%**	4,42%	100,00%
	gazdaság-tudományok	412	663	101	1383	196	1099	163	4017
		10,26%	16,50%	2,51%	**34,43%**	4,88%	27,36%	4,06%	100,00%
	informatika	114	131	34	218	29	143	29	698
		16,33%	18,77%	4,87%	**31,23%**	4,15%	20,49%	4,15%	100,00%
	jogi	72	110	19	207	38	166	23	635
		11,34%	17,32%	2,99%	**32,60%**	5,98%	26,14%	3,62%	100,00%
	műszaki	10	8	0	20	1	15	3	57
		17,54%	14,04%	0,00%	**35,09%**	1,75%	26,32%	5,26%	100,00%
	művészet	21	25	10	48	14	34	9	161
		13,04%	15,53%	6,21%	**29,81%**	8,70%	21,12%	5,59%	100,00%
	orvos- és egészség-tudomány	5	22	1	27	4	12	1	72
		6,94%	**30,56%**	1,39%	**37,50%**	5,56%	16,67%	1,39%	100,00%
	Összesen	646	994	172	2002	303	1598	242	5957
		10,84%	16,69%	2,89%	**33,61%**	5,09%	**26,83%**	4,06%	100,00%
Osztat-lan	művészet	1	1	1	1	1	0	1	6
		16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	0,00%	16,67%	100,00%
	Összesen	1	1	1	1	1	0	1	6
		16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	0,00%	16,67%	100,00%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Változás tapasztalható a művészeti területen. Az alapképzésben a főváros, megyeszékhely és megyei jogú városokból érkezők 12%-kal többen vannak (64,45%) és 9%-kal kevesebben a kisvárosokból, településekről érkezők. Ezen a képzési terület a felsőoktatási szakképzés esetében a fővárosból és nagyvárosokból érkezők létszáma 10%-kal esett vissza (34,78%), még a város, nagyközség, község településtípusókról érkezők aránya 11%-al növekedett (59,63%). Az orvos- és egészségtudományi területen

változatlanok maradtak az arányok. Az alapképzés esetében 35,94% a nagyvárosi, addig 55,88% a kis- és közepes városok, településekről érkezők aránya. A felsőoktatási szakképzés esetében viszont erősödött 7%-kal a város, nagyközség és községből érkezők aránya (59,73%), a főváros, megyeszékhely és megyei jogú városokból érkezők 38,89%-ot tesznek ki ennél a képzési területnél. Az osztatlan képzési területről bekerülő színházi rendezők esetében nagyon kiegyenlített a helyzet. Szinte minden településtípusról érkezett 1-1 fő.

A felvételt nyert hallgatók szociokulturális háttérének vizsgálata során a jelentkező hallgatók hátrányos helyzetéhez kapcsolódóan is találtunk változókat. A hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű hallgatók ezen jogcímen kapott pontjait is összevetettük a 2016 és 2017. évi adatok alapján. Magyarországon a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ában meghatározottak alapján a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-ának módosítása határozza meg a hátrányos helyzet fogalmát. Hátrányos helyzetű az a gyermek, akinek a szülők alacsony jövedelme mellett a szülők alacsonyan iskolázottak, a szülői munkanélküliség vagy rossz lakhatási körülmények közül legalább az egyik fennáll. A halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába azok kerülhetnek, akiknek a szülők alacsony jövedelme mellett a hátrányos helyzetű kategóriában már felsorolt esetek (szülői iskolázottság, munkanélküliség, lakhatási körülmények) közül legalább kettő fennáll. Emellett a tartós nevelésbe vett gyerekek is ebben a kategóriába tartoznak. Hátrányos helyzet jogcímen 40 pontot kaphattak a felvételi során a jelentkezők.

Az alább 24. táblázatban foglaltuk össze a 2016 és 2017. évben felvételt nyert hallgatók százalékos arányait aszerint, hogy ki kapott pontot és ki nem. Az osztatlan képzés esetében nem voltak ilyen adatok feltüntetve, mivel ezen hallgatók (színházi rendezők) a gyakorlati vizsgájuk pontszáma alapján kerültek felvételre, emellett az adatbázisban nem volt minden hallgatónál feltüntetve az érték. Így a táblázatban is látható, hogy kevesebb hallgatóval számoltuk ki kereszttábla segítségével az arányokat.

A két felvételi évet figyelembe véve látható, hogy arányait tekintve a felsőoktatási szakképzésbe felvételt nyert hallgatók közül kapták meg többen a hátrányos helyzetért adható 40 pontot. 2016-ban a felvételt nyert hallgatók 4,92%-a, 2017-ben 4,43%.

24. táblázat A 2016/2017 és a 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók hátrányos helyzet szempontjából való megoszlása, általános felvételi eljárás (n=18962; n=16515), sorszázalék

	Képzési szint	Hátrányos helyzet		
		Nem kapott pontot	Kapott pontot	Összesen
2016	BA/BSc	15424	223	15647
		98,57%	1,43%	100,00%
	FOSZ	3152	163	3315
		95,08%	**4,92%**	100,00%
2017	BA/BSc	13430	151	13581
		98,89%	1,11%	100,00%
	FOSZ	2804	130	2934
		95,57%	**4,43%**	100,00%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Ha a hallgatók képzési területeire is levetítjük százalékosan az arányokat, akkor 2016-ban a pedagógusképzési területen a hallgatók 10, 6%-a, az agrárterületen 8,3%-a és a jogi területen a hallgatók 6,2%-a kapott hátrányos helyzetért többletpontot. Ez az arány 2017-ben sokat változik. A jogi képzési területre felsőoktatási szakképzésbe bejutó hallgatók 13,4%-a, az orvos- és egészségtudományi területen 6,3%, a művészetin 5% kapott ilyen jogcímen pontot.

6.2. Tanulmányi háttér vizsgálata a felvételi adatbázisban

Az Oktatási Hivatal 2016. és 2017. évi felvételi adatbázisa az általános felvételi eljárásához kapcsolódóan tartalmazza a jelentkező és felvett hallgatók középiskolájának típusát, a nyelvvizsga és az emelt szintű érettségi vizsgáért járó pontokat. Fejezetünkben ezeket az eredményeket vetjük össze a képzési szintek és területek vonatkozásában.

A 25. táblázatban a 2016. évben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és a középiskolai osztályuk típusának megoszlása látható. Az alapképzéses diákok esetében egyértelműen látható a gimnáziumban végzettek magasabb aránya, ami 67,3% (gimnázium 62,08%, nemzetiségi gimnázium 0,80%, két tanítási nyelvű gimnázium 4,42%). A felsőoktatási szakképzéses hallgatóknál ez az arány 53,98%. (gimnázium 51,78%, nemzetiségi gimnázium 0,54%, két tanítási nyelvű gimnázium 1,66%).

25. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és a középiskolai osztályuk típusának megoszlása, általános felvételi eljárás (n=26217), oszlopszázalék

Középiskolai osztály típusa	Képzési szint		Összesen
	BA/BSc	FOSZ	
Felnőttoktatás	62	52	114
	0,33%	0,68%	0,43%
Gimnázium	11524	3963	15487
	62,08%	**51,78%**	59,07%
Két tanítási nyelvű szakközépiskola	464	94	558
	2,50%	1,23%	2,13%
Külföldön működő iskola	381	103	484
	2,05%	1,35%	1,85%
Egyéb középiskola	64	44	108
	0,34%	0,57%	0,41%
Nemzetiségi szakközépiskola	1	1	2
	0,01%	0,01%	0,01%
Nemzetiségi gimnázium	149	41	190
	0,80%	0,54%	0,72%
Külföldi rendszerű, Magyarországon működő iskola	28	2	30
	0,15%	0,03%	0,11%
Szakközépiskola	4938	3130	8068
	26,60%	**40,89%**	30,77%
Két tanítási nyelvű gimnázium	821	127	948
	4,42%	1,66%	3,62%
Nincs adat	131	97	228
	0,71%	1,27%	0,87%
Összesen	18563	7654	26217
	100%	100%	100%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A felsőoktatási szakképzésre láthatóan inkább a szakközépiskolai képzésből érkeznek többen a hallgatók, összeségében a felvételt nyert hallgatók 43,7%-a (két tanítási nyelvű szakközépiskola 1,23%, egyéb középiskola 0,57%, nemzetiségi szakközépiskola, 0,01%, szakközépiskola 41,89%). A szakközépiskolai képzésből érkezők aránya az alapképzések esetén 29,45% (két tanítási nyelvű szakközépiskola 2,50%, egyéb középiskola 0,34%, nemzetiségi szakközépiskola, 0,01%, szakközépiskola 26,60%).

A 2017. évben felvételt nyert hallgatók esetében (26. táblázat) is a középiskolák típusaiban hasonló arányokat találhatunk. Az alapképzésre felvételt nyert hallgatók esetében 68,26% szerzett érettségit gimnáziumban (gimnázium 64,64%, nemzetiségi gimnázium 0,69%, két tanítási nyelvű gimnázium 2,93%), addig a felsőoktatási szakképzés esetén a gimnáziumban végzettek aránya 59,28% (gimnázium 57,21%, nemzetiségi gimnázium 0,39%, két tanítási nyelvű gimnázium 1,68%). Ez 6%-os erősödést mutat a 2016. évhez képest.

26. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és a középiskolai osztályuk típusának megoszlása, általános felvételi eljárás (n=22000), oszlopszázalék

Középiskolai osztály típusa	Képzési szint			Összesen
	BA. BSc	FOSZ	Osztatlan	
Felnőttoktatás	35	40	0	75
	0,22%	0,67%	0,00%	0,34%
Gimnázium	10366	3408	5	13779
	64,64%	**57,21%**	83,33%	62,63%
Két tanítási nyelvű szakközépiskola	318	66	0	384
	1,98%	1,11%	0,00%	1,75%
Külföldön működő iskola	365	75	1	441
	2,28%	1,26%	16,67%	2,00%
Egyéb középiskola	20	18	0	38
	0,12%	0,30%	0,00%	0,17%
Nemzetiségi szakközépiskola	4	1	0	5
	0,02%	0,02%	0,00%	0,02%
Nemzetiségi gimnázium	110	23	0	133
	0,69%	0,39%	0,00%	0,60%
Külföldi rendszerű, Magyországon működő iskola	18	0	0	18
	0,11%	0,00%	0,00%	0,08%
Szakközépiskola	3281	1801	0	5082
	20,46%	**30,23%**	0,00%	23,10%
Szakgimnázium	1038	423	0	1461
	6,47%	7,10%	0,00%	6,64%
Két tanítási nyelvű gimnázium	470	100	0	570
	2,93%	1,68%	0,00%	2,59%
Nincs adat	12	2	0	14
	0,07%	0,03%	0,00%	0,06%
Összesen	16037	5957	6	22000
	100%	100%	100%	100%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A szakközépiskolai képzésből érkezők aránya az alapképzések esetén 26,95%, ami közel 3%-os csökkenés az előző felvételi évhez képest (két tanítási nyelvű szakközépiskola 1,98%, egyéb középiskola 0,12%, nemzetiségi szakközépiskola 0,02%, szakközépiskola 20,46%, szakgimnázium 6,47%).

A felsőoktatási szakképzésbe felvételt nyert hallgatók között a szakközépiskolai és szakgimnáziumi végzettséggel rendelkezők aránya 38,76% (két tanítási nyelvű szakközépiskola 1,11%%, egyéb középiskola 0,30%%, nemzetiségi szakközépiskola 0,02%, szakközépiskola 30,23% szakgimnázium 7,10%), ami a 2016.évi felvételizőkhöz képest 5%-os csökkenést jelent.

Összességében látható, hogy többségben vannak a gimnáziumban végzettek az alap- és felsőoktatási szakképzés esetében is, de az alapképzésre még mindig jóval többen kerülnek be gimnáziumban szerezett érettségivel, mint a felsőoktatási szakképzésbe.

2016-ban 14%-kal többen, még 2017-ben 9%-kal többen voltak a felvett hallgatók, akik alapképzésre nyertek felvételt a gimnáziumban végzettek közül.

A felvételi adatbázisokban a hallgatók emelt szinten tett érettségi vizsgájáról is megtalálhatóak adatok. Ezeket a képzési szintek alapján vizsgáltuk. A 27. táblázatban található a 2016/2017. évben tanulmányokat kezdő hallgatók emelt szintű érettségire vonatkozó adatai. Az alapképzéses hallgatóknak 56,81%-a nem tett emelt szintű vizsgát, még a felsőoktatási szakképzésre felvételt nyert hallgatók 85,64%-a sem vállalta az emelt szintet az érettségit a 2016 őszén tanulmányokat kezdők esetében. Az alapképzésre felvételt nyert hallgatók esetén 38,40% 1 vizsgát, 4,79% 2 emelt szintű vizsgát tett. Ez a felsőoktatási szakképzéses hallgatók estében jóval kevesebb volt. 1 vizsgát csupán 13,48 százalék, még két vizsgát 0,88 százalék vállalt.

27. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és emelt szintű érettségi vizsgájuk számának megoszlása, általános felvételi eljárás
(n=26217), sorszázalék

Képzési szint	Nem volt emelt szintű érettségije	1 emelt szintű vizsgát tett	2 emelt szintű vizsgát tett	Összesen
BA/BSc	10546	7127	890	18563
	56,81%	**38,40%**	4,79%	100%
FOSZ	6555	1031	68	7654
	85,64%	13,48%	0,88%	100%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Ez az arány 2017-ben sem változott sokat. A 28. táblázatban látható, hogy az alapképzés esetében közel 60%-a a felvett hallgatóknak nem tett emelt szintű vizsgát (59,81%) még ez az arány a FOSZ hallgatóknál ismét 80% fölött volt (83,02%).

28. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és emelt szintű érettségi vizsgájuk számának megoszlása, általános felvételi eljárás
(n=22000), sorszázalék

Képzési szint	Nem volt emelt szintű érettségije	1 emelt szintű vizsgát tett	2 emelt szintű vizsgát tett	Összesen
BA/BSc	9592	5733	712	16037
	59,81%	**35,75%**	4,44%	100%
FOSZ	4946	939	72	5957
	83,02%	15,76%	1,22%	100%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

1 emelt szintű vizsgát 35,75%, 2 emelt szintű vizsgát 4,44% vállalt. A felsőoktatási szakképzésre felvételt nyert hallgatók esetében 15,76% tett 1 vizsgát, 22% 2 emelt szintű vizsgát vállalt a középfokú tanulmányok végén.

A hallgatók előzetes nyelvvizsga eredményeit is megvizsgáltuk (29. táblázat). Látható, hogy középfokú nyelvvizsga eredmények esetében erősen felülreprezentáltak az alapképzéses hallgatók. 43,99% szerzett legalább 1 középfokú nyelvvizsgát, és 12,64% rendelkezett felsőfokú nyelvvizsgával. A felvett hallgatók kevesebb, mint fele, 43,37% egyáltalán nem rendelkezett középfokú nyelvvizsgával a felsőfokú tanulmányok kezdetekor. A felsőoktatási szakképzésben felvétel nyert hallgatók 20,09%-a rendelkezett középfokú, és 3,07% felsőfokú nyelvvizsgával. Látható, hogy a felsőfokú szakképzés hallgatóinak jelentős többsége, 76,84% egyáltalán nem rendelkezett legalább egy középfokú nyelvvizsgával a felvételije idejében.

29. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és nyelvvizsga eredményeik megoszlása, általános felvételi eljárás
(n=26217), sorszázalék

Képzési szint	Nyelvvizsga eredmények			
	Nincs nyelvvizsgája	Középfokú nyelvvizsga	Felsőfokú nyelvvizsga	Összesen
BA/BSc	8050	8167	2346	18563
	43,37%	**43,99%**	**12,64%**	100,00%
FOSZ	5881	1538	235	7654
	76,84%	20,09%	3,07%	100,00%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

2017. évi felvételi eljárás során kisebb növekedés volt tapasztalható a nyelvvizsga eredményekben, az alapképzéses hallgatók 37,32%-a nem rendelkezett nyelvvizsgával, míg a felsőoktatási szakképzéses hallgatók 73,92%-a (30. táblázat).

30. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és nyelvvizsga eredményeik, általános felvételi eljárás
(n=22000), sorszázalék

Képzési szint	Nyelvvizsga eredmények			
	Nincs nyelvvizsgája	Középfokú nyelvvizsga	Felsőfokú nyelvvizsga	Összesen
BA/BSc	5984	7640	2413	16037
	37,32%	47,64%	15,04%	100%
FOSZ	4404	1310	243	5957
	73,92%	22,00%	4,08%	100%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Legalább középfokú nyelvvizsgája alapképzésben 47,64%-nak volt, míg FOSZ képzésben 22%-a rendelkezett a hallgatóknak nyelvvizsga bizonyítvánnyal. A felsőfokú nyelvvizsga esetében is látható emelkedés. 15,04%-a BA/BSc képzésre felvételt nyert hallgatóknak rendelkezett ilyen vizsgával, ami 3%-os emelkedés, míg a felsőoktatási szakképzésre bejutó hallgatók 4,08%-a, ami 1 %-os emelkedést jelentett az előző évhez képest.

Az érettségi és nyelvvizsga eredmények mellett a felvett hallgatók pontszámainak átlagát is összevetettük a két vizsgált évben. A 31. táblázatban láthatóak az eredmények. 2016-ban felvételt nyert hallgatók esetében a középiskolából hozott pontszám átlaga 135,58 pont, ugyanakkor ehhez képest a felsőoktatási szakképzésből érkezőknek csupán 113,01 pont. Az érettségi eredménye alapján 153,17 pontot szereztek átlagban az alapképzéses, addig 149,21 pontot a felsőoktatási szakképzésben tanulmányokat kezdő hallgatók. Látható, hogy mind a két vizsgált csoport esetében az érettségi pontok jóval magasabbak a középiskolai eredményekből hozott pontoktól. A középiskolai pontok esetében 22 pont a különbség, az érettségi pontok tekintetében pedig 4 ponttal többet szereztek átlagban a BA/BSc képzésekre felvételt nyert hallgatók. A felvételi során elért összpontszám átlagában is az alapképzéses hallgatók vannak előnyben, 366,75 ponttal felvételiztek átlagban, felsőoktatási szakképzésre 323,18 ponttal.

31. táblázat A 2016/2017 és a 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre és osztatlan képzésre felvételt nyert hallgatók középiskola, érettségi és felvételipontszámának átlagai, általános felvételi eljárás
(n=26217; n=22000)

2016	Középiskolából hozott pontszám	BA/BSc	135,58
		FOSZ	113,01
	Érettségi alapján hozott pontszám	BA/BSc	153,17
		FOSZ	149,21
	Elért összes pontszám	BA/BSc	366,75
		FOSZ	323,18
2017	Középiskolából hozott pontszám	BA/BSc	136,94
		FOSZ	110,27
		Osztatlan	0*
	Érettségi alapján hozott pontszám	BA/BSc	153,87
		FOSZ	149,47
		Osztatlan	197,5
	Elért összes pontszám	BA/BSc	369,27
		FOSZ	325,48
		Osztatlan	395

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022

2017-ben is hasonló arányok figyelhetők meg. A középiskolai átlag 136,94 pont az alapképzés, 110,27 pont a felsőoktatási szakképzés hallgatók esetében, a különbség így valamelyest nőtt ebben az esetben. Átlagosan 26 ponttal többet hoztak a középiskolából az alapképzéses hallgatók. Az érettségi eredmények alapján hozott pontok átlaga a 2016. évi felvételihez hasonlóan 4 pont különbséget mutat a két képzési típus hallgatói között. 153,87 pont az alapképzés és 149,47 pont a felsőoktatási szakképzéses hallgatóknál. Az osztatlan képzéses hallgatók speciális helyzetben vannak. A felvételijük során a gyakorlati vizsga eredmények számítanak, így esetükben az érettségi alapján hozott pontok összege található meg az adatbázisban, mely 197,5 pont, ami jóval magasabb a másik két vizsgált csoport hallgatóihoz képest. Az elért összes felvételi pontszámban az osztatlan képzésben tanuló hallgatók 395 pontot, a BA/BSc képzésben tanulók 369,27 pontot, addig a FOSZ hallgatók 325,48 pontot értek el átlagban. A 2016. évhez képest ez 2-3 pontos növekedést jelent átlagban.

A felvételi során a hallgatók felvételi döntési indoka is kategorizálható. A hallgatók előzetes diploma alapján, érettségi pont kétszerezésével, gyakorlati vizsga eredményének kétszerezésével, tanulmányi és érettségi pont összegével és tanulmányi pont kétszerezésével nyerhetnek felvételt. Ezekhez a pontszámításokhoz jönnek hozzá a további plusz pontok (nyelvvizsga, emelet szintű érettségi, OKJ, versenyeredmény, hátrányos helyzet, stb.). A döntési indokok mentén is próbáltunk összehasonlítást végezni, külön figyelve a képzési területek közötti különbségeket is.

A 32. táblázatban látható, hogy a 2016/2017. évi általános felvételi eljárásban az alapképzéseket tekintve a hallgatók döntően az érettségi pont kétszerezésével jutottak be (agrár 51,54%, gazdaságtudományok 52,01%, jogi 63,34%, pedagógusképzés 74,80%, társadalomtudomány 52,35%). A művészet képzési területen a gyakorlati vizsga eredményének kétszerezésével, míg az orvos- és egészségtudomány területén a tanulmányi és érettségi pont összege volt a dominánsabb 55,44%. Az informatikai területen is hasonló arányokat láthatunk. Tanulmányi és érettségi pontok összegével felvett hallgató itt 51,52% volt. Az orvos- és egészségtudomány, informatika területénél érdemes megjegyezni, hogy az érettségi pontok kétszerezésével is több mint 40% -a jutott be a felsőoktatásba a hallgatóknak. A társadalomtudomány területén is 41,13% számára volt előnyösebb a tanulmányi és érettségi pont összegének számítása.

32. táblázat A 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók döntési indokai a felvételi során, általános felvételi eljárás
(n=26217)

Képzési terület/Felvételi jogcím		Diploma alapján	Érettségi pont kétszeresével	Gyakorlati vizsga eredményének kétszeresével	Olimpiai eredmény alapján maximális pontban részesül	Tanulmányi és érettségi pont összege	Tanulmányi pont kétszeresével	Összesen
BA/BSc	agrár	125	1267	0	0	1008	0	2400
		5,21%	**52,79%**	0,00%	0,00%	42,00%	0,00%	100,00%
	gazdaságtudományok	195	4526	0	1	3981	0	8703
		2,24%	**52,01%**	0,00%	0,01%	45,74%	0,00%	100,00%
	informatika	178	2135	0	0	2458	0	4771
		3,73%	**44,75%**	0,00%	0,00%	**51,52%**	0,00%	100,00%
	jogi	33	273	0	0	125	0	431
		7,66%	**63,34%**	0,00%	0,00%	29,00%	0,00%	100,00%
	művészet	0	0	25	0	0	0	25
		0,00%	0,00%	**100,00%**	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
	orvos- és egészségtudomány	8	119	0	0	158	0	285
		2,81%	**41,75%**	0,00%	0,00%	**55,44%**	0,00%	100,00%
	pedagógusképzés	70	757	0	0	185	0	1012
		6,92%	**74,80%**	0,00%	0,00%	18,28%	0,00%	100,00%
	társadalomtudomány	61	490	0	0	385	0	936
		6,52%	**52,35%**	0,00%	0,00%	**41,13%**	0,00%	100,00%
	Összesen	670	9567	25	1	8300	0	18563
		3,61%	***51,54%***	0,13%	0,01%	***44,71%***	0,00%	100,00%
FOSZ	agrár	27	621	0		15	67	730
		3,70%	**85,07%**	0,00%	0,00%	2,05%	9,18%	100,00%
	gazdaságtudományok	149	3349	0	0	361	379	4238
		3,52%	**79,02%**	0,00%	0,00%	8,52%	8,94%	100,00%
	informatika	25	577	0	0	24	28	654
		3,82%	**88,23%**	0,00%	0,00%	3,67%	4,28%	100,00%
	jogi	34	431	0	0	34	43	542
		6,27%	**79,52%**	0,00%	0,00%	6,27%	7,93%	100,00%
	művészet	0	78	0	0	3	4	85
		0,00%	**91,76%**	0,00%	0,00%	3,53%	4,71%	100,00%
	orvos- és egészségtudomány	0	76	0	0	3	3	82
		0,00%	**92,68%**	0,00%	0,00%	3,66%	3,66%	100,00%
	pedagógusképzés	12	380	0	0	5	66	463
		2,59%	**82,07%**	0,00%	0,00%	1,08%	14,25%	100,00%
	társadalomtudomány	21	726	0	0	37	76	860
		2,44%	**84,42%**	0,00%	0,00%	4,30%	8,84%	100,00%
	Összesen	268	6238	0	0	482	666	7654
		3,50%	**81,50%**	0,00%	0,00%	6,30%	8,70%	100,00%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022

Összességében az alapképzések esetében diploma alapján 3,61%, érettségi pont kétszerezésével 51,54%, gyakorlati vizsga eredményének kétszerezésével 0,13%, olimpiai eredmény alapján maximális pontban részesüléssel 0,01%, tanulmányi és érettségi pont összegével 44,71% nyert felvételt. A tanulmányi pont kétszerezésével 0 fő nyert felvételt.

A felsőoktatási szakképzés esetén minden hallgató döntően az érettségi pont kétszerezésével jutott be a képzésbe. Az agrárterületén 85,07%, a gazdaságtudományok esetében 79,02%, informatika 88,23%, jogi 79,52%, művészet 91,76%, orvos- és egészségtudomány 92,68%, pedagógusképzés 82,07%, társadalomtudomány 84,42% a hallgatóknak. Összességében látható, hogy a FOSZ képzésbe előzetes diploma alapján

3,50%, érettségi pont kétszerezésével 81,50%, tanulmányi és érettségi pont összegével 6,30% és tanulmányi pont kétszerezésével 8,70% jutott be a képzésekre. Gyakorlati vizsga eredményének kétszerezésével és olimpiai eredmény alapján maximális pontban részesülő hallgató nem volt.

A 33. táblázatban a 2017/2018. év eredményei láthatóak. Itt is hasonló tendenciákat figyelhetünk meg, mint az előző évben, de az alapképzés esetében jobban kiegyenlített az érettségi pontok kétszerezésével és a tanulmányi és érettségi pont összegével bejutó hallgatók aránya.

33. táblázat A 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre és osztatlan képzésre felvételt nyert hallgatók döntési indokai a felvételi során, általános felvételi eljárás (n=22000)

Képzési terület/Felvételi jogcím		**Diploma alapján**	**Érettségi pont kétszere-zésével**	**Gyakorlati vizsga eredményén ek kétszere-zésével**	**Tanulmányi és érettségi pont összege**	**Tanulmányi pont kétszere-zésével**	**Összesen**
BA/BSc	agrár	24	417	0	264	0	705
		3,40%	**59,15%**	0,00%	37,45%	0,00%	100,00%
	gazdaság-tudományok	133	3760	0	3005	0	6898
		1,93%	**54,51%**	0,00%	**43,56%**	0,00%	100,00%
	informatika	255	2635	0	2519	0	5409
		4,71%	**48,72%**	0,00%	**46,57%**	0,00%	100,00%
	jogi	14	277	0	159	0	450
		3,11%	**61,56%**	0,00%	35,33%	0,00%	100,00%
	műszaki	87	1049	0	1111	0	2247
		3,87%	**46,68%**	0,00%	**49,44%**	0,00%	100,00%
	művészet	0	0	22	0	0	22
		0,00%	0,00%	**100,00%**	0,00%	0,00%	100,00%
	orvos- és egészség-tudomány	3	173	0	130	0	306
		0,98%	**56,54%**	0,00%	**42,48%**	0,00%	100,00%
	Összesen	516	8311	22	7188	0	16037
		3,22%	***51,82%***	0,14%	***44,82%***	0,00%	100,00%
FOSZ	agrár	15	266	0	10	26	317
		4,73%	**83,91%**	0,00%	3,15%	8,20%	100,00%
	gazdaság-tudományok	90	3184	0	353	390	4017
		2,24%	**79,26%**	0,00%	8,79%	9,71%	100,00%
	informatika	24	610	0	33	31	698
		3,44%	**87,39%**	0,00%	4,73%	4,44%	100,00%
	jogi	16	519	0	42	58	635
		2,52%	**81,73%**	0,00%	6,61%	9,13%	100,00%
	műszaki	0	52	0	0	5	57
		0,00%	**91,23%**	0,00%	0,00%	8,77%	100,00%
	művészet	6	137	0	5	13	161
		3,73%	**85,09%**	0,00%	3,11%	8,07%	100,00%
	orvos- és egészségtudomány	5	59	0	3	5	72
		6,94%	**81,94%**	0,00%	4,17%	6,94%	100,00%
	Összesen	156	4827	0	446	528	5957
		2,62%	**81,03%**	0,00%	7,49%	8,86%	100,00%
Osztatlan	művészet	0	0	6	0	0	6
		0	0	**100,00%**	0,00%	0,00%	100,00%
	Összesen	0	0	6	0	0	6
		0,00%	0,00%	**100,00%**	0,00%	0,00%	100,00%

Forrás: Oktatási Hivatal, Felvételi adatbázis, saját szerkesztés, 2022

Az agrárterületen továbbra is döntően az érettségi pontok kétszerezésével jutnak be a hallgatók (59,15%). Hasonló a helyzet a jogi területen (61,56%). A gazdaságtudományok, informatika és orvos- és egészségtudomány területén az előző évhez képest kiegyenlítettebb az arány az érettségi pontok kétszerezésével és a tanulmányi és érettségi pontok összegével történő felvételi lehetőségek között.

A művészet területén a gyakorlati vizsga eredményének kétszerezésével jutnak be a hallgatók teljes egészében. A műszaki képzési területen legkiegyenlített a helyzet. A érettségi pont kétszerezésével 46,68%, a tanulmányi és érettségi pontok összegével 49,44% jutott be. Összességében diploma alapján 3,22%, érettségi pont kétszerezésével 51,82%, gyakorlati vizsga eredményének kétszerezésével 0,14%, tanulmányi és érettségi pont összegével 44,28%, addig a tanulmányi pont kétszerezésével való bejutás esélye senkinek sem volt kedvező.

A felsőoktatási szakképzés esetében továbbra is az érettségi pont kétszerezésével történő felvétel a legnépszerűbb, jellemzően 79- 91% között mozog az arány a különböző képzési területen. Az osztatlan képzésnél a gyakorlati vizsga eredményének kétszerezésével jutottak be a hallgatók.

Összességében látható a 2016/2017 és a 2017/2018 tanévben is, hogy az alapképzéses hallgatók jellemzőbben az érettségi pont kétszerezésével és a tanulmányi és érettségi pont összegével jutnak be a felsőoktatásba, addig a felsőoktatási szakképzés esetén nagyon magas arányban az érettségi eredmények alapján számolják a pontokat, melyek kedvezőbbek ezen képzési szintre jelentkezők esetén. Érdemes azt is megfigyelni, hogy a felsőoktatási szakképzésre jelentkezett hallgatók diploma alapján is kérhetik felvételi pontjaik számítását. 2016-ban ez a felvettek 3,50%, 2017-ben 2,62% számára volt kedvezőbb lehetőség.

Fejezetünkben az Oktatási Hivatal 2016. és 2017. évi általános felvételi eljáráshoz tartozó adatait vizsgáltuk meg. A felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatókat vizsgáltuk meg aszerint, hogy mi jellemzi az előzetes tanulmányaikat és a szociokulturális hátterüket. Összességében a vizsgált két évben kirajzolódtak a főbb különbségek, melyeket a képzési területek alapján is összevettetünk.

Láthatóvá vált a nők magasabb aránya a felsőoktatási szakképzés esetén, emellett az állandó lakóhely tekintetében jellemzőbb, hogy a FOSZ hallgatók a kis-és közepes méretű településekről (város, nagyközség, község) érkeznek nagyobb arányban az

alapképzéses társaikhoz képest. Az agrár és jogi területen a faluról érkezők, a gazdaságtudományok, informatika, művészet, pedagógus és társadalomtudományi területen a kisebb városokból jövők voltak dominánsabban. A FOSZ hallgatók közvetlen környezetükből, az adott megyékből érkeznek a képzésekre, hosszú utazásokat nem vállalnak. A hátrányos helyzet kapcsán megállapítást nyert az is, hogy magasabb százalékban kapnak a felsőoktatási szakképzésre felvételt nyert hallgatók hátrányos helyzet jogcímen 40 pluszpontot, mint alapképzéses társaik.

Jobb szociokulturális mutatókkal rendelkeznek az alapképzéses hallgatók a felsőoktatási szakképzésben tanuló társaikhoz képest. Ennek alapján elmondható, hogy azon feltételezésünk, mely szerint a felsőoktatási szakképzést a társadalmi-gazdasági háttér szempontjából hátrányosabb helyzetű hallgatók választják az alapképzéses hallgatókhoz képest (H1a) igazolást nyert.

A tanulmányi háttér vizsgálata során a hallgatók előzetes tanulmányaira vonatkozó adatokból kirajzolódott, hogy a gimnáziuban végzettek többségben vannak a BA/BSC és FOSZ képzések esetében is, de látható, hogy az alapképzésre többen kerülnek be gimnáziumi előtanulmányokkal. Emellett az alapképzéses hallgatók közül jóval többen rendelkeztek emelt szintű érettségivel és nyelvvizsgával a felvételi időszakában, mint ugyanazon képzési területre felvételt nyert felsőoktatási szakképzéses társaik, ezért nem meglepő, hogy felvételi pontszámaik átlagban 30-40 ponttal magasabbak, mint felsőoktatási szakképzésben tanuló társaiknak. Hipotézisünk (H2a), melyben azt feltételeztük, hogy az alacsonyabb szociokulturális háttérrel rendelkező hallgatók gyengébb tanulmányi eredménnyel jelentkeznek a felsőoktatási szakképzésekre (FOSZ), mint BA/BSc képzésre jelentkező társaik (H2a) igazolást nyert.

7. A felsőoktatási szakképzés hallgatóinak kérdőíves vizsgálata

A doktori kutatásunk módszertanát bemutató fejezetben már említést tettünk arról, hogy öt főbb témakör köré csoportosítottuk kérdéseinket, melyekhez külön-külön egy hipotézist is megfogalmaztunk a kutatási kérdéseinket követően. Ezen főbb témakörök alapján fogjuk végezni elemzésünket is, illetve vizsgálni hipotéziseinket.

7.1. Szociokulturális sajátosságok és környezeti jellemzők vizsgálata

A FOSZ 2018 adatbázisunkban elsőként a társadalmi háttér vizsgálatával foglalkoztunk. A 34. táblázatban láthatjuk a válaszadó 1628 fő nemek szerinti eloszlása mellett a családi állapotot, az édesanyák és édesapák legmagasabb iskolai végzettségét és az állandó lakóhelyük településtípusát százalékos megoszlásban.

34. táblázat A válaszadók szociokulturális sajátosságainak jellemzői %
(n=1628)

Nem	Férfi	29,5
	Nő	**70,5**
	N	1628
Családi állapot	Egyedülálló	**66,3**
	Kapcsolatban élő	32,6
	Elvált	1,1
	N	1628
Anya iskolai végzettsége	8 általánosnál kevesebb	1,0
	8 osztály	9,0
	Szakmunkásképző, Szakiskola	30,2
	Szakközépiskola, technikum (érettségivel)	**23,3**
	Gimnázium	**13,5**
	Főiskola	13,9
	Egyetem	8,8
	Tudományos fokozat	0,4
	N	1628
Apa iskolai végzettsége	8 általánosnál kevesebb	0,4
	8 osztály	6,5
	Szakmunkásképző, Szakiskola	**45,3**
	Szakközépiskola, technikum (érettségivel)	25,6
	Gimnázium	7,8
	Főiskola	7,5
	Egyetem	6,7
	Tudományos fokozat	0,2
	N	1628
Állandó lakóhely településtípusa	Főváros	7,5
	Megyeszékhely, megyei jogú város	24,6
	Kisebb város	**39,3**
	Falu	**28,6**
	N	1628

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A nemi arányok tekintetében látható, hogy a mintánkba 29,5%-ban férfi és 70,5%-ban női válaszadók kerültek. Ez teljes mértékben megfelel az országos átlagnak a jelentkezési statisztikákkal összehasonlítva (FELVI 2016, 2017). A válaszadó hallgatók 66,3%-a egyedülálló és 32,6%-uk kapcsolatban él (házas vagy élettársi kapcsolatban). 1,1 %-a vált el a hallgatóknak.

A szülők iskolai végzettsége nagyon sokat mutathat meg a család szociokulturális hátteréről. Reisz (2009): „A felsőfokú szakképzésben tanuló fiatalok" című tanulmányában, mely „A felsőfokú szakképzésben végzettek pályakövetése" című OFI kutatás egyik eleme volt, külön foglalkozott a szülők iskolai végzettségével. Az eredmények alapján a felsőfokú szakképzésben tanuló hallgatók szülei közül az apáknál a szakmunkásképzőt, az anyáknál a szakközépiskolát végzettek vannak nagyobb arányban. A felsőfokú végzettségűek (egyetem, főiskola) viszont 7% alatt vannak.

A felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók szüleinek iskolai végzettség kapcsán tíz évvel később látható, hogy az arányok valamennyit változtak. Az anyák és apák esetében is releváns Reisz (2009) megállapítása, miszerint a szakközépiskolai és szakmunkásképzőt végzettek aránya a legmagasabb, viszont az anyák esetében jóval nagyobb arányokról beszélhetünk gimnáziumi és főiskolai végzettség területén. Az érettségizettek aránya 36,8% az édesanyák esetében és 40,2%-nak ettől alacsonyabb szintű a végzettsége (8 általánosnál kevesebb, 8 osztály, szakmunkásképző, szakiskola). A felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányában láthatunk nagyobb előrelépést, 23,1%-nak van legalább főiskolai szintű végzettsége (főiskola, egyetem, tudományos fokozat).

Az édesapák esetében az érettségivel rendelkezők aránya 33,4% (szakközépiskola, technikum érettségivel, gimnázium) és az ettől alacsonyabb végzettséggel rendelkezők aránya 52,2% (8 általánosnál kevesebb, 8 osztály, szakmunkásképző, szakiskola). A felsőfokú végzettséggel rendelkezők 14,4%-ot tesznek ki a mintánkban.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy valóban a középfokú vagy annál alacsonyabb végzettségű szülők vannak túlsúlyban a FOSZ hallgatók esetében, de a felsőfokú végzettségűek aránya is egyre növekvő tendenciát mutat az előző évek kutatásaihoz képest. Ez érthető, hiszen a lakosság iskolázottsági szintje is növekszik.

A hallgatók életkörülményeivel is foglalkoztunk, mely véleményünk szerint a szülők iskolai végzettsége mellett nagyban befolyásolja a hallgatók státuszát. A 35. táblázatból kitűnik, hogy a felsőoktatási szakképzésben résztvevők elsősorban kis- és

közepes méretű településekről érkeznek. Az adatokból egyértelműen látszik, hogy a legtöbb hallgató a falu (28,6%) és kisebb városok (39,3%) lehetőségeket jelölte meg.

Az alapeloszlások mellett a szociokulturális sajátosságok és környezeti jellemzők vizsgálata során kereszttáblák (crosstabs) segítségével is megnéztük a képzési területek szerinti sajátosságokat. Itt is a nem, szülők iskolai végzettsége és a lakóhely kérdéskörét jártuk végig.

Az agrár, informatika és műszaki területen látható a férfi hallgatók többsége, míg a gazdaságtudományok, jogi, orvos- és egészségtudomány, pedagógusképzés és társadalomtudomány területén erősen felülreprezentáltak a női hallgatók. A művészet területen kisebb a különbség a nemek között (35. táblázat).

35. táblázat A válaszadók nemek és képzési területek szerinti megoszlása
(n=1628), Sign.=0,000, sorszázalék %

Képzési terület	**Neme**		**Összesen**
	Nő	*Férfi*	
agrár	82	112	194
	42,27%	57,73%	100,00%
gazdaságtudományok	597	194	791
	75,47%	24,53%	100,00%
informatika	30	81	111
	27,03%	72,97%	100,00%
jogi	143	22	165
	86,67%	13,33%	100,00%
műszaki	5	12	17
	29,41%	70,59%	100,00%
művészet	23	12	35
	65,71%	34,29%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	9	0	9
	100,00%	0,00%	100,00%
pedagógusképzés	136	4	140
	97,14%	2,86%	100,00%
társadalomtudomány	123	43	166
	74,10%	25,90%	100,00%
Összesen	1148	480	1628
	70,52%	29,48%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

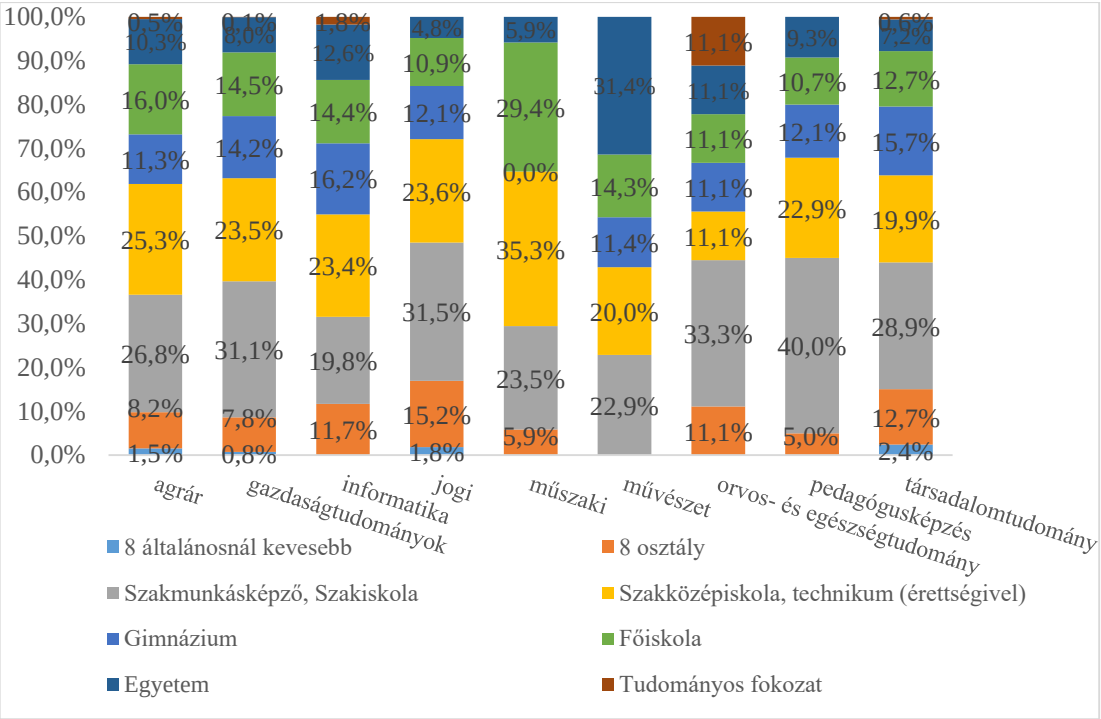
Az édesanyák és édesapák iskolai végzettségét a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók képzési területei szerint is összevetettük.

