

**Józsa Gabriella**

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Gyakorlati és Továbbképzési Intézet

## Felsőoktatási lemorzsolódási rizikótényezők vizsgálata az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok körében

*Munkánkban az érettségit adó szakképzésben tanuló, érettségi előtt álló és már leérettségizett, technikusi évre maradó diákokat vizsgáljuk. Arra keressük a választ, hogy milyen rizikófaktorokat tudunk azonosítani már a felsőoktatásba jelentkezés pillanatában, amelyek a felsőoktatási tanulmányok során arra a döntésre kényszeríthetik a tanulókat, hogy diploma megszerzése nélkül hagyják el a felsőoktatást.*

### Elméleti háttér

A felsőoktatási lemorzsolódás nemcsak hazánkban, hanem az egész világban jelentkező probléma. A felsőoktatásba vezető egyenes út az általános felsőközépfok, amely hazánkban a gimnázium, azonban – bár jóval alacsonyabb létszámban – az érettségit adó szakképzésben tanulóknak is van esélye, lehetősége a felsőoktatásban továbbtanulni. Több hazai és nemzetközi vizsgálat is igazolja, hogy az érettségit adó szakképzésben tanulók családi háttere elmarad az általános felsőközépfokon tanuló diákok családi hátteréhez képest (ld. Hoelscher és mtsai, 2008; Payne 2003; Szemerszki, 2014).

A közoktatásban jelenlévő szegregáció számottevő hatással van a benne tanulóokra (Fejes, 2018; Neményi, 2013). A szakirodalomból (Nagy, 2004; Szemerszki, 2014) tudjuk, hogy a gimnáziumokba, kism gimnáziumokba járó tanulók magasabb társadalmi státusú családból kerülnek ki (Berényi, 2019), míg a legszegényebb, leghátrányosabb helyzetű tanulók a szakképzésben tanulnak. A szakképzéssel, szakiskolai képzéssel foglalkozó vizsgálatok (Fehérvári, 2008; Mártonfi, 2011) azt mutatják, hogy ezen a képzési területen a legmagasabb a lemorzsolódás aránya, melynek okai közé tartozik a család alacsony szocioökonómiai státusa, az alulmotiváltság, az iskola negatív megítélése, a képességbeli hiányosságok stb. (Fehérvári és mtsai, 2018). Emellett a pedagógiai munka is tovább erősítheti a szelekciót. A pedagógusok egy része, az iskola nem tud differenciáltan viszonyulni a gyermekek szociokulturális különbségeihez, a magukkal hozott ismeretekhez, képességekhez stb. (Kovács, 2004; Nahalka és Zempléni, 2014). Vagyis az egyenlőtlenség okát az eltérő minőségű oktatásban is fellelhetjük (Fejes, 2013; Ferge, 2016).

### *A nem hagyományos hallgatók megjelenése a felsőoktatásban*

A 20. századtól kezdve az expanzió következményeként fokozatosan tágult a felsőoktatásba jelentkezők társadalmi és életkori csoportja. Bekerültek az etnikai kisebbségekhez, a különböző vallási közösségekhez tartozók, a munkásosztályt képviselők, az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekei, a nem hagyományos tanulási utat bejárók, mint például a szakképzésből jövők, az idősebb korosztályhoz tartozók és a nők, akik száma egyes karokon meghaladja a férfiakét (Engler, 2017; Kozma, 2004; Szemerszki, 2003). Ezeket a hallgatókat a nevelésszociológiai és felsőoktatás-pedagógiai szakirodalom nem-tradicionális, nem hagyományos hallgatóknak nevezi (Pusztai, 2011). A fentebb felsoroltakon túl ide sorolják még a tanulói szerepkörön túlmutató szerepet betöltőket, mint a családfenntartók, a gyermeküket egyedül nevelők, a teljes munkaidőben dolgozók (Bean és Metzner, 1985; Langrehr és mtsai, 2015). Ausztráliában ide tartoznak az alacsony iskolai végzettségűek, az öslakosok és a távoli területeken élők is (Macqueen, 2017). Sok tanulmány az életkor alapján határozza meg a nem hagyományos hallgatókat (Remenick, 2019), általában a 24-25 év fölöttieket sorolják ide. Ezeknek a személyeknek meg kell találniuk az egyensúlyt a tanulás és a munka, a család, a pénzügyi kötelezettségeik között ahhoz, hogy sikeresen tudják teljesíteni oktatási céljaikat (Kim, 2002). Ahogy látjuk, a nem hagyományos hallgatók csoportjának definíciója nem statikus, széles skálán mozog azoknak a köre, akiket ide tartozónak említ a szakirodalom.

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

A nem hagyományos hallgató kifejezés azt sugallja, hogy létezik hagyományos hallgató is. Hagyományos hallgatónak az olyan 18–24 év közötti diákokat nevezik, akik teljes munkaidőben a felsőoktatási tanulmányaikkal foglalkoznak (Remenick, 2019). Ide tartoznak a középső vagy felső társadalmi osztályból származók, ahol legalább az egyik szülőnek egyetemi végzettsége van (Macqueen, 2017). Európában a szakirodalom azokat a hallgatókat tekinti hagyományos hallgatóknak, akik közvetlenül az érettségi után tanulnak tovább (Engler, 2017).