A 19. ábrán az édesanyák legmagasabb iskolai végzettségi szintjeit láthatjuk. Míg az alacsony iskolai végzettséggel, tehát a 8 általános iskolai végzettséget sem elérő anyák

aránya a gazdaságtudományok esetén 0,8%, az agrárterületen 1,5%, a jogi képzésben 1,8%, addig a társadalomtudományi képzésekre járók esetén a legmagasabb 2,4%.

Az alapfokú iskolai végzettséget és szakmát szerzők aránya a legmagasabb a műszaki képzési területen (46,7%), illetve a pedagógusképzési területen (45%). A középfokú, érettségivel is rendelkezők aránya az informatika képzési területen 39,6%, a gazdaságtudományok területén 37,7%, az agrár területen 37,2%. A felsőfokú és/vagy tudományos fokozattal rendelkező édesanyák aránya a művészeti területen 45%-kal a legmagasabb, míg a pedagógusképzési területen 20%-kal a legalacsonyabb.

19. ábra A válaszadók édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége a képzési területek szerinti megoszlásban
(n=1628)

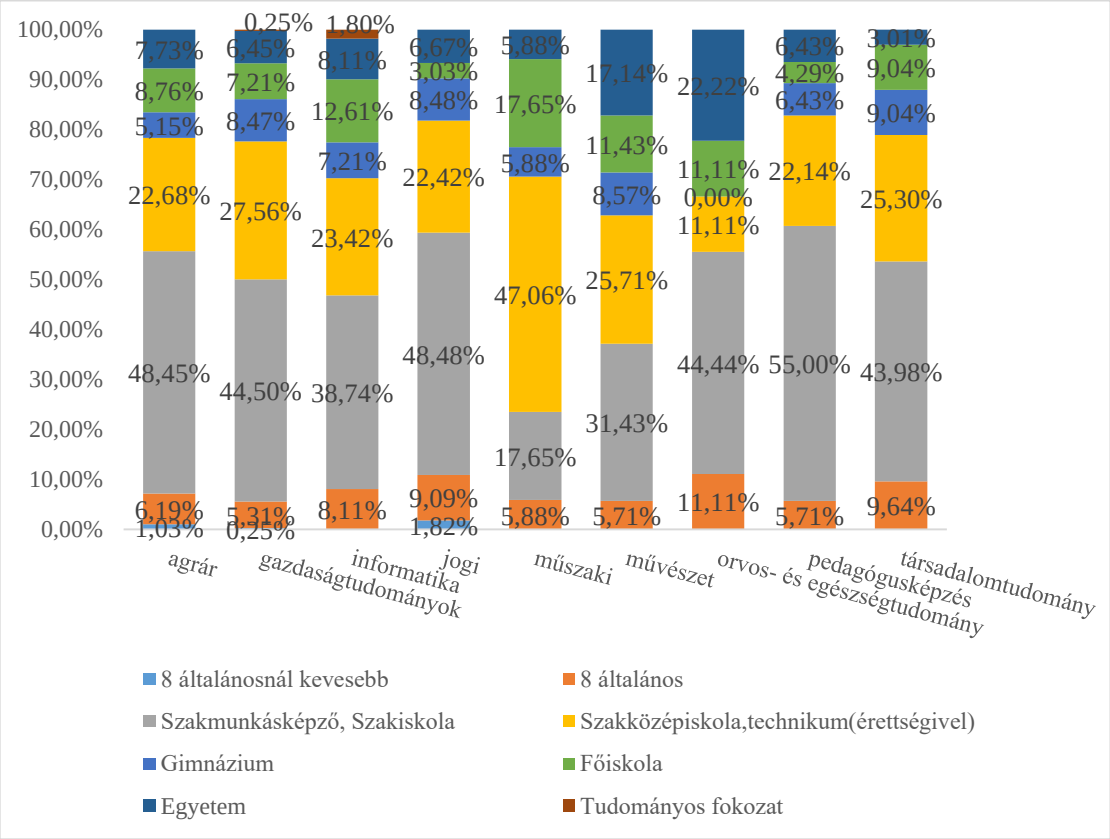


Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az édesapák esetén a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a gazdaságtudományok esetén 0,25%, az agrárterületen 1,03%, a jogi területen az 1,82%-ot éri el (20. ábra). Az alapfokú iskolai végzettséggel és/vagy szakmával rendelkezők arányát nézve a pedagógusképzési területen 60%, míg a jogi területen tanulók esetén az 57,57%-ot éri el a végzettek aránya. Középfokú végzettséggel és érettségivel rendelkezők esetén a műszaki képzési területen a legmagasabb az édesapák aránya 52,94%-kal. A felsőfokú végzettség esetén a jogi területen 9,7%-kal a legalacsonyabb az édesapák aránya a legmagasabb iskolai végzettséget nézve, addig az orvos- és egészségtudomány

esetén 33,33% továbbá a művészeti képzési területen tanulók édesapjának felsőfokú végzettségi aránya 28,57%.

20. ábra A válaszadók édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége a képzési területek szerinti megoszlásban
(n=1628)

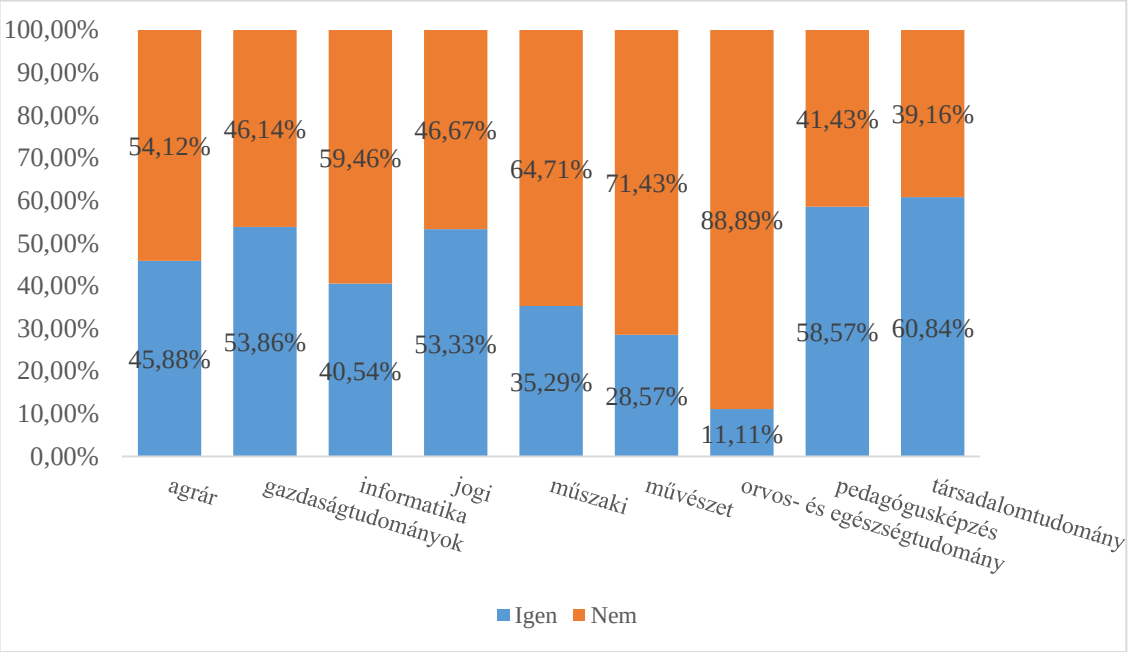


Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Összehasonlítva a képzési területek szerint a szülők iskolai végzettségét már komolyabb eltéréseket találhatunk. Míg az agrár és informatika képzési területen az édesanyáknak középfokú, addig az édesapáknak jellemzően alapfokú végzettsége van. A gazdaságtudományok területén mind a két szülő esetén jellemzőbb az alapfokú végzettség, bár az édesanyáknál a középfokú végzettséggel rendelkezők aránya jobban közelít az alapfokú végzettségűekkel egymáshoz (alapfok 38,9%, középfokú végzettség 37,7%). A jogi terület esetében is a szülőknél az alapfokú végzettség dominánsabb, sőt az édesapák esetén ez bőven meghaladja az 50%-ot. Az orvos- és egészségtudományi, pedagógusképzési és társadalomtudományi területen is ugyanez a helyzet. A műszaki területen a középfokú végzettség domináns mind a két szülő esetében. A művészeti területen az édesapáknál az alapfokú, az édesanyáknál a felsőfokú végzettség erősen felülreprezentált.

A szülők legmagasabb iskolai végzettségének vizsgálata mellett azzal a kérdéssel is foglalkoztunk, hogy a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgató-e a családjában (apa, anya, testvérek) az első, aki felsőfokú végzettséget szerez. Képzési területek szerint vetettük össze az eredményeket.

21. ábra A válaszadók az Ön-e az első a családban (anya-apa-testvérek), aki a felsőoktatásban szerez végzettséget? kérdésre adott válaszai a képzési területek megoszlásában
(n=1628)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A 21. ábrán jól látható, hogy a társadalomtudományi (60,84%), pedagógusképzési (58,57%), gazdaságtudományok (53,86%) és jogi (53,33%) területen a válaszadók több mint fele jelezte, hogy a testvéreket is nézve ő az első, aki a felsőoktatásban tanul és várhatóan szerez majd oklevelet. A legalacsonyabb százalékot az orvos- és egészségtudományi területen tanulóktól kaptunk. Itt 11,11% az, aki elsőként tanul felsőfokú képzésben. Az ő esetükben a szülőknél már látható volt a magasabb arányú felsőfokú végzettség az édesapáknál, emiatt véljük alacsonyabbnak az orvos- és egészségtudományi területen tanuló hallgatóknál az első generációsok arányát.

Az állandó lakóhely településtípusa kapcsán egyértelműen kirajzolódott, hogy a kisebb városok, falvak a jellemzőbbek a felsőoktatási szakképzésben tanulók esetén. A kérdéskört a képzési területek viszonyában is megnéztük.

Az agrár és jogi területen a faluról érkezők voltak a legtöbben, bár itt fontos látni azt, hogy a jogi terület esetén a megyeszékhelyről és megyei jogú városokból érkezők aránya is közel 30% volt. A 36. táblázatban látható, hogy a gazdaságtudományok,

informatika, művészet, pedagógus és társadalomtudományi területen a kisebb városok voltak dominánsabban, bár a társadalomtudományi területen a faluból és a kisebb városból érkezők aránya eléggé kiegyenlített volt. A műszaki területen a fővárosból érkezők voltak a legtöbben, ami a képzőhely és telephelyei miatt lehetséges. Az orvos- és egészségtudomány esetén a megyeszékhely, megyei jogú városokból érkezők voltak többségben.

36. táblázat A válaszadók állandó lakóhelyének településtípusa a képzési területek szerinti megoszlásban (n=1628) Sign.=0,000, sorszázalék %

Képzési terület	**Állandó lakhely településtípusa**				**Összesen**
	Főváros	*Megyeszékhely, megyei jogú város*	*Kisebb város*	*Falu*	
agrár	4	37	75	78	194
	2,06%	19,07%	38,66%	40,21%	100,00%
gazdaságtudományok	60	185	351	195	791
	7,59%	23,39%	44,37%	24,65%	100,00%
informatika	24	29	34	24	111
	21,62%	26,13%	30,63%	21,62%	100,00%
jogi	9	49	46	61	165
	5,45%	29,70%	27,88%	36,97%	100,00%
műszaki	6	5	5	1	17
	35,29%	29,41%	29,41%	5,88%	100,00%
művészet	7	8	15	5	35
	20,00%	22,86%	42,86%	14,29%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	1	4	3	1	9
	11,11%	44,44%	33,33%	11,11%	100,00%
pedagógusképzés	2	32	57	49	140
	1,43%	22,86%	40,71%	35,00%	100,00%
társadalomtudomány	9	52	53	52	166
	5,42%	31,33%	31,93%	31,33%	100,00%
Összesen	122	401	639	466	1628
	7,49%	24,63%	39,25%	28,62%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A lakóhely mellett a hallgatók tanév közbeni lakóhelyére is rákérdeztünk, képzési területek szerint láthatóak az eredmények a 37. táblázatban. Az összes képzési területet látva egyértelműen kirajzolódik, hogy a hallgatók elsősorban otthon laknak és a kollégium, albérlet, egyéb lehetőségek csak kevesebb százalékban jelennek meg. A műszaki területen több mint 70%, az informatika területén 66% lakik otthon.

37. táblázat A válaszadók tanév közbeni lakóhelye a képzési területek szerinti megoszlásban (n=1628) Sign.=0,000, sorszázalék %

Képzési terület	Otthon lakik	Kollégiumban lakik	Albérletben lakik	Egyéb	Összesen
agrár	78	65	45	6	194
	40,21%	33,51%	23,20%	3,09%	100,00%
gazdaságtudományok	424	173	176	18	791
	53,60%	21,87%	22,25%	2,28%	100,00%
informatika	74	16	14	7	111
	66,67%	14,41%	12,61%	6,31%	100,00%
jogi	80	50	34	1	165
	48,48%	30,30%	20,61%	0,61%	100,00%
műszaki	12	2	3	0	17
	70,59%	11,76%	17,65%	0,00%	100,00%
művészet	15	13	7	0	35
	42,86%	37,14%	20,00%	0,00%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	5	2	1	1	9
	55,56%	22,22%	11,11%	11,11%	100,00%
pedagógusképzés	85	41	14	0	140
	60,71%	29,29%	10,00%	0,00%	100,00%
társadalomtudomány	83	48	31	4	166
	50,00%	28,92%	18,67%	2,41%	100,00%
Összesen	856	410	325	37	1628
	52,58%	25,18%	19,96%	2,27%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az agrárterületen a legalacsonyabb (40,21%) azok aránya, akik otthon laknak, náluk a legjellemzőbb az összes képzési terület figyelve a kollégiumban való lakás (33,51%), valószínűsíthető, hogy a családjuk gazdálkodik, ezért a képzések nem elérhetőek helyben számukra, nagyobb távolságot kell utazniuk a tanulmányaik érdekében. A gazdaságtudományok esetén a legmagasabb az albérletben lakók aránya (22,25%) az összes területet figyelve. Az informatikusok esetében volt megfigyelhető legtöbb esetben (6,31%), hogy egyéb lehetőséget jelöltek meg. Itt a saját lakást, párral közös saját ingatlant írták a válaszadók.

Az alábbi 38. táblázatban láthatjuk, hogy mekkora távolságra van a válaszadó hallgatók állandó lakóhelyének településtípusa a tanulásuk céljául szolgáló képzési intézménytől.

Míg a fővárosban élők elsősorban a fővárosban tanultak tovább, addig a megyeszékhelyről és megyei jogú városokból érkezők közel fele maradt a saját településén. A kisebb városból érkezők a lakóhelyüktől távol (30 km-nél távolabb) mentek továbbtanulni, ez 66,98%-nál volt jellemző, a falvakból érkezők 78,33%-a szintén 30 km-nél távolabb választott intézményt tanulása színhelyéül. A kisebb városból érkezőknél látható volt, hogy a lakóhelyük közelében (30 km-en belül) is jelentős százalékuk talált intézményt a továbbtanulásához (30,05%).

38. táblázat A válaszadók állandó lakhelye és annak közelsége az intézményhez
(n=1628) Sign.=0,000, sorszázalék%

Állandó lakóhely településtípusa	*Az intézmény, ahol most tanul*			Összesen
	Lakóhelyén van	Lakóhelye közelében (30 km-en belül) van	Lakóhelyétől távol (30 km-nél távolabb) van	
Főváros	50	36	36	122
	40,98%	29,51%	29,51%	100,00%
Megyeszékhely, megyei jogú város	198	47	156	401
	49,38%	11,72%	38,90%	100,00%
Kisebb város	19	192	428	639
	2,97%	30,05%	66,98%	100,00%
Falu	9	92	365	466
	1,93%	19,74%	78,33%	100,00%
Összesen	276	367	985	1628
	16,95%	22,54%	60,50%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A felsőoktatási szakképzésben tanulók státuszához tartozóan kiemelendő, hogy a hallgatók többségének a tanulmányaikkal járó költségeket (ez a tanulás járulékos költségeit jelenti, mert döntően állami ösztöndíjas helyeken tanulnak) elsősorban a szüleik fizetik az agrár, gazdaságtudományi, jogi, művészet és pedagógusképzési területen (39. táblázat).

39. táblázat A válaszadók tanulmányi költségeinek fedezése a képzési területek szerinti megoszlásban
(n=1628) Sign.=0,000, sorszázalék %

	Szülei fizetik	Saját magának teremti elő	Diákhitelt vesz fel	Egyéb	Összesen
agrár	108	65	14	7	194
	55,67%	33,51%	7,22%	3,61%	100,00%
gazdaságtudományok	391	307	33	60	791
	49,43%	38,81%	4,17%	7,59%	100,00%
informatika	42	58	7	4	111
	37,84%	52,25%	6,31%	3,60%	100,00%
jogi	79	62	15	9	165
	47,88%	37,58%	9,09%	5,45%	100,00%
műszaki	8	8	0	1	17
	47,06%	47,06%	0,00%	5,88%	100,00%
művészet	22	5	5	3	35
	62,86%	14,29%	14,29%	8,57%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	2	6	0	1	9
	22,22%	66,67%	0,00%	11,11%	100,00%
pedagógusképzés	69	59	2	10	140
	49,29%	42,14%	1,43%	7,14%	100,00%
társadalomtudomány	67	79	6	14	166
	40,36%	47,59%	3,61%	8,43%	100,00%
Összesen	788	649	82	109	1628
	48,40%	39,86%	5,04%	6,70%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Informatika, orvos- és egészségtudományi, illetve társadalomtudományi területeken jellemzőbb, hogy a diákok saját maguknak teremtik elő a forrásokat. A műszaki területen kiegyenlített a szülők és egyéni források aránya, a pedagógusképzési területen a szülők támogatása mellett magas a saját forrásból tanulmányaik költségeit fedezők aránya. Diákhitel és egyéb forrásokból tanulmányaikat finanszírozók esetén a képzési területek viszonyában a művészet (14,29%) és a jogi (9, 09%) területen tanulók vannak a legtöbben (39. táblázat).

A felsőoktatási szakképzésben tanulók tanulmányaikkal járó költségeit összevetettük azon kérdéssel is, hogy mekkora áldozatot jelent a szülők számára a tanulók támogatása a tanulmányok során. A 40. táblázatban jól kirajzolódott, hogy akiknek komoly áldozatot jelent a taníttatása, azok között jelentősen felülreprezentáltak (Adj.Resid.=5,5) azok, akiknek a szülők teremtik elő a tanulmányi költségek finanszírozásához szükséges támogatást.

40. táblázat A válaszadók tanulmányi költségeinek fedezői és a költségek fedezésének nehézség szerinti megoszlása
(n=1628), sorszázalék %

	Szülei fizetik	Saját magának teremti elő	Diákhitelt vesz fel	Egyéb	Összesen
Komoly áldozatot jelent	190	79	20	14	303
	62,71%	26,07%	6,60%	4,62%	100,00%
Nem jelent túlzott megerőltetést	399	240	36	31	706
	56,52%	33,99%	5,10%	4,39%	100,00%
Egyáltalán nem probléma	199	330	26	64	619
	32,15%	**53,31%**	4,20%	10,34%	100,00%
Összesen	788	649	82	109	1628
	48,40%	39,86%	5,04%	6,70%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Ezzel párhuzamosan az is látható, hogy van egy szülői réteg, akiknek nem jelent túlzott megerőltetést a költségek előteremtése. Akiknek egyáltalán nem jelent problémát a költségek finanszírozása, azok jellemzően azok, akik saját maguknak teremtik elő a forrásokat, ők erősen felülreprezentáltak (Adj.Resid.=8,7) a válaszadók mintájában.

Összességében a vizsgálatunkban résztvevő felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók szociokulturális sajátosságainak és környezeti jellemzőinek vizsgálata során egyértelműen kirajzolódott, hogy a hallgatókat közepes státuszúnak tekinthetjük, és a szülők iskolai végzettsége szempontjából az édesanyák jellemzően középfokú végzettséggel, míg az édesapák 8 általános iskolai végzettséggel és szakmával rendelkeznek. Az előző évek kutatásait és saját eredményeinket összevetve látható, hogy

már az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben Hrubos (2002) megállapította, hogy a képzés akkor az alacsonyabb státuszú családok gyermekeinek adott lehetőséget a továbbtanulásra, ez a megállapítás most is megállja helyét. Szemerszki (2006) a képzések térségi vonzása kapcsán kiemelte, hogy a képzés választása során nagyobb utazásokat nem vállalnak, közvetlen környezetből vagy az adott megyéből érkeznek, ezt a válaszadóinknál is láthatjuk.

Első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a FOSZ képzésben tanulók első generációsok a felsőoktatásban, a hallgatók a kis- és közepes méretű településekről jönnek, a szülők alacsony iskolai végzetséggel rendelkeznek (H1b). Ez az állításunk igaznak bizonyult, a hallgatóknak több mint fele először tanul a felsőoktatásban a családjából és jellemzőbben kis- és közepes méretű településekről érkeznek.

Azon feltételezésünk, hogy a képzési területek között a gazdaságtudományi területen tanulók rendelkeznek jobb szociokulturális mutatókkal más képzési területek hallgatóihoz képest (H1c) nem igazolódott, hiszen jobb szociokulturális mutatókkal a műszaki és művészeti képzési területeken tanulók rendelkeznek a gazdaságtudományi területen tanuló hallgatótársaikhoz képest.

7.2. Tanulmányi előmenetel és eredményesség vizsgálata a felsőoktatási jelentkezés előtt

A felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók a felsőoktatást megelőző előzetes tanulmányaik eredményességét is vizsgáltuk. A 41. táblázatban a hallgatók középfokú intézmények típusát, középfokú intézményük fenntartóját, tagozatukat, nyelvvizsga eredményeiket és nyelvvizsgájuk fokát is összevetettük.

41. táblázat A válaszadók középfokú tanulmányainak jellemzői %

	(n=1628)	%
Középfokú intézmény típusa	Gimnázium	59,5
	Szakgimnázium/Szakközépiskola	40,5
Középfokú intézmény fenntartója	Állami	75,5
	Egyházi	17,8
	Alapítványi	3,2
	Egyéb	3,5
Tagozat	Nappali	96,1
	Levelező	2,1
	Esti	1,8
Nyelvvizsga	Igen	33,8
	Nem	66,2
Nyelvvizsga foka	Alapfok	9,6
	Középfok	78,0
	Felsőfok	12,4

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Jól látható, hogy a válaszadó hallgatók közel 60%-a végzett gimnáziumban és 40,5%-uk szakgimnáziumban vagy szakközépiskolában. Elsősorban állami fenntartású intézményekből érkeztek (75,5%). Az egyházi, alapítványi és egyéb fenntartású intézményekből a válaszadók 24,5%-a érkezett. 96,1%-ban nappali tagozaton szerezték érettségijüket. 33,8% szerzett nyelvvizsgát a képzés megkezdése előtt. Ezek a nyelvvizsgák elsősorban középfokúak voltak (78%), de volt, aki az alapfokú nyelvvizsgát is jelölte (9,6%), illetve felsőfokú nyelvvizsgát is szerzett 12,4%. A nyelvek változatosak volt. Elsősorban angol és német nyelvből szereztek nyelvvizsgát, de eszperantó, lovári, francia, spanyol, olasz, japán, szlovák, szerb, ukrán és román nyelvvizsgákat is írtak válaszul a kérdőívünkben. Pár esetben fordult elő, hogy 2 nyelvvizsgával is rendelkeztek a hallgatók.

Mindenképpen szerettünk volna látni, hogy az egyes tudományterületekre milyen középiskolai eredménnyel és milyen típusú intézményekből érkeznek a hallgatók. A szociokulturális sajátosságok és környezeti jellemzők vizsgálatához hasonlóan a középiskolai eredményeket, változókat a képzési területek szerint is összevetettük.

42. táblázat A válaszadók középfokú intézményeinek típusa a képzési területek szerinti megoszlásban (n=1628) Sign.=0,000, sorszázalék %

Képzési terület/Középfokú intézmény típusa	Gimnázium	Szakgimnázium/Szakközépiskola	Összesen
agrár	109	85	194
	56,19%	43,81%	100,00%
gazdaságtudományok	484	307	791
	61,19%	38,81%	100,00%
informatika	47	64	111
	42,34%	57,66%	100,00%
jogi	104	61	165
	63,03%	36,97%	100,00%
műszaki	12	5	17
	70,59%	29,41%	100,00%
művészet	29	6	35
	82,86%	17,14%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	4	5	9
	44,44%	55,56%	100,00%
pedagógusképzés	78	62	140
	55,71%	44,29%	100,00%
társadalomtudomány	101	65	166
	60,84%	39,16%	100,00%
Összesen	968	660	1628
	59,46%	40,54%	100,00%

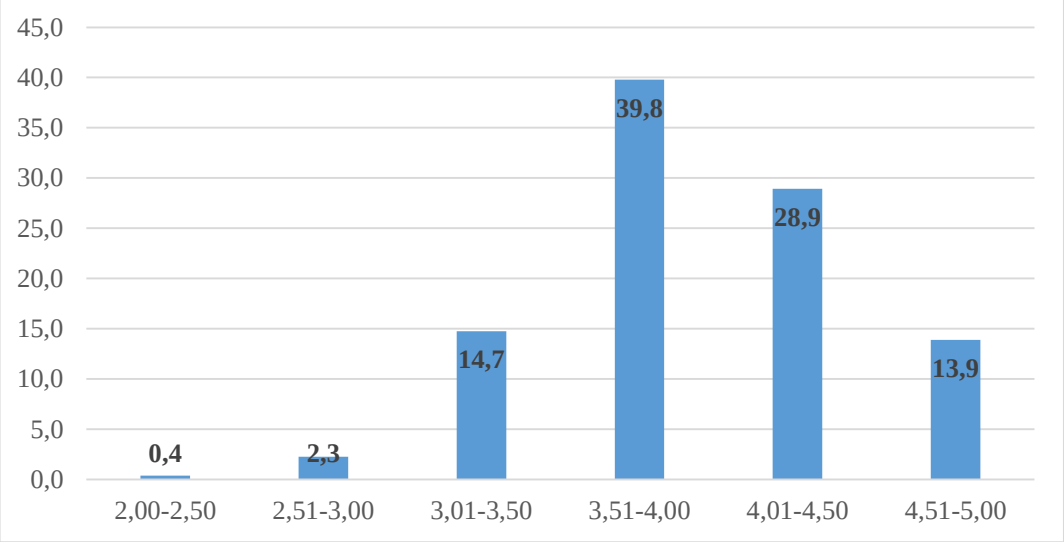
Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 42. táblázatban látható, hogy agrár, gazdaságtudományok, jogi, műszaki, pedagógusképzési és társadalomtudományi területeken döntő többségben vannak a gimnáziumból érkezők. Sőt a művészeti képzési területről érkezők ebben a kérdésben erősen felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,9). Az informatika és az orvos- és egészségtudomány (bár itt alacsony a létszám) esetében vannak többségben a szakgimnáziumokból, szakközépiskolákból érkezők).

A hallgatók középiskolai eredményeire is rákérdeztünk. Az összes képzési területet nézve (lásd. 22. ábra) a hallgatók közel 40%-a 11-12. osztályban 3,5-4,0 közötti középiskolai tanulmányi eredményről számolt be. 28,9%-uk volt 4,00-4,50 közötti tanulmányi átlagú, és 13,9% 4,50 vagy attól jobb eredményeket ért el. 17,4%-a volt a válaszadó hallgatóknak, akik 2,00-3,50 közötti tanulmányi átlaggal érkeztek a FOSZ képzésbe. Az eredményekből jól látható, hogy a hallgatók többsége 3,00-4,00 közötti átlagokkal végzett a középiskolában.

22. ábra A válaszadók középiskolai átlaga az érettségi előtti két tanévben
(n=1628)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A 43. táblázatban képzési terület szerint is megvizsgáltuk a középiskolai eredményeket. Az agrár, informatika, jogi, műszaki, pedagógusképzési és társadalomtudományi területeken a hallgatók közel 50%-a, a műszaki területen közel 60%-uk 3,51-4,00 közötti tanulmányi eredménnyel érkezett a felsőoktatási szakképzésbe.

A művészet, és orvos- és egészségtudományi területen a 4,01-4,50 közötti átlag volt kevéssel, de figyelemreméltóbb. A gazdaságtudományok területén több adatot is láthatunk. Egyrészt a 3,51-4,00 közöttiek voltak 34,39%-kal a legtöbben, de 32,11%-kal

a 4,01-4,50 közötti átlagúak is jelen voltak mellettük. Emellett a 4,51-5,00 közötti tanulmányi eredménnyel rendelkezők között ők voltak a legtöbben az összes válaszadót figyelembe véve. Tehát a gazdaságtudományok területén látható egy erősebb tanulmányi eredményesség.

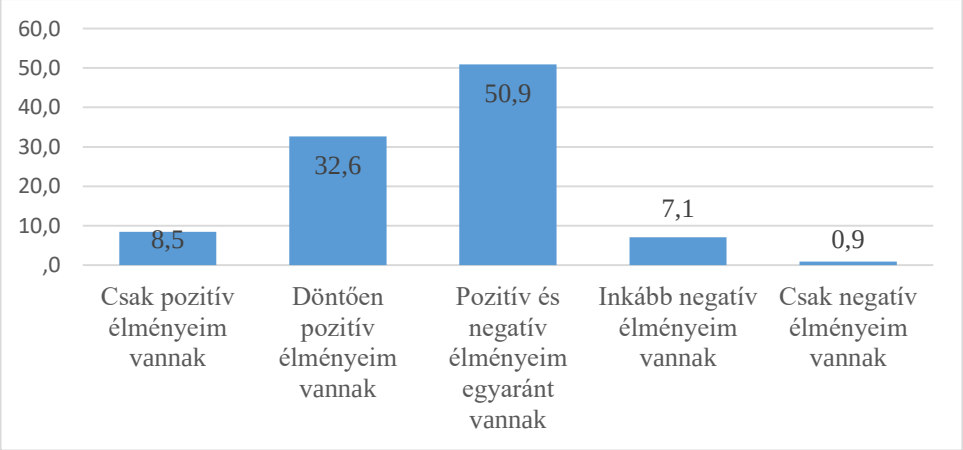
43. táblázat A válaszadók tanulmányi eredményei a középiskolában az érettségi előtti két tanév végén a képzési területek szerinti megoszlásban
(n=1628) Sign.=0,000, sorszázalék %

Képzési terület/ Középiskolai átlag	2,00-2,50	2,51-3,00	3,01-3,50	3,51-4,00	4,01-4,50	4,51-5,00	Összesen
agrár	0,52%	1,55%	24,23%	47,94%	21,13%	4,64%	100,00%
gazdaságtudományok	0,13%	1,77%	11,25%	34,39%	32,11%	20,35%	100,00%
informatika	3,60%	7,21%	24,32%	45,05%	12,61%	7,21%	100,00%
jogi	0,00%	3,03%	16,36%	38,18%	32,12%	10,30%	100,00%
műszaki	0,00%	5,88%	17,65%	58,82%	5,88%	11,76%	100,00%
művészet	0,00%	0,00%	11,43%	37,14%	40,00%	11,43%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	0,00%	0,00%	11,11%	33,33%	44,44%	11,11%	100,00%
pedagógusképzés	0,00%	2,86%	14,29%	47,86%	27,14%	7,86%	100,00%
társadalomtudomány	0,00%	1,20%	13,25%	46,39%	31,33%	7,83%	100,00%
Összesen	0,37%	2,27%	14,74%	39,80%	28,93%	13,88%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A válaszadóknak azt a kérdést is feltettük, hogy hogyan tekintenek vissza, a gyermekként, fiatalon átélt iskolai évekre az iskolai sikerek szempontjából (23. ábra).

23. ábra A válaszadók középiskolai évekre vonatkozó élményei
(n=1628)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A hallgatók több mint 50%-a pozitív és negatív élményekről is beszámolt. De 32,6% döntően pozitív élményekre emlékszik vissza, 8,5% csak pozitív élményekre. 7,1% inkább negatív élményekkel, addig közel 1 % csak negatív élményekkel tekint vissza a középiskolai évekre.

A középiskolai eredményességhez és a felvételi sikerességéhez is hozzátartozik, hogy a hallgatók rendelkeznek-e nyelvvizsgával. Alfejezetünk kezdetén már egy alapmegoszlást mutattunk arról, hogy a válaszadó 1628 főnek 33,8%-a rendelkezett valamilyen szintű nyelvvizsgával a felvételit megelőzően. A nyelvvizsgával rendelkezők közül pedig 78%-uk középfokú komplex nyelvvizsgát szerzett.

A 44. táblázatban a képzési területek szerint is vizsgáltuk a nyelvvizsgákat.

44. táblázat A válaszadók nyelvvizsga eredményei a képzési területek szerinti megoszlásban (n=1628) Sign.=0,000, sorszázalék %

Képzési terület/Nyelvvizsgával rendelkezik-e	Igen	Nem	Összesen
agrár	44	150	194
	22,68%	77,32%	100,00%
gazdaságtudományok	330	461	791
	41,72%	58,28%	100,00%
informatika	42	69	111
	37,84%	62,16%	100,00%
jogi	40	125	165
	24,24%	75,76%	100,00%
műszaki	6	11	17
	35,29%	64,71%	100,00%
művészet	15	20	35
	42,86%	57,14%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	0	9	9
	0,00%	100,00%	100,00%
pedagógusképzés	21	119	140
	15,00%	85,00%	100,00%
társadalomtudomány	52	114	166
	31,33%	68,67%	100,00%
Összesen	550	1078	1628
	33,78%	66,22%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A művészeti (42,86%) és a gazdaságtudományok (41,72%) képzési területen rendelkezett a legtöbb hallgató nyelvvizsgával, ez összefüggésbe hozható azzal, hogy a középiskolai tanulmányi eredményességük is jobb volt. A legkevesebben az orvos- és egészségtudomány (0%), pedagógusképzési (15%) és agrár (22,68%) területen tanulók közül szereztek nyelvvizsgát.

Amellett, hogy a hallgatók a kérdőívben megadhatták, hogy rendelkeznek nyelvvizsgával, kértük, hogy a nyelvvizsga szintjét és magát a nyelvet is adják meg. A 45. táblázatban a nyelvvizsgák szintjét láthatjuk képzési területek szerinti bontásban.

Az alapfokú nyelvvizsgák tekintetében a pedagógusképzési területen tanulók voltak a legtöbben (23,81%). A középfokú nyelvvizsga esetén, mellyel, a nyelvvizsgával rendelkezők 78%-a rendelkezett összesen, az agrár és művészeti területen 80% feletti, a többi terület esetében közel 80% volt a középfokú nyelvvizsgával rendelkezők aránya. A felsőfokú nyelvvizsga esetében figyelemreméltó, hogy a műszaki, informatikai, művészeti és gazdaságtudományok területen tanulóknál volt nagyobb arányban jellemző a felsőfokú nyelvvizsga (45. táblázat).

45. táblázat A válaszadók nyelvvizsga eredményeinek szintje a képzési területek szerinti megoszlásban (n=1628) Sign.=0,000, sorszázalék %

Képzési terület	Alapfok	Középfok	Felsőfok	Összesen
agrár	4	34	3	41
	9,76%	82,93%	7,32%	100,00%
gazdaságtudományok	30	254	44	328
	9,15%	77,44%	13,41%	100,00%
informatika	2	34	7	43
	4,65%	79,07%	16,28%	100,00%
jogi	3	35	6	44
	6,82%	79,55%	13,64%	100,00%
műszaki	0	3	3	6
	0,00%	50,00%	50,00%	100,00%
művészet	0	11	2	13
	0,00%	84,62%	15,38%	100,00%
pedagógusképzés	5	15	1	21
	23,81%	71,43%	4,76%	100,00%
társadalomtudomány	9	43	2	54
	16,67%	79,63%	3,70%	100,00%
Összesen	53	429	68	550
	9,64%	78,00%	12,36%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Összességében a tanulmányi előmenetel és a felsőoktatási jelentkezést megelőző eredményesség vizsgálata során az előző évek kutatási eredményeit (Hrubos 2002; Fehérvári-Kocsis 2009; Szemerszki, 2012) összevetve a mi eredményeinkkel, egyértelműen kirajzolódott, hogy a hallgatók többsége egyre inkább a gimnáziumokból érkezik, tehát az AIFSZ és FSZ képzésekhez viszonyítva a hallgatók többsége már nem a szakközépiskolából érkezik. Kivételt képezett az informatika és orvos- és egészségtudományi terület, ahol jellemzőbb volt a szakközépiskolában, szakgimnáziumban szerzett érettségi. Kicsivel több mint 30%-a rendelkezik

nyelvvizsgával a válaszadó hallgatóknak, ami szintén előrelépést mutat. A felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók egyharmadának volt valamilyen nyelvvizsgája. A pedagógusképzési területen az alapfokú nyelvvizsga volt jellemzőbb, az agrár és művészeti területen középfokú nyelvvizsga, míg a felsőfokú nyelvvizsga a műszaki, informatikai, művészeti és gazdaságtudományok területén tanulóknál volt jellemzőbb. A tanulmányi eredményesség szempontjából a 3,51-4,00 közötti átlaggal rendelkezők vannak döntő többségben. A középiskolai élményeik és sikereik kapcsán pozitív és negatív élményekről is beszámoltak a hallgatók, csupán 8%-nak voltak inkább negatív élményeik. Így azon feltevésünk, hogy a felsőoktatási szakképzésben tanulók főként szakközépiskolából érkeznek, középiskolai tanulmányi eredményei átlagban közepesek, alacsony százalékban rendelkeznek nyelvvizsgával, iskolai eredményeik és élményeik negatívak (H2b) csak részben igazolódott.

A képzési területek esetében látható volt, hogy a művészet és orvos- és egészségtudományi és gazdaságtudományok területén jobb középiskolai eredményekkel rendelkeztek. A gazdaságtudományi területen a tanulók egyharmadának legalább 4,01 tanulmányi átlaga volt, míg egyötödüknek 4,51 átlag feletti eredményeik voltak. Hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a gazdaságtudományi képzésben tanuló hallgatók a többi képzési területen tanuló hallgatóhoz képest jobb előzetes tanulmányi eredményekkel érkeznek a kétéves képzésbe (H2c), ennek kapcsán megállapítható, hogy hipotézisünk nem nyert igazolást. A gazdaságtudományi területen tanulók jobb tanulmányi eredményessége valóban igazolódott, de szorosan mellettük a művészeti képzés hallgatói is jobb eredményeket értek el a másik 7 képzési területhez viszonyítva.

7.3. Tanulási aspirációk és képzési motiváció vizsgálata

A disszertációnak egyik legfontosabb kutatási kérdése amellett, hogy kik a felsőoktatási szakképzés hallgatói, hogy miért választják ezt a kétéves képzési formát, illetve milyen tényezők játszanak szerepet abban, hogy ezeken a képzéseken tanulnak tovább.

Fejezetünkben megnézzük, hogy valóban célirányosan érkeznek-e ide, milyen okok vezérlik őket, lehetséges, hogy ez valóban a céljuk vagy valamilyen más oknál fogva csak ugródeszkaként tekintenek a felsőoktatási szakképzésre.

Elsőként az érettségi évét és a képzés kezdő évét néztük meg kereszttábla (Crosstabs) segítségével. Ebben az esetben figyelmen kívül hagytuk azon hallgatókat, akik 2016 előtt kezdték a képzést, de valamilyen oknál fogva (pl. passzív félévek) a kérdőív kitöltésekor végeztek.

46. táblázat A válaszadók érettségi évének a képzési területek szerinti megoszlása (n=1451), sorszázalék %

Képzés kezdő éve /Érettségi éve	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	Korábban érettségizett	Összesen
2017	360	98	55	35	25	16	12	100	701
	51,35%	13,98%	7,84%	4,99%	3,59%	2,28%	1,71%	14,26%	100%
2016	0	371	89	76	37	25	33	117	751
	0	49,40%	11,85%	10,11%	4,92%	3,33%	4,39%	16,00%	100%

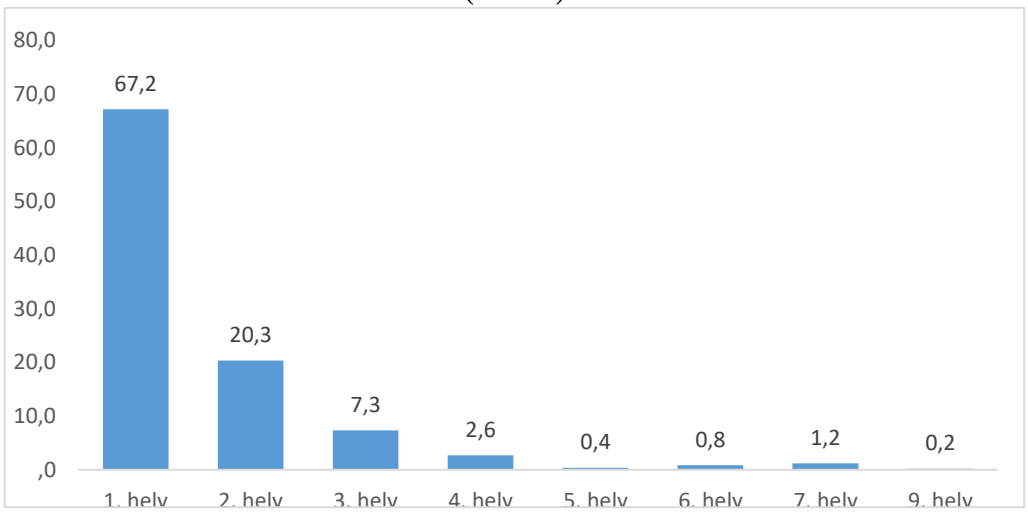
Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 46. táblázatban láthatjuk, hogy 2016-ban a képzést kezdők 49,40 %-a folytatta kihagyás vagy megszakítás nélkül a felsőoktatási szakképzésben tanulmányait, addig 22,96% az érettségit követő 1-2 évben adta be jelentkezését és nyert felvételt a FOSZ képzésre. 2017-ben a kitöltők 51,35%-a az érettségit követően kezdte a képzést. 21,82% volt, aki 1-2 év kihagyás után folytatta tanulmányait a felsőoktatási szakképzésben. Az előző kutatások (Fehérvári & Kocsis, 2009; Szemerszki et al., 2012) rámutattak a képzések választásának másodlagos, mentőöv szerepére, sőt Fehérvári 2014-ben vizsgálta a felsőoktatási szakképzés első évfolyamát és akkor a felvettek 49,4 %-volt frissen érettségizett. Látható, hogy ez az arány nem sokat változott 2018-ra. A válaszadó hallgatóktól arra a kérdésre is választ kaptunk, hogy felsőoktatásba történő első jelentkezésükkor hányadik helyen jelölték meg a felsőoktatási szakképzést.

Összességében 1-9. hely között történtek a jelentkezések, melyek átlagát a 24. ábrán láthatjuk.

24. ábra A válaszadók hányadik helyen jelentkeztek a felsőoktatási szakképzésre %
(n=1628)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A hallgatók 67,2 % első helyen jelentkezett a felsőoktatási szakképzésre, 28%-uk pedig 2-3. helyen jelölte meg. Kevesen voltak azok a hallgatók, akik végső lehetőségként gondoltak a képzésre, az ő arányuk kicsivel több, mint 5%.