### *A lemorzsolódás jelensége és megközelítései*

Az elmúlt néhány évtizedben a legtöbb ország felsőoktatási rendszereiben a tömegesről az egyetemes hozzáférésre való áttérés következményeként megjelent a növekvő lemorzsolódás jelensége, mely jelenség mögött számtalan ok húzódhat meg (Behr és mtsai, 2021; Vlk és mtsai, 2016). A tanulmányi sikeresség és a lemorzsolódás kérdése jelentős figyelmet kapott elsőként az Egyesült Államokban, majd szerte Európában.

Az OECD statisztikái szerint a felsőoktatásba kerülő hallgatók 1/3-a a végzettség megszerzése nélkül hagyja el az oktatást (OECD, 2009). A lemorzsolódásnak (*drop-out*) többféle definíciója létezik, hiszen az egyes oktatási rendszerek sajátosságai különbözőfélék lehetnek. A felsőoktatásban az intézményt, oktatást végzettség nélkül elhagyó hallgatókat tekintjük lemorzsolódóknak (Fenyves és mtsai, 2017; Molnár, 2012). Tinto (1975) és Horn (1998) különbséget tesznek azon lemorzsolódó hallgatók között, akik elhagyják az intézményt, amelyben a felsőoktatási tanulmányaikat megkezdték, és egy másik intézményben folytatják a képzést, ahol végzettséget szereznek (*stopout*), azoktól, akik az intézmény elhagyásával az egész felsőoktatási rendszerből kilépnek (*dropout*). Az előbbieket intézményi távozásnak, míg az utóbbit rendszertávozásnak nevezik.

Az alacsony diplomaszerezési arányok negatív képet mutathatnak a felsőoktatási rendszerről, továbbá a gazdasági, anyagi és humán erőforrások szempontjából veszteséget jelentenek az egyén, az intézmény és az osztársadalom számára is (Fenyves és mtsai, 2017). A rendszerszinten megjelenő negatív hatások között szerepel a hallgató képzésére fordított anyagi juttatások (pl. ösztöndíjak) meg nem térülése, illetve az állami adóbevételektől való elesés, ami az oktatásból kimaradt potenciális diplomás béréből származott volna. A végzettség nélküli alacsonyabb béreket, esetleg munkanélkülséget jelenthet, ami következtében gyakoribbak lehetnek az egészségügyi problémák, ami az államnak többletköltséget okozhat az egészségügyi és szociális juttatások terén (Fehérvári, 2015; Fenyves és mtsai, 2017; Lukács és Sebő, 2015; Tyler és Lofstrom, 2009). A felsőoktatási lemorzsolódás tehát kihat az egyén életére és az intézmény hírnevére egyaránt (Cardoso és Tavares, 2018).

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

### *A lemorzsolódás okai*

Az ezredforduló előtt született elméleti és empirikus munkák jelentős részének fókuszában az állt, hogy magyarázatot kerestek a lemorzsolódás, a tanulmányi sikertelenség miatti bukás, a felsőoktatási intézményből való kiábrándulás okaira, vagyis arra, hogy egyes hallgatók, hallgatói csoportok miért nem képesek kiaknázni a kibővült felsőoktatás előnyeit, lehetőségeit (Pusztai, 2011). Ezek közül kétségtelenül a Vincent Tinto (1975) által kifejlesztett elméleti modell a legismertebb, aki az egyén háttérváltozói, az elköteleződés és integráció szintjeinek hármására építi modelljét, amelyek befolyásolják majd a hallgató döntését abban, hogy kitart az egyetemi tanulmányok mellett, vagy lemorzsolódik.

### *A családi háttér szerepe a lemorzsolódásban*

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

A család háttere, társadalmi-gazdasági státusa jelentős befolyással bír a tanuló felsőoktatásba kerülésével kapcsolatban: az alacsonyabb társadalmi státusba tartozó családok gyermekei kisebb arányban lépnek magasabb oktatási szintre, és nagyobb valószínűséggel vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének a tanulmányi és megélhetési nehézségek vagy egyéb intézményi elvárások miatt (Bocsi és mtsai, 2018; Fenyves és mtsai, 2017; Tinto, 1975). Hasonló következtetésre jutott Titus (2006) a National Center for Education Statistics 2003-as jelentésére hivatkozva. A felsőoktatás elsősorban a magasabb végzettségű szülők gyermekei számára jelent lehetőséget a továbbtanulásra, amit Szabó (2019) azzal indokol, hogy az első generációs értelmiségi jelöltek száma 40% alatti Magyarországon. Az első generációs diplomásjelöltek több akadállyal találkozhatnak továbbtanulásuk során, hiszen pályaválasztásuk során előttük mintá (Bell és Santamaria, 2018).

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

### *Az intézmény szerepe a lemorzsolódásban*

Astin szerint (idézi Pusztai, 2011) jobb teljesítményt nyújtanak a tanulók, ha összhangban vannak intézményükkel, annak környezetével. Ez egyfelől azt jelenti, hogy a hallgató tanulási és karriereljárásainak, motivációjának megfelelően választ intézményt, ami segíti, megkönnyíti egyetemi szocializációját. Amennyiben a hallgatók nem oda jutottak be, ahová szerettek volna, vagy bizonytalanok voltak jelentkezési szándékukban, az megnehezítheti a beilleszkedési folyamatot, ami rizikófaktort jelent a lemorzsolódásban (Fenyves és mtsai, 2017). Amennyiben a hallgató képes beilleszkedni a felsőoktatási környezetbe, vagyis ki tudja alakítani pozitív attitűdjét mind az oktatókhoz, mind a csoporttársakhoz, képes új tanulási módszereket adaptálni, részt venni az extrakurrikuláris programokban és ki tudja aknázni az egyetemi infrastruktúrát, akkor sikeresnek mondható az egyetemi szocializációja, ami erősen csökkenti lemorzsolódási esélyeit. Másfelől a leendő hallgatók külső szempontok, mint például presztízs, elhelyezkedés stb. alapján választanak egyetemet, amiről azt gondolják, hogy leginkább megfelel igényeiknek. De inkongruencia léphet fel, ha nem találkoznak, nem illeszkednek az elvárások, ami szintén oka lehet a lemorzsolódásnak (Pusztai, 2011). Miskolci és munkatársai (2018) írásukban Bean és Metzner (1985) idézve azt mondják, hogy a nem tradicionális hallgatók idő előtti intézményelhagyásának okai, hogy rájuk kevésbé hat az intézményi légkör, ők kevésbé használják ki az intézményi infrastruktúra és az egyetemhez köthető társas kapcsolatok rendszerét, ellentétben a hagyományos hallgatókkal.

### *Gazdasági okok a lemorzsolódásban*

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

és Róbert, 2011). A duális szakképzésben a gyakorlati képzőhelyek szintén erős húzó hatással bírnak a munka világa felé, ami lemorzsolódáshoz vezethet (Marks és Fleming, 1999). A nem-tradicionális hallgatók egy része is munka mellett dolgozik, ami egyrészlől lemorzsolódási kockázatot jelent, másrészlől ezek a hallgatók a tanulmányaik, a tanulás iránt erősebb motivációval és kiemelkedő elkötelezettséggel rendelkeznek (Engler, 2017; Miskolci és mtsai, 2018).

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

---

*Azok a hallgatók, akiket szülei anyagilag támogatnak, kevésbé vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének, hiszen nem kényszerülnek az egyetemi évek alatt dolgozni. Az anyagi nehézségek miatt dolgozni kényszerülő hallgatók egyetemi integrációja is veszélybe kerül, hiszen kevésbé tudnak bekapcsolódni az órákba és az órákon kívüli tevékenységekbe, az integráció hiánya pedig marginalizálódáshoz, elszigetelődéshez vezethet. A munkavállalás miatt egyes hallgatók félévet is halasztanak, ami tovább növeli a lemorzsolódás kockázatát. Emellett meg kell említeni, hogy a tanulmányokhoz és az egyetemhez kapcsolódó munkavállalás erősíti az intézményi szocializációt, továbbá a szakmai, gyakorlati tudás elősegíti a későbbi munkavállalást.*

---

#### *A lemorzsolódás pszichológiai okai*

A pszichológiai tényezők közül az egyik meghatározó elem a motiváció. A motívumok magukban foglalják az olyan intrinzik tényezőket, mint például a tudás és készségek, képességek elsajátításának vágya. Valamint ide tartoznak az extrinzik motívumok közül a teljesítményorientáltságra vonatkozó tényezők, mint például a másoktól való elismerés iránti vágy. A magasabb szintű motivációval rendelkező személyek kitartóbbak, bátrabban néznek szembe a nagyobb kihívásokkal (Gilmore és mtsai, 2017), míg az alacsony motiváció könnyebben készlet a tanulmányok feladására. Csökkenhet a motivációja azoknak a hallgatóknak, akik nem abba a képzési típusba nyertek felvételt, ahová elsőként adták be jelentkezésüket. Ez magával hozhatja, hogy az egyén elvárásai nem illeszkednek a képzéssel, a tanulási környezettel, ami ronthatja a hallgató teljesítményét. A rossz tanulmányi eredmények és alacsony énhatékonyság gyengítik a motivációt, stresszt okozhatnak, melyek szintén hozzájárulhatnak a tanulmányok folytatásában való negatív döntéshez (Miskolci és mtsai, 2018). A sikertelen vagy rossz tanulmányi

eredmények adódhatnak a nem megfelelő tanulási stílusból. A közoktatásban elsajátított tanulási módszerek nem minden esetben alkalmasak a felsőoktatási tanulmányok folytatására, ezért más, új tanulási módszerek elsajátítására, adaptálására kényszerítik a hallgatót. Ennek fel nem ismerése, elmulasztása vagy a korrekcióra való képesség hiánya szintén a lemorzsolódás kockázatát jelentheti (Fenyves és mtsai, 2017).

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

A szakirodalom – ahogy fentebb láttuk – számos okot sorakoztat fel a lemorzsolódás magyarázatára. Az összefoglaló munkák különféle keretrendszerbe foglalják őket (1. táblázat).

1. táblázat. A lemorzsolódás okainak keretrendszerei.