47. táblázat A válaszadók az első felsőoktatási jelentkezésekor oda kerültek be, ahová szerettek volna kérdésre adott válaszai a képzési területek szerinti megoszlásban
(n=1628) Sign.=0,000

Képzési terület	Igen	Nem	Összesen
agrár	113	81	194
	58,25%	41,75%	100,00%
gazdaságtudományok	578	213	791
	73,07%	26,93%	100,00%
informatika	80	31	111
	72,07%	27,93%	100,00%
jogi	115	50	165
	69,70%	30,30%	100,00%
műszaki	4	13	17
	23,53%	76,47%	100,00%
művészet	25	10	35
	71,43%	28,57%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	6	3	9
	66,67%	33,33%	100,00%
pedagógusképzés	91	49	140
	65,00%	35,00%	100,00%
társadalomtudomány	120	46	166
	72,29%	27,71%	100,00%
Összesen	1132	496	1628
	69,53%	30,47%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Amellett, hogy az érettségi évét és a jelentkezési preferenciákat megnéztük a hallgatók bejutása kapcsán, a képzési területek szerint megvizsgáltuk, hogy a legelső felsőoktatási jelentkezésekor oda jutott-e be, ahová eredetileg szerettek volna. A 47. táblázatból látható, hogy csak a műszakisok válaszai vannak nagyobb arányban a nem oda jutottak be, ahova szerettek volna válaszok között. Az agrár felsőoktatási szakképzésekben tanulók aránya viszont az igen, oda jutottam be, ahová eredetileg szerettem volna válaszok között a legalacsonyabb 58, 25%-kal, a többi képzési területen 70% körül mozog azon tanulók aránya, akik oda jutottak be, ahová szerettek volna.

A jelentkezési okok, motiváció megvizsgálásához több kérdést is feltettünk a hallgatóknak. A *Miért jelentkezett a felsőoktatási szakképzésbe?* kérdéshez 6 válaszlehetőséget adtunk meg, de sok egyéb válasz is érkezett, melyekből jól tudtunk újabb változókat képezni (48. táblázat).

Az agrár képzési területen a legtöbben (37,11%), azért jelentkeztek, mert ahhoz a szakmához, ami érdekelte őket, felsőfokú végzettségre van szükség. 27,32%-uk számára a végzettség és a könnyebb elhelyezkedés volt motiváló, míg a többi tudományterülethez képest itt voltak felülreprezentálva (Adj.Resid.=2,2) azok a hallgatók, akiknek nem volt elég pontja az alapképzéshez. A gazdaságtudományok területén a hallgatók számára a felsőfokú végzettség volt fontosabb, de ahhoz a szakmához, ami érdekelte, felsőfokú végzettségre van szükség, állításra is közel 1/3-uk tette a voksát. Az agráros képzésben tanulókat követve, köztük voltak a második legtöbben, akik azt mondták, hogy nem volt elég pontjuk az alapképzésre történő bejutáshoz (11,76%). Az informatikai területen is a felsőfokú végzettség volt a lényeges (36,28%), de a szakmai végzettség szerepe is több mint egyharmadának a hallgatóknak döntő motiváció volt a képzés választásakor. Az ő esetükben a lemorzsolódás miatti jelentkezés is megjelent a motivációk között (3,6%). A jogi asszisztensnek tanulók számára a szakmai végzettség megszerzése volt a legfőbb motiváció, de a felsőfokú végzettséggel könnyebben lehet elhelyezkedni állításra is a hallgatók egynegyede válaszolt. Az ő esetükben jelent meg a legmagasabb (7,88%) arányban a „még nem akart munkába állni” válasz. A műszaki területen az informatikusukhoz hasonlóan a felsőfokú végzettséggel jobb lehetőségeket lehet elérni válasz volt többségben (35,29%), de itt volt arányaiban a legtöbb lemorzsolódott hallgató is (11,76%).

48. táblázat A válaszadók felsőoktatási szakképzésbe történő jelentkezésének indokai a képzési területek szerinti megoszlásban
(n=1628) Sign.=0,000, sorszázalék %

Képzési terület	Ahhoz a szakmához, ami érdekelte, felsőfokú végzett…	Felsőfokú képzett-séggel többet lehet keresni…	Még nem akart munkába-állni	A szülei, tanárai ambici-onálták	Nem tudta eldönteni, hogy hol tanuljon tovább BA/BSC..	Nem volt elég pontja a BA/BSc képzéshez	Lemor-zsolódott BA /BSc képzés-ről	Egyéb	Összesen
agrár	72	53	6	10	14	30	3	6	194
	37,11%	27,32%	3,09%	5,15%	7,22%	15,46%	1,55%	3,09%	100,00%
gazdaság-tudományok	206	287	36	39	109	93	6	15	791
	26,04%	36,28%	4,55%	4,93%	13,78%	11,76%	0,76%	1,90%	100,00%
informatika	35	40	6	4	7	10	4	5	111
	31,53%	36,04%	5,41%	3,60%	6,31%	9,01%	3,60%	4,50%	100,00%
jogi	52	40	13	7	28	17	2	6	165
	31,52%	24,24%	7,88%	4,24%	16,97%	10,30%	1,21%	3,64%	100,00%
műszaki	4	6	1	0	2	1	2	1	17
	23,53%	35,29%	5,88%	0,00%	11,76%	5,88%	11,76%	5,88%	100,00%
művészet	17	9	0	2	1	3	0	3	35
	48,57%	25,71%	0,00%	5,71%	2,86%	8,57%	0,00%	8,57%	100,00%
orvos- és egészség-tudomány	7	1	0	0	1	0	0	0	9
	77,78%	11,11%	0,00%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
pedagógus-képzés	69	27	10	8	9	11	0	6	140
	49,29%	19,29%	7,14%	5,71%	6,43%	7,86%	0,00%	4,29%	100,00%
társadalom-tudomány	53	57	12	9	14	13	1	7	166
	31,93%	34,34%	7,23%	5,42%	8,43%	7,83%	0,60%	4,22%	100,00%
Összesen	515	520	84	79	185	178	18	49	1628
	31,63%	31,94%	5,16%	4,85%	11,36%	10,93%	1,11%	3,01%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

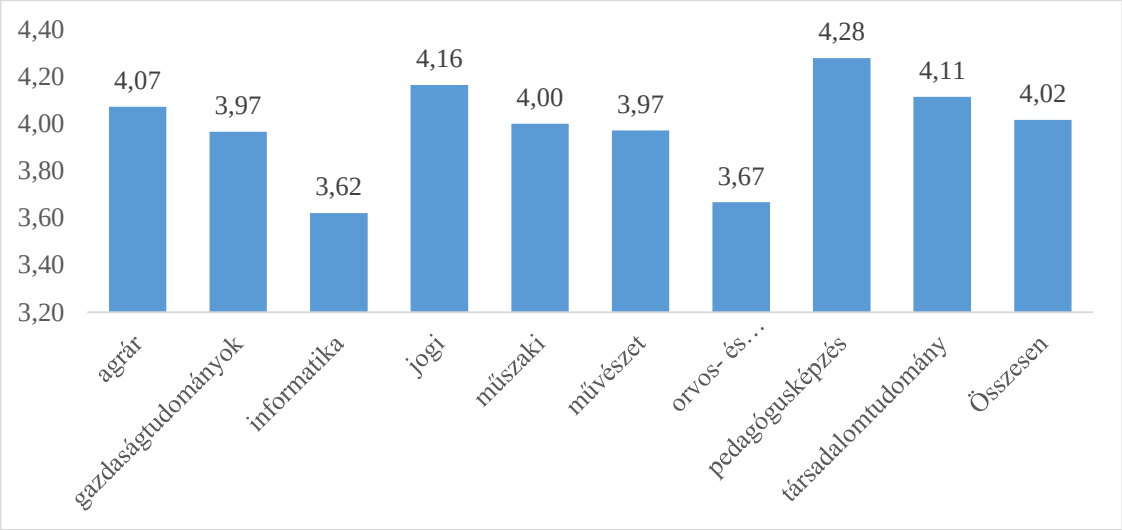
A művészeti területen tanulókat kifejezetten a szakmai végzettség motiválta, a hallgatók felének ez volt a döntő indok a képzés választásánál. A művészeti területhez hasonlóan az orvos- és egészségtudományi területen is ez volt a fő motiváció a hallgatók 77,78%-nak, de a pedagógusképzési területen is ez lett a hallgatók közel felének a legfőbb választási szempont (49,29%). A társadalomtudományi területen már a felsőfokú végzettség adta lehetőségek (34,34%) voltak a szakmai végzettségnél kicsivel (31,93%) motiválóbbak.

A felsőoktatási szakképzésre történő jelentkezésnél fontos szempont az intézményválasztás kérdése, illetve, hogy mi alapján választották a képzőhelyet és mit várnak a képzésektől. A 25. ábrán a hallgatók értékelését láthatjuk, hogy mennyire pontozzák a választott felsőoktatási intézményüket egy 1-től 5-ig terjedő skálán. A képzési területek szerint vetettük össze a hallgatók véleményét.

Összességében az 1628 válaszadó hallgató 4,02-re értékelte az intézményét, melyben tanulmányait folytatja. Ha a képzési területeket nézzük, akkor kiemelkedőek a pedagógusképzési területtel foglalkozó intézmények, itt a hallgatók 4,28-ra értékelték választásukat. A második legjobb helyre a jogi terület hallgatói értékelték intézményeiket 4,16-ra. A harmadik helyre a társadalomtudományi területen tanulók értékelték intézményüket 4,11-re. A legrosszabb értékelést az informatika területén adták a

hallgatók intézményeikre 3,62-őt, illetve az orvos – és egészségtudományi területen tanulók 3,67-et.

25. ábra A válaszadók értékelése az intézményválasztásukról 1-től 5-ig terjedő skálán a képzési területek szerinti megoszlásban
(n=1628)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az értékelés mellett az intézményválasztási okokra és a képzéshez kapcsolódó elvárásokra is kerestük a válaszokat. Itt is egy 1-5-ig terjedő skálán kellett értékelniük a hallgatóknak. Ebben az esetben is képzési területek és az összes hallgató véleménye került a 49. táblázatba a fent említett három kérdésben.

A magas színvonalú oktatás az adott intézményekben szinte minden képzési területnél a legfontosabb volt. Kivételnek számítottak ebben a kérdésben az informatikusok, akiknél ez a válasz a második helyre sorolódott. Számukra fontosabb volt a lakóhely közelsége az adott felsőoktatási intézményhez. A jogi (4,20) és a pedagógusképzési terület hallgatói (4,15) számára volt a legfontosabb ez a szempont, legkevésbé pedig az informatikusoknak (3,32). A „nem túl magasak a követelmények” állításra és, hogy ezért esett a választásuk az intézményre kérdés esetében a műszakis hallgatók adták a legmagasabb értékelést (3,00). A lakóhely közelsége az informatikusok mellett a gazdaságtudományi területen tanulóknak is (3,30) fontos szempont volt, legkevésbé pedig az orvos- és egészségtudományi területen tanulóknak (1,44).

49. táblázat A válaszadókmiért jelentkezések a felsőoktatási szakképzésbe
(n=1628) Sign.=0,000

Képzési terület		Mi alapján választotta az intézményt, ahol most tanul?					Mit vár a felsőoktatási szakképzéstől?			Mit gondol, a felsőoktatási szakképzés mire készíti fel Önt?			Összesen (fő)
		Magas színvonalú az oktatás	Nem túl magasak a követelmények	Közel van a lakóhelyéhez	Máshová nem vették volna fel	Nem vették fel oda, ahová szeretett volna menni	Szakmai elméleti tudást	Szakmai gyakorlati tudást	Munkavállalásra való felkészítést	Munkavállalásra	Továbbtanulásra	Egyikre sem	
agrár	Átlag	3,87	2,85	2,75	1,95	2,09	4,35	4,18	3,97	3,59	4,03	1,70	194
gazdaságtudományok	Átlag	3,97	2,69	**3,30**	1,77	1,75	4,31	4,37	4,26	3,66	4,02	1,70	791
informatika	Átlag	**3,32**	2,78	**3,35**	1,85	1,88	**3,84**	4,14	3,81	3,21	3,46	1,85	111
jogi	Átlag	**4,20**	2,57	2,99	1,76	1,70	4,41	4,34	4,12	3,85	4,25	1,58	165
műszaki	Átlag	4,12	**3,00**	2,53	**3,29**	3,06	4,35	4,35	3,82	3,29	3,94	1,59	17
művészet	Átlag	3,43	2,77	2,74	2,17	2,06	4,23	**4,69**	4,43	**3,77**	3,26	2,11	35
orvos- és egészségtudomány	Átlag	3,56	2,56	**1,44**	**3,22**	3,56	**4,89**	4,11	3,11	2,89	4,11	2,11	9
pedagógusképzés	Átlag	**4,15**	2,85	3,09	1,94	2,07	**4,63**	**4,67**	4,56	**4,44**	4,19	1,56	140
társadalomtudomány	Átlag	3,75	2,83	3,09	1,97	1,81	4,34	4,36	4,28	3,77	3,89	1,89	166
Összesen	Átlag	**3,92**	**2,74**	**3,14**	**1,86**	**1,86**	**4,33**	**4,36**	**4,20**	**3,71**	**3,99**	**1,71**	**1628**

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A „máshová nem vették volna fel” kérdésnél a hallgatók közül a műszaki (3,29) és orvos- és egészségtudományi területen (3,22) tanulók adták a legmagasabb pontszámokat a többi terület tanulóihoz képest. Ennek a két képzési területnek a hallgatói a „nem vették fel oda ahová szeretett volna menni” kérdésben is a legmagasabb pontot adták. Jól látható a műszaki és egészségtudományi terület esetében, hogy az intézményválasztásuknál nem elsődleges preferencia volt az adott felsőoktatási szakképzést folytató intézményben történő továbbtanulás.

A képzéshez fűződő elvárások kapcsán azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók inkább szakmai elméleti vagy gyakorlati tudást várnak a képzéstől, vagy munkavállalásra történő felkészítést.

Összességében a hallgatók inkább szakmai gyakorlati tudást (4,36) várnak a képzéstől. Ebben a kérdésben a művészeti terület (4,69) és a pedagógusképzési terület (4,67) hallgatói gondolják ezt legfontosabb feladatnak. A szakmai elméleti tudás az orvos- és egészségtudományi területen (4,89), valamint a pedagógusképzési képzési

területen (4,63) volt a többi területhez képest a legfontosabb. Az elméleti tudás az informatikai terület hallgatói szerint volt a legkevésbé elvárás (3,84). Összességében pedig 4,33-ra értékelték a hallgatók a gyakorlati tudás fontosságát.

A hallgatóknak az elvárások mellett a képzés kimenetéhez kapcsolódó véleményüket is megnéztük. Továbbtanulásra, munkavállalásra vagy egyikre sem készíti-e fel a hallgatókat a felsőoktatási szakképzés? Két képzési terület kivételével (művészeti és pedagógusképzés) egyértelműen a továbbtanulásra történő felkészítés jelent meg legfontosabb kimenetként a képzés végeztével. A 9 képzési terület hallgatói 3,99-re értékelték ezt a válaszlehetőséget. A továbbtanulásra és a munkavállalásra nem történő felkészítés válaszlehetőség összességében nagyon alacsony értéket kapott, 1,71-et. Az utolsó két kérdésben jobban kiütközik az felsőfokú szakképzések gyakorlatorientáltsága, de természetesen az is, hogy a hallgatók a képzést követően szeretnének továbbtanulni.

Ha az oktatott elméleti és gyakorlati órák értékeléseit figyeljük (50. táblázat), akkor látható, hogy kis különbséggel, de összességében magas színvonalúnak ítélik a hallgatók (48,89%) a képzés által közvetített elméleti tudást, a gyakorlati órák színvonalát pedig közepesnek.

50. táblázat A válaszadók véleménye a felsőoktatási szakképzés elméleti tananyagáról és a gyakorlati órák színvonaláról a képzési területek szerinti megoszlásban
(n=1628) Sign.=0,000, oszlop %

Képzési terület	Mi a véleménye a felsőoktatási szakképzésben oktatott elméleti tananyag színvonaláról?				Mi a véleménye a felsőoktatási szakképzésben oktatott gyakorlati órák színvonaláról?			
	Alacsony	Közepes	Magas	Összesen	Alacsony	Közepes	Magas	Összesen
agrár	3	90	101	194	36	81	77	194
	1,55%	46,39%	52,06%	100,00%	18,56%	41,75%	39,69%	100,00%
gazdaság-tudományok	31	415	345	791	108	402	281	791
	3,92%	52,47%	43,62%	100,00%	13,65%	50,82%	35,52%	100,00%
informatika	11	69	31	111	24	58	29	111
	9,91%	62,16%	27,93%	100,00%	21,62%	52,25%	26,13%	100,00%
jogi	2	52	111	165	32	64	69	165
	1,21%	31,52%	67,27%	100,00%	19,39%	38,79%	41,82%	100,00%
műszaki	0	12	5	17	3	10	4	17
	0,00%	70,59%	29,41%	100,00%	17,65%	58,82%	23,53%	100,00%
művészet	1	23	11	35	6	20	9	35
	2,86%	65,71%	31,43%	100,00%	17,14%	57,14%	25,71%	100,00%
orvos- és egészség-tudomány	0	4	5	9	4	4	1	9
	0,00%	44,44%	55,56%	100,00%	44,44%	44,44%	11,11%	100,00%
pedagógus-képzés	0	41	99	140	1	41	98	140
	0,00%	29,29%	70,71%	100,00%	0,71%	29,29%	70,00%	100,00%
társadalom-tudomány	4	74	88	166	8	65	93	166
	2,41%	44,58%	53,01%	100,00%	4,82%	39,16%	56,02%	100,00%
Összesen	52	780	796	1628	222	745	661	1628
	3,19%	47,91%	48,89%	100,00%	13,64%	45,76%	40,60%	100,00%

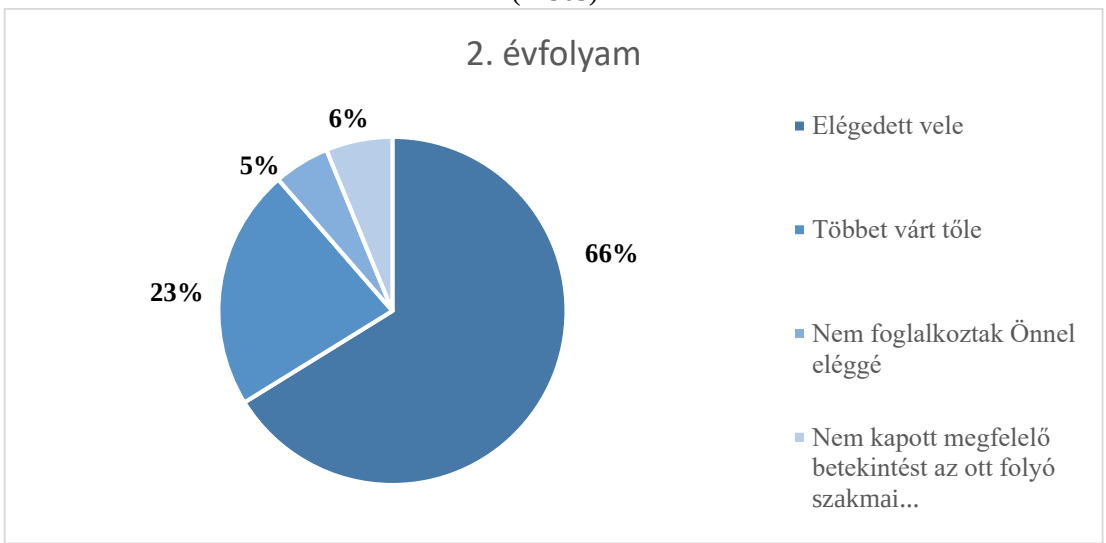
Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Az elméleti tananyag színvonalát a gazdaságtudományok (52,47%), informatika (62,16%), műszaki (70,59%), művészeti (65,71%) területek hallgatói érzik közepesnek, a többi terület magas színvonalúnak. A pedagógusképzési terület hallgatói (70,71%) értékelték legmagasabb arányban az elméleti tanagyagot magas színvonalúra.

A gyakorlati órák színvonala kapcsán is a pedagógusképzési terület hallgatói (70%) értékelték a legmagasabb arányban magas színvonalúnak a gyakorlatokat, mellettük a társadalomtudományi (52,06%) és a jogi (41,82%) terület hallgatói gondolkodtak hasonlóan a kérdésben, a többi terület inkább közepes színvonalúnak értékelte a gyakorlati képzést.

Mivel a kérdőívünk felvételének időpontjában a végzős hallgatók már teljesítették az összefüggő féléves gyakorlatukat, így az ő válaszaikat láthatjuk a 26. ábrán, mely során a gyakorlati helyük kapcsán voltunk kíváncsiak a véleményükre, hogy mennyire voltak elégedettek, vagy kevésbé elégedettek a gyakorlóhelyükkel. A hallgatók 66%-a gondolta úgy, hogy megfelelő volt a gyakorlati képzés, elégedett volt az ott tapasztaltakkal. 23% többet várt a gyakorlati lehetőségtől, 5% úgy érezte, hogy nem foglalkoztak velük kellően, 6% nem kapott megfelelő betekintést a gyakorlati helyen folyó szakmai munkába.

26. ábra A válaszadó végzős hallgatók véleménye a gyakorlati helyek színvonaláról
(n=905)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A tanulási aspirációk és a képzési motivációk megértéséhez fontosnak tartottuk azt is megvizsgálni, hogy a felsőoktatási szakképzésbe érkezett tanulóknak milyen jelentkezési okaik, tájékozottságuk és végső soron milyen további céljaik vannak. Valóban ide akartak-e elsősorban bekerülni, ha nem, akkor milyen okok, háttértényezők vezették ide őket, milyen további céljaik vannak a képzéssel. Ezeket a kérdéseket klaszterelemzéssel (K-means cluster) vizsgáltuk meg. A három fő kérdésünk mentén a három klasztercsoportos megoldást fogadtuk el. Először a 3.11, 3.20 és 6.1. kérdéseket kétfokúvá kódoltuk (Recode), ahol a 0-nem, 1-igen válaszokat jelentette. A három kialakított klaszternél 0-1 között mozognak az értékek, az 1 közeli értékek azt jelentik, hogy jellemző az adott item az adott csoport tagjaira, 0 közeli értékek pedig nem jellemzőek az adott csoportokra. 6 fő kivételével minden válaszadó hallgatót be tudtunk sorolni a klaszterekbe (51. táblázat).

51. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási aspirációi és képzési motivációi alapján kialakított klasztercsoportok
(klasztersúlyok 0-1-ig) (N=1622)

A klasztert képző állítások **Miért jelentkezett a felsőoktatási szakképzésbe?**	**Tudatosan építkezők**	**Ugródeszka**	**Papírgyűjtők**
Ahhoz a szakmához, ami érdekelte,elsőfokú végzettségre van szükség	**,43**	,19	,25
Felsőfokú képzettséggel többet lehet keresni, könnyebb elhelyezkedni	,20	**,49**	**,34**
Még nem akart munkába állni	,06	,03	,06
A szülei, tanárai ambicionálták	,04	,04	**,09**
Nem tudta eldönteni, hogy hol tanuljon tovább BA/BSC szakon	**,11**	**,11**	**,13**
Nem volt elegendő pontja a BA/BSc képzéshez	**,12**	**,12**	,08
Lemorzsolódott a BA/BSc képzésből	,01	,01	,01
Egyéb (belső motiváció, anyagi okok, újabb képzés)	,03	,01	,05
Mennyire volt tájékozott arról a felsőoktatási szakképzésről, ahol most tanul?			
Alaposan utána nézett	**1,00**	,30	,00
Nem tudott róla sokat	,00	**,64**	**,88**
Egyáltalán nem voltak információi	,00	,06	,12
Mi a terve a felsőoktatási szakképzés elvégzése után?			
Szakmájának megfelelő irányú felsőfokú továbbtanulás BA/ BSC szakon	**,42**	**1,00**	,00
Szakmájától eltérő irányú továbbtanulás BA/BSC szakon	,08	,00	,20
Munkavállalás Magyarországon	**,35**	,00	**,57**
Munkavállalás külföldön	,07	,00	,09
Saját vállalkozást indít	,06	,00	,09
Újabb felsőoktatási szakképzésre jlenetkezik	,01	,00	,03
Újabb szakmai, egyéb képzésre képzése	,01	,00	,01
Egyéb	,00	,00	,01
Összesen (fő)	**757**	**454**	**411**

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A *„Tudatos építkezők”* (757 fő) csoportjába azok a hallgatók kerültek, akik legtudatosabban választották a terveikhez a felsőoktatási szakképzést. Őket érdekli leginkább a választott szakmai terület, ezért felsőfokú végzettségre törekszenek. Végső céljuk viszont nem a felsőoktatási szakképzés, hanem az alapképzésre való továbblépés. A döntésük mögött vagy bizonytalanság látható, hogy nem tudtak dönteni a felvételi jelentkezéskor vagy nem volt elég pontjuk az alapképzésre. Ők jártak leginkábban utána a felsőoktatási szakképzésnek, terveik pedig erőteljesen a továbbtanulás, illetve a munkavállalás irányába mutatnak.

Az *„Ugródeszkázók”* (454 fő) csoportja, akiknél a legjellemzőbben ütközött ki, hogy a képzés elkezdéséhez legfőbb motivációjuk volt, hogy felsőfokú képzettséggel többet lehet keresni, könnyebb elhelyezkedni. Tehát nem feltétlenül az adott szakmai végzettség volt nekik mérvadó. A *„Tudatos építkezőkhöz”* hasonlóan itt is látható egy kis döntésképtelenség a jelentkezésben, illetve, hogy nem volt elegendő pontjuk az alapképzéshez. A képzés választásánál nem tudtak sokat a felsőoktatási szakképzésről, viszont a továbbtanulást tervezik az alapképzésben, munkavállalási ambícióik viszont nincsenek.

A *„Papírért tanulók”* (411 fő) csoportjába azon hallgatók kerültek, akiknek a legfőbb motivációjuk volt valamilyen felsőfokú végzettség megszerzése. Ebben szüleik és barátaik motiválták őket, tanácstalanok voltak a szakválasztásnál. Itt láthatóak egyéb indokok is, mint például anyagi okok a képzés finanszírozását illetően. Nem tudtak sokat a képzésről a jelentkezésükkor. Céljak között nem szerepel a továbbtanulás, a munkavállalási lehetőség érdekli őket elsősorban, hogy minél hamarabb a megszerzett végzettségüket kamatoztatni tudják. A *„Papírért tanulók”* csoportja Kárpátiné (2016) kutatásában is megfigyelhető, ő *„Papírgyűjtőknek”* nevezte el ezt a csoportot. Nála is kiütközik ennél a csoportnál, hogy a hallgatókat nem az adott szakterület vonzotta, inkább a végzettség volt fontos számunkra.

A klasztercsoportokat különböző háttérváltozók segítségével továbbvizsgáltuk (52. táblázat). Így a szociokulturális sajátosságok és a környezeti jellemzők (nem, településtípus, édesanya és édesapa legmagasabb iskolai végzettsége), illetve a középiskolai tanulmányi eredmények és a képzési motiváció főbb változói, valamint a képzési terület mentén néztük meg a klaszterek sajátosságait.

A nemi arányok esetében nem találtunk szignifikáns összefüggéseket, viszont a településtípushoz kapcsolódóan már igen (P=0,014). A hallgatóknak állandó lakóhelyük településtípusát átkódoltuk, így a városi és falusi környezetből érkezőket vetettük össze a

3 klaszterrel. Látható, hogy jellemzőbben a városi környezetből érkezők vannak túlsúlyban mind a három klaszter esetében, sőt a *Papírért tanulók* csoportjánál felülreprezentáltak a többi klaszterhez képest (Adj.Resid.=2,7), de az *Ugródeszkázóknál* a faluból érkezők vannak a többi klaszterhez képest felülreprezentálva (Adj.Resid.=2,0).

52. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási aspirációi és képzési motivációi alapján kialakított klasztercsoportok és háttérváltozók összefüggéseinek vizsgálata (n=1622)

		Tudatosan építkezők	Ugródeszkázók	Papírért tanulók	Sig
Nem (oszlopszázalék)	Nő	71,60%	72,50%	67,20%	P=0,176
	Férfi	28,40%	27,50%	**32,80%**	P=0,176
Településtípus (oszlopszázalék)	Város	70,70%	67,80%	**76,60%**	P=0,014
	Falu	29,30%	32,20%	23,40%	P=0,014
Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége (oszlopszázalék)	Alapfokú	41,70%	41,20%	35,80%	P=0,047
	Középfokú	34,30%	39,60%	38,40%	P=0,047
	Felsőfokú	23,90%	19,20%	25,80%	P=0,047
Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége (oszlopszázalék)	Alapfokú	54,70%	51,50%	48,90%	P=0,039
	Középfokú	29,90%	36,80%	35,50%	P=0,039
	Felsőfokú	15,50%	11,70%	15,60%	P=0,039
Képzési terület (sorszázalék)	agrár	**49,48%**	29,17%	21,35%	P=0,000
	gazdaságtudományok	**44,11%**	28,90%	27,00%	P=0,000
	informatika	44,55%	16,36%	**39,09%**	P=0,000
	jogi	**55,15%**	31,52%	13,33%	P=0,000
	műszaki	35,29%	**47,06%**	17,65%	P=0,000
	művészet	54,29%	2,86%	42,86%	P=0,000
	orvos- és egészségtudomány	0,00%	33,33%	**66,67%**	P=0,000
	pedagógusképzés	**51,80%**	31,65%	16,55%	P=0,000
	társadalomtudomány	**46,39%**	26,51%	27,11%	P=0,000
Középiskolai tanulmányi eredmények (oszlopszázalék)	2,00-2,50	0,26%	0,44%	0,24%	P=0,036
	2,51-3,00	2,64%	2,42%	1,46%	P=0,036
	3,01-3,50	11,62%	**17,84%**	17,03%	P=0,036
	3,51-4,00	**40,95%**	35,02%	**43,07%**	P=0,036
	4,01-4,50	30,91%	29,30%	24,82%	P=0,036
	4,51-5,00	13,61%	14,98%	13,38%	P=0,036
Az első felsőoktatási jelentkezésekor oda jutott-e be, ahová eredetileg szeretett volna? (sorszázalék)	Igen	**49,78%**	26,35%	23,87%	P=0,001
	Nem	39,60%	**31,72%**	**28,69%**	P=0,001
Hányadik helyen jelölte meg a felsőoktatási szakképzést, amelyen most tanul? (sorszázalék)	1. hely	**49,86%**	26,03%	24,11%	P=0,004
	2. hely	43,16%	31,31%	25,53%	P=0,004
	3. hely	28,81%	**35,59%**	**35,59%**	P=0,004
	4. hely	34,88%	**39,53%**	25,58%	P=0,004
	5. hely	66,67%	33,33%	0,00%	P=0,004
	6. hely	53,85%	7,69%	38,46%	P=0,004

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Az édesanyák legmagasabb iskolai végzettségének vizsgálatánál (P=0,047) is találtunk szignifikáns összefüggéseket, itt 3 fokúvá kódoltunk a változókat. A *Tudatosan*

építkezők és *Ugródeszkázók* esetén az alapfokú végzettségű, tehát érettségivel nem rendelkezők aránya a legmagasabb, a *Papírért tanulók* esetében a középfokú végzettséggel rendelkezők aránya magasabb (38,40%). A felsőfokú végzettség is ennél a klasztercsoportnál jellemzőbb a másik két csoporthoz viszonyítva. Az édesapák esetén az alapfokú végzettség domináns mind a három klaszter esetén (P=0,039). A középfokú iskolai végzettség az *Ugródeszkázók* csoportjába tartozó hallgatók édesapjánál jellemzőek. Felsőfokú végzettség tekintetében az édesanyákhoz hasonlóan a *Papírért tanulók* csoportjába tartozóknál a legmagasabb a diplomás apák aránya. Nem sokkal őket a *Tudatosan építkezők* csoportja követi ebben.

A képzési területek esetén (P=0,000) több összefüggést is tapasztaltunk. Az agrár, gazdaságtudományok, pedagógusképzés és társadalomtudományi területeken a legjellemzőbb, hogy a hallgatók a *Tudatosan építkező* csoportjába tartoznak, sőt a jogi területen tanulók vannak legjobban felülreprezentálva ebben a klaszterben (Adj.Resid.=2,3). A művészeti és informatikai képzési terület hallgatói a százalékos arányokat nézve szintén a *Tudatosan építkezők* csoportjába tartoznak, de a *Papírért tanulók* csoportjában is erősen felülreprezentálva vannak a többi területhez képest (művészet (Adj.Resid.=2,4; informatika (Adj.Resid.=3,4)). A műszaki felsőoktatási szakképzésben tanulókra az *Ugródeszkázók* csoportjába való tartozás jellemzőbb, addig az orvos- és egészségtudományi területen tanulók inkább a *Papírért tanulók* csoportjába képviseltetik magukat erőteljesebben.

A középiskolai tanulmányi eredményekben is találtunk szignifikáns összefüggéseket (P=0,036). A közepes és jó (3,00-4,00) tanulmányi eredményekkel az *Ugródeszkázók* csoportjába tartozók rendelkeznek legtöbben (60,1%), míg a jó és jeles (4,00-5,00) tanulmányi eredményekben a *Tudatosan építkezők* erősebbek kicsivel (44,52%) az *Ugródeszkázók* csoportjához (44,28%) képest. A közepes tanulmányi eredményű (3,00-3,50) középiskolai eredményekkel rendelkezők az *Ugródeszkázók* csoportjában a másik két csoporthoz viszonyítva felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,2).

A képzési motivációk vizsgálatánál már foglalkoztunk azzal a kérdéssel, hogy oda jutottak-e be a hallgatók, ahová szerettek volna első helyen. A klasztercsoportokkal összevetve így megerősítést is kap, hogy a *Tudatosan építkezők* között van a legtöbb olyan hallgató, aki valóban a felsőoktatási szakképzést tekintette első céljának, 49,78%-a a csoportnak erre adott megerősítést, sőt erősen felülreprezentáltak ebben a kérdésben a másik két klasztercsoporthoz képest. (Adj.Resid.=3,8). Az *Ugródeszkázók* és a *Papírért tanulóknál* a nem válaszok vannak túlsúlyban. Ha kérdést tovább vezetjük, akkor a

jelentkezési motiváció egyik alapvető kérdése is lehet, hogy hányadik helyen is jelölték meg a felvételi eljárásban a képzést.

A *Tudatosan építkezők* csoportjába tartozók közel fele első helyen jelölte meg a felsőoktatási szakképzést, ők a többiekhez képest erősen felülreprezentáltak az első helyes jelentkezésekben (Adj.Resid.=3,7). Az *Ugródeszkázók* legjellemzőbben a 3-4. helyen jelölték a képzés, a *Papírért tanulók* esetén a 3. helyen történő jelentkezés volt a legdominánsabb (Adj.Resid.=2,7).

A tanulási aspirációk és a képzési motiváció feltérképezése során fontosnak tarjuk megvizsgálni, hogy a képzési területek között láthatóak-e különbségek a felsőoktatási szakképzést követő továbbtanulási tervekben. Legfőbb kérdésünk, hogy vajon befolyásolja-e a továbbtanulási hajlandóságot a társadalmi és tanulmányi háttér, illetve a hallgató képzési területe. Logisztikus regresszió segítségével próbáltunk meg megvizsgálni a háttérváltozók hatását a függő változóra.

Kétértékű függő változóként a továbbtanulási tervüket adtuk meg. 0 értéket kapott a nem válasz (nem akar újra jelentkezni felsőoktatásba), 1-es értéket kapott az igen válasz (jelentkezik újból felsőoktatásba). A magyarázó változókat is kétértékűvé kódoltuk. A nem (0=nő, 1=férfi), a településtípus (0=falu, 1=város), családi állapot (0= tartós kapcsolatban nem élő, 1= kapcsolatban élő), a szülők (anya, apa) legmagasabb iskolai végzettsége (0= legfeljebb szakmunkás végzettsége van, 1=legalább érettségivel rendelkezik), első a családban, aki felsőfokú végzettséget szerez (0=nem, 1=igen) és a középiskola típusa (0=szakközépiskola, szakgimnázium, 1=gimnázium) változók kerültek bevonásra a regresszióba. Referenciakategóriaként a gazdaságtudományi képzési területet adtuk meg. Az 53. táblázatban láthatjuk az eredményeket.

Szignifikánsan befolyásolta a továbbtanulási hajlandóságot a családi állapot. Akiknek nincsen tartós kapcsolata, nagyobb eséllyel választja a továbbtanulást. Akik elsőként tanulnak a családjukból tovább felsőfokú végzettség szerzése céljából, azok nagyobb valószínűséggel tanulnak tovább a felsőoktatási szakképzést követően, mint, akik nem első generációsok a felsőoktatás világában. Az informatikusok a gazdaságtudományi képzési területhez hasonlítva kevesebb eséllyel tanulnak tovább, míg a pedagógusképzési területen tanulók nagyobb eséllyel. A jogi területen tanulók kétszer nagyobb eséllyel tanulnak tovább, mint a gazdaságtudományi területen felsőoktatási szakképzésben tanuló társaik. A műszakisoknál is nagyobb az esély, hogy továbbtanulnak a felsőoktatási szakképzést követően.

53. táblázat A továbbtanulási hajlandóságot befolyásoló tényezők vizsgálata

Magyarázó változók	Beat	S.E.	Sig.	Exp(B)
Nem	-,237	,127	,061	,789
Településtípus	-,100	,121	,409	,905
Családi állapot	-,248	,115	**,031**	,781
Anya legmagasabb iskolai végzettsége	,127	,118	,283	1,135
Apa legmagasabb iskolai végzettsége	-,060	,117	,609	,942
Első a családban, aki felsőfokú végzettséget szerez	,230	,114	**,043**	1,258
Középiskola típusa	,041	,110	,712	1,042
Informatika	-,759	,218	**,001**	,468
Jog	,845	,208	**,000**	2,328
Társadalomtudomány	-,140	,176	,428	,870
Agrár	,107	,174	,540	1,113
Pedagógusképzés	,593	,220	**,007**	1,809
Művészet	-,515	,350	,141	,597
Orvos –és egészségtudomány	-,585	,679	,389	,557
Műszaki	1,250	,646	**,053**	3,490
Constant	,500	,177	**,005**	1,649

RL2= ,064

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A felsőoktatási szakképzésben tanulók tanulási aspirációinak és képzési motivációinak vizsgálata során abból a kérdésből indultunk ki, hogy miért is vezetett az útjuk a hallgatóknak a képzésbe. Megnéztük, hogy az érettségit követően a 2016/2017-es és a 2017/2018-as tanévben kezdett hallgatóknak 50%-a az érettségi évében folytatta tovább tanulmányait a FOSZ képzésben és 67,2%-uk első helyen is jelölte meg a képzést. Hrubos (2002) vizsgálatában, melyet az AIFSZ képzésben végzett, ez az arány 48,8%-volt, ami azt igazolja, hogy előremozdulás történt a képzésben az első helyes jelentkezéseket illetően. A hallgatók többsége (60-70%) a képzési területek vonatkozásában oda jutott be, ahová szeretett volna, kivételt képeztek itt a műszaki területen tanulók. A jelentkezési okok megfigyelése során az agrár és a gazdaságtudományi területeken látható volt, ha kis mértékben is, de nem volt elegendő pontjuk az alapképzéshez a hallgatóknak. A jelentkezési motiváció vizsgálata során az is kirajzolódott, hogy a szakmai végzettség az agrár, jogi, művészi, orvos-és egészségtudományi és pedagógusképzési területen, míg a gazdaságtudományi, informatikai, műszaki és társadalomtudományi területen a felsőfokú képzettség megszerzése volt fontosabb.

A hallgatók a választott intézményeket is pozitívan értékelték (4,02), a pedagógusképzési terület hallgatói voltak mind az elméleti, szakmai és gyakorlati képzéssel és az intézményválasztással a legelégedettebbek. Bacsa-Bán (2009) kutatásában rávilágított arra, hogy a gyakorlati képzésben hiányosságok vannak, ezt közel

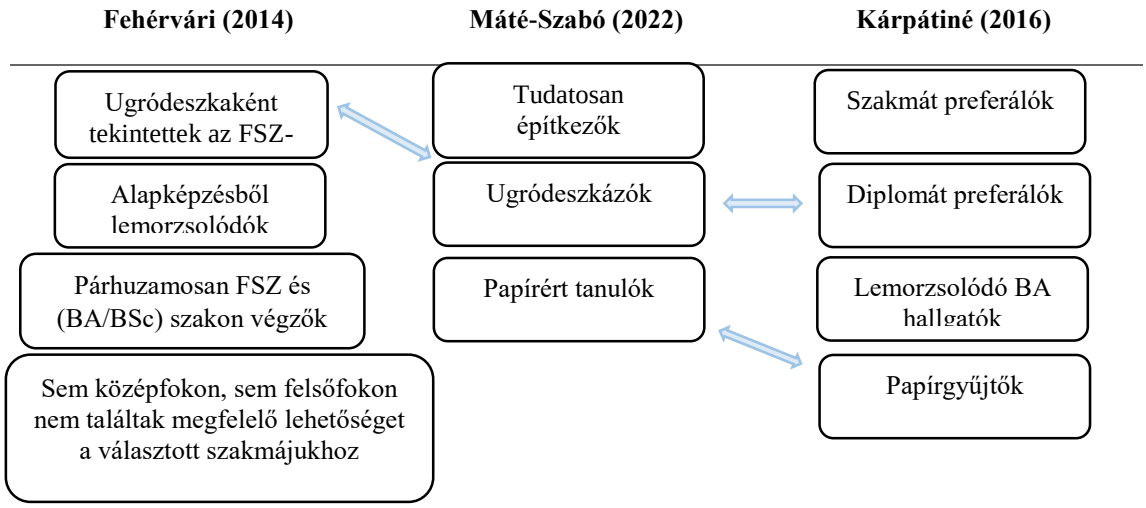
10 év elteltével is érzékelhettük, hiszen a vizsgálatunkban résztvevő hallgatók többségében közepesnek ítélték meg a gyakorlati képzések színvonalát.

A hallgatói tanulmányi utak vizsgálata során többen is (Hrubos (2002); Karsai (2011); Fehérvári (2012); Szemerszki (2012)) rámutatták arra, hogy a jelentkező hallgatók nem tudatosan és elsődleges célként választják a képzéseket, ez a megállapítás sok tekintetben beigazolódott a mi esetünkben is.

Fehérvári (2014) a hallgatókat a motivációk szerint 4 csoportra bontotta: 1) akik nem kerültek be a felsőoktatásba és ugródeszkaként tekintettek az FSZ-re; 2) sem középfokon, sem felsőfokon nem találtak megfelelő lehetőséget a választott szakmájukhoz; 3) alapképzésből lemorzsolódók; 4) párhuzamosan FSZ és (BA/BSc) szakon végzők. Kárpátiné (2016) a felsőoktatási szakképzés gazdaságtudományi területen tanuló hallgatói körében szintén 4 csoportot vélt felfedezni: 1) szakmát preferálók; 2) diplomát preferálók (nem vették fel, a bejutáshoz szükséges a képzés); 3) lemorzsolódó BA hallgatók; 4) papírgyűjtők (nincs kialakult elképzelésük, oklevélre van csak szükségük).