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

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

### A kutatás célja és módszerei

A szakképzésből érkező tanulók alacsonyabb társadalmi státusú családból kerülnek a felsőoktatásba (Hoelscher és mtsai, 2008; Payne 2003), ami eltérő továbbtanulási stratégiákkal és más tanulmányi út bejárásával párosulhat (Józsa, 2020; Katartzi és Hayward, 2019; Neugebauer és Schindler, 2012; Szemerszki, 2014), ami növelheti a lemorzsolódás kockázatát. Munkánk célja, hogy feltárjuk a felsőoktatásba jelentkező, érettségit adó szakképzésben tanuló végzős diákok lemorzsolódási rizikótényezőit.



## Minta

Az adatgyűjtéshez kényelmi mintavételi technikát választottunk (Gliner és mtsai, 2017). Ez alapján öt szakképzési centrum iskoláit, egy katolikus ÁMK-t és a Református Pedagógiai Intézet segítségével a szakképzéssel foglalkozó, református érettségít adó intézményeket kerestük fel, hogy vegyenek részt a kutatás megvalósításában. A válaszadás anonim és önkéntes volt. Jelen vizsgálatban 1852 fő vett részt, melynek évfolyamonkénti létszámát a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Válaszadók létszáma képzési típus szerint (fő)

Iskolatípus	Érettségít adó szakképzés	
	12. évfolyam	13. évfolyam
n	1184	668

Rákérdeztünk a szülők iskolai végzettségére, hiszen a családi háttér jellemzésére leginkább ezt szokták a hazai (ld. Andor és Liskó, 2000; Józsa és Fejes, 2010; Lannert, 2009) és a nemzetközi (Aarø és mtsai, 2009; Al-Matalka, 2014; Erola és mtsai, 2016; Li és Qiu, 2018; Morgan és mtsai, 2003) kutatók használni. Az Oktatási Hivatalnak köszönhetően megkaptuk a 2018-as és 2019-es Országos kompetenciamérésben 10. évfolyamon tanuló szakgimnazisták szülei iskolai végzettségének megoszlását. A vizsgálatunkban részt vevő 13.-osok 2018-ban, a 12.-es diákok 2019-ben voltak 10. osztályosok, így az Oktatási Hivatal segítségével<sup>1</sup> a vizsgálat idején 12. és 13. évfolyamos érettségít adó szakképzésben tanuló populáció szüleinek iskolai végzettségét össze tudjuk vetni a vizsgálatunkban részt vevő tanulók szüleinek iskolai végzettségével. Az apa és anya iskolai végzettségének megoszlásait a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat. A szülők iskolai végzettségének eloszlása (%)

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

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

<sup>1</sup> Külön köszönettel tartozom dr. Jankó Krisztinának, aki elvégezte az adatok leválogatását.

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

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

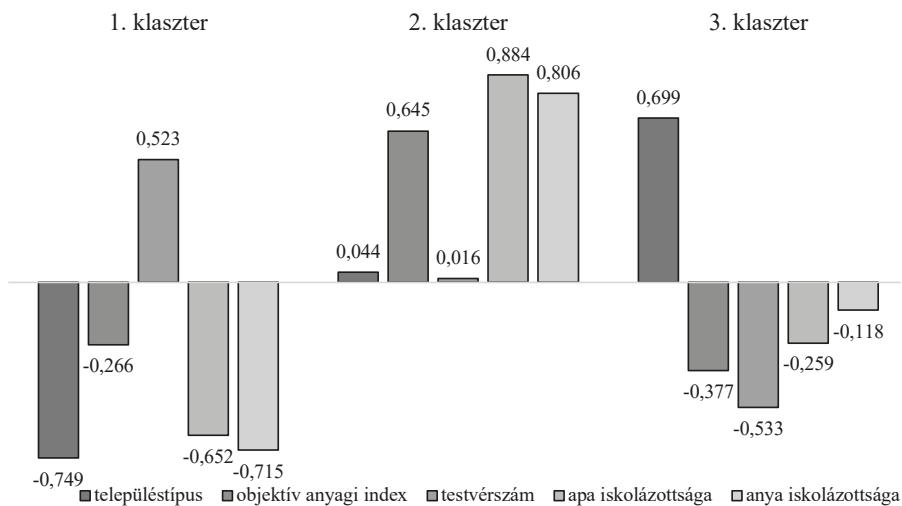
### *Mérőeszköz*

A vizsgálatban saját összeállítású kérdőívet használtunk, mely több részből tevődik össze. A mérőeszköz első részében szociodemográfiai kérdéseket tettünk fel az iskolára, lakóhelyre, a tanév közbeni tartózkodási helyre, a korra, nemre vonatkozóan. A kérdőív második része a továbbtanulással és a lemorzsolódási rizikótényezőkkel foglalkozik. A tanuláshoz szorosan kapcsolódóan rákérdeztünk olyan nevelésszociológiai tényezőkre is, mint a tanulmányok alatti bukás és évismétlés, a magánórákra járás és annak okai, az otthoni tanulással töltött idő.

### **Eredmények és értelmezés**

Munkánkban a családi háttér alapján csoportokat különítettünk el klaszteranalízis segítségével annak érdekében, hogy az érettségít adó szakképzésben tanuló diákok jellemzőiről árnyaltabb képet kapjunk. A „nagy file-okon alkalmazható K-mean cluster eljárás” (Székelyi és Barna, 2002. 133.) előtt a klaszterképző változókat standardizáltuk. A családi háttér jellemzésére használt állandó lakhely településtípusát ( $F = 483,20$ ,  $p < 0,01$ ), az objektív anyagi indexet ( $F = 243,71$ ,  $p < 0,01$ ), a testvérek számát ( $F = 204,35$ ,  $p < 0,01$ ), az apa ( $F = 672,38$ ,  $p < 0,01$ ) és az anya iskolai végzettségét ( $F = 581,21$ ,  $p < 0,01$ ) vontuk be, mely változók mentén alakítottuk ki a klasztereket. A háromklaszteres beállítással jól interpretálható csoportok jöttek létre, ahogy a 1. ábra mutatja.





1. ábra. A családi háttér alapján kialakított klaszterek

A klaszterelemzéssel azonosított csoportokat a következőképpen tudjuk jellemezni:

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

#### Tanulmányok alatti munkavállalás

Manapság egyre nagyobb szerepet tölt be a felsőoktatási hallgatók életében a munka. A felsőoktatási tanulmányok alatti munkavállalást kétféleképpen értékeli a szakirodalom. Egyfelől van egy pozitív hatása, mely segíti a szakmai tapasztalatszerzést, a későbbi elhelyezkedést, a munka világának, struktúrájának megismerését, és hozzájárulhat a tanulmányi sikerességhez, a személyes fejlődéshez. A pénzszerzés, megélhetés miatti munkavállalást mint lemorzsolódási rizikófaktort is értelmezik, hiszen elvonhatja

a figyelmet a tanulástól, továbbá megakadályozhatja a hallgató integrálódását az egyetemi környezetbe (Kocsis, 2019; Riggert és mtsai, 2006). Szintén lemorzsolódáshoz vezethet a munkaerőpiac elszívó ereje (Pusztai, 2015). Vizsgálatunkban lemorzsolódási rizikótényezőnek tekintjük, ha a diákok munkát akarnak vállalni a felsőoktatási tanulmányuk mellett. Az 4. táblázatban a vizsgálatunkban részt vevő tanulók munkavállalási szándékát közöljük részmintánként.

4. táblázat. Munkavállalási szándék a felsőoktatási tanulmányok alatt (%)

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

A 4. táblázatból jól látszik, hogy nincsenek nagy különbségek a részminták között ( $\chi^2 = 10,54$ ,  $p = 0,16$ ). Mindkét részmintában a legtöbben azért akarnak a tanulás mellett munkát vállalni, hogy függetlenek legyenek a szüleiktől. Továbbá az is megállapítható, hogy mindkét tanulócsoport több mint 80%-a szeretne dolgozni a felsőoktatási tanulmányai alatt.

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

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

A családi háttér alapján képzett klaszterekben is megvizsgáltuk a felsőoktatási tanulmányok alatti munkavállalási szándékot. Mindkét rész minta mindhárom klaszterében 30% körül van azoknak az aránya, akik azért szeretnének dolgozni a felsőoktatási tanulmányaik alatt, mert anyagilag is függetlenedni szeretnének a családjuktól (5. táblázat).

5. táblázat. Munkavállalási szándék a felsőoktatási tanulmányok alatt részmintánként és klaszterenként (%)

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

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

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

### Finanszírozási forma és anyagi teher

A költségtérítés/önköltség megfizetése terhet róhat mind a hallgatókra, mind a hallgatók családjára, ezért a költségtérítéses képzésre való jelentkezést lemorzsolódási kockázati tényezőnek tekintjük. A jelentkezések megoszlását évfolyamonként az 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat. A felsőoktatási finanszírozási formára való jelentkezés szándéka (%)

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

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

Megvizsgáltuk, hogy hogyan alakul a finanszírozási formára való jelentkezés a családi háttér alapján képzett klaszterek esetében (7. táblázat).

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

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

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

A 13.-osok klasztereiben nincs statisztikai eltérés ( $\chi^2 = 2,55$ ,  $p = 0,63$ ) a klaszterek között a finanszírozási formára való jelentkezésben. Mindhárom klaszterben közel azonos arányban oszlanak meg a finanszírozási formára való jelentkezésben. Érdekes módon – ellentétben a 12. évfolyamosokkal – éppen a falusi alacsony státusúak között

vannak a legmagasabb arányban azok, akik csak költségterítéses képzésre és mindkét finanszírozási formára be akarják adni a jelentkezésüket. Vajon ezeknek a diákoknak az előző évben nem sikerült a felsőoktatásba való bejutás, és most inkább vállalják a nagyobb anyagi kockázatot a bejutás sikere érdekében? Vajon ez egy tudatos döntés a felfelé mobilitás reményében? Vagy mi az, ami az anyagi nehézségek ellenére erre készíti őket? A kérdések megválaszolására további vizsgálatok szükségesek.