A felsőoktatási szakképzés hallgatóinak tanulási aspirációi és képzési motivációi alapján sikerült nekünk is kialakítanunk három klasztercsoportot, mely jól mintázza a hallgatói csoportok jelentkezési okait, tájékozottságát és a terveit a képzést követően. Ennek megfelelően a *Tudatosan építkezők, Ugródeszkázók* és *Papírért tanulók* csoportját tudtuk azonosítani (27. ábra).

27. ábra Tanulási aspirációk mentén kialakított hallgatói célcsoportok összehasonlítása



Forrás: Fehérvári (2014); Kárpátiné (2016); FOSZ (2018) alapján saját szerkesztés

Fehérvári (2014) csoportjaihoz hasonlóan nálunk is megjelentek az ugródeszkaként a felsőoktatási szakképzésre jelentkező hallgatók, illetve Kárpátiné (2016) diplomát preferálók és papírgyűjtők csoportja is. A tudatosan építkezők csoportját új jelenségként értelmezzük kutatásunkban. Az előző kutatásokban még nem találkoztunk egy ennyire tudatosan építkező hallgatói csoporttal, akik alaposan utánanéznek a képzésnek, első helyen jelentkeznek, vannak munkavállalási ambícióik is, de mellette az alapképzés is célként jelenik meg.

Harmadik hipotézisünk (H3a) esetén bizonyítást nyert, hogy a hallgatók jelentkezése során valóban érezhető a bizonytalanság, és az, hogy nem elsődleges céljuk, csak egyfajta eszköz számukra a felsőoktatási szakképzés. Emellett a szülői és baráti ráhatás is láthatóvá vált a döntésekben.

A tanulási aspirációk tekintetében három célcsoport azonosítását feltételeztük (H3b): a szakmai végzettséget preferálókat, lemorzsolódókat és a papírgyűjtőket. Hipotézisünk ebben a kérdésben részben igazolódott. Kutatásunkban a *Tudatosan építkezők, Ugródeszkázók és Papírért tanulók* csoportja került azonosításra. A papírért tanulókat a papírgyűjtőkkel teljesen meg tudjuk feleltetni. Vizsgálatunkban a feltételezett lemorzsolódókat kevésbé tudtuk azonosítani, mert erőteljesen nem jelentek meg kutatásunkban. Az általunk elnevezett ugródeszkázó hallgatók pedig elsősorban inkább a végzettséget és az ezáltali továbblépési lehetőséget látták motiválónak, illetve kevésbé voltak biztosak a választásukban.

A tanulási aspirációk vizsgálata során a képzési területek között a gazdaságtudományi és jogi területen tanulók esetében véltünk tudatosabb tervezést és továbbtanulási terveket feltételezni (H3c). A klaszterelemzésünk során mind a két képzési területen tanulók jellemzőbben a *„Tudatosan építkezők”* csoportjába tartoztak. A logisztikus regresszió részben megerősítette ezt a feltételezésünket. A jogi területen tanulók a gazdaságtudományi területen tanulókhoz képest kétszer nagyobb eséllyel választják a továbbtanulást a felsőoktatási szakképzést követően. A gazdaságtudományi területhez viszonyítva, az informatikusok kevesebb eséllyel, míg a műszaki és pedagógusképzési területen tanulók nagyobb eséllyel, a jogi területen tanulók pedig kétszer nagyobb eséllyel választják a továbbtanulás lehetőségét a felsőoktatási szakképzést követően.

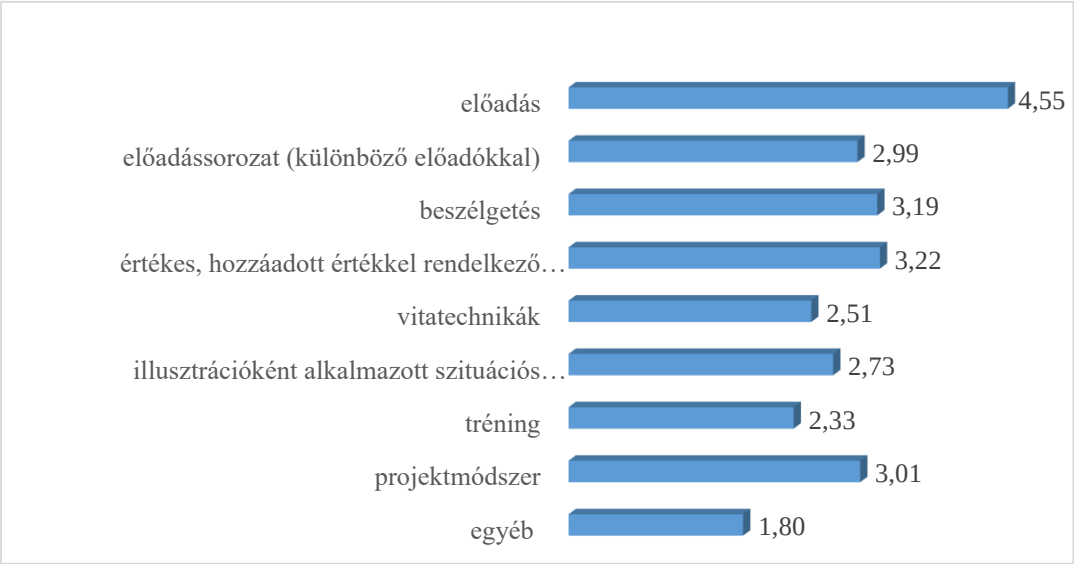
7.4. Tanulási motiváció és tanulási stratégiák vizsgálata

Kutatásunkban vizsgáltuk a felsőoktatási szakképzésben tanulók tanulási motivációit és a tanuláshoz kötődő sajátosságokat. Ehhez kapcsolódóan a tanulási sratégiák feltárására is vállalkoztunk. Megnéztük, hogy mely módszerek, eszközök, segédanyagok használata a legjellemzőbb a tanulókra, amelyek a tanulás hatékonyságát növelik és ebből kifolyólag milyen stratégiákat használnak a hallgatók. A tanulásukban fellépő akadályokat is vizsgáltuk. Az eredményeket a nem, középiskola típusa és a képzési területek függvényében is elemeztük.

7.4.1. Tanulási módszerek, eszközök vizsgálata

A felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatóknál elsőként az oktatási módszereket vizsgáltuk. A hallgatók döntő többségben előadásokra jártak (4,55). A tréningmódszer (2,33), vitatechnikák (2,51) és a szituációs módszerek (2,73) voltak legkevésbé jellemzőek a képzésük során (lásd. 28. ábra).

28. ábra Milyen gyakorisággal alkalmazták a képzése során az alábbi oktatási módszereket?
(Értékelje a skálán! 1- soha, 5 - mindig)
(n=1628)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az oktatási módszerekkel párhuzamosan az intézményi hozzájárulást is vizsgáltuk a hallgatók tanulmányai során. A 29. ábrán láthatjuk, hogy az adott képzőhelyek milyen segédanyagokkal járultak hozzá a hallgatók tanulásához.

29. ábra Milyen gyakran járult hozzá tanulásához a felsőoktatási intézmény az alábbi segédanyagokkal? (Értékelje a skálán! 1- soha, 5 - mindig)

(n=1628)

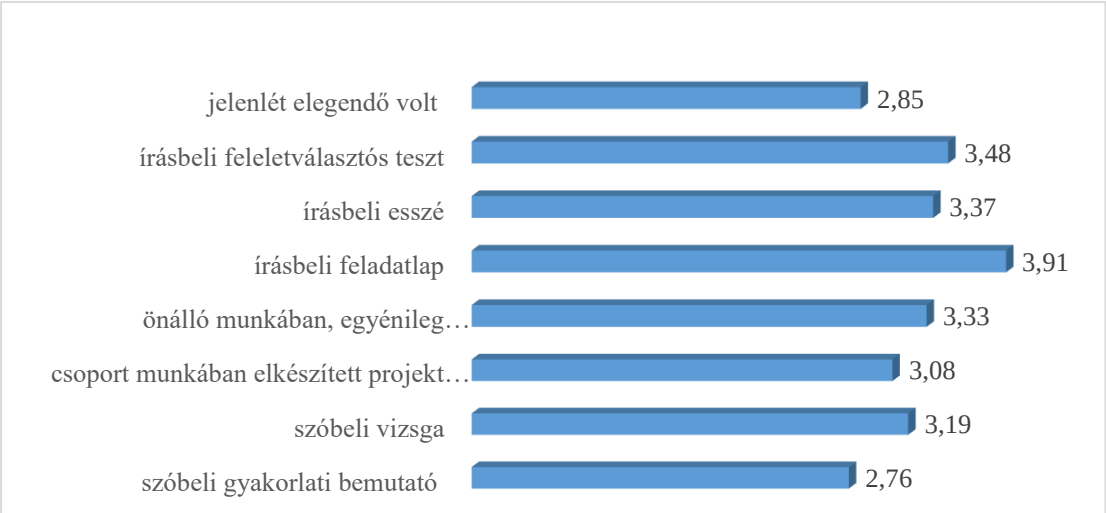


Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Elsősorban az előadások bemutatójának kivonata (4,05) és az elektronikus felületeken biztosított segédanyagok (4,0) voltak a legjellemzőbbek, ami jól tükrözi azt, hogy a hallgatóknak döntő többségében előadásaik voltak a képzés során, ezekhez pedig a tanulásukat támogató anyagokat biztosítottak az intézmények. A tanulmánykötetek, szöveggyűjtemények (2,76) és az elektronikus CD, DVD-n tárolt segédanyagok (2,31) a legkevésbé voltak jellemzőek.

A képzési módszerek és segédanyagok mellett a számonkérési módokra is rákérdeztünk (30. ábra). Legjellemzőbbek az írásbeli feladatlapok voltak (3,91), emellett az írásbeli esszé (3,37), írásbeli feleltválasztós teszt (3,48), önálló munkában, egyénileg elkészített írásbeli dolgozat (3,33) volt a leghangsúlyosabb. A szóbeli vizsga (3,19) és a szóbeli gyakorlati bemutató (2,76) a sor végére került.

30. ábra Az alábbi számonkérési módok közül milyen gyakorisággal éltek oktatói a képzése során? (Értékelje a skálán! 1- soha, 5 - mindig)
(n=1628)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A képzőhelyek által biztosított oktatási módszerek, segédanyagok és számonkérési módok mellett a továbbiakban a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók eszközhasználatát vizsgáljuk a tanulásuk során.

31. ábra Az alábbi eszközöket milyen gyakran veszi igénybe általában a tanulás során? (Értékelje a skálán! 1- soha, 5 - mindig)
(n=1628)



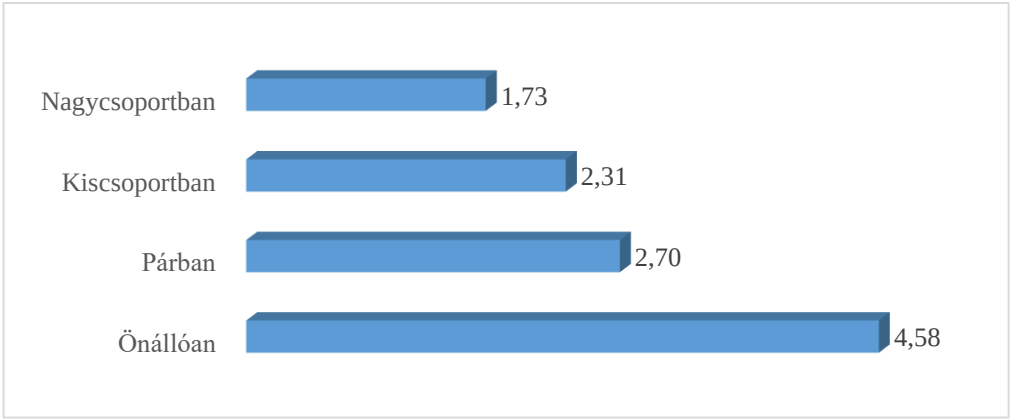
Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A 31. ábrán láthatjuk, hogy a hallgatók elsősorban saját vagy mások jegyzeteit (4,31) használják, de előszeretettel keresnek az internet segítségével is tananyagokat

(4,12). Mivel az intézmények is a korszerűbb eszközök (pl. elektronikusan vagy online felületen elérhető jegyzet) irányába nyitnak, így a hallgatók sem használják már a CD/DVD-n elérhető anyagokat (1.96) és a televízió/rádióműsorból (1,95) sem szereznek ismereteket. Ebből látható, hogy a hallgatók elsősorban a hagyományos eszközöket (jegyzetek) és a számítógépes eszközöket (interneten elérhető online jegyzet, weboldal) részesítik előnyben a tanulásuk során.

Megvizsgáltuk, hogy a válaszadók a tanulásszervezésük során hogyan tanulnak szívesen, milyen tényezők hatnak támogatóan a tanulásuk folyamatában. A 32. ábrán látható, hogy a hallgatók döntő többsége az egyéni, önálló tanulásra helyezi a hangsúlyt (4,58), a párban (2,70), kiscsoportban (2,31) történő tanulásra nagyon kismértekben szoktak támaszkodni.

32. ábra A tanulás szervezését tekintve hogyan tanul szívesen?
(Értékelje a skálán! 1- legkevésbé jellemző, 5- legjellemzőbb)
(n=1628)

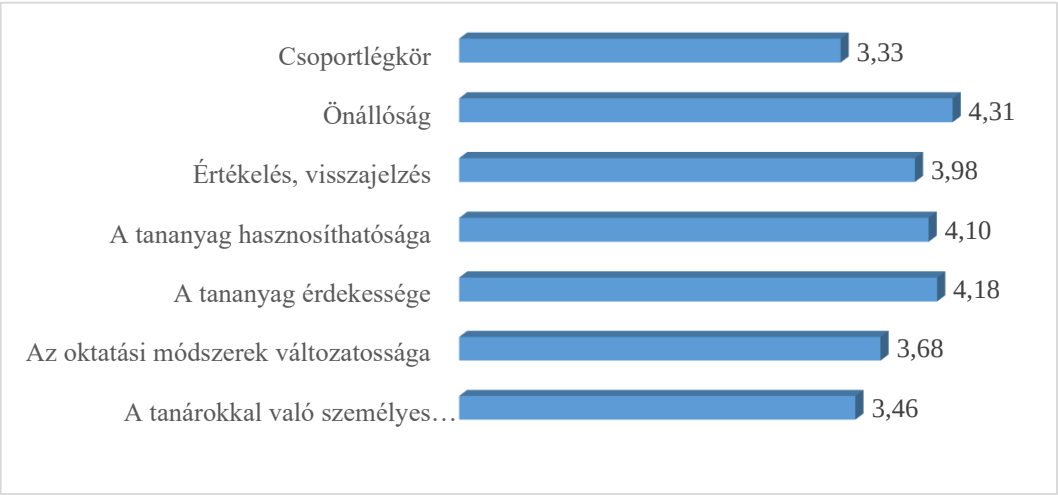


Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A nagycsoportban történő tanulás (1,73) nagyon ritka a tanulóknál, ez a számonkérési módok alapján várható tendencia volt, hiszen a közös projektmunkák, gyakorlati bemutatók és szóbeli feleletek csak kevés esetben jelentek meg a képzés folyamán. Inkább az egyéni, írásbeli munkákra helyezték a hangsúlyt az oktatók.

Foglalkoztatott minket a támogató légkör kérdése is, hogy melyek azok a tényezők, amelyek fontos szereppel bírnak a tanulmányok során (33. ábra). A hallgatók a legkiemelkedőbb arányban az önállóságot (4,31) jelölték. Mellette a tananyag érdekessége (4,18) és a tananyag hasznosíthatósága (4,10) került az első három támogató tényező közé.

33. ábra Mennyire támogatják Önt az alábbi tényezők a tanulmányai során?
(Értékelje a skálán! 1 nem támogatják, 5 nagyon támogatják)
(n=1628)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A leggyengébbnek a csoportlégkört (3,33), a tanárokkal való személyes konzultációt (3,46) és az oktatási módszerek változatosságát (3,68) értékelték a hallgatók. Tehát amellett, hogy pozitívnak értékelik az önállóságot a tanulmányaik során és a tananyagot érdekesnek és hasznosíthatónak találják, hiányzik számukra a tanulásuk folyamán a megfelelő csoportlégkör és az oktatókkal való személyesebb kapcsolat.

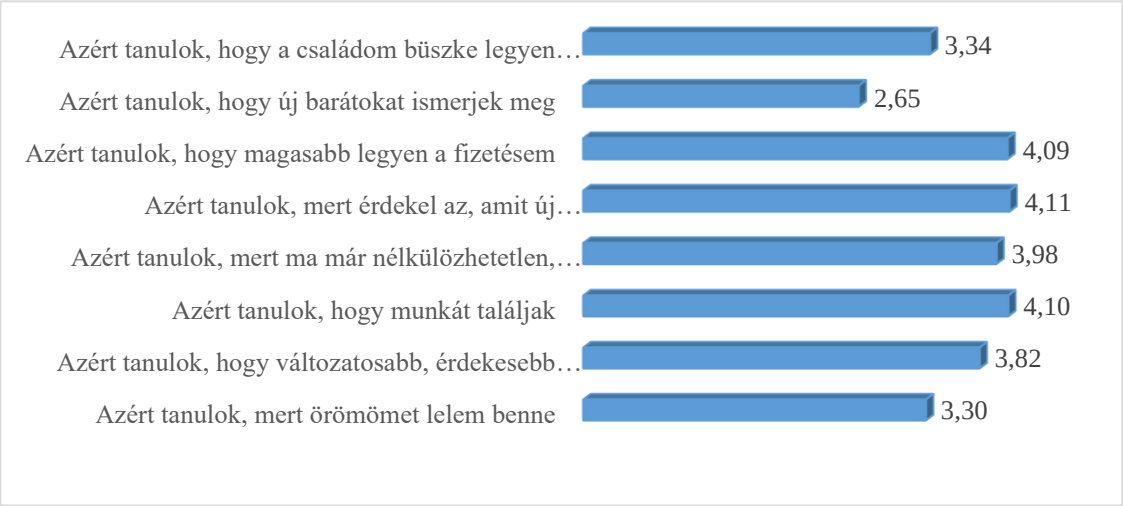
7.4.2. Tanulási motiváció vizsgálata

A tanulási motiváció kérdéskörében többféle statisztikai eljárással is vizsgáltuk kérdéseinket. Varianciaanalízis mellett, faktorelemzést is végeztünk, majd eredményeinket különböző háttérváltozókkal és a tanulási aspirációk, képzési motiváció klaszterrel is összevetettük.

A válaszadó hallgatóknak 8 állítást kellett rangsorolniuk egy 1-5-ig terjedő Likert-skálán (34. ábra) a tanulási motiváció kérdéskörében. Az első három helyen legjobban értékelt állítások között alig volt eltérés. 4,11-re értékelték az *„azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok”* állítást, 4,10-re az *„azért tanulok, hogy munkát találjak”* és 4,09-re az *„azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem”* állítást.

Tehát az ismeretszerzés, tudásvágy mellett elsősorban az egzisztenciális okok voltak meghatározóak a tanulási motivációjukban a felsőoktatási szakképzéses hallgatóknak. Leghátrább az *„azért tanulok, hogy új barátokat ismerjek meg”* (2,65) állítást sorolták, emellett *az „azért tanulok, mert örömömet lelem benne”* (3,30) és az *„azért tanulok, hogy a családom büszke legyen rám”* (3,34) állítás is a végére kerültek.

34. ábra Rangsorolja az alapján az állításokat, hogy mennyire érte vele egyet! (1-egyáltalán nem ért vele egyet, 5- teljes mértékben egyetért vele)
(n=1628)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Látható, hogy a hallgatók a kapcsolatokat, legyen az baráti, vagy családtagok felől érkező pozitív megerősítés vagy a belső motiváció kevésbé tartották motiválónak a tanulásuk szempontjából.

A tanulási motiváció változóinak összevonása érdekében a varianciaanalízis mellett faktorelemzést (maximum likelihood módszer, varimax rotáció, KMO: 0,696; magyarázó érték: 62,291%, sig:0,00) végeztünk, melynek segítségével három változócsoportot tudtuk megkülönböztetni (54. táblázat). Ezt azért tettük, mert így könnyebb a hallgatók tanulási motivációit érintő kérdésben az összefüggéseket látni.

54. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási motivációjához köthető faktorok

	Érdeklődés, kíváncsiság, tudásvágy	Társas motiváció	Karriermotiváció
Azért tanulok, mert örömömet lelem benne	**,779**	,166	-,211
Azért tanulok, hogy változatosabb, érdekesebb legyen az életem	**,741**	,218	,090
Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok	**,730**	-,054	,115
Azért tanulok, mert ma már nélkülözhetetlen, hogy valaki ne frissítse a tudását.	**,644**	-,005	,314
Azért tanulok, hogy új barátokat ismerjek meg	,193	**,832**	-,070
Azért tanulok, hogy a családom büszke legyen rám	-,009	**,806**	,242
Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem	,027	,090	**,777**
Azért tanulok, hogy munkát találjak	,127	,051	**,751**

KMO: 0,696; Magyarázó érték: 62,291% sig:0,00
Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az első csoportba az érdeklődés, kíváncsiság és tudásvágyhoz köthető állítások kerültek, mint örömét leli a tanulásban, változatosabb lesz az élete, új ismereteket szerez, mely fontos a mai világban. A második csoportba a társas motivációhoz köthető változók kerültek, mint a család büszke legyen rá vagy új barátokat szerezzen. A harmadik karriermotiváció faktorba a munkaszerzés célja és a magasabb fizetés elérése került, melyet a legfontosabbnak ítéltek meg a hallgatók a tanulási motiváció során.

A tanulási motivációhoz köthető faktorokat különböző háttérváltozók segítségével is megvizsgáltuk. Szignifikáns összefüggéseket találtunk a hallgatók családi állapota, településtípusa és a képzési terület viszonyában.

Az 55. táblázatban a családi állapottal való összefüggéseket láthatjuk. Az egyedülállók esetében a legerőteljesebben jelentkezett átlag felett a karriermotiváció, ami nem meglepő, hiszen a logisztikus regresszió is megerősítette a továbbtanulási tervek esetén, hogy akiknek nincsen tartós kapcsolata, azok a továbbtanulást nagyobb eséllyel választják, ezáltal pedig a karrierépítést is, hogy munkát találjanak és magasabb legyen a fizetésük. A tanulásban lelt öröm, változatosság és az új ismeretek szerzése elsősorban az elváltak számára a legfontosabb, de a kapcsolatban élőkre is az érdeklődés, kíváncsiság és tudásvágy faktor esetében látható az átlag feletti erősebb tanulási motiváció. Ennek hátterében elsősorban azt feltételezzük, hogy a tanulással tölthető időkerete már jóval kevesebb a kapcsolatban élő és elvált hallgatóknak, elsősorban a 25 év felettiek tartoztak ebbe a két csoportba. Számukra már fontosabb a tanulás élvezete és a tudás hasznosíthatósága, mint az egyedülálló társaiknak.

55. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási motivációjához köthető faktorok és a családi állapot változó összefüggései
(n= 1583fő)

Családi állapot		Érdeklődés, kíváncsiság, tudásvágy	Társas motiváció	Karriermotiváció
Egyedülálló	Átlag	-,049	,030	***,062***
Kapcsolatban élő	Átlag	***,071***	-,050	-,102
Elvált	Átlag	***,844***	-,298	-,672
Anova		**0,000**	0,154	**0,000**

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A nagyvárosban élő esetében nem találtunk szignifikáns összefüggést (56. táblázat). A kisebb városból érkezők (kis- és közepes települések) esetében a karriermotivációk a legjellemzőbbek, számukra a legfontosabb a munka és fizetés, míg a

faluból érkező hallgatók esetén nagyon érdekes párhuzamot láthatunk. Az ő esetükben a karriermotiváció mellett a társas motiváció is nagyon erőteljesen jelen van. A kapcsolatépítés, új emberek megismerése mellett fontos, hogy büszke legyen rájuk a családjuk. Az ő esetükben a kitörési lehetőség és a magasabb életszínvonal megteremtése mellett azt gondoljuk, hogy fontos, hogy megmutassák a családjuk számára, hogy honnan hova jutottak el a tanulás által.

56. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási motivációjához köthető faktorok és a településtípus változó összefüggései
(n= 1583fő)

Településtípus		Érdeklődés, kíváncsiság, tudásvágy	Társas motiváció	Karriermotiváció
Nagyváros	Átlag	,063	-,090	-,134
Kisebb város	Átlag	-,067	,033	***,070***
Falu	Átlag	,019	***,057***	***,056***
Anova		0,084	**0,042**	**0,001**

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A képzési területek és a tanulási motiváció faktorok esetében szignifikáns eredményeket kaptunk (57.táblázat). A karriermotiváció a gazdaságtudományok területén volt a legjellemzőbb, ami nem meglepő annak a fényében, hogy az ezen a képzési területen tanulók jellemzően a *Tudatosan építkezők* csoportjába tartoznak.

57. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási motivációjához köthető faktorok és képzési terület változó összefüggései
(n= 1583fő)

Képzési terület		Érdeklődés, kíváncsiság, tudásvágy	Társas motiváció	Karriermotiváció
agrár	Átlag	,019	***,114***	-,160
gazdaságtudományok	Átlag	-,090	-,015	***,122***
informatika	Átlag	-,232	-,385	-,239
jogi	Átlag	**,100**	-,072	,000
műszaki	Átlag	-,067	**,082**	-,216
művészet	Átlag	-,041	-,185	-,007
orvos- és egészségtudomány	Átlag	**,170**	-1,140	-,237
pedagógusképzés	Átlag	**,277**	,211	-,038
társadalomtudomány	Átlag	**,238**	,189	-,172
Anova		**0,000**	**0,000**	**0,000**

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A társas motivációk leginkább az agrár területen jelentkezőknél vannak jelen átlag felett, számukra a kapcsolatépítés és családi kötelék, a család megitélése nagyon fontos, hozzájuk hasonlóan a műszaki területen tanulóknál is ez a faktor volt a legjellemzőbb. Az ő esetükben ez nem is meglepő, hogy a kapcsolatok építése fontos számukra, hiszen a tanulási aspirációk szempontjából jellemzőbben ők az *Ugródeszkázók* csoportjába tartoztak.

A tanulás szeretete, új ismeretek iránti vágy és a tudás frissítését összefogó érdeklődés faktor nagyon magasan a pedagógusképzési területen volt a legjellemzőbb, de a társadalomtudományi területen is magasan az átlag felett van ezen tanulási motiváció forrás. Az orvos- és egészségtudományi és a jogi területen is ez a faktor volt a legmeghatározóbb, de az ő esetükben jobban az átlaghoz közelítettek az értékek. A művészeti és informatikai képzési területen nem találtunk átlag feletti értékeket, az ő esetükben fontos kiemelnünk, hogy a tanulási aspirációk tekintetében ők a *Papírért tanulók* csoportjában erősen felülreprezentálva voltak a többi képzési területhez képest, ezért az eredmény nem meglepő a számunkra, hogy a tanulási motivációk tekintetében nehezen lehet őket elhelyezni.

A tanulási motivációhoz köthető faktorokat vizsgáltuk abból a szempontból is, hogy milyen összefüggések lehetnek a felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási aspirációi és képzési motivációi alapján kialakított klasztercsoportokkal. Varianciaanalízissel vizsgáltuk meg a faktorszkórok átlagait a klaszterek függvényében. Két faktor esetében szignifikáns kapcsolatot találtunk.

58. táblázat A tanulási motivációjához köthető faktorok és a tanulási aspirációk és képzési motivációk klasztercsoportok összefüggései
(n= 1578fő)

Klaszterek		Érdeklődés, kíváncsiság, tudásvágy	Társas motiváció	Karriermotiváció
Tudatosan építkezők	Átlag	***,161***	-,081	-,026
Ugródeszkázók	Átlag	-,004	***,089***	,121
Papírért tanulók	Átlag	-,286	***,047***	-,087
Anova		**,000**	**,010**	,007

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A vizsgálatunkban résztvevő azon tanulók, akik jellemzően a *Tudatosan építkezők* csoportjába tartoznak, azoknak a tanulási motivációjuk hátterében elsősorban a tanulásban rejlő örömforrás, változatosság, ismeretszerzés van jelen mozgatórugóként,

ami annak fényében nem meglepő, hogy az általuk választott szakmai terület őket érdekli a leginkább.

A társas motiváció (kapcsolatok, család büszkesége) legjellemzőbben az *Ugródeszkázó* hallgatóknál van jelen, náluk a kapcsolatépítés és az ezáltali előrelépés lehetőségét véljük erősebbnek, hiszen számukra nem a felsőfokú szakképzés elvégzése a fontos, hanem a továbblépés lehetősége az alapképzésbe, mint például a műszaki területen tanulók esetében, akik a mérnöki diploma megszerzéséhez első lépcsőfokként tekintenek a FOSZ képzés által adott asszisztens végzettségre. A *Papírtért tanulóknál* is ez a faktor szignifikánsan a legjellemzőbb, de náluk a családnak való megfelelés a fontosabb a véleményünk szerint, hiszen nekik a papír megszerzése az elsődleges céljuk, melyben a szülők és barátok motivációja van jelen.

7.4.3. A tanulást akadályozó tényezők vizsgálata

A tanulási nehézségek, akadályok témakörében a hallgatókat ismét rangsorolásra kértük. Ez a kérdés a képzés sikerességének szempontjából is fontos, hiszen láthatóvá válik, hogy milyen nehezítő tényezők játszhatnak szerepet a tanulmányi sikertelenség, rosszabb teljesítmény vagy lemorzsolódás esetén. A tanulási motivációhoz hasonlóan itt is varianciaanalízis mellett, faktorelemzést is végeztünk. Eredményeinket pedig különböző háttérváltozókkal és a tanulási aspirációk, képzési motiváció klaszterrel is összevetettük.

A 35. ábrán látható, hogy 13 nehezítő körülmény közül kellett dönteniük a hallgatóknak, hogy ezek milyen mértékben akadályozzák a tanulási folyamatukat. Minden érték a 3.0 alatt maradt, ami biztató.

A legmagasabb értéket a motiváció hiánya (2,94) kapta, emellett a családi, baráti kötelezettségek (2,91) és háztartási munkák végzése (2,83) számított legjobban nehezítő körülménynek a tanulásuk során. Látható, hogy a belső, egyéni korlátok és családi, baráti tényezők a leginkább akadályozó tényezők. Emellett a felsőoktatási szakképzés időbeosztása (2,71), tanulási kudarcok (2,70) és a felsőoktatási szakképzés követelményei (2,67), tehát a képzés szervezéséhez és a tanuláshoz köthető akadályok már hátrébb sorolódnak. Legkevésbé tartják akadályozó tényezőnek a személyes, egészségügyi problémákat (2,41) és a hobbijukat (2,43). Az egyebek (2,17) között a válaszadók főként a munkahelyi feladataikat és a képzéshez köthető adminisztrációs problémákat jelölték meg.

35. ábra Az alábbiak közül melyek nehezítik a tanulási folyamatát?
(1-egyáltalán nem nehezíti, 5- nagymértékben nehezíti)
(n=1628)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A tanulási nehézségek, akadályok vizsgálata során is a változók összevonása érdekében faktorelemzést (Maximum likelihood módszer, varimax rotáció, KMO: 0,872; magyarázó érték: 68,428% sig:0,00) végeztünk, négy változócsoportot tudtuk megkülönböztetni (59. táblázat). A csoportokat az elemzés megkönnyítése érdekében a változók jobb összefüggéseinek megértéséhez használtuk.

A képzésszervezéshez köthető akadályok közé került a felsőoktatási szakképzés követelményei, időbeosztása, hossza, oktatási módszerei és a szigorú jelenléti követelményei. A második csoportot belső akadályoknak neveztük el. A tanulási kudarcok, anyagi nehézségek és személyes, egészségügyi problémák kerültek ide. A harmadikat külső akadályoknak neveztük el, itt a hallgatók által is előre sorolt háztartási munkák és családi, baráti kötelezettségek kerültek. A negyedik motivációs akadályok elnevezésű csoportba a hobbi és a motiváció hiánya került.

59. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási nehézségeihez köthető faktorok

	A képzés szervezéshez köthető akadályok	Belső akadályok	Külső akadályok	Motivációs akadályok
A felsőoktatási szakképzés követelményei	**,824**	,187	,079	,126
A felsőoktatási szakképzés időbeosztása	**,816**	,073	,140	,045
A felsőoktatási szakképzés hossza	**,788**	,200	,086	,149
A felsőoktatási szakképzés oktatási módszerei	**,753**	,221	,061	,196
Felsőoktatási szakképzés szigorú jelenléti követelményei	**,747**	,135	,140	,222
Tanulási kudarcok	,214	**,802**	-,003	,161
Anyagi nehézségek	,184	**,709**	,106	,120
Személyes, egészségügyi problémák	,137	**,666**	,332	,076
Háztartási munkák	,149	,172	**,862**	-,038
Családi, baráti kötelezettségek	,133	,112	**,849**	,171
Hobbi	,187	,071	,178	**,807**
Motiváció hiánya	,235	,262	-,053	**,711**

KMO: 0,872; Magyarázó érték: 68,428% sig:0,00
Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A tanulási nehézségekhez köthető faktorokat a tanulási motivációhoz köthető faktorokhoz hasonlóan megvizsgáltuk a háttérváltozókkal összefüggésben. Szignifikáns összefüggéseket találtunk itt is a hallgatók családi állapota és a képzési terület és tagozat viszonyában.

60. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási nehézségeihez köthető faktorok és a családi állapot változó összefüggései
(n= 1577fő)

Családi állapot		A képzés szervezéshez köthető akadályok	Belső akadályok	Külső akadályok	Motivációs akadályok
Egyedülálló	Átlag	0,036	0,045	-0,121	***0,134***
Kapcsolatban élő	Átlag	-0,062	-0,099	***0,227***	-0,246
Elvált	Átlag	-0,270	0,279	***0,420***	-0,598
Anova		0,096	**0,013**	**0,000**	**0,000**

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A képzésszervezéshez köthető akadályok esetén nem találtunk szignifikáns összefüggést (60. táblázat). Az egyedülállók esetén egyértelműen a motivációs akadályok (hobbi, motiváció hiánya) voltak a legjellemzőbbek, míg a külső akadályok (háztartási feladatok, családi, baráti kötelezettségek) az elváltaknál voltak a legjellemzőbbek, ami

nem meglepő, hiszen itt már idősebb korosztályról beszélhetünk, sok esetben gyeremeke is van a hallgatóknak. A belső akadályok, mint tanulási, anyagi és egyéb problémák is átlag feletti értéket kaptak az elváltak esetében, így láthajtuk, hogy az ő tanulásuknál jelenik meg a legtöbb akadályozó tényező. A kapcsolatban élők esetében a külső akadályok a legjellemzőbbek, mivel itt tartós kapcsolatban és házasságban élők is vannak, így családi, háztartási kötelezettségek nem meglepő, hogy elsődleges nehezítő körülményként jelennek meg.

A kapcsolat mellett a tagozat esetén is találtunk szignifikáns összefüggéseket. A 61. táblázatban a nappali és levelezős hallgatók esetében egyértelműen láthatóak a különbségek. A nappalis hallgatónál elsősorban a motivációs akadályok és másodsorban a belső akadályok nehezítik a tanulási folymatot, itt érdemes párhuzamot vonni a főként egyedülálló hallgatókkal, hiszen a nappalisok jelentős része tartozik ide.

61. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási nehézségeihez köthető faktorok és a képzési tagozat változó összefüggései
(n= 1577fő)

Tagozat		A képzés szervezéshez köthető akadályok	Belső akadályok	Külső akadályok	Motivációs akadályok
Nappali	Átlag	,027	***,043***	-,124	***,107***
Levelező	Átlag	-,090	-,144	***,415***	-,359
Anova		,052	**,002**	**,000**	**,000**

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A levelező tagozatos hallgatók jellemzően munka és család mellett vállalják a felsőoktatási szakképzésben való tanulást, így náluk a külső akadályok, mint családi, egyéb kötelezettségek szerepelnek átlag felett a nehezítő körülmények között.

A képzési területek között három faktor esetében találtunk szignifikáns összefüggéseket (62. táblázat). A képzés szervezéséhez köthető akadályok (követelmények, időbeosztás, módszerek) az agrár és a gazdaságtudományok területén voltak a legjellemzőbbek és átlag felettiek. Közülük is az agrár képzési területen tanulóknál ez a legjellemzőbb tanulásukat nehezítő faktor, de náluk szintén átlag feletti eredményeket értek el a külső és a motivációs akadályok. Az esetükben a családi kötelékekben és kötelezettségekben látjuk az okát a jelenségnek. Több esetben már családi gazdasággal rendelkező szülők gyermekei járnak a képzésre, így számukra a gazdaságban történő segítés, betanulás (külső akadályok faktor) és a képzés szervezésének összeegyeztetése (a képzés szervezéséhez köthető akadályok faktor) az

egyetemi feladatokkal nehezíti a tanulási folyamatukat. A motivációs akadály faktor átlag feletti megjelenése az agrár képzési területen több szempontból is magyarázható.

Véleményünk szerint a hobbi megjelenése, mint például lovaglás, gondolhatunk itt a ménesgazda hallgatókra, sok időt vesz el a tanulástól, de a motiváció hiányaként arra is gondolhatunk, hogy a munka, a családi gazdaságban való tevékenykedés a tanulással szemben jobban motiváló az agrár területen tanulóknál.

62. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási nehézségeihez köthető faktorok és képzési terület változó összefüggései
(n= 1577fő)

Képzési terület		A képzés szervezéshez köthető akadályok	Belső akadályok	Külső akadályok	Motivációs akadályok
agrár	Átlag	**,277**	-,154	,079	,189
gazdaságtudományok	Átlag	**,034**	-,017	-,032	-,006
informatika	Átlag	,069	,063	-,269	**,188**
jogi	Átlag	-,168	,055	-,055	-,366
műszaki	Átlag	-,045	-,119	-,054	**,208**
művészet	Átlag	-,449	-,023	,088	**,320**
orvos- és egészségtudomány	Átlag	-,018	,266	**,592**	-,404
pedagógusképzés	Átlag	-,086	,199	**,147**	-,172
társadalomtudomány	Átlag	-,190	,002	**,137**	,125
Anova		**0,000**	0,169	**0,012**	**0,000**

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A külső akadályok (háztartási, családi, baráti kötelezettségek) legjellemzőbben az orvos- és egészségtudományi területen tanulóknál volt átlag feletti. Ők a tanulási aspirációk szempontjából a *Papírért tanulók* csoportjába képviseltették inkább magukat, így nem meglepő, hogy a szülői ráhatás és a szülőknek való megfelelés a leginkább nehezítő körülmény a tanulásukban. A pedagógusképzési és társadalomtudomány területen is szignifikánsan ez a faktor emelkedett ki elég közeli értékekkel. Esetükben több okot feltételezhetünk a külső akadályoknál. Egyrészt a levelező képzésben tanulók esetén magas számban voltak ezen képzési területen tanulók, illetve a nappali képzésben tanulóknál is főként a pedagógusképzési területen (csecsemő-és kisgyermeknevelő) a hallgatók között több GYES-en lévő is volt, aki tanulmányait nappali tagozaton folytatta. Így nem meglepő, hogy az ő esetükben a külső tényezők a leginkább jellemzőbbek. Az informatika, műszaki és legjellemzőbben a művészeti képzési területen a motivációs tényezők bizonyoltuk a legerősebb gátló erőként. A tanulási aspirációk tekintetében

erősen felülreprezentálva voltak a többi területhez képest a *Papírért tanulók* csoportjában a művészeti és informatika területen tanulmányokat folytatók, így a motiváció hiánya érthető az esetükben. A műszaki területen tanulók jellemzően *Ugródeszkázók,* számukra nem elsődleges kihívás a FOSZ, így a motivációjuk sem a legerősebb a képzésben.

A tanulást nehézségeihez köthető faktorszkórok átlagait varianciaanalízissel is megvizsgáltuk a tanulási aspirációk és képzési motivációk alapján kialakított klaszterek függvényében. Itt is két faktor esetében szignifikáns kapcsolatot találtunk (63. táblázat).

63. táblázat A tanulási nehézségeikhez köthető faktorok és a tanulási aspirációk és képzési motivációk klasztercsoportok összefüggései

Klaszterek		A képzés szervezéshez köthető akadályok	Belső akadályok	Külső akadályok	Motivációs akadályok
Tudatosan építkezők	Átlag	-,068	-,068	-,012	-,060
Ugródeszkázók	Átlag	,046	**,078**	-,009	-,033
Papírért tanulók	Átlag	,069	,037	,031	,134
Anova		**,043**	**,035**	,763	,006

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A felsőoktatási szakképzés követelményei, időbeosztása, oktatási módszerei és jelenléti követelményei, tehát a képzésszervezéshez köthető akadályok egyértelműen a *Papírért tanulók* esetén figyelhető meg leginkább. Számukra kevésbé a szakmai végzettség vagy a tanulás iránti vágy, hanem a társas motivációk, tehát a kapcsolatépítés és papír megszerzése a fő motiváció, így érthető, hogy a követelmények azok, amelyek nehezítik a tanulási folyamatukat. Az *Ugródeszkázóknál* a belső akadályok, vagyis tanulási és személyes kudarcok, egyéb problémák bizonyulnak nehezítő körülményként, ami visszavezethető a sikertelen felvételire, tanácstalanságra, illetve arra, hogy a felsőoktatási pályafutásuk során csak egy állomásként tekintenek a felsőoktatási szakképzésre. A *Tudatosan építkezők* csoportjával nem találtunk szignifikáns kapcsolatot a tanulási nehézségeikhez köthető faktorokkal.

7.4.4. Tanulási stratégiák vizsgálata

A tanulási stratégiák vizsgálata során a legfontosabb feladat volt számunkra, hogy a felsőoktatási szakképzésben tanulókat tanulási szokásaik, módszereik alapján klaszterelemzéssel (K-means cluster) megvizsgáljuk. Három csoportot tudunk létrehozni, annak alapján, hogy milyen módszerek és stratégiák jellemzőek a hallgatókra a tanulásuk során. A kialakított klasztereket a klasztert képző állításokat adott értékek alapján jellemezzük. Az 64. táblázatban látható a klaszternél 1-5 között mozognak az értékek. Az 1 közeli érték azt jelenti, hogy szinte soha nem jellemző az adott csoport tagjait a klasztert képző állítás a tananyag elsajátításakor, az 5 közeli érték pedig, hogy szinte mindig jellemző az adott klasztert képző állítás a képzett klasztercsoportok tagjaira. A klaszter csoportok kialakításakor 1 fő kivételével minden válaszadó hallgatót sikerült besorolnunk. A 3,5 feletti értékeket vastagon szedtük.

64. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stratégiája alapján kialakított klasztercsoportok (klasztersúlyok 1-5-ig) (N=1627)

A klasztert képző állítások	Tudatos szervezők	Reprodukálók	Mélyrehatók
Tanuláskor újra és újra elolvasom az anyagot.	**4,39**	**3,98**	**4,62**
A tanuláshoz számítógépet és/vagy internetet használok.	**4,44**	**3,82**	**4,18**
Tanuláskor kihagyom az érthetetlen részeket.	**3,96**	3,07	2,08
Tanulás előtt megtervezem a munkát, az időbeosztást	**3,82**	2,44	3,76
Tanulás közben ellenőrzöm, hogy értem-e, amit elolvastam.	**4,06**	3,28	**4,48**
Társaimmal megbeszélem, ami nem megy, amit nem értek.	**4,06**	2,96	3,86
Oktatóimmal megbeszélem, ami nem megy, amit nem értek.	**3,63**	2,07	2,35
Az interneten nézek utána annak, amit nem értek.	**4,12**	**3,60**	**4,14**
Igyekszem átfogó képet kialakítani az anyagról.	**4,05**	**3,53**	**4,48**
Különböző technikákat alkalmazok a memorizálásra.	**3,86**	2,69	**3,89**
A megtanulandót próbálom összekapcsolni a már meglévő tapasztalataimmal.	**4,12**	3,49	**4,51**
Igyekszem annyi részletet memorizálni, amennyit csak tudok.	**4,21**	**3,60**	**4,50**
Tanuláskor készítek rajzokat, ábrákat, táblázatokat.	**3,81**	2,42	3,34
Nincs idő arra, hogy értelmezzem az anyagot.	**3,29**	2,35	1,52
Tanuláskor megbizonyosodom arról, hogy a legfontosabb részekre emlékszem-e.	**4,09**	**3,56**	**4,44**
Összesen (fő)	*514*	*632*	*481*

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A *„Tudatos szervezők”* (514 fő) csoportjába a tanulás szempontjából a rendszerességre, szervezettségre törekvő tanulók tartoznak. Jó munkaszervezők, szeretik átlátni a dolgokat, kitartók. Igyekeznek különböző technikákat használni a tanulásuk folyamatában, ellenőriznek, értelmeznek. Memorizálnak, a vizuális (rajz, ábra, táblázat) megjelenítésre, technikákra is hangsúlyt fektetnek.

A *„Reprodukálók”* (632 fő) klaszterbe került a legtöbb hallgató. Ők a tervezésben nem erősek, nem céljuk a teljes átfogó kép kialakítása, kevés technikát alkalmaznak, kevésbé kapcsolják össze a tanultakat. Mechanikus tanulás jellemzi őket, az információk rövidtávú felidézés jellemző rájuk.

A *„Mélyrehatók”* (481 fő) elsősorban az összefüggésekre a pontos és mély ismeretek szerzésére összpontosítanak. Elég időt próbálnak fordítani a megértésre, felidézésre, az összefüggések megragadására. Az oktatókkal kevésbé beszélik meg a kérdéseiket, inkább utána olvasnak, keresnek. Tanulás közben ellenőrzik többször magukat, nem hagyják ki az érthetetlen részeket.

A klaszterek bemutatását követően különböző háttérváltozók segítségével próbáljuk az összefüggéseket megvizsgálni az egyes klasztercsoportoknál. Az 65. táblázatban láthatóak a megoszlások.

A nemi arányok tekintetében szignifikáns összefüggések (P=0,000) láthatóak. A nők esetében látható az arányosabb megoszlás az egyes tanulási típusok között, de a férfiaknál egyértelműen a reprodukáló tanulás mutatkozott a legjellemzőbbnek, A nők a férfi hallgatókhoz képest a mélyreható tanulásban sokkal erősebbnek bizonyultak.

A válaszadó hallgatók szüleinek iskolai végzettsége esetében csak édesapáknál találunk szignifikáns összefüggéseket. Az édesanyák esetében nem. Az édesapák végzettsége tekintetében az alapfokú végzettségűek vannak túlsúlyban mind a három klaszterben. A felsőfokú végzettséggel rendelkező édesapák a *Reprodukáló* tanulók csoportjának esetében felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,6) a többi csoporthoz képest.

A képzési területekkel is találtunk szignifikáns összefüggéseket (P=0,001). Az agrár képzési területen tanulók 43,3%a, a gazdaságtudományok esetén 39,6%, az informatika területén 50,5%, a műszaki területen tanulmányokat folytatók 47,1%-a, a művészetek 54,3%-a és az orvos- és egészségtudomány hallgatóinak 55,6%-a a *Reprodukáló* klasztercsoportba került.

65. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stílusa alapján kialakított klasztercsoportok és háttérváltozók összefüggéseinek vizsgálata
n=1627

		Tudatos szervezők	Reprodukálók	Mélyrehatók	Sig
Nem	Nő	69,84%	62,50%	**81,91%**	P=0,000
	Férfi	30,16%	37,50%	18,09%	P=0,000
Településtípus	Főváros	5,25%	7,28%	**10,19%**	P=0,052 NS
	Megyeszékhely, megyei jogú város	23,15%	24,53%	26,20%	P=0,052 NS
	Kisebb város	41,05%	40,66%	35,55%	P=0,052
	Falu	30,54%	27,53%	28,07%	P=0,052
Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége (oszlopszázalék)	Alapfokú	42,80%	37,18%	40,96%	P=0,208 NS
	Középfokú	36,96%	37,34%	35,97%	P=0,208 NS
	Felsőfokú	20,23%	25,47%	23,08%	P=0,208 NS
Édesapa legmagasabb iskolai végzettsége (oszlopszázalék)	Alapfokú	55,45%	47,31%	55,09%	P=0,016
	Középfokú	32,68%	35,44%	31,39%	P=0,016
	Felsőfokú	11,87%	**17,25%**	13,51%	P=0,016
Képzési terület (sorszázalék)	agrár	30,93%	43,30%	25,77%	P=0,001
	gazdaságtudományok	30,34%	39,57%	30,09%	P=0,001
	informatika	23,42%	**50,45%**	26,13%	P=0,001
	jogi	27,88%	36,97%	35,15%	P=0,001
	műszaki	17,65%	47,06%	35,29%	P=0,001
	művészet	25,71%	54,29%	20,00%	P=0,001
	orvos- és egészségtudomány	22,22%	55,56%	22,22%	P=0,001
	pedagógusképzés	**44,29%**	23,57%	32,14%	P=0,001
	társadalomtudomány	**40,00%**	32,12%	27,88%	P=0,001
Középiskolai tanulmányi eredmények (oszlopszázalék)	2,00-2,50	0,58%	0,32%	0,21%	P=0,016
	2,51-3,00	2,33%	2,53%	1,87%	P=0,016
	3,01-3,50	14,40%	**16,93%**	12,27%	P=0,016
	3,51-4,00	38,72%	**44,46%**	34,93%	P=0,016
	4,01-4,50	30,16%	27,69%	29,11%	P=0,016
	4,51-5,00	13,81%	8,07%	**21,62%**	P=0,016

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A *Tudatos szervezők* elsősorban a pedagógusképzés és a társadalomtudományok esetén voltak dominánsabbak. Pedagógusképzési hallgatók 44,3%-a és társadalomtudományi területen tanulók 40%-a került ebbe a klasztercsoportba. A jogi területen két klaszter is közelített egymáshoz. A jogi felsőoktatási szakképzésben tanuló válaszadók 37%-a *Reprodukáló* és 35,2%-uk a *Mélyreható* klaszterbe sorolódott.

A felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók középiskolai eredményeit is összevettettük a klasztercsoportokkal és szignifikáns összefüggéseket (P=0,000)

találtunk. A *Tudatos szervezők* csoportjának 68,9% a 3,51-4,51 közötti tanulmányi eredményekkel rendelkezett a középiskolában, közülük 38,7%-uk inkább a 3,51-4,00 közötti tanulmányi eredményességről számolt be. A *Reprodukálók* klaszter tagjainak 44,5%-a a 3,5-4,00 közötti középiskolai átlagokkal rendelkezők csoportjába sorolódott. A *Mélyrehatók* csoportjába tartozók erősen felülreprezentáltak voltak (Adj.Resid.=5,8) a 4,51-5,00 közötti középiskolai átlaggal rendelkezők között 21,6%-al. A 4,5 feletti tanulók közel fele (46 %) a *Mélyreható* tanulási klaszterbe került.

Varianciaanalízis segítségével a klasztercsoportokat összevetettük a tanulásmódszertani kérdésblokk különböző változóival, mint tanuláshoz használt eszközök, tanulásszervezési kérdések, támogató tényezők, nehézségek és problémák. Az alábbi 66. táblázatban a specifikumokat emeljük ki, az analízishez készült táblázatok a mellékletben találhatóak meg.

A *Tudatos szervezők, Reprodukálók* és a *Mélyrehatók* klasztercsoportja a tanulási eszközök és tanulásszervezés szempontjából hasonlóan gondolkodik. Az eszközök használati súlyában láthatóan bizonyos eltérések. A *Reprodukáló* tanulók a másik két csoport tagjaihoz képest valóban ugyanazokat az eszközöket részesítik előnyben, de kisebb mértékben.

A tanulást támogató tényezőkben mind a három klasztercsoportnál az önállóság áll a legfontosabb helyen. A *Tudatos szervezőknek* a tananyag hasznosíthatósága fontosabb a tananyag érdekességénél. A *Reprodukáló* és *Mélyreható* csoportoknál ez ellenkezőleg van. A tanulási motiváció tekintetében már több különbséget fedezhetünk fel. Amíg a *Tudatos szervezőknél* a munka találása a legfőbb motiváció, addig a *Reprodukáló* tanulónál a magasabb fizetés. A *Mélyrehatókat* legjobban pedig az új ismeretek szerzése motiválja a tanulás folyamatában. A *Tudatos szervezőknél* ez a motiváció a második helyen szerepel, harmadik helyre sorolták a fizetés fontosságát. A *Reprodukálóknál* második helyre került a munkaszerzés és harmadik helyre sorolódnak az új ismeretek. A *Mélyrehatóknál* pedig a tudás frissítése a második helyre, a magasabb fizetés lehetősége a harmadik motivációs tényező volt számukra. Látható, hogy ebben a kérdésben a belső motivációhoz köthető tényezők elsősorban náluk voltak többen.

66. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stratégiája alapján kialakított klasztercsoport és tanulásmódszertani változók átlagai
(N=1627)

	Tudatos szervezők	Reprodukálók	Mélyrehatók
Tanulási eszközök igénybevételének gyakorisága	saját vagy mások jegyzeteit (4,25) internet (4,16) tankönyv (3,34)	saját vagy mások jegyzetei (4,18) internet (3,97) tankönyv (2,67)	saját vagy mások jegyzetei (4,55) internet (4,28) tankönyv (3,16)
Hogyan tanul szívesen	Önállóan (4,41)	Önállóan (4,50)	Önállóan (4,84)
Támogató tényezők a tanulmányok során	Önállóság (4,25) A tananyag hasznosíthatósága (4,10) A tananyag érdekessége (4,12)	Önállóság (4,15) A tananyag érdekessége (3,98) A tananyag hasznosíthatósága (3,84)	Önállóság (4,56) A tananyag érdekessége (4,47) A tananyag hasznosíthatósága (4,42)
Tanulási motiváció	Azért tanulok, hogy munkát találjak (4,19) Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok (4,19) Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem (4,14)	Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem (3,98) Azért tanulok, hogy munkát találjak (3,97) Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok (3,83)	Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok (4,41) Azért tanulok, mert ma már nélkülözhetetlen, hogy valaki ne frissítse a tudását (4,29) Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem (4,18)
Tanulás folyamatát nehezítő körülmények	Családi, baráti kötelezettségek (3,23) Háztartási munkák (3,14) Motiváció hiánya (3,09)	Motiváció hiánya (3,19) Tanulási kudarcok (2,72) A felsőoktatási szakképzés oktatási módszerei (2,70)	Háztartási munkák (2,81) Családi, baráti kötelezettségek (2,74) Motiváció hiánya (2,45)

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A tanulást nehezítő körülmények kérdésben belső, külső, képzés szervezési és motivációs akadályok is jelentkeztek a három klaszter esetében. A *Reprodukálóknál* a legfőbb akadályként a motiváció hiánya jelentkezett, ez az akadály a másik két klasztercsoport esetében a harmadik helyre sorolódott. Második helyen pedig a tanulási kudarcokat jelölték legtöbben a *Reprodukálók* csoportjában. A *Tudatos szervezők* és *Mélyrehatók* főként külső akadályokat (családi, baráti kötelezettségek, háztartási munkák) jelöltek meg nehezítő körülményként az első két helyen. A *Reprodukálók* esetében a nehézségek egy másik csoportja is megjelent a rangsoruk harmadik helyén, mely a képzés szervezéséhez kapcsolódik, ezek pedig az oktatási módszerek.

A tanulási stratégiák klasztereket a tanulási aspirációk és képzési motivációk klaszterekhez hasonlóan varianciaanalízissel vetettük össze a tanulási motivációhoz és a tanulás nehézségeihez kötehető faktorokkal.

67. *táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási motivációihoz köthető faktorok és a tanulási stratégiák klasztercsoportok összefüggései*
(n= 1582fő)

		Érdeklődés, kíváncsiság, tudásvágy	Társas motiváció	Karriermotiváció
Tudatos szervezők	Átlag	,136	***,403***	-,001
Reprodukálók	Átlag	-,381	-,119	-,084
Mélyrehatók	Átlag	**,352**	-,259	,113
Anova		,000	,000	,005

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A *Tudatos szervezők* számára a társas motiváció a legfontosabb, amellett, hogy a tanulásban a rendszerességre és tudatosságra törekszenek, fontosnak tartják a kapcsolatok építését és a család elismerését (67. táblázat). A *Reprodukálók* esetén a három faktor egyikénél sem találtunk átlag feletti értéket, aminek okát abban látjuk, hogy nem tudatos tervezők, az adott pillanatban fontos feladatokat teljesítik, kevésbé motiválja őket az új ismeret, a társak és a jövőbeli célok. A *Mélyrehatók* esetében legerősebben az érdeklődés, kíváncsiság és tudásvágy faktor, vagyis az ismeretek szerzése, tudáselsajátítás a legfontosabb motiváló erővel bír, amellett, hogy ők az ismeretek mély elsajátítására törekszenek. Számukra a karriermotivációk is fontosak, hiszen a tudásukat a későbbiekben jól fizető munkára kívánják váltani.

A tanulás nehézségeihez köthető faktor esetében is szignifikáns eredményeket kaptunk. A 68. táblázatban láthatjuk, hogy a *Tudatos szervezők* esetén a leginkább a képzés szervezéséhez köthető akadályok mutatkoztak nehezítő körülményként, ami nem meglepő abból a szempontból, hogy ők az információk begyűjtésére, a tanulás megtervezésére helyezik a hangsúlyt, így őket a képzéshez köthető akadályok abból a szempontból „hátráltatják", hogy ők minden információban naprakészek szeretnének lenni.

A *Reprodukálókat* a motivációs akadályok korlátozzák a tanulásban, tehát kevés motivációjuk van a tanuláshoz, ami tetten érhető a tanulási stratégiájukban is, hiszen mechanikus tanulók, nem céljuk az átfogó tudás.

68. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulás nehézségeihez köthető faktorok és a tanulási stratégiák klasztercsoportok összefüggései
(n=1576)

		A képzés szervezéshez köthető akadályok	Belső akadályok	Külső akadályok	Motivációs akadályok
Tudatos szervezők	Átlag	**,293**	,210	,226	,131
Reprodukálók	Átlag	-,006	-,011	-,202	**,144**
Mélyrehatók	Átlag	-,293	-,201	**,029**	-,327
Anova		**,000**	**,000**	**,000**	**,000**

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

A Mélyrehatóknál ezzel szemben a külső akadályok a legjellemzőbben, tehát a családi, baráti, háztartási egyéb kötelezettségek. Mivel a női hallgatók nagyon magas arányban vannak ebben a csoportban (81,91%) így ez nem meglepő, hogy rájuk hárulnak sok esetben ezek a feladatok, így azt érezhetik, hogy kevés idejük jut a tananyagban való elmélyülésre.

A tanulási stratégiák vizsgálatával foglalkozó fejezetünk végén a tanulási aspirációk, képzési motiváció és a tanulási stratégiák klaszterek összefüggéseit is megvizsgáljuk (69. táblázat).

69. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási aspiráció, képzési motivációi és tanulási stratgiák klasztercsoportok összefüggései
(N=1621) Sign.=0,000, oszlopszázalék %

Klaszterek	Tudatos szervezők	Reprodukálók	Mélyrehatók	Összesen
Tudatosan építkezők	45,50%	43,50%	**52,00%**	46,60%
Ugródeszkázók	29,20%	25,40%	30,10%	28,00%
Papírért tanulók	25,30%	**31,10%**	17,90%	25,40%
Összesen	100%	100%	100%	100%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A *Tudatos szervezők* csoportjába leginkább a *Tudatosan építkezők* jelennek meg (45,50%). Magas arányuk egyértelműen az előretervezésükkel magyarázható, hiszen a képzés megkezdése előtt már tudatosan választottak és a tanulási folyamatukban is a tervezésre helyezik a hangsúlyt. A *Reprodukálók* esetében a *Papírért tanulók* erősen felülreprezentáltak (Adj.Resid.=4,2), aminek okát egyértelműen a kevés motivációban és a végzettséggel járó papír megszerzésének célkitűzésében látjuk, tehát itt csak az adott vizsgára, feladatra való felkészülés érhető tetten. A *Mélyreható* tanulók csoportjában felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,8,) szintén a *Tudatos szervezők,* akik esetében a

tervezés mellett a szakmai végzettség és az ismeretek mély elsajátítása is fontos. Az *Ugródeszkázók* esetében nagyon kiegyenlített a három klaszter közötti megoszlásuk. Az ő esetükben az okok között megemlíthetjük azt, hogy őket a továbblépés motiválja elsősorban, így egy adott tanulási stratégia kevésbé domborodik ki az esetükben.

Fejezetünkben a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók tanulási eszközeinek megismeréséből indultunk ki, majd a módszereik feltérképezése után a tanulási motivációjuk megértésére törekedtünk, külön figyelmet fordítva a tanulást akadályozó tényezőkre. Végül a tanulási stratégiáik azonosításához jutottunk el.

Láthatóvá vált, hogy a hallgatók az elektronikus tanulási környezetet részesítik előnyben, a hagyományos eszközök már nincsenek túlsúlyban. A képzők részéről egyértelműen az írásbeli vizsga és csak ritkább esetekben a szóbeli, projektmunka jellegű feladatok képezik a számonkéréseket. Ezért is részesítik előnyben a tanulók az önálló tanulást, és értékelik az önállóságot és támogató tényezőként jelenik meg számukra, hogy érdekes és hasznosítható, amit tanulnak. Viszont a csoportlégkör és oktatói konzultáció már kevésbé fontos számukra.

A tanulási motiváció terén kapott faktorok megfeleltethetők a Csoma (2002) és Márkus (2019) vizsgálataiban tapasztaltaknak. Csoma (2002) az iskolai felnőttoktatásban végzett kutatások kapcsán egzisztenciális indítékokat, presztízs motívumokat és a korábbi művelődés során kialakult érdeklődést és tanulási vágyat figyelte meg motivációs tényezőkként a zártrendszerű, huzamosabb ideig tartó tanulás során (Csoma, 2002:78; Márkus 2019:123).

Márkus (2019) 4 ország felnőtt tanulóinak motivációt vizsgálta. A válaszadók a vizsgálat idején vagy az azt megelőző 1 évben valamilyen felnőttképzésben vettek részt. Ő is faktorelemzéssel vizsgálta a kérdést és 3 jól elkülöníthető faktort tudott megkülönböztetni a tanulási célokra. Egzisztenciális motívumok, az érdeklődés alapú motívumok és a presztízs és a tudás hasznosítására vonatkozó célok.

Csoma (2002) és Márkus (2019) vizsgálataihoz hasonlóan a felsőoktatási szakképzésben tanulóknál mutatkozó 3 faktor is ezeket a területeket fedi le. Érdeklődés, kíváncsiság, tudásvágy, társas motiváció és karriermotiváció.

A motivációs és külső akadályok pedig nehezítik összességében a tanulás folyamatát. Nzekwe-Excel (2012) vizsgálatában a tanulási akadályok között elsősorban az adminisztráció, kommunikáció hiánya és a képzési struktúra problémái jelentkeztek,

amik a vizsgált felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók között az utolsó helyre sorolódott.

A hallgatók tanulási stílusait vizsgálva kirajzolódott Kozéki & Entwistle (1986) tanulási stratégiákra alkotott csoportosítása, melyben a felsőoktatási szakképzéses hallgatók esetében a reprodukálók, a mechanikus tanulás előtérbe helyező tanulók voltak túlsúlyban. A képzési területek közül pedig az informatika, műszaki, a művészetek és az orvos- és egészségtudomány terület hallgatóinak több mint 50%-a sorolódott a *Reprodukáló* klasztercsoportba.

Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy negyedik hipotézünk, melyben azt feltételeztük, hogy az önálló tanulás mellett az elektronikus tanulási eszközöket részesítik előnyben a hallgatók igazolást nyert (H4a). Azon feltételezésünk, mely szerint azért tanulnak, hogy bizonyítsanak a családjuk számára, illetve a tanulásukat a képzésszervezéshez, adminisztrációhoz kötődő akadályok nehezítik (H4b) nem nyert bizonyítást. A tanulási motivációjuk elsősorban a karriermotivációkban jelenik meg a legerőteljesebben, a tanulást nehezítő tényezők között pedig a motivációs tényezők és a külső tényezők emelkedtek ki. A Kozéki & Entwistle (1986) tanulási stratégiákra alkotott csoportosítása teljes mértékben megfeleltethető volt a felsőoktatási szakképzésben tanulmányokat folytató hallgatók tanulási stratégiájával, a reprodukáló (mechanikus) tanulási stratégia volt a legjellemzőbb a hallgatók között (H4c), így ezen feltételezésünk igazolódott.

7.5. Munkaerő-piaci lehetőségek, továbbtanulás, elhelyezkedés

A képzések színvonalával, a hallgatói elégedettséggel már a képzési motivációkkal és tanulási aspirációval kapcsolatos 7.3. fejezetben foglalkoztunk. Most kifejezetten a hallgatói jövőképre fókuszálunk, megnézzük, hogy milyen irányba szeretnének elindulni a hallgatók a képzés végeztével, illetve milyen munka és egyéb tanulási és továbbtanulási terveik vannak a jövőre nézve. A képzési területek összehasonlításával végezzük elemzésünket, hogy láthatóvá váljon, vannak-e olyan területek, amelyeken jobbnak érzik a hallgatók a lehetőségeiket a munka világában.

A hallgatói tanulási tervek vizsgálata során a képzési területek tekintetében végeztünk összehasonlítást. A70. táblázatban látható, hogy az agrárképzésben végzők több mint fele a továbbtanulást tervezi, addig a munkavállalás (26,04%) és a saját vállalkozás indítása (9,90%) sem áll távol tőlük. Sőt ebben a kérdésben a többi képzési területhez viszonyítva felülreprezentáltak (Adj.Resid.=3,3). Náluk a legjellemzőbb a saját vállalkozás indításának gondolata, mely egyértelműen annak tudható be, hogy saját gazdaságban vagy a már meglévő családi gazdaságuk fejlesztésében látják a jövőjüket.

70. táblázat A válaszadók tervei a felsőoktatási szakképzés után a képzési területek szerinti megoszlásában
(N=1624), Sign.=0,000, sorszázalék %

	Szakmájának megfelelő irányú felsőfokú továbbtanulás BA/BSc szakon	Szakmájától eltérő irányú továbbtanulás BA/BSc szakon.	Munka-vállalás Magyar-országon	Munka-vállalás külföldön	Saját vállal-kozást indít	Újabb FOSZ képzés-en való tovább-tanulás	Egyéb szakmai képzés elvégzése	Egyéb	Összesen
agrár	97	17	50	6	19	2	0	1	192
	50,52%	8,85%	26,04%	3,13%	**9,90%**	1,04%	0,00%	0,52%	100,00%
gazdaság-tudományok	**374**	57	242	50	46	12	4	4	789
	47,40%	7,22%	30,67%	6,34%	5,83%	1,52%	0,51%	0,51%	100,00%
informatika	28	9	60	7	3	0	2	2	111
	25,23%	8,11%	**54,05%**	6,31%	2,70%	0,00%	1,80%	1,80%	100,00%
jogi	104	10	34	11	2	1	3	0	165
	63,03%	6,06%	20,61%	6,67%	1,21%	0,61%	1,82%	0,00%	100,00%
műszaki	11	3	2	1	0	0	0	0	17
	64,71%	17,65%	11,76%	5,88%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
művészet	4	6	21	1	3	0	0	0	35
	11,43%	17,14%	**60,00%**	2,86%	8,57%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
orvos- és egészség-tudomány	3	2	4	0	0	0	0	0	9
	33,33%	22,22%	44,44%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
pedagógus-képzés	83	15	35	3	3	1	0	0	140
	59,29%	10,71%	25,00%	2,14%	2,14%	0,71%	0,00%	0,00%	100,00%
társadalom-tudomány	69	22	57	6	6	4	2	0	166
	41,57%	**13,25%**	34,34%	3,61%	3,61%	2,41%	1,20%	0,00%	100,00%
Összesen	773	141	505	85	82	20	11	7	1624
	47,60%	8,68%	31,10%	5,23%	5,05%	1,23%	0,68%	0,43%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A gazdaságtudományi területen két pólus figyelhető meg. A hallgatók közel fele (47,40%) a továbbtanulás, közel egyharmaduk a munkavállalást tervezi Magyarországon.

Az informatikusok döntő többsége (54,05%) a munkavállalás irányába indulna szívesebben, csak 25,23% gondolkodik további tanulmányokban. A művészeti területen (60%) is a munkavállalási cél jellemzőbb a továbbtanulásnál. A jogi területen egyértelműen a továbbtanulás a legfőbb célja a hallgatóknak (63,03%), hasonlóan a műszaki területhez (64,71%), a pedagógusképzési területhez (59,29%) és a társadalomtudományi területhez (41,57%). Újabb FOSZ képzésben való részvétel a gazdaságtudományi területen tanulók esetében a legesélyesebb (1,52%). A külföldi munkavállalásban kevesen gondolkodnak a képzés végeztével, a legtöbben a gazdaságtudományok (6,34%) és az informatika (6,31%) területén.

A külföldi munkavállalás lehetőségét külön kérdésben is vizsgáltuk (71.táblázat).

71. táblázat A válaszadók külföldi munkavállalási lehetőség kapcsán felmerülő tervei a képzési területek szerinti megoszlásában
(N=1573), Sign.=0,000, sorszázalék %

Ha vállalna munkát külföldön a végzését követően, akkor szakképzettségének megfelelő munkát választana?					
Képzési terület	Igen, kizárólag a szakképzettségemnek megfelelő mun...	Nem, nem kizárólag a szakképzettségemnek megfelelő ...	Bármilyen területen szívesen dolgoznék	Nem szeretnék külföldön munkát vállalni	Összesen
agrár	44	52	33	57	186
	23,66%	27,96%	17,74%	30,65%	100,00%
gazdaságtudományok	164	247	174	185	770
	21,30%	32,08%	22,60%	24,03%	100,00%
informatika	46	29	15	19	109
	42,20%	26,61%	13,76%	17,43%	100,00%
jogi	38	47	19	54	158
	24,05%	29,75%	12,03%	34,18%	100,00%
műszaki	3	5	4	5	17
	17,65%	29,41%	23,53%	29,41%	100,00%
művészet	7	18	3	7	35
	20,00%	51,43%	8,57%	20,00%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	6	1	0	2	9
	66,67%	11,11%	0,00%	22,22%	100,00%
pedagógusképzés	34	32	18	45	129
	26,36%	24,81%	13,95%	34,88%	100,00%
társadalomtudomány	21	62	28	49	160
	13,13%	38,75%	17,50%	30,63%	100,00%
Összesen	363	493	294	423	1573
	23,08%	31,34%	18,69%	26,89%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Amennyiben lenne lehetőségük a hallgatóknak munkát vállalni külföldön, akkor milyen jellegű munkát választanának. Az informatika (42,20%), orvos- és egészségtudomány (66,67%) terület hallgatói többségben csak szakképzettségüknek megfelelő munkát választanának. Az agrárosok legtöbben nem szeretnének külföldi munkalehetősséggel élni.

A gazdaságtudományi és műszaki területen végzők nyitottak mindenre, csak 24,03%-a gondolja azt a gazdaságtudományisoknak, hogy nem menne külföldre dolgozni, ez a műszaki területen tanulók esetén a hallgatók 29,41%-ára lenne igaz. Ez a gondolat jár a jogi területen tanulók fejében is, ők se dolgoznának külföldön, csak 12,03% gondolja azt, ha vállalna, akkor bármilyen területen kipróbálná magát. Szintén ezt mutatják a pedagógusképzési terület hallgatóinak válaszai is. Ők sem szeretnének külföldön dolgozni, ez a hallgatók 34,88%-nál megfigyelhető. A társadalomtudományi területen tanulók többségében nyitottak, nem kizárólag a szakképzettségüknek megfelelő munkát végezne a 38,75%-uk.

A továbbtanulás kérdése már előző fejezeteinkben is felmerülő kérdés volt, de konkrétan nem néztük meg azt a kérdést, hogy az adott képzési területek hallgatói akarnak és ha igen, akkor milyen szintekig eljutni a továbbtanulásban. Az alábbi 72. táblázatban láthatjuk, hogy szeretnének-e vagy nem továbbtanulni a hallgatók.

72. táblázat A válaszadók szeretnének-e továbbtanulni kérdésre adott válaszai a képzési területek szerinti megoszlásban

(N=1603), Sign.=0,000, sorszázalék%

Képzési terület	Igen	Nem	Összesen
agrár	120	71	191
	62,83%	37,17%	100,00%
gazdaságtudományok	483	300	783
	61,69%	38,31%	100,00%
informatika	44	66	110
	40,00%	60,00%	100,00%
jogi	131	34	165
	79,39%	20,61%	100,00%
műszaki	14	3	17
	82,35%	17,65%	100,00%
művészet	17	18	35
	48,57%	51,43%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	4	5	9
	44,44%	55,56%	100,00%
pedagógusképzés	98	32	130
	75,38%	24,62%	100,00%
társadalomtudomány	95	68	163
	58,28%	41,72%	100,00%
Összesen	1006	597	1603
	62,76%	37,24%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az informatikai területen jelenik meg legerősebben (60%) a nem válaszok aránya, de a művészet (51,43%) és orvos- és egészségtudomány (55,56%) területek hallgatóink válasza is inkább a nem irányba mozdul el kicsit. A továbbtanulás tekintetében a jogi (79,39%) és pedagógusképzési (75,38%) területek hallgatói a legeltökéltebbek. Összességében a hallgatók közel kétharmada tervezi a további tanulást.

Az intézményi és képzési elégedettségről már elemeztünk adatokat, de ezt a kérdést a továbbtanulásba is szerettük volna kicsit beleszőni. Így a továbbtanulás esetén az intézményválasztásra is rákérdeztünk. A továbbtanulni vágyók több mint 80%-a maradna mostani intézményében folytatni a tanulmányait (73. táblázat). A leginkább más intézményt választók az informatikusok (37,17%), a művészet (58,82%) és orvos- és egészségtudományi (75%) területek hallgatói.

73. *táblázat A felsőoktatási szakképzés után továbbtanulók intézményválasztási tervei a képzési területek megoszlásában*
(N=999), Sign.=0,000, sorszázalék %

Képzési területek	Maradok az intézményben, ahol tanulok	Más intézményt választok	Összesen
agrár	108	13	121
	89,26%	10,74%	100,00%
gazdaságtudományok	392	89	481
	81,50%	18,50%	100,00%
informatika	30	17	47
	63,83%	36,17%	100,00%
jogi	102	18	120
	85,00%	15,00%	100,00%
műszaki	11	3	14
	78,57%	21,43%	100,00%
művészet	7	10	17
	41,18%	58,82%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	1	3	4
	25,00%	75,00%	100,00%
pedagógusképzés	84	19	103
	81,55%	18,45%	100,00%
társadalomtudomány	68	24	92
	73,91%	26,09%	100,00%
Összesen	803	196	999
	80,38%	19,62%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A hallgatók közel 40%-a nem tervezett továbbtanulást. Az ő esetükben vizsgálni szerettük volna, hogy ennek milyen okai lehetnek (74. táblázat). Az agrár területen tanulóknál, akik nem akartak továbbtanulni, erősen a dolgozni vágyódás jelent meg fő okként (64,29%), ugyanúgy, mint azon gazdaságtudományi, informatika, műszaki,

művészet, pedagógusképzési és társadalomtudományi területen tanulók esetén, akik nem akartak továbbtanulni.

A jogi területnél a továbbtanulást nem választó hallgatók 38,24%-a mondta azt, hogy elég volt neki a 2 éves képzés, illetve arányaiban ugyanennyien is szerettek volna már dolgozni. Az anyagi szempontok összességében a nem továbbtanulni kívánók 19,32%-nál volt döntő ok.

74. táblázat A felsőoktatási szakképzés után továbbtanulni nem kívánók okai a tanulás befejezésére a képzési területek szerinti megoszlásában
(N=590), Sign.=0,004, sorszázalék %

Képzési terület	Elég a 2 éves képzés	Anyagilag nem bírja	Dolgozni akar	Összesen
agrár	16	9	45	70
	22,86%	12,86%	64,29%	100,00%
gazdaságtudományok	86	66	146	298
	28,86%	22,15%	48,99%	1,0
informatika	18	16	29	63
	28,6%	25,4%	46,0%	100,0%
jogi	13	8	13	34
	38,24%	23,53%	38,24%	100,00%
műszaki	0	0	3	3
	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
művészet	7	2	9	18
	38,89%	11,11%	50,00%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	2	3	0	5
	40,00%	60,00%	0,00%	100,00%
pedagógusképzés	6	0	26	32
	18,75%	0,00%	81,25%	100,00%
társadalomtudomány	20	10	37	67
	29,85%	14,93%	55,22%	100,00%
Összesen	168	114	308	590
	28,47%	19,32%	52,20%	100,00%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 75. táblázatban próbáltuk egyben megmutatni a hallgatók továbbtanulási terveit a magasabb szinteken is. Így az MA/MSC és osztatlan képzéseken továbbtanulás mellett a PhD képzésre is rákérdeztünk. Látható, hogy az agrár területen a válaszadó hallgatók 35,46%-a gondolkodik, hogy a saját intézményében folytatja a mesterképzést, 7,81%-uk pedig más intézményben tanulna tovább. Az ő esetükben osztatlan képzésen is van lehetőség továbbtanulni (agrármérnök). A válaszadók 22,16%-a saját intézményében, míg 3,09%-uk más intézményben jelentkezne erre a képzésre. PhD képzésre 9,79% lát esélyt a saját intézményben történő folytatásra, 3,61% más intézmény választana a tudományos fokozat megszerzéséhez.

Hozzájuk képest az összes képzési területet megnézve a jogi területen vannak erős ambíciókkal rendelkezők. A válaszadók 40,61%-a mesterképzésen, 47,27% pedig osztatlan (jogász) képzésben folytatná tanulmányait az adott intézményben, ahol éppen most tanul. 26,67%-uk gondolkodik a PhD képzésben a saját intézményében és 5,45%-uk erre a célra már más intézményt választana. A jogi területen látható leginkább a magasabb szinten való továbbtanulásra való törekvés.

75. táblázat A felsőoktatási szakképzés utáni továbbtanulási tervek mesterképzésben, osztatlan képzésben és PhD képzésben a képzési területek szerinti megoszlásában
(N=996; N=1333; N=1387), Sign.=0,000, sorszázalék %

Képzések	**MA/MSc képzés n=1622**			**Osztatlan képzés n=1626**			**PhD képzés n=1628**		
Képzési területek	Igen, ebben az intézmény-ben, ahol most tanulok	Igen, más intézmény-ben	Nem	Igen, ebben az intézmény-ben, ahol most tanulok	Igen, más intézmény-ben	Nem	Igen, ebben az intézmény ben, ahol most tanulok	Igen, más intézmény-ben	Nem
agrár	70	15	107	43	6	145	19	7	168
	36,46%	7,81%	55,73%	22,16%	3,09%	74,74%	9,79%	3,61%	86,60%
gazdaság-tudományok	183	98	509	59	27	704	63	43	685
	23,16%	12,41%	64,43%	7,47%	3,42%	89,11%	7,96%	5,44%	86,60%
informatika	18	16	75	6	12	93	5	8	98
	16,51%	14,68%	68,81%	5,41%	10,81%	83,78%	4,50%	7,21%	88,29%
jogi	67	27	71	78	10	77	44	9	112
	40,61%	16,36%	43,03%	47,27%	6,06%	46,67%	26,67%	5,45%	67,88%
műszaki	10	2	5	3	0	14	0	4	13
	58,82%	11,76%	29,41%	17,65%	0,00%	82,35%	0,00%	23,53%	76,47%
művészet	3	7	25	0	1	34	0	5	30
	8,57%	20,00%	71,43%	0,00%	2,86%	97,14%	0,00%	14,29%	85,71%
orvos- és egészség-tudomány	1	2	6	0	0	9	1	1	7
	11,11%	22,22%	66,67%	0,00%	0,00%	100,00%	11,11%	11,11%	77,78%
pedagógus-képzés	33	13	93	18	11	110	9	5	126
	23,74%	9,35%	66,91%	12,95%	7,91%	79,14%	6,43%	3,57%	90,00%
társadalom-tudomány	35	26	105	8	11	147	10	8	148
	21,08%	15,66%	63,25%	4,82%	6,63%	88,55%	6,02%	4,82%	89,16%
Összesen	420	206	996	215	78	1333	151	90	1387
	25,89%	12,70%	61,41%	13,22%	4,80%	81,98%	9,28%	5,53%	85,20%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Hozzájuk hasonlóan a műszaki területen tanulók is magas arányban tervezik a mesterképzést (58,82%) saját intézményükben és 11,76%-uk más intézményben. Osztatlan képzésben 17,65% tanulna tovább az ő esetükben. Doktori tanulmányokban kevesen gondolkodnak, akik igen, ők más intézményben folytatnának ilyen jellegű tanulmányokat. A gazdaságtudományok területén a mesterképzésben és osztatlan képzésben, illetve PhD képzésben történő továbbtanulás már kevésbé vonzó. 35,60%

gondolkodik MA/MSc szintű tanulmányokban és 10,89% osztatlan képzésben. 13,4% jelölte, hogy PhD tanulmányokat is szívesen folytatna.

A pedagógusképzési és társadalomtudományi területeken hasonlóan mozognak az arányok. A mesterképzés irányába való továbblépés a gazdaságtudományi területekhez hasonlóan a hallgatók egynegyedének vonzó. A doktori tanulmányok a pedagógusképzési és társadalomtudományi területen a hallgatók 10%-ának szerepel a tervei között.

Az informatika, művészeti és orvos- és egészségtudományi területeken a többi képzési területhez hasonlítva jóval kevesebb hallgatónak vonzó az alapképzés utáni továbbtanulás. A hallgatók egyharmada tervezi az ilyen szintű tanulmányokat, a doktori képzés ettől is jóval alacsonyabb arányban jelenik meg a többi területhez viszonyítva. A művészeti területen viszont kiemelendő, hogy ott van egy kisebb réteg (14,28%), akik más intézményben gondolkodnak a legmagasabb szintű tanulmányokban.

A felsőoktatásban történő továbbtanulás mellett a hallgatók egyéb irányú tanulási céljaira is rákérdeztünk.

76. *táblázat A felsőoktatási szakképzés utáni tanulási tervek egyéb szakmai képzések és nyelvi képzések esetében a képzési területek megoszlásában*
(N=1627; N=1613), Sign.=0,014, Sign.=0,000, sorszázalék %

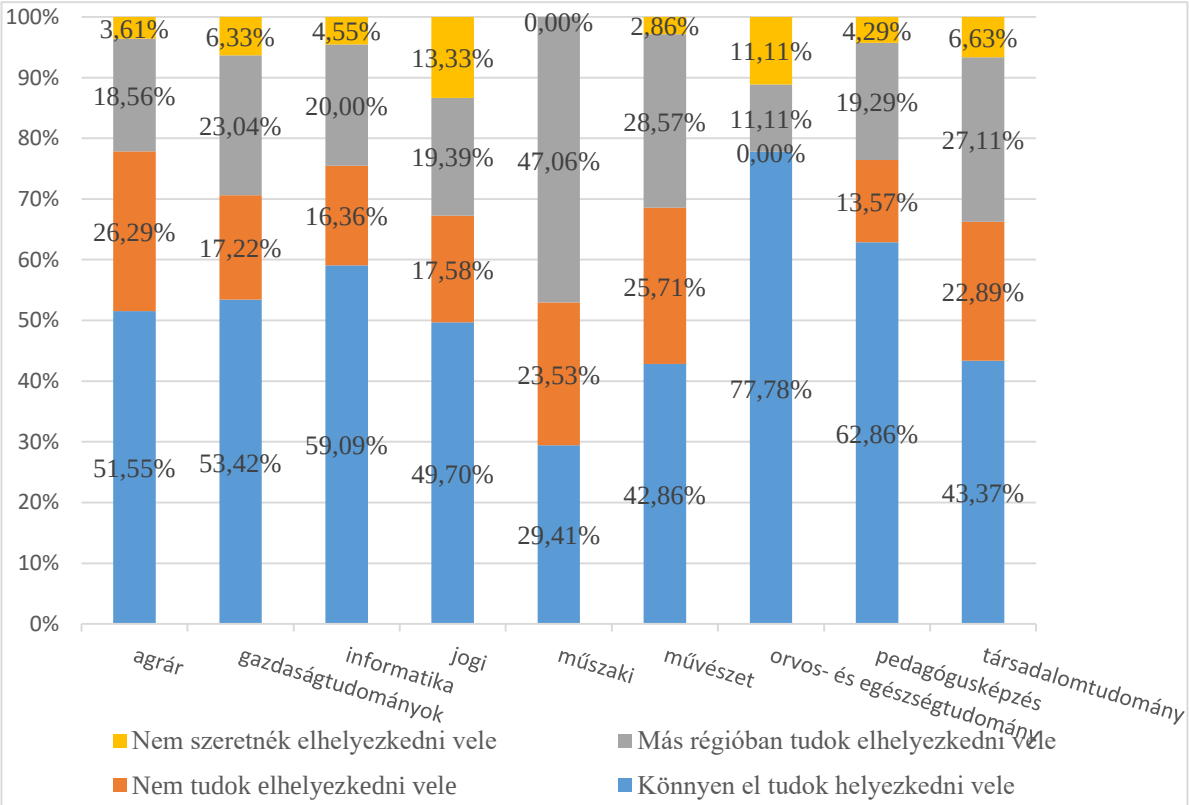
	Felnőttképzés (nyelvtanfolyam, jogosítvány, különféle tanfolyam)			Nyelvi képzés		
	Igen	Nem	Összesen	Igen	Nem	Összesen
agrár	112	82	194	122	70	192
	57,73%	42,27%	100,00%	63,54%	36,46%	100,00%
gazdaságtudományok	518	273	791	611	174	785
	65,49%	34,51%	100,00%	77,54%	22,08%	100,00%
informatika	72	38	110	88	23	111
	64,86%	34,23%	100,00%	79,28%	20,72%	100,00%
jogi	105	60	165	120	44	164
	63,64%	36,36%	100,00%	73,17%	26,83%	100,00%
műszaki	16	1	17	16	1	17
	94,12%	5,88%	100,00%	94,12%	5,88%	100,00%
művészet	16	19	35	22	13	35
	45,71%	54,29%	100,00%	62,86%	37,14%	100,00%
orvos- és egészségtudomány	7	2	9	5	3	8
	77,78%	22,22%	100,00%	55,56%	33,33%	100,00%
pedagógusképzés	92	48	140	104	35	139
	65,71%	34,29%	100,00%	74,82%	25,18%	100,00%
társadalomtudomány	107	59	166	106	56	162
	64,46%	35,54%	100,00%	64,63%	34,15%	100,00%
Összesen	1045	582	1627	1194	419	1613
	64,2%	35,7%	100,0%	73,7%	25,9%	100,0%

Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés
Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 76. táblázatban képzési területekre bontva látható, hogy a hallgatók terveznek-e bármilyen jellegű felnőttképzésben és nyelvi képzésben részt venni.

A továbbképzések tekintetében a műszaki területen tanulmányokat folytatók a legcéltudatosabbak. Itt több mint 90% tervez felnőttképzésben és nyelvi képzésben tanulmányokat folytatni. A felnőttképzésben történő tanulás lehetősége a többi terület esetén 60-70% környékén mozog. A művészeti területen a legalacsonyabb az ilyen jellegű érdeklődés (45,71%). A nyelvi képzések esetén a gazdaságtudományok (77,54%), informatika (79,28%), jogi (73,17%) és a pedagógusképzési területen (74,82%) a legmagasabb az érdeklődés a nyelvi képzések irányába. Az orvos- és egészségtudomány területen gondolkodnak a legkevesebben (55,56%) a nyelvi továbbképzés lehetőségében. Összességében a hallgatók 64,2 % a felnőttképzés, 73,7% a nyelvi képzésekben való részvételen gondolkodik.

36. ábra A felsőoktatási szakképzés utáni elhelyezkedési esélyek a hallgatók szerint a képzési területek megoszlásában
(N=1626)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az elhelyezkedés és munkavállalás kérdésben két fontos kérdés mentén végeztük vizsgálatunkat. Egyrészt a hallgatók mennyire érzik jól eladhatónak, tehát munkaerő-

piaci szempontból használhatónak a képzéseket, másrészt milyen szektorokban, területeken szeretnének elhelyezkedni a későbbiekben.

A 36. ábrán láthatjuk, hogy a pedagógusképzési területen érzik a leginkább úgy, hogy könnyen el tudnak helyezkedni a kétéves képzést követően (62,86%). A többi területhez viszonyítva ebben a képzésben a pedagógusképzésben tanulók felülreprezentáltak (Adj.Resid.=2,5). Legkevésbé tartják a képzést követően könnyűnek az elhelyezkedést a művészeti területen tanulók. 42,85%-uk mondja csak azt, hogy könnyen tud majd elhelyezkedni a felsőoktatási szakképzésben szerzett végzettséggel. Azok között a hallgatók között, akik inkább úgy látják, hogy nem tudnak elhelyezkedni a kétéves képzéssel, közöttük az agrár képzési területen tanulók (26,29%) felülreprezentáltak a válaszadó között (Adj.Resid.=2,9).

A 36. ábrán jól látható, hogy a műszaki területen tanulók érzik úgy, hogy leginkább (47,06%) nekik kellene más régióba menniük ahhoz, hogy elhelyezkedni tudjanak a végzettségükkel. A hallgatók 6,33% gondolja úgy összességében, hogy nem tud elhelyezkedni a felsőoktatási szakképzéssel. Közülük is leginkább a jogi asszisztens képzésben tanulók (13,33%) vannak felülreprezentálva (Adj.Resid.=3,9). Ezzel párhuzamosan érdemes megemlíteni, hogy az ő esetükben figyelhető meg a magasabb tanulási hajlandóság, tudatos tervezés (osztatlan képzés, MA/MSc és PhD képzés).

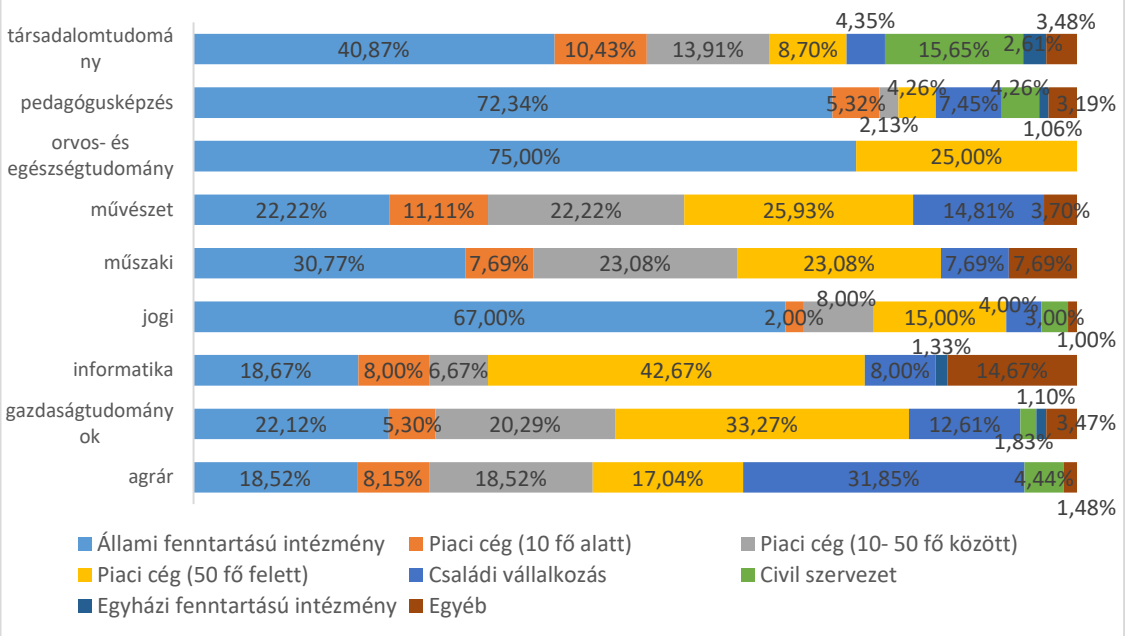
Ha végzés után munkába szeretnének állni a hallgatók, akkor 36,3%-nak már lenne konkrét állásajánlata, ami elsősorban állami fenntartású intézményben és az 50 fő feletti piaci cégeknél lenne a végzősök esetében, amely erősen kötődik a gyakorlóhelyükhöz is.

Az elhelyezkedés kapcsán arra is szerettünk volna választ kapni, hogy milyen helyeken szeretnének a hallgatók elhelyezkedni, mely szektorok rokonszenvesebbek számukra. A 37. ábrán láthatjuk a képzési terület szerint az eredményeket.

Az agráros hallgatóknál erősen dominált a családi vállalkozásban való elhelyezkedés vágya, addig a gazdaságtudományi, informatikai és művészeti területeken a piaci szektorban történő elhelyezkedés, ezen belül is főleg az 50 fő feletti cégeknél. A jogi, orvos- és egészségtudományi, valamint a pedagógusképzési területeken ezzel szemben az állami fenntartású intézményekben történő elhelyezkedés volt szimpatikusabb.

A társadalomtudományi területen az állami intézmények mellett dominánsabban jelentek meg a civil szektorban és az egyházi intézményeknél történő elhelyezkedési célok a többi képzési területhez viszonyítva.

37. ábra A felsőoktatási szakképzés után milyen helyen szeretnének elhelyezkedni a hallgatók a képzési területek megoszlásában
(N=1627; N=1613)



Forrás: FOSZ 2018, saját szerkesztés

Az előző hazai kutatások eredményeivel (Pusztai et al., 2003; Karsai, 2011) összevetve kutatási eredményeinket a felsőoktatási szakképzésben tanulók munkaerő-piaci és továbbtanulási terveinél láthatóvá vált, hogy a hallgatók közel fele a szakmájának megfelelő irányú továbbtanulást tervez, míg 8,68% a szakmájától eltérő irányú továbbtanulást. A munkavállalást itthon 31,10%, külföldön 5,23% tervezi, saját vállalkozás indításában 5,05% gondolkodik. Egyéb szakmai képzéseken vagy újabb felsőoktatási szakképzésben 1,91%-uk tervez tanulni. Összességében a hallgatók 56,28%-a tervezi a továbbtanulás folytatását alapképzésben. A mesterképzés és osztatlan képzés elsősorban az agrár, műszaki és jogi területeken tanulóknak nagyobb perspektíva a többi képzési területhez viszonyítva. A doktori képzés pedig a jogi területen tanulók számára a leginkább cél.

Az elhelyezkedési esélyek tekintetében több pozitívumot tapasztaltunk, mint az előző évek kutatásai, bár itt is vannak különbségek az egyes képzési területek között. Pusztai et al., (2003) szerint 62%-a a hallgatóknak ezzel a végzettséggel kedvezőtlennek látta elhelyezkedési esélyeit a Partiumban. A felsőoktatási szakképzéses hallgatók 52,64%-a viszont úgy vélekedett, hogy könnyen el tud vele helyezkedni. A hallgatók 18,70%-a mondta azt, hogy nem tud elhelyezkedni, addig 6,33% nem is szeretett volna. 22,32% mondta azt, hogy más régióban lát lehetőséget az elhelyezkedésre és nem, ahol az adott felsőoktatási szakképzéses tanulmányait folytatja.

A képzési területek függvényében több különbséget figyelhetünk meg. A gazdaságtudományi területen a hallgatók egyharmada a munkavállalást, közel fele a hallgatóknak pedig a továbbtanulást tervezi. Újabb felsőoktatási szakképzésben való továbbtanulás gondolata pedig náluk jelenik meg legnagyobb arányban a többi területhez képest. A jogi, pedagógusképzési és műszaki területen tervezik legtöbben a továbbtanulást, de magas arányban tervezik a továbbtanulást az agrár és társadalomtudományi területeken is. Az informatikusok és művészeti területen tanulók döntő többsége dolgozni szeretne. A továbbtanulás tekintetében vizsgáltuk a továbbtanulás céljául szolgáló intézményválasztást is, ahol a hallgatók több mint 80%-a maradna a jelenlegi intézményében. Az alapképzést követő célok kapcsán láthatóvá vált, hogy gazdaságtudományok, pedagógusképzési és társadalomtudományi területen a mesterképzésben és/vagy osztatlan képzésben, illetve PhD képzésben történő továbbtanulás már kevésbé vonzó. Összességében az agrár, műszaki és legkiemelkedőbben a jogi területen látható legmagasabb arányban azon hallgatók száma, akik a mesterképzés és/vagy osztatlan képzésben és ezt követően doktori tanulmányok folytatásában gondolkodnak. A jogi területen találkozhatunk leginkább a tudományos fokozat szerzésére irányuló erős ambíciókkal.

A hallgatók elhelyezkedési lehetőségeit vizsgálva láthattuk, hogy a pedagógusképzési és orvos- és egészségtudományi területen tanulók érzik leginkább úgy, hogy a kétéves képzést követően könnyen el tudnak helyezkedni, őket követik az informatika és gazdaságtudományok területén tanulók. Az agrár képzési területen tanulók felülreprezentáltak a válaszadók között abban a tekintetben, hogy úgy látják, nem tudnak elhelyezkedni a kétéves képzéssel. A műszaki területen tanulók más régióban történő munkavállalás esetén látnak nagyobb esélyeket. A külföldi munkavállalásban a hallgatók kevésbé látnak lehetőséget.

Az eredményeink alapján elmondható, hogy az ötödik hipotézisünk részben igazolódott. A hallgatók többsége valóban a továbbtanulás irányába képzeli el jövőjét (H5a). Sikerült azonosítanunk azokat a képzési területek, ahol erősebben jelentkezett az a tendencia, hogy jobban hasznosíthatónak érzik a felsőoktatási szakképzésben szerzett végzettségüket a hallgatók (H5b). A hipotézisben feltételezett gazdaságtudományi, agrár, pedagógiai területek közül csak az agrár területén tanulóknál nem igazolódott a feltevésünk, de az orvos- és egészségtudományi, illetve informatikai területnél pedig nem feltételeztük, hogy ennyire magas százalékban gondolják a többi képzési területhez képest a hallgatók a jobb elhelyezkedési lehetőségeket.

Összegzés

Disszertációnkban a felsőoktatás egyik speciális képzésének, a felsőoktatási szakképzésnek vizsgáltuk meg a kialakulását, fejlődését, hallgatói rekrutációját nemzetközi és hazai szinten egyaránt.

A társadalom és gazdaság területén jelentős átrendeződések zajlottak a 20. század közepétől, mely magával hozta az oktatási szintek bővülését, expanziót indított el (Green, 1980; Archer, 1988; Kozma, 2004). A folyamatokban a társadalmi átrendeződés, a középfokú oktatás reformja, az alsóbb osztálybeliek lemorzsolódásának megakadályozása mellett az állami és civil szektor diplomások iránti igénye és az ipari szektor megerősödése (Gibbson, 1998) is szerepet játszott. Az 1950-es években elindult a tömegesedési folyamat a felsőoktatásban (Trow, 1974), mely sturktúrális és funkcionális változásokat is hozott (Teichler, 2003; Kavak, 1998). A felsőoktatás intézményrendszerének differenciálódása és diverzifikálódása volt megfigyelhető (Huisman, 1995; Ladányi, 1996; Hrubos, 2002, Lannert el al., 2006; Teichler, 2008; Veroszta, 2009) az 1970-es és 1980-as évektől. Ezeknek a társadalmi és gazdasági folyamatoknak eredményeként és azok kielégítésére jöttek létre azon felsőfokú képzési programok, amelyek rövidebb idő alatt adtak főként gyakorlatiasabb tudást a hallgatóknak, biztosították a munkaerőpiac számára a szakképzett munkaerőt és esélykiegyenlítő szereppel is bírtak (Furth, 1973). A hallgatói tömegekkel párhuzamosan új intézménytípusok jelentek meg (non-university sectors).

A társadalmi és oktatáspolitikai folyamatok értelmezése során a kialakulás és fejlődéstörténet mellett a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók továbbtanulási stratégiáit, egyéni, szociokulturális, tanulmányi vonatkozásaikat és aspirációikat is vizsgálni kívántuk. A jelentkezési okok és hallgatói háttér mellett a képzésekhez kötődő véleményük, tanulási stratégiájuk, elhelyezkedési esélyeik, továbbtanulási és munkavállalási terveik vizsgálata is részét képezte kutatásunknak.

A nemzetközi összehasonlító kutatások (Kirsch et al., 2003; Kirsch & Beernaert 2011; Grm & Bjørnåvold, 2014; Crosier et al., 2018, 2020) és a felsőfokú szakképzéseket vizsgáló európai kutatások is rámutattak arra, hogy a képzések a hátrányos helyzetű, nem tradicionális hallgatóknak jelentenek kitörési lehetőséget (Davies, 2013; Baird et al., 2012). A lemorzsolódás veszélye (Round et al., 2012; Lardy et al., 2022) pedig igazoltan a rosszabb szocio-kulturális háttérrel rendelkezők és munka mellett tanulók esetében gyakoribb (Davies, 2013; Nzekwe-Excel, 2012). A felsőfokú rövid ciklusú képzéseknek

köszönhetően a hallgatók jelentős része a felsőoktatásban tervezi karrierjének folytatását (Aittola & Ursin, 2019; Simm et al., 2012), de sokan a szerzett végzettségükben látják a munkaerő-piaci lehetőségeik megerősödését, ami főként a nem tradicionális hallgatók esetében nyert bizonyítást (Jackson, 2012).

Hazai szinten a felsőoktatási szakképzés (FOSZ) korábban felsőfokú szakképzés (FSZ 2003-2013) és akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés (AIFSZ 1998-2003) témájában az elmúlt közel 25 évben egyrészt a hallgatói oldallal foglalkozó kutatások (Hrubos, 2002; Szemerszki, 2012), másrészt a munkaerő-piaci és hallgatói oldallal egyaránt foglalkozó kutatások (Szemerszki, 2006; Fehérvári& Kocsis, 2009) készültek. Az eredmények több tekintetben is párhuzamba vonhatóak az európai példákkal.

Az alapképzésben (BA /BSc) tanuló hallgatókhoz képest az (alsó) középosztályhoz tartozók felülreprezentáltak a felsőfokú szakképzésekben (Szemerszki, 2012), a szülők alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek (Hrubos, 2002; Fehérvári & Kocsis, 2009; Szemerszki, 2012). A jelentkezési motivációikban látható a tudatosság hiánya, felvételi kudarc és a felzárkóztató szerep a felsőoktatás irányába (Hrubos, 2002; Fehérvári & Kocsis, 2009; Szemerszki, 2012).

Disszertációnkban egy országos szintű felvételi adatbázis (FELVI 2016, 2017) másodelemzésére és egy saját kérdőíves adatfelvételen alapuló adatbázis (FOSZ 2018) elemzésére vállalkoztunk. Öt hipotézist állítottunk fel kutatási kérdéseinkhez kapcsolódóan, melyek többbsége igazolódott.

Az eredményeink rámutattak arra, hogy a felsőoktatási szakképzésben felülreprezentáltak a női hallgatók és *az alapképzéses hallgatókhoz képest rosszabb szociokulturális és tanulmányi eredményekkel rendelkeznek a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók.* A hallgatói hátteret illetően látható, hogy kis- és közepes méretű településekről (város, nagyközség, község) érkeznek a diákok és a képzőhely közvetlen környezetükben van, mert nem vállalnak nagy távolságokat. *Arányaiban többen vannak közöttük a hátrányos helyzetűek, főként a pedagógusképzési, jogi és agrár területen az alapképzéses társaikhoz képest.* A szülők iskolai végzettsége alacsony (édesanyák középfokú, édesapák 8 általános iskolai végzettség és szakma), a tanulók jelentős többsége első generációsnak számít a felsőoktatásban. *A képzési területek között látható, hogy jobb szociokulturális mutatókkal a műszaki és művészeti képzési területeken tanulók rendelkeznek a hipotézisünkben feltételezett gazdaságtudományi területen tanuló hallgatótársaikhoz képest.*

A kutatás megerősítette azon hipotézisünket, melyben a tanulmányi eredményesség szempontjából azt feltételeztük, hogy *az alapképzésben tanuló hallgatók jobb középiskolai eredményekkel rendelkeznek (tanulmányi átlag, emelt szintű érettségi, nyelvvizsga) jellemzőbben közöttük többen vannak a gimnáziumi végzettséggel rendelkezők, mint a felsőoktatási szakképzésben tanulók.* A felvételi pontszámok pedig egyértelműen láthatóvá tették, hogy átlagban 30-40 ponttal magasabbak az alapképzésbe jelentkezők pontszámai, mint a felsőoktatási szakképzésbe jelentkező hallgatóknak. A tanulmányi eredményesség területén ki kell emelnünk, hogy az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és a felsőfokú szakképzések idején végzett vizsgálatok (Hrubos 2002; Fehérvári & Kocsis 2009; Szemerszki, 2012) eredményeihez képest előrelépést tapasztalhatunk. Egyrészt jóval *többen érkeznek gimnáziumból a felsőoktatási szakképzésbe, mint 10-15 évvel ezelőtt, másrészt a nyelvvizsga eredményeik is jobbak. Döntő többségében 3,51-4,00 közötti átlaggal érkeznek a felsőoktatásba a FOSZ hallgatók.* Elsősorban a művészeti és gazdaságtudományi területen tanulók rendelkeznek jobb előzetes tanulmányi eredményekkel és nyelvvizsgákkal a többi képzési területhez viszonyítva.

A hallgatók jelentkezési preferenciáinak vizsgálata során egyértelműen láthatóvá vált, hogy a döntési folyamatokban továbbra is megjelenik a bizonytalanság (Karsai, 2011; Fehérvári, 2012; Szemerszki; 2012), a hallgatóknak csak egyfajta eszköz a felsőoktatási szakképzés. Kutatásunk azt mutatta, hogy a felsőoktatási szakképzés esetében is lehet célcsoportokat azonosítani a tanulási aspirációk tekintetében. Klaszterelemzés segítségével 3 csoport vált láthatóvá.

A Tudatos építkezők (757 fő) csoportjába azon hallgatók kerültek, akiknek a képzés iránti elhivatottsága a legerősebb volt. A hallgatók közel fele első helyen jelölte meg a képzést, a terveikhez a legtudatosabban választották a képzést és őket érdekelte leginkább az általuk választott szakmai terület is. Középiskolai eredményeik (4,00-5,00) jobbak a többi csoporthoz képest, ezért nem meglepő, hogy felsőfokú végzettségre törekszenek és távlati céljuk az alapképzésre való továbblépés és a munkavállalás. *Az agrár, gazdaságtudományok, pedagógusképzés és társadalomtudományi területeken tanulmányokat folytatók kerültek ebbe a klaszter*csoportba, a jogi területen tanulók pedig erősen felülreprezentálva voltak ebben a csoportban.

A felsőfokú képzettséggel járó jobb elhelyezkedési lehetőség és magasabb kereset motiválta a képzésbe történő jelentkezésre az Ugródeszkázók"(454 fő) csoportjába tarozókat, akik keveset tudtak előzetesen a felsőoktatási szakképzésről. 3-4. helyen

jelölték a képzést, a választásuk mögött a döntésképtelenség és az alapképzéshez nem elégséges pontszám állt, így esetükben nem meglepő, hogy a továbbtanulás szerepel elsődleges terveik között. *Előzetes középiskolai tanulmányi eredményeik jellemzően gyengébbek (3,00-4,00), elsősorban a műszaki képzési területen tanulók kerültek ebbe a csoportba, akik az asszisztensi végzettséget követően valószínűsíthetően mérnöki pályára készülnek.*

A Papírért tanulók (411 fő) csoportjába tartozóknál is látható, hogy kevés információval rendelkeztek a jelentkezés idején a felsőoktatási szakképzésről, szülők, barátok ambicionálták őket, tanácstalanok voltak a szakválasztásnál, jellemzően 3. helyen jelölték meg a FOSZ képzést. Azon hallgatók kerültek ide, akiknek a felsőfokú végzettséggel járó oklevél megszerzése volt a cél, mely után a munkavállalás irányába indulnának el. A művészeti és informatikai képzési terület hallgatói erősen felülreprezentálva voltak ebben a csoportban a többi képzési területhez képest.

Előzetesen a szakmai végzettséget preferálókat, lemorzsolódókat és a papírgyűjtők csoportját feltételeztük. *Kutatásunkban a lemorzsolódókat nem tudtuk azonosítani. Fehérvári (2014) és Kárpátiné (2016) csoportosításával összevetve eredményeinket láthatóvá vált, hogy a Tudatosan építkezők csoportja új típusként értelmezhető a tanulási aspirációk vizsgálata során, eddig ennyire átgondolt és tudatosan tervező hallgatói csoporttal nem találkoztunk, akiknél az első helyes jelentkezések aránya magas és az alapképzésen történtő továbbtanulás mellett munkavállalási ambícióik is vannak.*

A képzési területek mentén is vizsgáltuk a tanulási aspirációkat. A logisztikus regresszió részben megerősítette azon feltételezésünket, hogy a gazdaságtudományi területen tanulók tudatosabban terveznek és jellemzőbben továbbtanulási tervekkel rendelkeznek, mint más területen tanuló társaik. *Kutatásunk azt is feltárta ezen kérdésben, hogy a jogi területen tanulók a gazdaságtudományi területen tanulókhoz képest a felsőoktatási szakképzést követő továbbtanulást kétszer nagyobb eséllyel választják.*

A hallgatók tanulási motivációnak és tanulási stratégiáinak vizsgálata során arra jutottunk, hogy a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók szeretnek önállóan tanulni, az elektronikus tanulási környezetet preferálják, a csoportlégkör és oktatókkal való konzultáció lehetősége nem fontos számukra. A tanulási motiváció kérdésében három faktor rajzolódott ki. *1) Érdeklődés, kíváncsiság és tudásvágy, 2) Társas motiváció 3) Karriermotiváció,* melyek a korábbi kutatási eredményekkel (Csoma, 2002; Márkus,

2019) összhangban vannak. A faktorokat vizsgáltuk különböző háttérváltozókkal és a tanulási aspirációi és képzési motivációi alapján kialakított klasztercsoportokkal.

A karriermotiváció az egyedülállók, kisebb városból érkezőknél (kis- és közepes települések) és a gazdaságtudományok területén tanulóknál volt a legerőteljesebb, az *Ugródeszkázó* hallgatók esetében is ez a faktor volt domináns. Az elváltak és a pedagógusképzési és társadalomtudományi területen tanulók számára az érdeklődés, kíváncsiság és a tudásvágy fontos, emellett a *Tudatosan építkezők* csoportjába tartozók esetében is ez a faktor volt domináns. Az agrár és műszaki területen tanulók, falusi környezetből érkezőknél és a *Papírtért tanulók* csoportjába tarozóknál a társas motivációk a jellemzőbbek.

A tanulási nehézségek, akadályok témájában négy faktort különböztettünk meg. *1) A képzésszervezéshez köthető akadályok 2) Belső akadályok 3) Külső akadályok 4) Motivációs akadályok.*

A képzésszervezéshez köthető akadályok az agrár és gazdaságtudományok területén, illetve a *Papírért tanulók* csoportjába tartozók esetén volt jellemzőbb. A külső akadályok az elváltaknál, kapcsolatban élőknél és a levelező tagozaton tanulóknál volt jellemzőbb, az elváltak esetében a belső akadályok is meghatározóak voltak. Az orvos- és egészségtudományi területen tanulóknál a külső akadályok mutatkoztak legerősebben. A motivációs tényezők az egyedülálló, nappali tagozatos, főként informatika, műszaki és művészeti képzési területen tanulóknál számított gátló erőként.

Kutatásunk során a felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stratégiája alapján három klasztercsoportot alakítottunk ki. A kapott klasztereket összevetettük különböző háttérváltozókkal, a tanulási motiváció és tanulást nehezítő körülmények faktorokkal és a tanulási aspirációkhoz kapcsolódó klaszterekkel is. Ennek alapján elmondható, hogy a *„Tudatos szervezők" (514 fő) csoportjába azok tartoznak, akik jó szervezők, rendszerességre törekszenek. Kitartók a tanulásban, sok tanulási technikát alkalmaznak. A klaszterben a pedagógusképzés és a társadalomtudományok területén tanulók voltak dominánsak, akiknek közel 70%-a 3,51-4,51 közötti tanulmányi átlaggal rendelkezett a középiskolában.* A társas motiváció fontos számukra, és a képzés szervezéséhez köthető akadályok jelennek meg náluk a nehezítő körülmények között elsőként. A tanulási aspirációk szempontjából a *Tudatosan építkezők* tartoznak ide.

A „Reprodukálók" (632 fő) klaszterbe tartozók számára a tanulás során kialakított átfogó kép kialakítása mellékes, nem szeretnek különféle tanulási technikákat alkalmazni. Mechanikus tanulás jellemző rájuk, nem kapcsolják össze az információkat,

rövidtávú emlékezés a céljuk. A nemeket tekintve a férfiaknál és az agrár, gazdaságtudományok, informatika, műszaki, művészetek valamint az orvos- és egészségtudomány hallgatók jelentős többsége került ebbe a klaszterbe, ahol a 3,5-4,00 közötti középiskolai átlagok voltak a legjellemzőbbek, motivációs akadályok korlátozzák őket a tanulásukban. A *Papírért tanulók* erősen felülreprezentáltak ebben a csoportban.

A „Mélyrehatók" (481 fő) sok időt fordítanak a tanulásra, összefüggések keresésére, szeretnek utána olvasni a számukra kérdéses dolgoknak. Folymatosan ellenőrzik tanulásukat, a részletekre is koncentrálni próbálnak. A 4,51-5,00 közötti középiskolai átlaggal rendelkezők tartoznak ebben a csoportba. Az érdeklődés, kíváncsiság és tudásvágy faktor motiváló az ő esetükben, tanulásukat pedig a külső akadályok korlátozzák. A *Mélyreható* tanulók csoportjában felülreprezentáltak a *Tudatos szervezők.*

Disszertációnkban a hallgatók munkaerő-piaci lehetőségeit, elhelyezkedési és távlati céljait is vizsgáltuk. A kérdéskört a hazai kutatások (Pusztai et al., 2003; Szemerszki, 2006; Bacsa-Bán 2009; Fehérvári & Kocsis, 2009; Karsai, 2011; Kárpátiné, 2016) is több szempontból vizsgálták. *Eredményeink a felsőoktatási szakképzés esetén is igazolták a felsőfokú szakképzés vizsgálata során tapasztaltakat, vagyis erőteljesen megjelenik a továbbtanulási szándék a hallgatók több, mint 50%-nál, mely a már elkezdett szakmai terület folytatását vagy egy másik szakmai területre történő áttérést jelenthet (8,68%).* A továbbtanulás esetén az alapképzés mellett a mesterképzés és a doktori képzés is megjelenik a távlati tervek között az agrár, műszaki és leginkább a jogi területeken tanulóknál, és a továbbtanulók 80%-a maradna is abban a felsőoktatási intézményében, ahol jelenleg tanul.

A hallgatók elhelyezkedési esélyeit vizsgálva az előző hazai kutatásokhoz képest több új eredményt is sikerült kutatásunknak feltárnia. *A külföldi munkavállalás kevésbé vonzó a hallgatóknak (5,23%), inkább itthon szeretnének munkát vállalni azon végzettek (31,10%), akik számára a továbbtanulás nem az elsődleges cél. A felsőfokú szakképzéshez képest a felsőoktatási szakképzésben tanulók pozitívabban látják elhelyezkedési lehetőségeiket. 52,64%-uk azt gondolja, hogy könnyen el tud helyezkedni a FOSZ végzettséggel és csak 18,70%-a véli úgy, hogy nem tud elhelyezkedni.* A képzési területek függvényében vizsgálva ezt a kérdést látható, hogy az orvos- és egészségtudományi, illetve a pedagógusképzési területen végzők látják legpozitívabbnak az elhelyezkedési lehetőségeket, de hasonlóan magas arányban vélik így az informatika és gazdaságtudományok területén tanulók. Az elhelyezkedési lehetőségeket a műszaki

területen tanulók is pozitívnak látják, de úgy gondolják, hogy ehhez más régióba kell menniük. Az agrárképzési területen tanulók úgy látják, hogy nem tudnak elhelyezkedni a kétéves képzéssel.

Összességében láthatóvá vált, hogy nemzetközi és hazai viszonylatban is a felsőoktatási rendszer egyik speciális területeként tekinthetünk a rövid ciklusú felsőfokú képzésekre. Magyarországon a francia és angol példákat tekinti mérvadónak atekintetben, hogy ezekből táplálkozott a 90-es évek közepén a hazai felsőfokú szakképzési rendszer, mely elvezetett addig, hogy létrejöhetett 1998-ban ez a képzési forma a szakképzés és a felsőoktatás határvonalán.

Kutatásunk a nemzetközi eredményeket igazolva rámutatott, hogy a képzés esetében egy híd szerepről beszélhetünk. A hátrányosabb helyzetű, rosszabb szociokulturális és tanulmányi eredményességgel rendelkező hallgatók felülreprezentáltak a képzésben, számukra továbbmeneteli, felkészítő, pótló lehetőséget is ad a képzés, de lehetőséget nyújt a munka világában alkalmazható gyakorlatias tudás hasznosítására is.

Kutatásunk újdonsága között elsőként a szakirodalmi feldolgozás eredményeit véljük kiemelendőnek. A felsőoktatási szakképzés nemzetközi terminológiai értelmezésének különböző szempontok szerinti összevetése, illetve a nemzetközi, ezen belül is az EFT országok, rövid ciklusú képzéseinek összehasonlító elemzése is kutatásunk eredményei közé sorolható. A hazai felsőoktatási szakképzés történeti egységeinek valamint a képzést akadályozó és támogató tényezőinek összehasonlító elemzése mellett az elmúlt 25 év szinte valamennyi hazai kutatásának összevetése is a dolgozat eredményei között említendő.

A hazai hallgatói rekrutációs bázist vizsgálva egyértelműen kijelenthetjük, hogy a felsőoktatásba bekerülő felsőoktatási szakképzés újabb hallgatói célcsoportoknak nyitott lehetőséget. Kutatásunk eredményei között kiemelkedik a hallgatói célcsoportok vizsgálata tekintetében, hogy azonosítani tudtunk egy olyan hallgatói réteget a jelentkezők között (*Tudatos építkezők*), akik egyre céltudatosabbak a választásban, tudják, hogy a képzés miként tudja őket segíteni a továbbtanulási és munkavállalási céljaik elérésében, ezzel a lehetőséggel pedig élni is kívánnak.

A tanulási motiváció és tanulási stratégiák kérdésben kapott eredményeink is hozzájárultak a vizsgált célcsoport nagyobb fokú megértéséhez, hiszen idáig kevésbé került a hazai és nemzetközi kutatások fókuszába a rövid ciklusú képzésben tanuló hallgatók ilyen megközelítésű kutatása. A hallgatói populációban kirajzolódtak a

különböző tanulási stratégiák (*Tudatos szervezők, Reprodukálók, Mélyrehatók)*, melyek különböző változók mentén szignifikánsan is jellemezhetővé tették a hallgatók tanulási szokásait, sajátosságaikat.

Úgy véljük, hogy disszertációnk hozzá tud szólni azon nemzetközi diskurzushoz, amely a képzéseknek a warming up (tanulmányi mobilitást serkentő) vagy cooling out (ambiciókat lehűtő) hatását vizsgálja. Eredményeink a tanulmányi mobilitást serkentő szerepre mutattak rá leginkább, mely a képzés profilváltásával és felsőoktatási intézményekhez való kötődésével egyre inkább megerősödött.

A kutatásunk egyik legfontosabb eredménye, hogy kimutattuk, a középfokú szakképzésből a felsőoktatásba átkerülő felsőoktatási szakképzés jelentős módosulásokat hozott, a hallgatói összetételt is jelentősen megváltoztatta.

Összességében disszertációnk elérte kitűzött célját, hiszen átfogú képet sikerült kialakítanunk a képzés kialakulásáról, fejlődéstörténetéről és hallgatói rekrutációs bázisáról. Azt gondoljuk, hogy vannak még lehetőségek a téma kutatásában, maradtak olyan kérdések a disszertációnkat követően, amelyeket érdemes vizsgálnunk. Ilyen a felsőoktatási szakképzésben (FOSZ) végzett hallgatók utánkövetése, mely mindenképpen új lehetőségeket és eredményeket rejt magában. Ezen belül vizsgálható lenne külön azon végzettek csoportja, akik a továbbtanulást, illetve külön, akik a munkaerőpiacon kamatoztatják megszerzett ismereteiket. Egy ilyen kutatás a felsőoktatási intézmények viszonylatában is új információkat adhatna. Emellett újabb iránynak gondoljuk egy longitudinális kutatás lefolytatását, melynek keretében hoszabb időn keresztül vizsgálnánk a hallgatókat a tanulási aspirációk és motivációk kérdésében, akár intézményi bontásban is.

Úgy véljük, hogy a képzés jelenleg valóban egyfajta hídszerepet tölt be a felsőoktatás világába, hiszen egyik oldalról a hátrányos helyzetűeket segíti magasabb végzettségi szint eléréséhez, másik oldalról azon hallgatóknak nyújt perspektívát, akik bizonytalanok a jövőjüket illetően, és nem tudják pontosan, hogy milyen irányba szeretnének továbbtanulni.

Summary

In this dissertation, we examined the emergence, development, and student recruitment of short-cycle higher education (SCHE), a specialised training in higher education, internationally as well as in Hungary.

In addition to the history of the development and evolution of the social and educational policy processes, we also set out to examine SCHE students' strategies for further education as well as their individual, socio-cultural, and academic characteristics and aspirations. In addition to their reasons for enrolment and their background, students' views on the programmes, their learning strategies, their chances of finding employment, and their plans for further education and employment were also part of our research.

International comparative studies (Kirsch et al., 2003; Kirsch & Yves, 2011; Grm & Bjørnåvold, 2014; Crosier et al., 2018, 2020) and European research on short-cycle higher education have shown that this form of training provides the opportunity of advancement for disadvantaged, non-traditional students (Davies, 2013; Baird et al., 2012). The risk of attrition (Round et al., 2012; Lardy et al., 2022) is demonstrably higher among those from unfavourable socio-cultural backgrounds and those who work while studying (Davies, 2013; Nzekwe-Excel, 2012).

In this dissertation, we undertook a secondary analysis of a national-level admission database (FELVI 2016, 2017) and an analysis of a database based on a self-developed survey (FOSZ 2018) (n=1,628). The survey was conducted in 23 higher education institutions in Hungary among full-time and part-time students in all fields of short-cycle higher education. To test our hypotheses, multiple statistical methods were applied.

According to our findings, students in short-cycle higher education have worse socio-cultural and academic outcomes compared to students in bachelor's degree programmes. As for students' background, the findings show that SCHE students come from small and medium sized settlements (large town, small town, village). The place of education is usually in their immediate vicinity because they are not willing to travel long distances. They are proportionally more disadvantaged, especially in the fields of teacher education, law, and agriculture, compared to bachelor's students. The results confirmed our hypothesis on academic performance, namely that bachelor's students have better secondary school results than SCHE students (in terms of GPA, advanced school leaving

certificates, language certificates) and are more likely to have attended secondary grammar schools.

Students' application preferences clearly show that uncertainty remains an integral part of the decision-making process (Karsai, 2011; Fehérvári, 2012; Szemerszki; 2012), with short-cycle higher education perceived only as a means to an end.

Our research demonstrated the possibility of identifying target groups in terms of learning aspirations in short-cycle higher education. Applying cluster analysis yielded 3 distinct groups. The group of *Conscious Builders* (757 students) was composed of students with the strongest commitment to the training. Those in the *Stepping Stone Jumpers* group (454 students), who had little prior knowledge of short-cycle higher education, were motivated to enrol by more extensive employment opportunities and higher earnings associated with the qualification. Those in the *Qualification-focused* group (411 students) also had little information about short-cycle higher education at the time of application, were encouraged to apply by parents and friends, had little idea as to their choice of programme, and typically ranked SCHE as their third choice. In this research, we were not able to identify dropouts.

The assessment of students' motivation to learn and learning strategies revealed SCHE students' preference for learning independently, ideally in an e-learning environment, with no importance placed on the possibility of group learning and consultation with instructors.

Our research grouped SCHE students' learning strategies into three clusters. The cluster of *Conscious Organisers* (514 students) included good organisers striving for regularity. Those in the *Reproducers* cluster (632 students) did not aim to develop a comprehensive overview of the subject matter during learning and refrained from using different learning techniques. The group of *Deep Learners* (481 students) spent considerable time learning, looking for connections, and even doing further research on topics which interested them. They constantly evaluated their learning and attempted to focus on details.

In this dissertation, we also examined students' labour market opportunities, employment objectives, and future goals. The findings on short-cycle higher education are similar to those previously observed for the prior, discontinued form of post-secondary vocational training offered by secondary as well as higher education institutions: over 50% of students have a strong intention to continue their studies, either in the professional field they have already started or moving to another field (8.68%).

Compared to the prior form of post-secondary vocational training, students in short-cycle higher education have a more positive perception of their job prospects, with 52.64% of them believing that they can easily find employment with a SCHE qualification and only 18.70% thinking that they cannot find employment.

Overall, we believe that this dissertation achieved its aim of providing a comprehensive picture of the development, evolution, and student recruitment base of this training form.

Keywords: higher education, student background, learning aspirations, learning strategies

Rendeletek, törvények

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról
1993. évi LXXVI. a szakképzésről szóló törvény
1996. évi LXI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2003. évi XXXVIII. törvény a felsőoktatásról
2005. évi CXXXIX. törvény felsőoktatásról
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyary Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról
45/1997. (III. 12.) Korm. rendelet az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről
90/1998. (V. 8.) Korm. rendelet a felsőoktatási tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetéséről és az intézményi tanulmányi pontrendszerek egységes nyilvántartásáról
72/1998. (IV. 10.) Korm. rendelet a felsőoktatás képzési és fenntartási normatívák alapján történő finanszírozásáról
16/1999. (IV. 2.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről szóló 7/1993. (XII. 30.) MüM rendelet módosításáról
17/2000. (II.26) kormányrendelet a 45/1997. (III. 12.) Kormányrendeletet módosításáról
79/2006. (IV. 5.) Korm. rendelet a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról
39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti
1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról
18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról
MAB Testület 2023/2/VIII/1 sz. határozata

Felhasznált irodalom

Adelman, C. (2009). *The Bologna process for U.S. eyes: Re-learning higher education in the age of convergence.* Institute for Higher Education Policy.

Adey, P., & Dillon, J. (2012). *Bad education: Debunking myths in education.* McGraw-Hill Education

Adonyi, Á. (2000). Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és az Országos képzési jegyzék. In Paróczayné Korányi, M. (Eds.) *Tapasztalatok az akkreditált iskolai rendszerű szakképzés (AIFSZ) bevezetéséről.* NSZI.

Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., Norman, M., & Mayer, R.E. (2010). *How Learning Works: Seeven Research-based Principles for Smart Teaching*. Jossey-Bass.

Altbach, P. (2007). *Tradition and Transition: International Imperative in Higher Education.* Boston College Center for International Higher Education, Sense Publisher.

Aittola, H., & Ursin, J. (2019). Finnish adult students' perspectives on short-cycle study programmes: motives and evaluations, *Higher Education Research & Development, 38*(2), 205–218. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1515182

Archer, M. (1988). *Az oktatási rendszerek expanziója.* Oktatáskutató Intézet.

Bacsa – Bán, A. (2009). Hallgatók a felsőfokú szakképzésben. *Szakképzési szemle, 25*(4) 434–443.

Baird, J., Rose, J., & McWhirter, A. (2012). So tell me what you want: a comparison of FE college and other post-16 students' aspirations, *Research in Post-Compulsory Education, 17*(3), 293–310. https://doi.org/10.1080/13596748.2012.700095

Bakos, I. (1991). A magyar felsőoktatás modernizációjának és hálózatfejlesztésének feladatairól. *Magyar Felsőoktatás, 1*(1), 25–31.

Balogh, L. (2000). *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai.* Kossuth Egyetemi Kiadó.

Balogh, L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban.* Urbis Kiadó.

Barakonyi, K. (2004). *Rendszerváltás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció.* Akadémiai Kiadó.

Barakonyi, K. (2008). Bologna hungaricum. In Kozma, T., & Rébay, M. (Eds.). A bolognai folyamat Közép-Európában (pp. 48–67). Új Mandátum.

Barakonyi, K. (2009). *A Bologna "Hungaricum": diagnózis és terápia.* ÚMK.

Bánhidyné Szlovák, É., Gyaraki, F. & Makó, F. (2000). Az AIFSZ és a felsőoktatás. *Magyar Felsőoktatás, 9*(4),25–27.

Báthory, Z. (1992). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlata.* Tankönyvkiadó Vállalat.

Benkei– Kovács, B. (2009). A felsőfokú szakképzés helyzete az oktatási rendszerben Franciaországban és Magyarországon. *Iskolakultúra, 19*(5–6), 121–129. https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20856

Benkei – Kovács, B., Molnár, K., & Pongrácz, A. (2015): Európai áttekintés a felsőfokú szakképzés helyzetéről, potenciális fejlesztési modellek azonosításával. *Szakképzési Szemle, 31*(2), 43–63.

Benkei – Kovács, B.& Molnár, K. (2016): A felsőfokú szakképzés angolszász és frankofón modelljeinek esetpéldái és munkaerőpiaci relevanciájuk. In Lőrincz, I. (Eds.). *XIX. Apáczai-napok. Tudományos Konferencia. Gondolkodási struktúrák és kreativitás* (pp. 46–53.) Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar. http://lib.sze.hu/downloadmanager/download/nohtml/1/id/28607/m/10785

Berde, É. (2013). A felsőoktatás lehetséges létszámpályái Magyarországon. *Statisztikai Szemle, 91*(1). 57–76.