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

A finanszírozási forma és az anyagi teher kapcsolatát először a diákok által érzett szubjektív anyagi helyzettel vizsgáltuk meg. A 12.-esek ( $\chi^2 = 16,10$ ,  $p < 0,01$ ) esetében kapcsolat van a szubjektív anyagi megítélés és a különböző finanszírozási formára való jelentkezés között. Többségében azok jelentkeznek csak államilag finanszírozott képzésre, akik átlag alattinak ítélik családjuk anyagi helyzetét. Az átlagon felüli anyagi

*A 12.-eseknél számottevő különbség ( $\chi^2 = 17,77$ ,  $p < 0,01$ ) van a finanszírozási formára való jelentkezésben. Az államilag finanszírozott képzésre legmagasabb arányban a falusi alacsony státusú klaszterbe tartozók jelentkeznek. Ennek oka lehet, hogy ők vannak a legrosszabb anyagi helyzetben, ezért nem szeretnék a költségterítés megfizetésével terhelni a családjukat, esetleg saját magukat. A három klaszter közül a városi jómódú diplomások jelentkeznek legnagyobb arányban csak költségterítéses képzésre vagy mindkét finanszírozási formára. Az ebbe a klaszterbe tartozók jó anyagi helyzetükből adódóan ezt megtehetik, így jobban tudják biztosítani helyüket a felsőoktatásban.*

helyzettel rendelkezők közül kerülnek ki azok, akik csak költségtérítéssel járó képzésre kívánnak jelentkezni. Valószínűsíthető, hogy ezeknek a családoknak nem jelent gondot kifizetni a költségtérítés összegét. A 13.-osok esetében nem találtunk összefüggést a család anyagi háttérének szubjektív megítélése és a finanszírozási forma között ( $\chi^2 = 9,02$ ,  $p = 0,17$ ).

Varianciaanalízissel vizsgáltuk meg, hogy a finanszírozási formára való jelentkezésben milyen különbségek vannak az objektív anyagi index szerint. A varianciaanalízis F értéke egyértelműen mutatja, hogy szignifikáns különbségek vannak a csoportok között a 12.-es ( $F = 6,24$ ,  $p < 0,01$ ) és 13.-os ( $F = 4,33$ ,  $p < 0,01$ ) részmintában is. A különbségek nagyságának értelmezését lehetővé tevő Tukey's b próba azt mutatja a 12.-eseknél, hogy szignifikáns különbség van azok anyagi háttéré között, akik csak államilag finanszírozott ( $M = 0,63$ ) és csak költségtérítéssel járó képzésre jelentkeznek ( $M = 0,72$ ). Akik mindkét finanszírozási formát be kívánják jelölni ( $M = 0,66$ ), azok nem különböznek számottevően egyik csoporttól sem. A 13.-osoknál a csak költségtérítéssel járó képzésre jelentkező diákok anyagi háttéré szignifikánsan jobb ( $M = 0,72$ ), mint a csak államilag finanszírozott ( $M = 0,61$ ) és mindkét finanszírozási formát ( $M = 0,64$ ) bejelölők családjának anyagi háttéré. Ez az eredmény némileg ellentmond a fenti 13.-os klasztereknél elvégzett vizsgálatnak. Ott ugyanis – bár statisztikai különbség nem volt – a legrosszabb anyagi háttérű klaszternél láthattuk a legmagasabb arányú jelentkezést a költségtérítéssel járó vagy mindkét finanszírozási formára.

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

#### *A tanulmányi eredményesség és a lemorzsolódás kapcsolata*

Megvizsgáltuk a továbbtanulni szándékozók és nem szándékozók tanulmányi eredményei közötti különbségeket. A teljes mintán szignifikáns különbség ( $t = -10,60$ ,  $p < 0,01$ ) van a tanulmányi átlagban a továbbtanulási szándék szerint. A jobb tanulmányi eredmény nagyobb valószínűséggel sarkallja a tanulókat a felsőoktatásban való továbbtanulásra. Nem meglepő módon részmintánként is hasonló tendencia mutatkozik, mint a teljes minta esetében. A 12.-eseknél ( $t = -9,70$ ,  $p < 0,01$ ) a 3,31 alatti tanulmányi átlaggal már nem akarnak továbbtanulni, míg a 3,76-os átlaggal már tervezik a felsőoktatási továbbtanulást. A 13. évfolyam esetében ( $t = -4,79$ ,  $p < 0,01$ ) kissé szűkebb, de szignifikáns mértékű az átlagok közötti különbség: a továbbtanulni nem szándékozók átlaga 3,42, a továbbtanulni akarók tanulmányi átlaga 3,71.

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



A családi háttér alapján létrehozott klaszterek esetében is hasonló eredmény figyelhető meg. Vagyis a továbbtanulni szándékozó tanulók jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek. A jegyekből képzett tercilisek alapján tudjuk itt is megmondani, hogy azoknak a tanulóknak, akik az első csoportba tartoznak, hány százalékuk akar továbbtanulni a felsőoktatásban (8. táblázat).

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

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

1. csoport = 1–3,20 közötti átlag; 2. csoport = 3,29–3,86 közötti átlag; 3. csoport = 4,00–5,00 közötti átlag.

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint 2.