Bergerson, A. A. (2009). Special Issue: College Choice and Access to College: Moving Policy, Research, and Practice to the 21st Century. *Ashe Higher Education Report, 35(*4), 1–141.

Biggs, J. (1987). The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual. Australian Council for Educational Research.

Birnbaum, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. Jossey-Bass.

Bloomer, M. & Hodkinson, P. (1999). *College life: The voice of the learner*. Further Education Development Agency.

Brine, J. (2008). The Boundaries of Competency within Lisbon and Bologna: the short-cycle/foundation learner. *European Educational Research Journal,7*(3), 344–357. http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.344

Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology, 24*(4), 419–444. https://doi.org/10.1080/0144341042000228834

Clark, B. R. (1960). "The 'Cooling-Out' Function in Higher Education". *American Journal of Sociology*. *65*(6), 569–576. https://doi:10.1086/222787

Clark, B. R. (1980). The “cooling out” function revisited. *New directions for community colleges, 32*(8), 15–31.

Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization In Cross-National Perspective*, University of California Press.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *Amerian Journal of Sociology, 94.* 95–120. http://doi.org/10.1086/228943

Chrappán, M. (2022). *Didaktika II.* Munkaformák, stratégiák, eszközök. Debreceni Egyetemi Kiadó.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review.* Learning and Skills Research Centre London.

Crosier, D., Horvath, A., Kerpanova, V., Kocanova, D., Parveva, T., Dalferth, S., Orr, D., Mejer, L., Reis, F., & Rauhvargers, A. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report.* European Commission/EACEA/Eurydice. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf

Crosier, D., Arnaud, D. Horváth, A., Kocanova, D., Paquet, M.– Parveva, T., Racké, C., Rauhvargers, A., & Riiheläinen, J. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.* European Commission/EACEA/Eurydice. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/73/3/2015_Implementation_report_20.05.2015_613733.pdf

Crosier, D., Donkova, R., Horvath A., Kocanova, D., Kremo, A., Parveva, T., Riiheläinen, J., & Racké, C. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report.* European Commission/EACEA/Eurydice. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en?WT.mc_id=Selectedpublications&WT.ria_c=677&WT.ria_f=706&WT.ria_ev=search

Crosier, D., Ferencz, I., Hauschildt, K., Kocanova, D., Racké, C., Riiheläinen, J., Szabó, M., Waechter, B., & Wulk, S. (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report.* European Commission/EACEA/Eurydice.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en

Czető, K., Lénárd, S., Lukács, I., & Tókos, K. (2017). A képesítési keretrendszerek jellemzői, szerepük. In Lukács, I., & Derényi, A. (2017). *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához.* Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Derenyi_kezikonyv2017ISBN_teljes_webre.pdf

Cséfalvay, Á. (2007). *Az "FSZ-hallgatói szerződés" rendszere és működése a felsőfokú szakképzésben: módszertani útmutató*. MKIK.

Csoma, Gy. (2002): Felnőttoktatási sajátosságok. In Mayer József (Ed.): Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban / Problémák, kérdések – megoldások, válaszok. OKI. 72-105.

Dansereau, D. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H. F. O'Neill, Jr. (Ed.), Learning strategies (pp. 1–29). Academic Press.

Davies, J. (2013). The Underclass of Higher Education? Overworked and under-supported Foundation Degree students and achieving work/study balance. *Widening Participation and Lifelong Learning*. 15(1), 54–70. https://doi.org/10.5456/WPLL.15.1.54

Dekker, H.D., & Kim, J.A. (2022). Mechanisms of Propagation and Factors Contributing to Beliefs in Neuromyths. In Robinson, D.H., Yan, V.X., & Kim, J.A. (Eds.), *Learning Styles, Classroom Instruction, and Student Achievement. Monographs in the Psychology of Education* (pp.21–38), Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90792-1_4

Denman, B. (2011). What is a University in the 21st Century? In. Tight, M. (Eds.), *Higher Education. Major Themes in Education. V. Academic Work*, Knowledge and Research. Abingdon, Routledge. 423–441.

Derényi, A., & Vámos, Á. (2015). *A felsőoktatásképzési területeinek kimeneti leírása–ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredmény.* Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/kimeneti_leirasok.pdf

Dublin descriptors (2004). : http://institucional.us.es/eees/formacion/Descriptores_Dublin_Ensenanza.pdf

Dunaújvárosi Főiskola (2009). *Adekvát kompetencia-fejlesztési kutatás a felsőfokú szakképzés gyengeségeinek és erősségeinek feltárására*. Dunaújvárosi Főiskola.

Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. (2001-2022). Elmúlt évek statisztikái. http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek

EHEA (2020). Network of National Qualifications Frameworks Correspondents Final Riport.https://www.ehea.info/Upload/EHEA_Network_NQF_Correspondents_Final_Report.pdf

Engler, Á. (2014). *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói.* CHERD.

Entwistle, N. (1992). Student Learning and Study Strategies. In. Clark, B. C., & Neave, G. (Eds.): The Encyclopedia of Higher Education. 3. kötet, 1730–1740.

EURASHE (2020). Entering a decade of flexibility and diversity: a new momentum for professional higher education EURASHE's statement for the European Higher Education Area ministers' conference in Rome 2020. https://www.ehea.info/Upload/EURASHE_Statement_EHEA_Ministerial_Conference_Rome2020.pdf

Európai Bizottság (2000): *Memorandum az egész életen nál nél tartó tanulásról.* https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Európai Parlament és Tanács (2008). Az Európai Parlament és Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról. In: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_hu.pdf

EURYDICE (2019). United Kingdom (England): overview. In: European Commission (Ed.). Eurypedia. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/short-cycle-higher-education-91_en

EURYDICE (2020-2021). United Kingdom (England): overview. In: European Commission (Ed.). Eurypedia. https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2020_-__eurydice_-_compulsory_education_in_europe_2020-21.pdf

EURYDICE (2021). France: overview. In European Commission (Ed.). Eurypedia. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

Falus, I., & Szűcs, I. (2022). Az oktatás stratégiái. In Falus, I., & Szűcs, I. (Eds.) *A didaktika kézikönyve: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. (pp. 483–511). Akadémia Kiadó.

Farkas, É. (2006). Szakképzés felsőoktatási keretek között. In Kálmán, A. (Ed.). *Felsőoktatás és a Lifelong Learning Stratégia* (pp. 196–207.) MELLearN Egyesület 2. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia Konferenciakötet.

Farkas, É. (2009). A felsőfokú szakképzés helyzete a hazai oktatási rendszerben. In Fehérvári, A., & Kocsis, M. (Eds.), *Felsőfokú? Szakképzés?* (pp. 19–35). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Farkas, P. (2009). A felsőfokú szakképzés nemzetközi tapasztalatai. In Fehérvári, A., & Kocsis, M. (Eds.), *Felsőfokú? Szakképzés?* (pp. 9–17) . Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Fábri, I., & Szép, L. (2007). *A 2007. évi felvételi eljárás értékelése*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht./Országos Felsőoktatási Információs Központ. kézirat.

Fábri, I. (2010). A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. *Felsőoktatási Műhely füzetek 1.*, 9–28. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/fuzet_01/oldal9_28_fabri.pdf

Fehérvári, A., & Kocsis, M. (Eds.) (2009). *Felsőfokú? Szakképzés?*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Fehérvári, A. (2012). A felsőfokú képzésben résztvevők képzéssel kapcsolatos elvárásai és tervei. In Szemerszki, M. (Eds.) *Az érettségtől a mesterképzésig* (pp.141–172). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Fehérvári, A. (2014). A felsőoktatási szakképzés első éve. *Felsőoktatási Műhely, 8(*1), 65–77. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2014_1/femu_2014_1_65-77.pdf

Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia, 109*(1), 77–101. https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/412

Forgács, A. (2009). ISCED – Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere. https://ofi.oh.gov.hu/isced-az-oktatas-egyseges-nemzetkozi-osztalyozasi-rendszere

Forrás – Biró, A. Á. (2019). *Tanulásmódszertan és tanulástámogatás a közoktatásban.* Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola

Furth, D. (1973). *Short-Cycle Higher Education. A Search for Identity*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED081325.pdf

Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Word Bank.

Goedegebuure, L.C.J., Kaiser, F., Schrier, E.G., & Vossensteyn, J. J. (1995). *Short-cycle higher education. A comparative study in five Western European countries.* University of Twente.

Green, Th. F. (1980). *Predicting the Behaviour of the Educational System*. Syracuse University Press.

Grm, S., & Bjørnåvold, J. (2014). *Qualifications at Level 5: Progressing in a Career or to Higher Education.* CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/files/6123_en.pdf

Gurbán, Gy. (2009). *A hazai felsőfokú szakképzés*. Dunaújvárosi Főiskola.

Györgyi, Z. (2012). *A képzés és a munkaerőpiac - Találkozások és töréspontok,* Oktatás és társadalom 13. sorozat, Új Mandátum Könyvkiadó.

Győriványi, S. (2000). *A szakképzés története Magyarországon*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Hartley, J. (1998) Learning and Studying *A research perspective,* London: Routledge.

Hegedűs, R. (2016). Számok-arányok-mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia*, *11*(3) 1–14. https://moderngeografia.eu/hu/szamok-aranyok-mintazatok-a-felsooktatasba-felvett-hatranyos-helyzetuek-eseteben/

Horváthné Tóth, I., & Tóth, K. (2012). Az FSZ képzések jelentősége hallgatói szemmel. *Acta scientiarum socialium*, *15*(37), 197–205. https://journal.uni-mate.hu/index.php/asc/article/view/285/2706

Hrubos, I. (1995). *Felsőoktatás-politika*. Educatio 4. Felsőoktatási Kutatóintézet.

Hrubos, I. (2000). Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, *9*(1), 13–26. http://edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=25

Hrubos, I. (Eds.). (2002). *Az ismeretlen szakképzés*. Új Mandátum.

Hrubos, I. (2002). A rövid idejű felsőfokú szakképzés létrejötte és szerepének alakulása-nemzetközi tendenciák. In Hrubos, I. (Eds.) *Az ismeretlen szakképzés, Az akkreditált*

iskolarendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai (pp. 9–16). Új Mandátum Könyvkiadó.

Hrubos, I., & Polónyi, I. (2002). Összegzés. In Hrubos, I. (Eds.) *Az ismeretlen szakképzés, Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai* (pp. 89–90). Új Mandátum Könyvkiadó.

Hrubos, I. (2006). *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulás*a (válogatott tanulmányok, AULA Kiadó.

Hrubos, I. (2011). A diverzifikált felsőoktatási rendszer értelmezése Európában. In Berács, J., Hrubos, I., & Temesi, J. (Eds.), „Magyar Felsőoktatás 2010". Konferencia dokumentumok. (pp. 87–93.), BCE KK, NFKK.

Hrubos, I. (2016). „Az európai felsőoktatási térség kialakításának második szakasza. Helyzetkép félidőben." In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V., & Kozma, T. (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság*. HERA évkönyvek (pp 280–293). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf

Hrubos, I. (2017). Az egyetem társadalmi szerepvállalásának új színterei a digitális korban. In Ollé, J. (Ed.), *„Egyetem: eszme és valóság"* (pp.188–205). Eszterházy Károly Egyetem. Líceum Kiadó.

Huisman, J. (1995). *Differenciation, Diversity and Dependency in Higher Education.* University of Twente, LEMMA

Huisman, J., & Van der Wende, M. (2004). The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas?. *European Journal of Education, 39* (3), 349–357.

Huisman, J. (2009). The Bologna Process Towards 2020: Institutional Diversification or Convergence? In Kehm, B. M. et al. (Eds.). *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target.* Sense Publishers. 245–262.

Jackson, S. (2012). Foundations for learning : Foundation degrees, learner identities and part-time learners. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning, 5*(1), 107–124. https://doi/10.3316/informit.015262959475342

Kadocsa, L.(2009). Felsőfokú szakképzés helyzete. „Adekvát kompetencia fejlesztési kutatás a felsőfokú szakképzés gyengeségeinek és erősségének feltárására", MTA PTAB, konferencia anyag.

Kantor, H. & Lowe, R. (1992). „Heating up or Cooling out? *American Journal of Education, 100*(2) 257–71. https://doi.org/10.1086/444016.

Kardos, L. (2009). A felsőfokú szakképzés intézményei. In Fehérvári, A., & Kocsis, M. (Eds.) *Felsőfokú? Szakképzés?* (pp. 37-70). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Karsai, N. (2011). *A felsőfokú szakképzés helyzete Magyarországon.* Dél-alföldi HEURégió Pont Egyesület. https://dalheur.hu/upload/eu_kisokos_2011_web.pdf

Kavak, Y. (1998). Short Cycle Higher Education: A Review of OECD Countries and Experiences of Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14. 100–106. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1192-published.pdf

Kassó, K., & Farkas, K. (2012). *Felmérés a 2012 tavaszán a BKF Szakképzési Központ felsőfokú szakképzésein aktív hallgatók körében*. BKF. http://www.metropolitan.hu/menufiles/FSZ_aktiv_2012.pdf

Kazarján, E. (2013). *Felsőfokú szakképzés – Mobilitás – Önszabályozó tanulás*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem.

Kálmán, O. (2004). A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás évei alatt. *Magyar Pedagógia 104*(1) 95–114.

Kárpátiné Daróczi, J. (2016). *A kompetencia hatalom? Mit ér a gazdasági felsőfokú képzés, ha nem ad diplomát?* PhD értekezés. Pannon Egyetem.

Kelemen, L. (1984). Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó.

Kiss, Á. (1963). A tanulás fogalma a pszichológiában és a pedagógiában. In. Pszichológiai Tanulmányok 5., Akadémiai Kiadó.

Kerülő, J. (2010). A felnőttkori tanulás gondjai és örömei. In Juhász, E., & Szabó, I. (Eds.). *Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés*. Csokonai Kiadó – Debreceni Egyetem – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület.

Kirsch, M., Beenaert, Y. & Nørgaard, S. (2003). *Tertiary Short Cycle Education in Europe: a Comparative Study*. EURASHE. https://www.eurashe.eu/library/tsc_in_europe_may2003-pdf/

Kirsch, M. & Beernaert, Y. (2011). *Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link,* EURASHE. https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/L5_report_SCHE_in_Europe_full_report_Jan2011.pdf

Kraemer, D. J., Rosenberg, L. M., & Thompson-Schill, S. L. (2009). The neural correlates of visual and verbal cognitive styles. *Journal of Neuroscience, 29*(12), 3792–3798. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4635-08.2009.

Kocsis, K., Andorka, R., Illyés, S., Michelberger, P., Réthelyi, M., Róna-Tas, A., & Végvári Imre (1992). *A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig.*

Kolb, D. A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. MA: McBer.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kovács, B. (2016). A felsőoktatási szakképzések munkaerő-piaci relevancia vizsgálata a Kecskeméti Főiskolán. *GRADUS 3*(1), 410–415.

Kovács, B. (2016). BSc-FOSZK képzéspárok vizsgálata a KEFO-n – online felmérés a jelenlegi és végzett hallgatók körében. *GRADUS 3*(1), 416–421.

Kozéki, B. (1975). *Motiválás és motiváció.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Kozéki, B., & Entwistle, N. J. (1986). Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, *6*(2), 271–292.

Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Felsőoktatási Kutatóintézet.

Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai.* Új Mandátum Könyvkiadó.

Központi Statisztikai Hivatal (2015). Felsőfokú oktatás (1990/1991–2014/2015) http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.htm

Kyvik, S. (2008). *The Dynamics of Change in Higher Education*. Springer.

Ladányi, A. (1996). Felsőoktatási intézményrendszerek. *Educatio*, *5*(4), 575–584.

Lannert, J., Mártonfi, Gy., & Vágó, I. (2006). The Impact of Structural Upheavals on Educational Organisation, Attainment and Choice: the experience of post-Communist Hungary. *European Journal of Education*, *41*(1) 71– 84.

Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia.* Comenius BT. Kiadó.

Lardy, L., Bressoux, P.P, & De Clercq, M. (2022). Achievement of first-year students at the university: a multilevel analysis of the role of background diversity and student engagement. *European Journal of Psychology of Education*, *37*(3). 949–969. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00570-0

Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, *31*(1), 5–24. https://doi.org/10.1007/BF00129105

Luthans, F. (1995): Organisational Behavior. USA: Me Graw Hill.

Lükő, I. (2014). Az átalakuló felsőfokú szakképzés: Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzéstől a felsőoktatási szakképzésig. Szakképzési Szemle, 30(2) 22–44.

Malan, T. (2004). Implementing the Bologna Process in France. European Journal of Education, 39(3), 289–297. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00184.x

Marton, F. (1994): Phenomenography. In Husén, T, & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. 8. kötet (pp.*4424–4429), Pergamon.

Marton, F., & Säljö, R. (1984). Approaches to Learning. In. Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 36–55), Scottish Academic Press.

Márkus, E. (2019). A felnőtt tanulás sajátosságai, a felnőtt tanulók tanulási motivációja. In Márkus, E. (Ed.), Tanuló közösségek és társadalmi átalakulás. Kelet-közép-európai tapasztalatok (pp. 137–156). Nullpont Kulturális Egyesület. http://www.tanulokozossegek.hu/docs/eredmenyek/Tanulo_kozossegek_zarokotet.pdf

McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y. G., Smith, D. A. F., & Sharma, R. (1990). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature.

Meleg, C. (2000). A felsőoktatás mostohagyereke – AIFSZ. Magyar Felsőoktatás, 10(4) 15–16.

Meyer, J. H. F. és Muller, M. W. (1990): Evaluating the Quality of Student Learning. I. – An Unfolding Analysis of the Association Between Perceptions of Learning Context and Approaches to Studying at an Individual Level. *Studies in Higher Education, 15*(2) 131–155.

Mező, F. (2002, 2004). A tanulás stratégiája. Pedellus Novitas Kft.

Mező, F. (2011). Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján. K+F Stúdió Kft.

Mező, F., & Mező, K. (2007): Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján. (második, átdolgozott kiadás), Kocka Kör.

Mihályi, K. (2013). A kognitív stílusok figyelembe vétele az elektronikus tananyag és a mobil eszközökön futó alkalmazásfejlesztésben. In Karlovitz, J., & Torgyik, J. (Eds.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan : Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia.* International Research Institute. 295–300.

Milkovits, E., Sinett, E. W, Futterer, L., Hormonnay, GY., & Modláné Görgényi, I. (1998). Módszertani kézikönyv az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés képzési programjának elkészítéséhez és a képzés megszervezéséhez. NSZI.

Nahalka, I. (2001). A tudásról alkotott tudás. In Golnhofer, E., & Nahalka, I. (Eds.), A pedagógusok pedagógiája (pp. 142–176). Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nahalka, I. (2022). A tanulás. In Falus, I., & Szűcs, I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 107–139). Akadémiai Kiadó.

Nagy, T. (1994). *Szakoktatás és politika.* Budapest, Oktatáskutató Intézet.

Neave, G. (1998). The Evaluative State. *Europen Journal of Education*, *33*(3) 265–289. http://www.jstor.org/stable/1503583

Neave, G., & Maassen, P. (2007). The Bologna Process: an Intergovernmental Policy Perspective. In Maassen, P., & Olsen, J. P. (Eds..). *University Dynamics and European Integration* (pp.135–153.). Springer.

Norrie, C., Hasselder, A., & Manning, C. (2012). An exploration of the experiences of recent graduates from an interprofessional foundation degree. *Journal of Interprofessional Care*, 26(6), 517–518. https://doi.org/10.3109/13561820.2012.711384

Nzekwe-Excel, C. (2012). An Exploratory Study on the Learning Needs of Foundation Degree Students. *The International Journal of Learning, 18*(6), 199–214. https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v18i06/47636

OECD (2002). *Education at a Glance.* (Glossary), OECD Publishing.

OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2016-en

OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3197152b-en

Osborne, H.D. (2003). Higher Education in Further Education: Northern Ireland. https://doi.org/10.1111/j.0951-5224.2003.00253.x

Paróczayné Korányi, M. (Ed.) (2000). *Tapasztalatok az akkreditált iskolai rendszerű szakképzés (AIFSZ) bevezetéséről.* NSZI.

Paadatou-Pastou, M., Gritzali, M., & Barrable, A. (2018). A tanulási stílusok oktatási neuromítoszai: Egyetértés hiánya a tanárok ítéletei, önértékelése és a tanulók intelligenciája között. *Frontiers in Education, 3(*105), https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00105

Papadatou-Pastou, M., Touloumakos, A.K., Koutouveli, C., & Barrable. A. (2021). The learning styles neuromyth: when the same term means different things to different teachers. *Eur J Psychol Educ 36*, 511–531 (2021). https://doi.org/10.1007/s10212-020-00485-2

Papp, Á. (Ed.) (2005). *A Magyar Köztársaság Kormánya Szakképzésfejlesztési stratégia 2005-2013.* Nemzeti Szak- és Felnőttképzési Intézet.

Pask, G. (1976). Styles and Strategies of Learning. *British Journal of Educational Psychology, 46*(2) 128– 148. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x

Paulsen, MB. (1990). *College Choice: Understanding Student Enrollment Behavior.* ASHE-ERIC Higher Education Reports, 6.

Párizsi Nyilatkozat (2018). http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html

Pénzes, I. R., Szűcs, R., & Horváth, M. (2011). *Kutatási tanulmány a Szolnoki Főiskola felsőfokú szakképzést nyújtó képzései iránti keresletről*. Szolnoki Főiskola. http://munkaeropiac.szolfportal.hu/images/primer/tanulmany_szf_felsofoku_szakkepzesek.pdf

Polónyi, I., & Tímár, J. (2001). *Tudásgyár vagy papírgyár?* Új Mandátum Könyvkiadó.

Polónyi, I. (2002). Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés társadalmi, gazdasági integrációját meghatározó tényezők. In Hrubos, I. (Ed.) *Az ismeretlen szakképzés, Az akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai* (pp. 17–39). Új Mandátum Könyvkiadó.

Polónyi, I. (2008). *Oktatás, oktatáspolitika, oktatásgazdaság*. Nemzeti Tankönyvkiadó. https://mek.oszk.hu/22100/22133/22133.pdf

Polónyi, I. (2018). A hazai felsőoktatás felvételi tendenciái és hallgatólétszámának néhány jellemzője. In Kováts, G., & Temesi, J. (Eds.), *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017*. NFKK Kötetek 2. Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 79–101.

Pusztai, G. et al., (2003). *A félharmadfokú képzések 2003-ban. A "Regionális egyetem" című NKFP kutatás intézményi kutatócsoportjának munkája*. Debreceni Egyetem. Kézirat.

Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás.* Új Mandátum Kiadó.

Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig: hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Új Mandátum Kiadó. https://mek.oszk.hu/12100/12194/12194.pdf

Pusztai, G. (2016). Az intézményi hatás és forrásai. In Pusztai G., Bocsi V., & Ceglédi T. (Eds.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke : Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 112-137). Partium Kiadó- Új Mandátum Könyvkiadó. https://mek.oszk.hu/16000/16053/16053.pdf

Pusztai G., & Ceglédi T. (Eds.) (2015). Szakmai szocializáció a felsőoktatásban: A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében. Partium Press. https://mek.oszk.hu/14700/14763/14763.pdf

Pusztai, G., & Szabó, P. Cs. (2008). The Bologna Process as a Trojan Horse: restructuring higher education in Hungary. *European Education, 40* (2), 85–103. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934400205

Radnai, R. (1996). Mérés- és műszertechnika, automatika, számítástechnika. Főiskolák. In Fábri, Gy. (Ed,), Magyarország a XX. században.(pp 271–299). Műszaki KVK.

Reeve, F., Gallacher, J., & Ingram, R. (2007). A comparative study of work-based learning within Higher Nationals in Scotland and Foundation Degrees in England: contrast, complexity, continuity. Journal of Education and Work, 20(4), 305-318. https://doi.org/10.1080/13639080701650180

Reisz, T. (2009). A felsőfokú szakképzésben tanuló fiatalok. In Fehérvári, A., & Kocsis, M. (Eds.) Felsőfokú? Szakképzés? (pp.71-110). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Réthy, E. (1989). *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció.* Tankkönyvkiadó.

Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?*, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Richardson, J. T. E. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education, 20*(1), 5–17. https://doi.org/10.1080/03075079512331381760

Riding, R., & Cheema, I. (1991). *Cognitive Styles—an overview and integration, Educational Psychology, 11(*3-4), 193–215. https://doi.org/10.1080/0144341910110301

Rohrer, D., & Pashler, H. (2012). Learning Styles: Where's the evidence? *Online Submission, 46*(7), 634–635. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2012.04273.x.

Rosenbaum, J.E.; Deil-Amen, R.; & Person, A.E. (2009). After Admission: From College Access to College Success. Russell Sage Foundation.

Round, D., Brownless, C., & Rout, A. (2012). The landscape of vocational progression in higher education: understanding the retention and progression of vocational learners through a regional perspective, *Research in Post-Compulsory Education, 17*(1), 5–19. https://doi.org/10.1080/13596748.2012.649610

Santiago, P. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Chapter 1-3.OECD.

Sáska G. (2014). Húsz év köz- és felsőoktatásáról, körkép, *Iskolakultúra 24*(2),3–17.

Schofer, E.,& Meyer, J. W.(2005). The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review 70*(6), 898–920. https://www.jstor.org/stable/4145399

Schultz, T. W. (1983). *Beruházás az emberi tőkébe*. KJK.

Sediviné Balassa, I., Bacsi, Zs., Vidékiné Reményi, J., Elliot, L. J. B., Vandenbulcke, I., Spaepen, L., & Siroux, J. (2003). *Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzések nemzetközi elemzése.* SZÁMALK SZKI.

Sediviné Balassa, I. (2008). *A felsőfokú szakképzés tíz éve, Jubileumi összefoglaló a múltról, az eredményekről és a jövőről*, AIFSZ Kollégium Egyesület.

Simm, D., Marvel, A., Schaaf, R., & Winlow, H. (2012). Foundation Degrees in Geography and Tourism: A Critical Reflection on Student Experiences and the Implications for Undergraduate Degree Courses. *Journal of Geography in Higher Education*, *36*(4), 563–583. https://doi.org/10.1080/03098265.2012.692075

Smith, D. (2013). Differentiation and Diversification in Higher Education: The Case of Private, Faith-Based Higher Education in Manitoba. *Canadian Journal of Higher Education 43*(1) 23–43. https://doi.org/10.47678/cjhe.v43i1.2260

Stahl, S. A. (2002). Different strokes for different folks? In L. Abbeduto (Ed.), *Taking sides: Clashing on controversial issues in educational psychology*. McGraw-Hill.

Szabó, B. (2012). A felsőfokú szakképzések tendenciái, mai helyzete az oktatás világában, a debreceni felsőoktatási intézmények kommunikátor felsőfokú szakképzéseinek kérdőíves vizsgálata. Debreceni Egyetem. Szakdolgozat.

Szabó, B. (2013). A Debreceni Egyetem felsőfokú szakképzéseinek vizsgálata. In. Kálai, S. (Ed.) Juvenilia V.: Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája (pp. 305–318), Debreceni Egyetemi Kiadó.

Szabó, B. (2016). Szakképzés a felsőoktatásban a számok tükrében. *Educatio, 25* (1), 121–129.

Szabó, B. (2017). A felsőoktatási szakképzés hallgatói a felvételi adatok tükrében. In Zsolnai, A., & Kasik, L. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp 500–514). Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet.

Szabó, G. (1997). *A duális képzés rendszere és a projekt orientált képzés kapcsolata*. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola.

Szabó, P. Cs. (2003). A mátészalkai felsőfokú szakképzés. *Educatio, 12*(2), 311–314.

Szerepi, A. (2012). Intézményi tapasztalatok a bolognai alap- és mesterképzések, valamint a felsőfokú szakképzések kapcsán. In. Szeremrszki, M. (2012). Az érettségitől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Szemerszki, M. (2006). *Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban.* Felsőoktatási Kutatóintézet.

Szemerszki, M. (Ed.) (2012). *Az érettségitől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Szitó, I. (1987,2005). *A tanulási stratégiák fejlesztése.* Iskolapszichológiai füzetek 2. ELTE.

Tang, H. H. H., & Dang, B. Y. Y. (2023). Warming up or cooling out? Educational desire and higher education participation in an Asian context. *The Australian Educational Researcher, 50*(3), 823-844. https://doi.org/10.1007/s13384-022-00528-1

Teichler, U. (1998). The Changing Roles of the University and Non-University Sectors of Higher Education in European. *European Review, 6*(4), 475–487. https://doi.org/10.1017/S1062798700003628

Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education, 7*(4). 312–341. https://doi.org/10.1177/1028315303257118

Teichler, U. (2008): Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education, 56*(3), 349–379. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9122-8

Thomas, E., Cox, J., & Gallagher, P. (2012). Progression to Higher Education: The Voice of the Apprentice. *Research in Post-Compulsory Education, 17*(1), 93–113. https://doi.org/10.1080/13596748.2012.649967

Tolman, E.C. (1932). *Purposive behavior in animals and men.* University of California Press.

Tót, É. (2017). *Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára.* Oktatási Hivatal.

Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Kiadó.

Török, B. (2006). Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. Educatio, 2. sz. 333–347.

Trow, M. (1974). *Problems in the Transition from Elit to Mass Higher Education.* Carnegy Fundation of Higher Education, Berkeley.

Tynjälä, P. (1997): Developing Education Students' Conceptions of the Learning Process in Different Learning Enviroments. *Learning and Instruction, 7*(3), 277–292. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00029-1

UNESCO Institute for Statistics (2012). International Standard Classification of Education 2011. UNESCO.

Van De Graaff, J. H. (1976). The politics of innovation in French higher education: The university institutes of technology. *Higher Education, 5*(2), 189–210. https://doi.org/10.1007/BF00158489.

Van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, 21, 151–174. https://doi.org/10.1057/hep.2008.5

Veres, P. (2006). *Felsőfokú szakképzés a felsőoktatás rendszerében.* Változások a szabályozásban, a felsőoktatás új képzési szerkezete, konferencia anyag

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic analysis. *Higher Education, 31*(1), 25–50. https://doi.org/10.1007/BF00129106

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of Constructive Learning Processes. *British Journal of Educational Psychology, 68*(2), 149–171. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01281.x

Veroszta, Zs. (2009). A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. Diplomás Pályakövetés 2009 hallgatói véleményfelmérésének eredményei alapján. *Felsőoktatási Műhely 3*(3). 27–60.

Veroszta, Zs. (2010). Felsőoktatási értékek- hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása. Ph.D. értekezés

Veroszta, Zs. (2016). A felsőoktatási továbbtanulási motivációk vizsgálata In Derényi, A., & Temesi, J. (Eds.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 közö*tt (pp. 153–200). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations. *Child Development, 58*(4), 1079–1093. https://doi.org/10.2307/1130548

Westerman, J., & Donoghue, P. (1989). *Business information technology series: Managing the human resource.* Prentice Hall.

Zrinszky, L. (2005). *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába.* Okker Kiadó.

Ábrajegyzék

1. ábra A továbbtanulási tendenciákat meghatározó tényezők 13
2. ábra Clark modell 26
3. ábra Indítási engedélyt kapott intézmények száma 1998-2002 között 55
4. ábra AIFSZ képzésekre jelentkező hallgatók a felsőoktatásban 56
5. ábra Indítási engedélyt kapott intézmények száma 2003-2007 között 58
6. ábra A felsőoktatás új képzési szerkezete 59
7. ábra Az FSZ képzésre jelentkező hallgatók 2003-2012 60
8. ábra A felsőoktatási szakképzésre jelentkező és felvett hallgatók, általános felvételi eljárás 2013-2022 64
9. ábra A felsőoktatási szakképzésre jelentkező és felvett hallgatók, pótfelvételi eljárás 2013-2022 65
10. ábra A felsőoktatási szakképzésre jelentkező és felvett hallgatók, keresztféléves felvételi eljárás 2013-2022 66
11. ábra Az AIFSZ és FSZ képzésben résztvevő tanulók és hallgatók létszámai 72
12. ábra Oktatási alszektorhoz való kötődés a vizsgált 15 országban 80
13. ábra A rövid ciklusú felsőoktatási programok kredit elismertetése az alapképzésekbe 2010/2011. 81
14. ábra Európai országok csoportosítása a rövid ciklusú felsőoktatási képzések terén 83
15. ábra A rövid ciklusú felsőoktatási programok kredit elismertetése az alapképzésekbe 84
16. ábra A felsőoktatás részeként működő rövid ciklusú programok 2016/2017. 85
17. ábra A rövid ciklusú felsőoktatási programok (leggyakoribb) munkaterhelése 2016/2017. 86
18. ábra A rövid ciklusú felsőoktatási programok elismertetése az alapképzésekbe 2016/2017. 87
19. ábra A válaszadók édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége a képzési területek szerinti megoszlásban 150
20. ábra A válaszadók édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége a képzési területek szerinti megoszlásban 151
21. ábra A válaszadók az Ön-e az első a családban (anya-apa-testvérek), aki a felsőoktatásban szerez végzettséget? kérdésre adott válaszai a képzési területek megoszlásában 152
22. ábra A válaszadók középiskolai átlaga az érettségi előtti két tanévben 159
23. ábra A válaszadók középiskolai évekre vonatkozó élményei 160
24. ábra A válaszadók hányadik helyen jelentkeztek a felsőoktatási szakképzésre % 165
25. ábra A válaszadók értékelése az intézményválasztásukról 1-től 5-ig terjedő skálán a képzési területek szerinti megoszlásban 168
26. ábra A válaszadó végzős hallgatók véleménye a gyakorlati helyek színvonaláról 171
27. ábra Tanulási aspirációk mentén kialakított hallgatói célcsoportok összehasonlítása 178
28. ábra Milyen gyakorisággal alkalmazták a képzése során az alábbi oktatási módszereket? 180
29. ábra Milyen gyakran járult hozzá tanulásához a felsőoktatási intézmény az alábbi segédanyagokkal? 181
30. ábra Az alábbi számonkérési módok közül milyen gyakorisággal éltek oktatói a képzése során? 182
31. ábra Az alábbi eszközöket milyen gyakran veszi igénybe általában a tanulás során? 182
32. ábra A tanulás szervezését tekintve hogyan tanul szívesen? 183
33. ábra Mennyire támogatják Önt az alábbi tényezők a tanulmányai során? 184
34. ábra Rangsorolja az alapján az állításokat, hogy mennyire érte vele egyet! 185
35. ábra Az alábbiak közül melyek nehezítik a tanulási folyamatát? 190
36. ábra A felsőoktatási szakképzés utáni elhelyezkedési esélyek a hallgatók szerint a képzési területek megoszlásában 211
37. ábra A felsőoktatási szakképzés után milyen helyen szeretnének elhelyezkedni a hallgatók a képzési területek megoszlásában 213

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat ISCED rendszer 1997, 2011 ..... *30*
2. táblázat Az MKKR szerkezete *34*
3. táblázat A magyar képesítések helye az MKKR-ben *34*
4. táblázat A rövid felsőoktatási képzési programok fő jellemzői *39*
5. táblázat Vizsgált európai országok képzési sajátossága *45*
6. táblázat Az Európai Felsőoktatási Térség miniszteri találkozóinak eredménye az SCHE képzések esetében *48*
7. táblázat AIFSZ-FSZ-FOSZ szakok képzési területeinek száma 2001-2022 között *67*
8. táblázat Akadályozó és motiváló tényezők az AIFSZ és FSZ esetében *69*
9. táblázat Országtipológiák rendszerezési szempontjai a felsőfokú szakképzésben *79*
10. táblázat Európai kutatások a rövid ciklusú felsőfokú képzések témájában *95*
11. táblázat Hazai kutatások az AIFSZ, FSZ, FOSZ témájában *112*
12. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre meghirdetett szakok listája *121*
13. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre és osztatlan képzésre meghirdetett szakok listája *122*
14. táblázat Fenntartók és képzők eloszlása és mintába való megjelenésük 2017/2018. tanév *123*
15. táblázat Képzési területek és munkarend eloszlása és mintába való megjelenésük 2017/2018. tanév *124*
16. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók nemek szerinti megoszlása, általános felvételi eljárás *127*
17. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók nemek szerinti megoszlása, általános felvételi eljárás *127*
18. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szintek, képzési területek és nemek szerinti megoszlása, általános felvételi eljárás *128*
19. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szintek, képzési területek és nemek szerinti megoszlása, általános felvételi eljárás *129*
20. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és állandó lakhelyük településtípusának megoszlása, általános felvételi eljárás *130*
21. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és állandó lakhelyük településtípusának megoszlása, általános felvételi eljárás *131*
22. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint, képzési terület és állandó lakhelyük településtípusának megoszlása, általános felvételi eljárás *132*
23. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint, képzési terület és állandó lakhelyük településtípusának megoszlása, általános felvételi eljárás *134*
24. táblázat A 2016/2017 és a 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók hátrányos helyzet szempontjából való megoszlása, általános felvételi eljárás *136*
25. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és a középiskolai osztályuk típusának megoszlása, általános felvételi eljárás *137*
26. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és a középiskolai osztályuk típusának megoszlása, általános felvételi eljárás *138*
27. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és emelt szintű érettségi vizsgájuk számának megoszlása, általános felvételi eljárás *139*

28. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és emelt szintű érettségi vizsgájuk számának megoszlása, általános felvételi eljárás 139
29. táblázat 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és nyelvvizsga eredményeik megoszlása, általános felvételi eljárás 140
30. táblázat 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók képzési szint és nyelvvizsga eredményeik, általános felvételi eljárás 140
31. táblázat A 2016/2017 és a 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre és osztatlan képzésre felvételt nyert hallgatók középiskola, érettségi és felvételipontszámának átlagai, általános felvételi eljárás 141
32. táblázat A 2016/2017. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre felvételt nyert hallgatók döntési indokai a felvételi során, általános felvételi eljárás 143
33. táblázat A 2017/2018. tanévben felsőoktatási szakképzésre és azzal párhuzamos alapképzésre és osztatlan képzésre felvételt nyert hallgatók döntési indokai a felvételi során, általános felvételi eljárás 144
34. táblázat A válaszadók szociokulturális sajátosságainak jellemzői 147
35. táblázat A válaszadók nemek és képzési területek szerinti megoszlása 149
36. táblázat A válaszadók állandó lakóhelyének településtípusa a képzési területek szerinti megoszlásban 153
37. táblázat A válaszadók tanév közbeni lakóhelye a képzési területek szerinti megoszlásban 154
38. táblázat A válaszadók állandó lakhelye és annak közelsége az intézményhez 155
39. táblázat A válaszadók tanulmányi költségeinek fedezése a képzési területek szerinti megoszlásban 155
40. táblázat A válaszadók tanulmányi költségeinek fedezői és a költségek fedezésének nehézség szerinti megoszlása 156
41. táblázat A válaszadók középfokú tanulmányainak jellemzői 157
42. táblázat A válaszadók középfokú intézményeinek típusa a képzési területek szerinti megoszlásban . 158
43. táblázat A válaszadók tanulmányi eredményei a középiskolában az érettségi előtti két tanév végén a képzési területek szerinti megoszlásban 160
44. táblázat A válaszadók nyelvvizsga eredményei a képzési területek szerinti megoszlásban 161
45. táblázat A válaszadók nyelvvizsga eredményeinek szintje a képzési területek szerinti megoszlásban 162
46. táblázat A válaszadók érettségi évének a képzési területek szerinti megoszlása 164
47. táblázat A válaszadók az első felsőoktatási jelentkezésekor oda kerültek be, ahová szerettek volna kérdésre adott válaszai a képzési területek szerinti megoszlásban 165
48. táblázat A válaszadók felsőoktatási szakképzésbe történő jelentkezésének indokai a képzési területek szerinti megoszlásban 167
49. táblázat A válaszadókmiért jelentkezések a felsőoktatási szakképzésbe 169
50. táblázat A válaszadók véleménye a felsőoktatási szakképzés elméleti tananyagáról és a gyakorlati órák színvonaláról a képzési területek szerinti megoszlásban 170
51. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási aspirációi és képzési motivációi alapján kialakított klasztercsoportok 172
52. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási aspirációi és képzési motivációi alapján kialakított klasztercsoportok és háttérváltozók összefüggéseinek vizsgálata 174
53. táblázat A továbbtanulási hajlandóságot befolyásoló tényezők vizsgálata 177
54. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási motivációjához köthető faktorok 185
55. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási motivációjához köthető faktorok és a családi állapot változó összefüggései 186
56. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási motivációjához köthető faktorok és a településtípus változó összefüggései 187
57. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási motivációjához köthető faktorok és képzési terület változó összefüggései 187
58. táblázat A tanulási motivációjához köthető faktorok és a tanulási aspirációk és képzési motivációk klasztercsoportok összefüggései 188
59. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási nehézségeihez köthető faktorok 191
60. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási nehézségeihez köthető faktorok és a családi állapot változó összefüggései 191
61. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási nehézségeihez köthető faktorok és a képzési tagozat változó összefüggései 192

62. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási nehézségeihez köthető faktorok és képzési terület változó összefüggései 193
63. táblázat A tanulási nehézségeikhez köthető faktorok és a tanulási aspirációk és képzési motivációk klasztercsoportok összefüggései 194
64. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stratégiája alapján kialakított klasztercsoportok 195
65. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stílusa alapján kialakított klasztercsoportok és háttérváltozók összefüggéseinek vizsgálata 197
66. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stratégiája alapján kialakított klasztercsoport és tanulásmódszertani változók átlagai 199
67. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási motivációihoz köthető faktorok és a tanulási stratégiák klasztercsoportok összefüggései 200
68. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulás nehézségeihez köthető faktorok és a tanulási stratégiák klasztercsoportok összefüggései 201
69. táblázat A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási aspiráció, képzési motivációi és tanulási stratgiák klasztercsoportok összefüggései 201
70. táblázat A válaszadók tervei a felsőoktatási szakképzés után a képzési területek szerinti megoszlásában 204
71. táblázat A válaszadók külföldi munkavállalási lehetőség kapcsán felmerülő tervei a képzési területek szerinti megoszlásában 205
72. táblázat A válaszadók szeretnének-e továbbtanulni kérdésre adott válaszai a képzési területek szerinti megoszlásban 206
73. táblázat A felsőoktatási szakképzés után továbbtanulók intézményválasztási tervei a képzési területek megoszlásában 207
74. táblázat A felsőoktatási szakképzés után továbbtanulni nem kívánók okai a tanulás befejezésére a képzési területek szerinti megoszlásában 208
75. táblázat A felsőoktatási szakképzés utáni továbbtanulási tervek mesterképzésben, osztatlan képzésben és PhD képzésben a képzési területek szerinti megoszlásában 209
76. táblázat A felsőoktatási szakképzés utáni tanulási tervek egyéb szakmai képzések és nyelvi képzések esetében a képzési területek megoszlásában 210

Mellékletek

1. Kutatási kérdőív

MINTA

EvaSys	Felsőoktatási szakképzés tanulói Magyarországon	Electric Paper
Szabó Barbara	FOKSZ Kutatás 2018	

A megjelölés módja: ☐☒☐☐☐ Kérem, használjon tollat vagy vékony hegyű filcet. Az űrlap automatikus feldolgozásra kerül.
Javítás: ☐■☐☒☐ Az optimális beolvasási eredmények érdekében kérem, kövesse a bemutatott példákat.