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

A 13.-osok körében már egy kicsit változik a kép. A falusi és nagyvárosi alacsony státusúak körében ugyanaz figyelhető meg, mint a 12.-eseknél: akiknek nincsenek jó jegyeik, azoknak a jelentős része nem szándékozik továbbtanulni. A városi jómódú diplomás klaszterbe tartozóknál nincs szignifikáns különbség a továbbtanulási döntés alapján a jegyekben. Ennél a csoportnál a rosszabb jeggyel rendelkezőknek is közel 50%-a tovább akar tanulni a felsőoktatásban. Azonban ne felejtjük el, hogy a technikusai évben csak szakmai tárgyakat tanulnak a fiatalok, és nem ezeket a jegyeket viszik tovább a jelentkezésnél. Ez azt jelentheti, hogy a szakmai tárgyakat kevésbé szeretik tanulni, és ez is lehet az egyik motivátora a felsőoktatási továbbtanulás választásának. Egyfajta nyomás is lehet a társadalmi státus megtartása, ami a rosszabb tanulmányi eredmény ellenére a továbbtanulásra készíti őket.

Összességében azt láthatjuk, hogy míg a 12.-es évfolyamnál a rossz tanulmányi eredmény birtokában való továbbtanulás lemorzsolódási rizikótényező, addig a 13. évfolyam esetében nem tekinthető egyértelműen annak. Mindez adódhat a két évfolyam tartalmi különbségéből, hiszen a 13. évfolyamon jelentős többségben szakmai tárgyakat tanulnak a diákok, a 12.-ben pedig erős fókusza van az érettségi tárgyakkal.

### *A bukás és évismétlés kapcsolata a lemorzsolódással*

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

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

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

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint 2.

A 12.-es részmintában azok a tanulók akarnak nagyobb arányban továbbtanulni, akik nem buktak és évet sem ismételték soha a tanulmányaik során. Azon tanulók esetében – mindkét részmintánál –, akik valamikor vagy buktak, vagy évet ismételték, arányában többen vannak, akik nem szándékoznak továbbtanulni. Egyedüli kivételt képez az a 13.-os tanuló, aki bár általános és középiskolában is ismételt évet, mégis tovább szeretne tanulni felsőoktatási intézményben. A 12.-esek körében 40% körüli azoknak az aránya, akik felsőoktatási intézménybe kívánnak jelentkezni annak ellenére, hogy volt tantárgyi bukásuk vagy évismétlésük. A bukást, évismétlést a szakirodalom (ld. Szemerszki, 2016) az egyik legkarakteresebben megjelenő figyelmeztető jelnek tekinti a lemorzsolódás-vizsgálatokban. Ezért lemorzsolódási rizikótényezőnek tekintjük, ha valaki tovább szeretne tanulni felsőoktatásban, de tanulmányai során évet ismételt vagy tantárgyi bukása volt.

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

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

#### *Fizetett különóra okainak kapcsolata a lemorzsolódással*

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

Megnéztük a különóra járás okát a továbbtanulási szándék szerint részmintánként, amit a 10. táblázat mutat.

10. táblázat. A különóra járás oka a továbbtanulási szándék szerint (keresztábra-elemzés)

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

Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint 2.

Mindkét rész minta esetében a továbbtanulni szándékozók az arra való felkészülés miatt járnak magánórára. Azok a diákok viszont, akik nem terveznek a felsőoktatásban továbbtanulni, jellemzően a bukás elkerülése miatt járnak fizetett különóra. Azonban vannak olyan diákok is, akik tovább szeretnének tanulni, mégis a bukás elkerülése miatt járnak különóra. Mindkét évfolyam esetében ez közel 30%. Bár nem kérdeztünk rá, hogy milyen tantárgy az, amelyikből a bukás veszélyezteti a tanulókat, ami miatt fizetett

magánórát vesznek igénybe, mégis azt feltételezzük, hogy 12.-ben valamilyen érettségi tantárgy lehet. Náluk ezt éppen ezért lemorzsolódási rizikótényezőnek tekintjük. A 13. évfolyamosoknál érdekesebb a helyzet, hiszen ők már nem tanulnak közismereti tárgyakat, mégis igénybe kell venniük az árnyékkutatást annak érdekében, hogy ne bukjanak meg. Láthattuk, hogy az érettségi előtt állóknál sem egyértelmű, hogy milyen tantárgyból állnak bukásra, a 13.-osok esetében még nehezebb megítélni, főként a lemorzsolódás szempontjából. Hiszen ha a szakmát nem szereti, és emiatt motiválatlan a tanulásában, akkor a felsőoktatási továbbtanulás egy másik tanulási utat jelenthet, amiben sikere lehet a diáknak. Ennek feltárása további vizsgálatokat igényel.

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

A fenti elemzések azt mutatják, hogy azok a diákok, akik a bukás elkerülése miatt járnak különóra, alacsonyabb tanulmányi átlaggal rendelkeznek. Ebből azt a következtetést vonjuk le, hogy lemorzsolódási rizikófaktor, ha valaki tovább szeretne felsőoktatásban tanulni, azonban az érettségi előtt a bukás elkerülése miatt fizetett magántanárhoz jár.

## Összegzés

Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákokra eddig kevesebb figyelem hárult, hiszen a szakképzésen belül elsősorban a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett, rövid idejű szakképzésben tanuló diákokkal foglalkoztak az oktatáskutatók. Az utóbbi években a szakképzés folyamatos átalakulásának lehettünk tanúi. Erőteljes oktatáspolitikai szándék a szakképzésben tanuló diákok és emellett a diplomások számának növelése. Vizsgálataink eredményei hasznosak lehetnek a szakképzéssel foglalkozó oktatáspolitikai számára, hiszen egyrészt nemcsak az érettségizőket, hanem a szakképzésben másik kimeneti pontot jelentő 13. évfolyamot is vizsgáltuk. Másrészt olyan – már a középiskolában azonosítható – lemorzsolódási rizikótényezőket tártunk fel, amik akadályát képezhetik a diplomaszerezésnek.