Kedves Hallgató!
Doktori értekezésemben a felsőoktatási szakképzést és annak hallgatóit vizsgálom. Elsősorban a hallgatók szociokulturális környezetét, tanulási motivációjukat, továbbtanulási szándékait és jövőképüket. A válaszadás névtelen és önkéntes.
Köszönöm, hogy válaszaival hozzájárul a kutatásom sikerességéhez!

1. Tanulmányi adatok

1.1 **Kérem adja meg az intézményének a nevét!**

1.2 **Milyen tagozaton tanul?**
☐ Nappali ☐ Levelező ☐ Távoktatás
☐ Esti

1.3 **Milyen szakon tanul?**

1.4 **Melyik évben kezdte el a felsőoktatási szakképzésben tanulmányait?**

1.5 **Hány államilag támogatott félévet használt el a felsőoktatási szakképzésben?**

1.6 **Hány félévet tanult költségtérítéses képzésben?**

1.7 **Volt-e passzív féléve a felsőoktatási szakképzésben folytatott tanulmányai során?** ☐ Igen ☐ Nem

2. Társadalmi háttér

2.1 **Neme** ☐ Nő ☐ Férfi

2.2 **Születési éve**

2.3 **Családi állapota**
☐ Egyedülálló ☐ Házas ☐ Elvált
☐ Élettársi kapcsolatban él

2.4 **Milyen településtípuson van állandó lakhelye?**
☐ Főváros ☐ Megyeszékhely, megyei jogú város ☐ Kisebb város
☐ Falu

2.5 **Édesanyjának mi a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?**
☐ 8 általánosnál kevesebb ☐ 8 osztály ☐ Szakmunkásképző, Szakiskola
☐ Szakközépiskola,technikum (érettségivel) ☐ Gimnázium ☐ Főiskola
☐ Egyetem ☐ Tudományos fokozat

2.6 **Édesapjának mi a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége?**
☐ 8 általánosnál kevesebb ☐ 8 általános ☐ Szakmunkásképző, Szakiskola
☐ Szakközépiskola,technikum (érettségivel) ☐ Gimnázium ☐ Főiskola
☐ Egyetem ☐ Tudományos fokozat

2.7 **Ön-e az első a családban (anya-apa-testvérek), aki a felsőoktatásban szerez végzettséget?** ☐ Igen ☐ Nem

F11806U0P1PL0V0 2018.04.25, Oldal 1/6

MINTA

2. Társadalmi háttér [Folytatás]

2.8 **Hogyan tekint vissza a gyermekként, fiatalon átélt iskolai évekre az iskolai sikerek szempontjából?**
☐ Csak pozitív élményeim vannak ☐ Döntően pozitív élményeim vannak ☐ Pozitív és negatív élményeim egyaránt vannak
☐ Inkább negatív élményeim vannak ☐ Csak negatív élményeim vannak

3. Tanulmányok, felsőoktatás

3.1 **Milyen típusú középfokú intézménybe járt?**
☐ Gimnázium ☐ Szakgimnázium/Szakközépiskola

3.2 **Milyen fenntartású volt a középiskola, amikor érettségizett?**(A felsőoktatási intézményhez tartozó középiskolák államinak minősülnek.)
☐ Állami ☐ Egyházi ☐ Alapítványi
☐ Egyéb

3.3 **Milyen tagozaton tanult?** ☐ Nappali ☐ Levelező ☐ Esti

3.4 **Milyen átlagú tanulmányi eredményei voltak a középiskolában az érettségi előtti két tanév végén?** ☐ 2,00-2,50 ☐ 2,51-3,00 ☐ 3,01-3,50 ☐ 3,51-4,00 ☐ 4,01-4,50 ☐ 4,51-5,00

3.5 **Mikor érettségizett?**

3.6 **Felsőfokú tanulmányait megelőzően szerzett-e nyelvvizsga bizonyítványt?** ☐ Igen ☐ Nem

3.7 Ha szerzett nyelvvizsgát, milyen nyelvből szerezte?

3.8 **Ha szerzett nyelvvizsga bizonyítványt, azt milyen fokon szerezte?** ☐ Alapfok ☐ Középfok ☐ Felsőfok

3.9 **Az intézmény, ahol most tanul**
☐ Lakóhelyén van ☐ Lakóhelye közelében (30 km-en belül) van ☐ Lakóhelyétől távol(30 km-nél távolabb)van

3.10 **A legelső felsőoktatási jelentkezésekor oda jutott-e be, ahová eredetileg szeretett volna?** ☐ Igen ☐ Nem

3.11 **Miért jelentkezett a felsőoktatási szakképzésbe? (Kérem a legjellemzőbbet jelölje meg!)**
☐ Ahhoz a szakmához, ami érdekelte, felsőfokú végzettségre van szükség ☐ Felsőfokú képzettséggel többet lehet keresni, könnyebb elhelyezkedni ☐ Még nem akart munkába állni
☐ A szülei, tanárai ambicionálták ☐ Nem tudta eldönteni, hogy hol tanuljon tovább BA/BSC szakon ☐ Egyéb

3.12 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt:**

3.13 **Hányadik helyen jelölte meg a felsőoktatási szakképzést, amelyen most tanul?**

3.14 **Mekkora áldozatot jelent taníttatása szülei számára?** ***Kérem, hogy csak egyet jelöljön meg!***
☐ Komoly áldozatot jelent ☐ Nem jelent túlzott megerőltetést ☐ Egyáltalán nem probléma

3.15 **Ki fedezi jelenleg legnagyobb részben a tanulmányi költségeit?** ***Kérem, hogy csak egyet jelöljön meg!***
☐ Szülei fizetik ☐ Saját magának teremti elő ☐ Diákhitelt vesz fel
☐ Egyéb

3.16 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt:**

3.17 **Tanév közben hol lakik?**
☐ Otthon lakik ☐ Kollégiumban lakik ☐ Albérletben lakik
☐ Egyéb

3.18 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt:**

3. Tanulmányok, felsőoktatás [Folytatás]

3.19	Hogyan értékeli intézményválasztását egy 1-től 5-ig terjedő skálán? *(intézmény légköre, oktatók, elégedettség)* (1- nagyon rossz, 2- rossz, 3- se nem jó, se nem rossz, 4- jó, 5 nagyon jó)	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

3.20 **Mennyire volt tájékozott arról a felsőoktatási szakképzésről, ahol most tanul?**
☐ Alaposan utána nézett ☐ Nem tudott róla sokat ☐ Egyáltalán nem voltak információi

Mi alapján választotta az intézményt, ahol most tanul? Kérem, a válasz lehetőségeket értékelje 1-től 5- ig terjedően. (1- legkevésbé jellemző, 2- kevésbé jellemző, 3- jellemző is meg nem is, 4- többnyire jellemző, 5- legjellemzőbb)

3.21	Magas színvonalú az oktatás	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
3.22	Nem túl magasak a követelmények	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
3.23	Közel van a lakóhelyéhez	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
3.24	Máshová nem vették volna fel	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
3.25	Nem vették fel oda, ahová szeretett volna menni	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

Mit vár a felsőoktatási szakképzéstől? Kérem, értékelje a válasz lehetőségeket 1-től 5-ig terjedően. (1- legkevésbé jellemző, 2- kevésbé jellemző, 3- jellemző is meg nem is, 4- többnyire jellemző, 5- legjellemzőbb)

3.26	Szakmai elméleti tudást	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
3.27	Szakmai gyakorlati tudást	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
3.28	Munkavállalásra való felkészítést	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

Mit gondol, a felsőoktatási szakképzés mire készíti fel Önt? Kérem értékelje a válasz lehetőségeket 1-től 5- ig terjedően. (1- legkevésbé jellemző, 2- kevésbé jellemző, 3- jellemző is meg nem is, 4- többnyire jellemző, 5- legjellemzőbb)

3.29	Munkavállalásra	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
3.30	Továbbtanulásra	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
3.31	Egyikre sem	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

3.32 **Mi a véleménye a felsőoktatási szakképzésben oktatott elméleti tananyag színvonaláról?** ☐ Alacsony ☐ Közepes ☐ Magas

3.33 **Mi a véleménye a felsőoktatási szakképzésben oktatott gyakorlati órák színvonaláról?** ☐ Alacsony ☐ Közepes ☐ Magas

3.34 **A gyakorlati helyek színvonalát milyennek ítéli meg? (Kérem, hogy a legjellemzőbbet jelölje meg!)**
☐ Elégedett vele ☐ Többet várt tőle ☐ Nem foglalkoztak Önnel eléggé
☐ Nem kapott megfelelő betekintést az ott folyó szakmai munkába

4. Tanulásmódszertan

Milyen gyakran járult hozzá tanulásához a felsőoktatási intézmény az alábbi segédanyagokkal? (Értékelje a skálán! 1- soha, 2 - olykor, 3 - néha 4- többször, 5 - mindig)

4.1	az előadás bemutatóinak kivonata	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.2	sokszorosított segédanyagok	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.3	elektronikus segédanyagok (CD, DVD)	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.4	elektronikus felületen biztosított segédanyagok	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.5	kifejezetten a képzésre készített szerkesztett tankönyv	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.6	tanulmánykötet, szöveggyűjtemény	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.7	egyéb	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

4.8 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt!**

Gondoljon a felsőoktatási szakképzésre, milyen gyakorisággal alkalmazták a képzése során az alábbi oktatási módszereket? (Értékelje a skálán! 1 - soha, 2 - ritkán, 3 - néha, 4- gyakran, 5 (szinte) mindig)

4.9	előadás	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.10	előadássorozat (különböző előadókkal)	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.11	beszélgetés	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.12	értékes, hozzáadott értékkel rendelkező szemléltetés	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.13	vitatechnikák	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.14	illusztrációként alkalmazott szituációs módszerek, pl. esetjáték, szituációs játékok	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.15	tréning	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.16	projektmódszer	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.17	egyéb	1 ☐	☐	☐	☐	☐	2

4.18 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt!**

4. Tanulásmódszertan [Folytatás]

Gondoljon a felsőoktatási szakképzésére, az alábbi számonkérési módok közül milyen gyakorisággal éltek oktatói a képzése során? (Értékelje a skálán! 1 -soha, 2 - ritkán, 3 - néha, 4- gyakran, 5 - mindig)

4.19	jelenlét elegendő volt	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.20	írásbeli feleletválasztós teszt	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.21	írásbeli esszé	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.22	írásbeli feladatlap	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.23	önálló munkában, egyénileg elkészített írásbeli dolgozat	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.24	csoport munkában elkészített projekt feladat	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.25	szóbeli vizsga	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.26	szóbeli gyakorlati bemutató	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

Az alábbi eszközöket milyen gyakran veszi igénybe általában a tanulás során? (Értékelje a skálán! 1 - soha, 2 -ritkán, 3 - néha, 4 - gyakran, 5 -mindig)

4.27	saját vagy mások jegyzeteit	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.28	tankönyvet	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.29	újság- és folyóiratcikkeket	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.30	egyéb könyveket, nyomtatott anyagokat	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.31	internetet (pl. online böngészés, online anyagok)	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.32	számítógépet (pl. számítógépes oktatóprogramot)	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.33	CD/DVD filmet, programot	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.34	televízió/rádióműsort	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.35	multimédiás/távoktatási tananyagot	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

A tananyag elsajátításakor mennyire jellemzők Önre az alábbi kijelentések? (1 - szinte soha, 2 - ritkán, 3 - néha, 4 - gyakran, 5 - szinte mindig)

4.36	Tanuláskor újra és újra elolvasom az anyagot.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.37	A tanuláshoz számítógépet és/vagy internetet használok.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.38	Tanuláskor kihagyom az érthetetlen részeket.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.39	Tanulás előtt megtervezem a munkát, az időbeosztást	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.40	Tanulás közben ellenőrzöm, hogy értem-e, amit elolvastam.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.41	Társaimmal megbeszélem, ami nem megy, amit nem értek.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.42	Oktatóimmal megbeszélem, ami nem megy, amit nem értek.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.43	Az interneten nézek utána annak, amit nem értek.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.44	Az interneten nézek utána annak, amit nem értek.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.45	Igyekszem átfogó képet kialakítani az anyagról.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.46	Különböző technikákat alkalmazok a memorizálásra.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.47	A megtanulandót próbálom összekapcsolni a már meglévő tapasztalataimmal.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.48	Igyekszem annyi részletet memorizálni, amennyit csak tudok.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.49	Tanuláskor készítek rajzokat, ábrákat, táblázatokat.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.50	Nincs idő arra, hogy értelmezzem az anyagot.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.51	Tanuláskor megbizonyosodom arról, hogy a legfontosabb részekre emlékszem-e.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

A tanulás szervezését tekintve hogyan tanul szívesen? (1- legkevésbé jellemző, 2- kevésbé jellemző, 3- jellemző is meg nem is, 4- többnyire jellemző, 5- legjellemzőbb)

4.52	Nagycsoportban	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.53	Kiscsoportban	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.54	Párban	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.55	Önállóan	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

Mennyire támogatják Önt az alábbi tényezők a tanulmányai során? (1 nem támogatják, 2- alig támogatják 3- támogatják is meg nem is, 4 -támogatják, 5 nagyon támogatják)

4.56	Csoportlégkör	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.57	Önállóság	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.58	Értékelés, visszajelzés	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.59	A tananyag hasznosíthatósága	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.60	A tananyag érdekessége	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.61	Az oktatási módszerek változatossága	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
4.62	A tanárokkal való személyes konzultáció	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

5. Tanulási motiváció

A következő állításokat rangsorolja az alapján, hogy mennyire érte vele egyet! (1-egyáltalán nem ért vele egyet, 2- kevésbé ért vele egyet, 3- egyet is értek meg nem is, 4- többnyire egyetért vele, 5- teljes mértékben egyetért vele)

5.1	Azért tanulok, hogy a családom büszke legyen rám	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.2	Azért tanulok, hogy új barátokat ismerjek meg	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.3	Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.4	Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.5	Azért tanulok, mert ma már nélkülözhetetlen, hogy valaki ne frissítse a tudását.	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.6	Azért tanulok, hogy munkát találjak	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.7	Azért tanulok, hogy változatosabb, érdekesebb legyen az életem	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.8	Azért tanulok, mert örömömet lelem benne	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

Az alábbiak közül melyek nehezítik a tanulási folyamatát? (1-egyáltalán nem nehezíti, 2- kevésbé nehezíti, 3- nehezíti is meg nem is, 4- többnyire nehezíti, 5-nagymértékben nehezíti)

5.9	Családi, baráti kötelezettségek	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.10	Háztartási munkák	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.11	Személyes, egészségügyi problémák	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.12	Tanulási kudarcok	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.13	Anyagi nehézségek	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.14	Hobbi	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.15	Motiváció hiánya	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.16	Felsőoktatási szakképzés szigorú jelenléti követelményei	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.17	A felsőoktatási szakképzés időbeosztása	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.18	A felsőoktatási szakképzés követelményei	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.19	A felsőoktatási szakképzés hossza	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.20	A felsőoktatási szakképzés oktatási módszerei	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5
5.21	Egyéb	1 ☐	☐	☐	☐	☐	5

5.22 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt:**

6. Munkavállalás, továbbtanulás, jövőkép

6.1 **Mi a terve a felsőoktatási szakképzés elvégzése után?**

☐ Szakmájának megfelelő irányú felsőfokú továbbtanulás BA/ BSC szakon
☐ Szakmájától eltérő irányú továbbtanulás BA/BSC szakon
☐ Munkavállalás Magyarországon
☐ Munkavállalás külföldön
☐ Saját vállalkozást indít
☐ Egyéb

6.2 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt:**

6.3 **Ha vállalna munkát külföldön a végzését követően, akkor szakképzettségének megfelelő munkát választana?**

☐ Igen, kizárólag a szakképzettségemnek megfelelő munkát vállalnék
☐ Nem, nem kizárólag a szakképzettségemnek megfelelő munkát vállalnék
☐ Bármilyen területen szívesen dolgoznék
☐ Nem szeretnék külföldön munkát vállalni

6.4 **Jelentkezik-e újból egyetemre, főiskolára a végzést követően?**

☐ Igen
☐ Nem (ugrás a 6.6 kérdésre)

6.5 **Ha jelentkezik, akkor hova szeretne?**

☐ Maradok az intézményben, ahol tanulok
☐ Más intézményt választok

6.6 **Ha nem jelentkezik, akkor miért nem? (Több lehetőséget is megjelölhet)**

☐ Elegendő számomra a 2 éves képzés
☐ Anyagilag nem tudnám finanszírozni
☐ Dolgozni szeretnék
☐ Egyéb

6.7 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt!**

6.8 **Szeretne-e részt venni a jövőben MA/MSc képzés?**

☐ Igen, ebben az intézményben, ahol most tanulok
☐ Igen, más intézményben
☐ Nem

6. Munkavállalás, továbbtanulás, jövőkép [Folytatás]

6.9 **Szeretne-e részt venni a jövőben osztatlan képzésben? (orvos, jogász, agrármérnök, tanár, stb.)**
☐ Igen, ebben az intézményben, ahol most tanulok ☐ Igen, más intézményben ☐ Nem

6.10 **Szeretne-e részt venni a jövőben PhD képzésben?**
☐ Igen, ebben az intézményben, ahol most tanulok ☐ Igen, más intézményben ☐ Nem

6.11 **Szeretne-e részt venni a jövőben felnőttképzésben? (pl. nyelvtanfolyam, jogosítvány, különféle tanfolyam, stb.)**
☐ Igen ☐ Nem

6.12 **Szeretne-e részt venni a jövőben nyelvi képzésben?**
☐ Igen ☐ Nem

6.13 **Véleménye szerint mennyire tud elhelyezkedni a felsőoktatási szakképzéssel kapott végzettséggel?**
☐ Könnyen el tudok helyezkedni vele ☐ Nem tudok elhelyezkedni vele ☐ Más régióban tudok elhelyezkedni vele
☐ Nem szeretnék elhelyezkedni vele

6.14 **Ha végzés után munkába akar állni, van-e konkrét állásajánlata?**
☐ Igen ☐ Nem

6.15 **Ha van konkrét állásajánlata, akkor az milyen munkahelyet jelent?**
☐ Állami fenntartású intézmény ☐ Piaci cég (10 fő alatt) ☐ Piaci cég (10- 50 fő között)
☐ Piaci cég (50 fő felett) ☐ Családi vállalkozás ☐ Civil szervezet (egyesület, alapítvány)
☐ Egyházi fenntartású intézmény ☐ Egyéb

6.16 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt!**

6.17 **Kapott-e állásajánlatot gyakorlóhelyén?** ☐ Igen ☐ Nem

6.18 **Ha még nincs konkrét állásajánlata, akkor milyen típusú munkára van esélye?**
☐ Képzettségének megfelelő munka ☐ Képzettségének nem megfelelő munka ☐ Szaktudást nem igénylő nem fizikai munka
☐ Szaktudást igénylő fizikai munka ☐ Nem fog találni munkát ☐ Egyéb

6.19 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt!**

6.20 **Ha nincs konkrét állásajánlata, akkor milyen munkahelyen szeretne elhelyezkedni?**
☐ Állami fenntartású intézmény ☐ Piaci cég (10 fő alatt) ☐ Piaci cég (10- 50 fő között)
☐ Piaci cég (50 fő felett) ☐ Családi vállalkozás ☐ Civil szervezet (egyesület, alapítvány)
☐ Egyházi fenntartású intézmény ☐ Egyéb

6.21 **Amennyiben az előző kérdésnél az "Egyéb" opciót választotta kérjük fejtse ki mire gondolt!**

Köszönöm, hogy kitöltötte a kérdőívemet és ezzel segítette doktori kutatásomat!

2. A felsőfokú szakképzés hallgatóinak tanulási stratégiája alapján kialakított klasztercsoport és tanulásmódszertani változók átlagai

1. táblázat

		Nagycsoportban	Kiscsoportban	Párban	Önállóan	Csoportlégkör	Önállóság	Értékelés, visszajelzés	A tananyag hasznosíthatósága	A tananyag érdekessége	Az oktatási módszerek változatossága	A tanárokkal való személyes konzultáció
Tudatos szervezők	Mean	2,21	2,62	2,96	4,42	3,63	4,25	4,10	4,11	4,12	3,91	3,84
	N	505	505	503	506	508	505	502	497	498	495	506
Reprodukálók	Mean	1,61	2,28	2,60	4,50	3,10	4,16	3,66	3,85	3,99	3,39	3,12
	N	624	625	625	626	626	626	622	625	623	622	620
Mélyrehatók	Mean	1,38	2,03	2,56	4,85	3,32	4,57	4,28	4,43	4,48	3,82	3,50
	N	477	477	476	479	480	478	481	479	481	479	479
Összesen	Mean	1,73	2,31	2,70	4,58	3,33	4,31	3,98	4,10	4,18	3,68	3,46
	N	1606	1607	1604	1611	1614	1609	1605	1601	1602	1596	1605

2. táblázat

		Azért tanulok, hogy a családom büszke legyen rám	Azért tanulok, hogy új barátokat ismerjek meg	Azért tanulok, hogy magasabb legyen a fizetésem	Azért tanulok, mert érdekel az, amit új ismeretként megtanulhatok	Azért tanulok, mert ma már nélkülözhetetlen, hogy valaki ne frissítse a tudását.	Azért tanulok, hogy munkát találjak	Azért tanulok, hogy változatosabb, érdekesebb legyen az életem	Azért tanulok, mert örömömet lelem benne
Tudatos szervezők	Mean	3,66	3,17	4,14	4,17	4,07	4,20	3,99	3,55
	N	502	512	511	513	514	511	513	510
Reprodukálók	Mean	3,14	2,48	3,98	3,83	3,67	3,97	3,52	2,88
	N	626	631	630	631	631	630	631	631
Mélyrehatók	Mean	3,26	2,33	4,18	4,42	4,30	4,16	4,03	3,57
	N	479	481	480	481	481	481	481	480
Összesen	Mean	3,34	2,65	4,09	4,11	3,98	4,10	3,82	3,30
	N	1607	1624	1621	1625	1626	1622	1625	1621

3. táblázat

		Családi, baráti kötelezettségek	Háztartási munkák	Személyes, egészségügyi problémák	Tanulási kudarcok	Anyagi nehézségek	Hobbi	Motiváció hiánya	Felsőoktatási szakképzés szigorú jelenléti követelményei	A felsőoktatási szakképzés időbeosztása	A felsőoktatási szakképzés követelményei	A felsőoktatási szakképzés hossza	A felsőoktatási szakképzés oktatási módszerei	Egyéb
Tudatos szervezők	Mean	3,24	3,15	2,93	3,00	2,77	2,81	3,09	2,94	3,01	3,07	2,87	3,02	2,90
	N	511	513	508	507	510	513	513	513	510	509	511	512	174
Reprodukálók	Mean	2,75	2,59	2,27	2,73	2,47	2,44	3,20	2,48	2,67	2,69	2,45	2,70	2,06
	N	631	631	628	627	631	632	632	631	632	631	631	631	209
Mélyrehatók	Mean	2,75	2,81	2,04	2,35	2,24	2,01	2,45	2,08	2,43	2,28	2,04	2,25	1,44
	N	481	481	479	481	478	480	481	481	480	480	480	481	144
Összesen	Mean	2,90	2,83	2,41	2,70	2,50	2,43	2,94	2,50	2,71	2,69	2,46	2,67	2,17
	N	1623	1625	1615	1615	1619	1625	1626	1625	1622	1620	1622	1624	527

A szerző publikációs jegyzéke

DEBRECENI EGYETEM
EGYETEMI ÉS NEMZETI KÖNYVTÁR
H-4002 Debrecen, Egyetem tér 1, Pf.: 400
Tel.: 52/410-443, e-mail: publikaciok@lib.unideb.hu

Nyilvántartási szám: DEENK/371/2023.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Máté-Szabó Barbara Éva
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
MTMT azonosító: 10048926

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (4)

1. Tóth, D. A., **Máté-Szabó, B. É.**: A felsőoktatás szerepe a társadalmi felzárkózásban: Fókuszban a rövid idejű képzések és a közösségi központok.
   In: KozmaPolisz. Tanulmányok Kozma Tamás 80. születésnapjára. Szerk.: Pusztai Gabriella, Engler Ágnes, Kocsis Zsófia, CHERD, Debrecen, 131-140, 2019, (Régió és oktatás, ISSN 2060-2596 ; 13) ISBN: 9789633188118
2. **Máté-Szabó, B. É.**: A felsőoktatási szakképzés hallgatói a felvételi adatok tükrében.
   In: Új kutatások a neveléstudományban 2016 : A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Szerk.: Zsolnai Anikó, Kasik László, Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged, 500-514, 2017. ISBN: 9789633065679
3. **Máté-Szabó, B. É.**: Felsőfokú szakképzések a Debreceni Egyetemen.
   In: Oktatáskutatás határon innen és túl. Szerk.: Juhász Erika, Kozma Tamás, Belvedere Meridionale, Szeged, 352-368, 2014, (HERA Évkönyvek, ISSN 2064-6755 ; 1.) ISBN: 9786155372179
4. **Máté-Szabó, B. É.**: A debreceni felsőoktatási intézmények kommunikátor felsőfokú szakképzéseinek vizsgálata.
   In: , Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 199-205, 2012, (Acta Andragogiae et Culturae sorozat, ISSN 0209-9608 ; 24.) ISBN: 9789634735847

Idegen nyelvű, külföldi könyvrészletek (1)

5. Tóth, D. A., **Máté-Szabó, B. É.**: The Role of Higher Education in Social Engagement and Economic Recovery.
   In: Ways of Promoting Excellence in Higher Education. Ed.: Gábor Erdei; Erika Juhász, Salih Sahin; Adnan Kaan, Pegem Akademi Yayncik, Ankara, 48-62, 2019. ISBN: 9786052415467

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (3)

6. **Máté-Szabó, B. É.**: Tanulási motivációk és tervek vizsgálata a felsőoktatási szakképzésben.
   Acta Andragogiae et Culturae. Közlésre elfogadva, 1-13, 2023. ISSN: 0209-9608.

7. **Máté-Szabó, B. É.**: Szakképzés a felsőoktatásban a számok tükrében. *Educatio. 25* (1), 121-129, 2016. ISSN: 1216-3384.

8. **Máté-Szabó, B. É.**: A Debreceni Egyetem felsőfokú szakképzéseinek vizsgálata. *Juvenilia. 5*, 305-318, 2013. ISSN: 1788-6848.

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

9. **Máté-Szabó, B. É.**: Erzsebet Kazarjan (2013): Higher Level Vocational Training and mobility, or the morals of a research. *Hung. Educ. Res. J. 8* (1), 105-108, 2018. ISSN: 2062-9605. DOI: http://dx.doi.org/10.14413/HERJ/8/1/9

Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

10. **Máté-Szabó, B. É.**, Tóth, D. A.: Appearance and Development of Short-Term Higher Education Vocational Training in Hungary. *Acta Educationis Generalis. 11* (1), 63-76, 2021. ISSN: 2585-741X. DOI: http://dx.doi.org/10.2478/atd-2021-0005

További közlemények

Magyar nyelvű könyvek (5)

11. Szerk. Miklósi, M., Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**: Felnőttképzési fejlesztési lehetőségek határon innen és túl. Nullpont Kulturális Egyesület, Debrecen, 75 p., 2019. ISBN: 9786150072852

12. Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Z., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Z., Kovács, K. E., Markos, V., **Máté-Szabó, B. É.**, Németh, D. K., Pallay, K., Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A., Váradi, J.: Lemorzsolódott hallgatók 2018. CHERD-H. 2019, Debrecen, 102 p., 2019. (Oktatáskutatók könyvtára ; 6.) ISBN: 9786156012005

13. Szerk. Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**: Tanulás felnőttkorban: Az élethosszig tartó tanulás esetei a hazai és nemzetközi gyakorlatban. Nullpont Kulturális Egyesület, Debrecen, 220 p., 2019. ISBN: 9786150052298

14. Pusztai, G., Morvai, L., Ceglédi, T., Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**, Nagy, Z., Sebestyén, K., Barnucz, N., Labancz, I.: Pedagógusok továbbképzési igényeinek vizsgálata. CHERD-Hungary, Debrecen, 109 p., 2015. (CHERD Műhelytanulmányok ; 3.)

15. Kozma, T., Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**: Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig. Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debrecen, 297 p., 2015. (Régió és oktatás, ISSN 2060-2596 ; 11.) ISBN: 9789633184721

DEBRECENI EGYETEM Egyetemi és Nemzeti Könyvtár

Idegen nyelvű, hazai könyvek (2)

16. Szerk. Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**, Miklósi, M.: Learning in adulthood: Cases of lifelong learning. Nullpont Kulturális Egyesület, Debrecen, 132 p., 2019. ISBN: 9786150052304

17. Szerk. Miklósi, M., Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**: Opportunities for Developing Adult Training within Hungary's Borders and Beyond. Nullpont Kulturális Egyesület, Debrecen, 75 p., 2019. ISBN: 9786156154002

Magyar nyelvű könyvrészletek (8)

18. **Máté-Szabó, B. É.**: Fejlődés - fejlesztés a sport által - Hajdúnánás esete.
In: Tanulás felnőttkorban : Az élethosszig tartó tanulás esetei a hazai és nemzetközi gyakorlatban. Szerk.: Márkus Edina, Máté-Szabó Barbara, Nullpont Kulturális Egyesület, Debrecen, 60-74, 2019. ISBN: 9786150052298

19. Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Z., Kovács, K. E., Kovács, K., Müller, A. É., Pallay, K., **Máté-Szabó, B. É.**, Szigeti, F., Tóth, D. A.: A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerzése interjúk alapján.
In: Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Szerk.: Pusztai Gabriella, Szigeti Fruzsina, Debreceni Egyetemi, Debrecen, 63-90, 2018, (Oktatáskutatás a 21. században, 2559-8864 ; 6) ISBN: 9789633187548

20. **Máté-Szabó, B. É.**, Márkus, E., Paczári, V.: Kommunikáló? Civilek?: Hajdú-Bihar megyei civil szervezetek kommunikációs tevékenysége.
In: A népműveléstől a közösségi művelődésig. Szerk.: Juhász Erika, Debreceni Egyetem BTK NI : KultúrÁsz Közhasznú Egyes., Debrecen, 94-106, 2016, (Acta andragogiae et culturae,ISSN 0209-9608 ; 27.) ISBN: 9786158022644

21. **Máté-Szabó, B. É.**, Hegedűs, R.: A felsőoktatás továbbképzési kínálata pedagógusoknak.
In: Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Szerk.: Pusztai Gabriella, Morvai Laura, Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution ; Budapest : Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad, 30-48, 2015, (Felsőoktatás és Társadalom ; 4.) ISBN: 9789631234008

22. Györgyi, Z., Juhász, E., Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**: Nem formális tanulás.
In: Tanuló régiók Magyarországon : Az elmélettől a valóságig. Írták: Kozma Tamás és munkatársai, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 107-143, 2015, (Régió és oktatás, ISSN 2060-2596 ; 11.) ISBN: 9789633184721

23. **Máté-Szabó, B. É.**: Mit érhet a bölcsész és társadalomtudományi diploma?
In: Közösségi művelődés - közösségi tanulás. Szerk.: Juhász Erika, Debreceni Egyetem, Debrecen, 193-210, 2014, (Acta Andragogiae et Culturae sorozat, ISSN 0209-9608 ; 26) ISBN: 9789634737667

DEBRECENI EGYETEM * Egyetemi és Nemzeti Könyvtár *

24. **Máté-Szabó, B. É.**: Múzeumi honlapok tükrében- Hajdú Bihar megyei múzeumok honlapjainak áttekintése.
In: Múzeumandragógiai a gyakorlatban. Szerk.: Juhász Erika, Szabó József, Debreceni Egyetem TEK BTK NI Andragógia Tanszék, Debrecen, 23-28, 2013, (Acta Andragogiae et Culturae sorozat, ISSN 0209-9608 ; 25) ISBN: 9789634736332

25. **Máté-Szabó, B. É.**: Esettanulmány a Fehér Bot Alapítványról.
In: Civil szervezetek humán erőforrása. Szerk.: Juhász Erika, Pete Nikoletta, Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged, 99-103, 2012, (Civil dimenziók sorozat, ISSN 2063-7829 ; 1.) ISBN: 9789630852777

Idegen nyelvű, hazai könyvrészletek (2)

26. **Máté-Szabó, B. É.**: The role of sports in community building and developing learning in the Hajdúnánás township.
In: Learning in Adulthood. Szerk.: Márkus Edina, Máté-Szabó Barbara, Takács-Miklósi Márta, Nullpont Kulturális Egyesület, Debrecen, 37-46, 2019. ISBN: 9786150052304

27. **Máté-Szabó, B. É.**, Márkus, E.: The Role of sports in community building and developing learning the case of Hajdúnánás.
In: Learning Communities and Social Innovations. Szerk.: Kozma Tamás , Márkus Edina, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 95-103, 2019, (Régió és Oktatás = Region and Education, ISSN 2060-2596 ; 12) ISBN: 9789633187852

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (3)

28. **Máté-Szabó, B. É.**: A sport és tanulás kapcsolata. A sport közösségi és tanulást fejlesztő szerepe Hajdúnánáson.
Kult. Köz. 10 (2), 25-34, 2019. ISSN: 0133-2597.
DOI: http://dx.doi.org/10.35402/kek.2019.2.3

29. Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**: A pedagógusok, mint felnőtt tanulók: A pedagógusok továbbképzési motivációja, igényei.
Felnőttképz. Szle. 9, 56-64, 2015. ISSN: 1789-3569.

30. **Máté-Szabó, B. É.**: A bolognai rendszer a munkaerőpiac szemszögéből.
Felnőttképz. Szle. 2/7 (2), 45-49, 2013. ISSN: 1789-3569.

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (2)

31. Tóth, D. A., Szemerszki, M., Ceglédi, T., **Máté-Szabó, B. É.**: The different patterns of the dropout according to the level and the field of education.
Hung. educ. res. j. 9 (2), 257-269, 2019. ISSN: 2062-9605.
DOI: http://dx.doi.org/10.1556/063.9.2019.1.23

DEBRECENI EGYETEM * Egyetemi és Nemzeti Könyvtár *

32. Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Z., Kovács, K. E., Kovács, K., Müller, A. É., Pallay, K., **Máté-Szabó, B. É.**, Szigeti, F., Tóth, D. A.: The discovery of the possible reasons for delayed graduation and dropout in the light of a qualitative research study.
J. Adult Learn. Know. Innov. 3 (1), 27-38, 2019. EISSN: 2631-1348.
DOI: https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.08

Magyar nyelvű konferencia közlemények (1)

33. **Máté-Szabó, B. É.**: Bölcsész- és társadalomtudományi hallgatók munkaerő-piaci lehetőségeinek hazai vizsgálatai.
In: Tavaszi Szél 2014 Konferencia = Spring Wind 2014: Konferenciakötet IV.. Szerk.: Csiszár Imre, Kőmíves Péter Miklós, Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ), Debrecen, 421-428, 2014. ISBN: 9789638956088

Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (22)

34. **Máté-Szabó, B. É.**: Hogyan tanulnak a hallgatók?: A tanulás sajátosságainak vizsgálata a felsőoktatási szakképzés hallgatói körében.
In: Az oktatás határdimenziói : Absztraktfüzet : Hungarian Conference on Educational Research HuCER 2023. Szerk.: Juhász Erika; Kattein-Pornói Rita, ELTE Savaria Egyetemi Központ, Szombathely, 49, 2023. ISBN: 9786155657139

35. **Máté-Szabó, B. É.**, Márkus, E.: Tanulási motiváció és tanulásmódszertani sajátosságok vizsgálata a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók körében.
In: Oktatás - Informatika - Pedagógia 2023. Szerk.: Molnár György, Buda András, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 43, 2023. ISBN: 9789634904939

36. **Máté-Szabó, B. É.**: Miért éppen felsőoktatási szakképzés?: Jelentkezési tendenciák vizsgálata a felsőoktatási szakképzésben.
In: Oktatás egy változó világban : Kutatás, innováció, fejlesztés : Absztraktfüzet. Szerk.: Juhász Erika; Kattein-Pornói Rita, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 203, 2022. ISBN: 9786155657115

37. **Máté-Szabó, B. É.**: Tanulási motivációk vizsgálata a felsőoktatási szakképzésben.
In: Innovációk a művelődés és a felnőttképzés világában. Szerk.: Juhász Erika, Márkus Edina, Debreceni Egyetem, Debrecen, 42, 2022. ISBN: 9789636515492

38. Tóth, D. A., **Máté-Szabó, B. É.**: A rövid-idejű felsőfokú képzések prioritása európában a 2000-es évektől.
In: Tanulás és innováció a digitális korban : Absztraktkötet. Szerk.: Kozma Tamás, Juhász Erika, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 109, 2020. ISBN: 9786155657085

DEBRECENI EGYETEM Egyetemi és Nemzeti Könyvtár

39. **Máté-Szabó, B. É.**: A felsőoktatási szakképzés hallgatói az Észak- Alföldi régióban.
In: Prevenció, intervenció és kompenzáció - Korszerű neveléstudományi módszerekkel a korai iskolaelhagyás ellen : Absztraktkötet, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 80, 2019. ISBN: 9786155657078

40. **Máté-Szabó, B. É.**: Felsőoktatás? Szakképzés? A felsőoktatási szakképzésben tanulók vizsgálata Észak-Alföld régióban.
In: Neveléstudomány - Horizontok és dialógusok : Absztraktkötet. Szerk.: Varga Aranka; Andl Helga; Molnár-Kovács Zsófia, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság; PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, 475, 2019. ISBN: 9789634294733

41. **Máté-Szabó, B. É.**: A felsőoktatási szakképzés hallgatói összetétele.
In: Oktatás, gazdaság, társadalom: HuCER 2018 : Absztraktkötet, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 192, 2018. ISBN: 9786155657047

42. Tóth, D. A., Szemerszki, M., **Máté-Szabó, B. É.**: A lemorzsolódás képzési területei, képzési szint szerinti mintázatai.
In: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: absztrakt kötet : XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, Misley Helga, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 161, 2018. ISBN: 9789634890515

43. Markos, V., Demeter-Karászi, Z., **Máté-Szabó, B. É.**, Tóth, D. A., Novák, I.: A pályaorientáció, a munkavállalás, a társas kapcsolatok és az egészségmagatartás szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban.
In: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: absztrakt kötet. Szerk.: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 490, 2018. ISBN: 9789634890515

44. Szigeti, F., Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Z., Kovács, K., Müller, A. É., Pallay, K., **Máté-Szabó, B. É.**, Tóth, D. A.: A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerzésének és a lemorzsolódás lehetséges okainak feltárása egy kvalitatív kutatás tükrében.
In: Oktatás, gazdaság, társadalom : HuCER 2018 : absztraktkötet / kiadja: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 204, 2018. ISBN: 9786155657047

45. Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**: A sport és a tanulás kapcsolata, a sport fejlesztő szerepe egy-egy térség életében.
In: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: absztraktkötet : XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, Misley Helga, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 197, 2018. ISBN: 9789634890515

DEBRECENI EGYETEM Egyetemi és Nemzeti Könyvtár

46. **Máté-Szabó, B. É.**, Márkus, E.: Közösségszervező hallgatók rektruációs bázisa.
In: Közösségek a művelődés és képzés világában : Tudományos Konferencia és Szakmai Találkozó Durkó Mátyás emlékére : Absztraktkötet. Szerk.: Juhász Erika, Debreceni Egyetem, Debrecen, 94, 2018. ISBN: 9786158022651

47. Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**, Hegedűs, A.: A kulturális és a közösségi tanulás szerepe egy-egy térség fejlesztésében.
In: Innováció, kutatás, pedagógusok. HuCER 2017 : Absztrakt kötet, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 140, 2017. ISBN: 9786155657023

48. **Máté-Szabó, B. É.**, Hegedűs, R.: Felsőoktatási szakképzés a felvételi adatok és területi megoszlások tükrében.
In: Tavaszi Szél 2017 Konferencia. Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencia : Absztraktkötet. Szerk.: Keresztes Gábor, Kohus Zsolt, Szabó P. Katalin, Tokody Dániel, Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ), Budapest, 409, 2017. ISBN: 9786155586149

49. **Máté-Szabó, B. É.**: Jelentkezési mutatók és intézményi struktúra a felsőoktatási szakképzésben.
In: XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Program és absztrakt kötet. Szerk.: Kerülő Judit, Jenei Teréz, Gyarmati Imre, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 244, 2017. ISBN: 9789635088638

50. **Máté-Szabó, B. É.**: Jelentkezési tendenciák a felsőoktatási szakképzésben.
In: Innováció, kutatás, pedagógusok. HuCER 2017 : Absztrakt kötet, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 197, 2017. ISBN: 9786155657023

51. Márkus, E., **Máté-Szabó, B. É.**: A pedagógusok továbbképzési motivációi, igényei.
In: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia : A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Szerk.: Zsolnai Anikó; Kasik László, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Szeged, 320, 2016. ISBN: 9789633065136

52. **Máté-Szabó, B. É.**: Bölcsész-és társadalomtudományi hallgatók a felsőoktatási szakképzésben.
In: A tanulás új útjai HuCER 2016 Absztrakt kötet, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Kaposvár, 158-158, 2016. ISBN: 9786155657009

53. **Máté-Szabó, B. É.**: Szakképzés a felsőoktatásban a felvételi adatok tükrében.
In: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia : A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. Szerk.: Zsolnai Anikó; Kasik László, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Szeged, 278, 2016. ISBN: 9789633065136

54. **Máté-Szabó, B. É.**: Tanulási tervek a pedagógusok körében.
In: Pedagógusok, tanulók, iskolák : az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa : tartalmi összefoglalók. Szerk.: Tóth Péter, Holik Ildikó, Tordai Zita, Óbudai Egyetem, Budapest, 137, 2015. ISBN: 9786155460531

DEBRECENI EGYETEM Egyetemi és Nemzeti Könyvtár

DEBRECENI EGYETEM
EGYETEMI ÉS NEMZETI KÖNYVTÁR
H-4002 Debrecen, Egyetem tér 1, Pf.: 400
Tel.: 52/410-443, e-mail: publikaciok@lib.unideb.hu

55. **Máté-Szabó, B. É.**: A Debreceni Egyetem felsőfokú szakképzéseinek vizsgálata. In: XXXI. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció Eszterházy Károly Főiskola (Eger) : Rezümékötet és programfüzet. Szerk.: Hegyi Zsanett, Verók Attila, Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar, Eger, 232, 2013. ISBN: 9786155297083

Idegen nyelvű absztrakt kiadványok (2)

56. Nánási, G., **Máté-Szabó, B. É.**, Szűcs, T.: Dropout in Higher Education. In: Oktatás, gazdaság, társadalom HuCER 2018 : absztraktkötet, Magyar Nevelés - és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 71, 2018. ISBN: 9786155657047

57. Tóth, D. A., Ceglédi, T., **Máté-Szabó, B. É.**: The different patterns of the dropout according to the level and the field of education. In: In search of excellence in higher education : book of abstracts, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, 19, 2018.

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudománymetriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2023.08.16.

DEBRECENI EGYETEM * Egyetemi és Nemzeti Könyvtár *