Eredményeink azt mutatják, hogy a felsőoktatási tanulmányok alatti munkavállalás nem egyértelműen lemorzsolódási rizikófaktor, ahogy a szakirodalom is megosztott ebben a kérdésben. Egyrészt rizikófaktorként jelentkezik a 12. évfolyamos tanulóknál, ugyanis esetükben az alacsonyabb anyagi indexszel rendelkező tanulók azért akarnak majd a tanulmányaik alatt dolgozni, mert a szüleik nem tudják őket támogatni. Másrészt a 13.-osoknál az anyagi háttérben a munkavállalási okok szerint nincs különbség, azonban a magas iskolai végzettségű anyák gyermekei a szakmai gyakorlat megszerzése miatt akarnak majd dolgozni, ami a munkavállalás pozitív oldalát látszik igazolni.

Mindkét évfolyamban azok jelentkezik elsősorban költségtérítéssel képzésre, akik jobb anyagi háttérrel rendelkeznek, tehát a család anyagi háttere számottevően meghatározza, hogy a tanuló milyen finanszírozási formára kíván jelentkezni. A költségtérítéssel képzésen való részvétel növelheti a lemorzsolódás esélyét (ld. Pusztai és Kovács, 2021). A jegyekkel összevetve a finanszírozási forma választását azt kaptuk, hogy a nem túl jól tanuló 13.-osok a költségtérítés vállalásával akarják biztosítani helyüket a felsőoktatásban (vö. Szemerszki, 2014). Azonban ez nem egyértelmű következtetés, hiszen a

13.-osok nem azt a jegyet viszik tovább, amit a technikus évből szereztek. Éppen ezért ennek feltárására további vizsgálatok szükségesek. A 12.-esek esetében nincs összefüggés a jegyek és a finanszírozási forma választása között.

A jegyeket vizsgálva – nem meglepő módon – azt az eredményt kaptuk, hogy a jobb tanulmányi eredmény nagyobb valószínűséggel sarkallja a diákokat a felsőoktatásba való továbbtanulásra (ld. Loeber és Higson, 2009). Azonban magas azon tanulók aránya, akik az eddigi iskolai pályafutásuk során tantárgyi bukással vagy évisméltéssel rendelkeznek, mégis szeretnének továbbtanulni a felsőoktatásban. Tóth (2021) rámutat arra, hogy már az általános iskolai bukás, évisméltés és tanulmányi eredménytelenség akadályát jelentheti a felsőoktatásba való továbbtanulásnak. A bukást és évisméltést a szakirodalom a lemorzsolódás előszobájaként említi (ld. Szemerszki, 2016), ami sok esetben együtt jár az alacsonyabb tanulmányi eredménnyel, ezért ezt is lemorzsolódási rizikótényezőnek tekintjük. Emellett vannak olyan diákok, akik tovább akarnak tanulni, ám a bukás elkerülése miatt járnak különóra, ezért ezt is lemorzsolódási rizikófaktorként azonosítottuk.

Itt érdemes megjegyeznünk, hogy 13.-ban a szakmai tárgyakra való sikertelenség nem feltétlenül jelenti a teljes tanulmányi pályafutás sikertelenségét. Ez ösztönözheti a diákokat más területek kipróbálására, például a felsőoktatásba való jelentkezésre.

Összességében azt mondhatjuk, hogy már a felsőoktatásba való jelentkezés előtt lehet rizikófaktort azonosítani. Bár nem minden eredmény rajzolódik ki kristálytisztán (ld. munkavállalás vagy bukás, évisméltés), azért olyan jelentőséggel mégis bírnak eredményeink, hogy felhívják a figyelmet azokra a pontokra, ahol az érettségi adó szakképzésben tanul diákokat segíteni, erősíteni kell annak érdekében, hogy a felsőoktatási továbbtanulásuk esetén elkerüljék a lemorzsolódást.

## Irodalom

- Aaro, L. E., Flisher, A. J., Kaaya, S., Onya, H., Namiisi, F. S. & Wubs, A. (2009). Parental education as an indicator of socioeconomic status: Improving quality of data by requiring consistency across measurement occasions. *Scandinavian Journal of Public Health*, 37(2), 16–27. DOI: 10.1177/1403494808086917
- Al-Matalqa, F. I. M. (2014). The Influence of Parental Socioeconomic Status on Their Involvement at Home. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(5), 146–154. [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_5\\_March\\_2014/15.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_5_March_2014/15.pdf)
- Andor, M. & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra-könyvek. <https://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.pdf>
- Arum, R. & Shavit, Y. (1995). Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education*, 68(3), 187–204. DOI: 10.2307/2112684
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. DOI: 10.1016/j.jaac.2013.05.007.
- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. DOI: 10.2307/1170245
- Behr, A., Giese, M., Tegui Kamdjou, H. D. & Theune, K. (2020). Dropping out of university: a literature review. *British Educational Research Association*, 8(2), 614–652. DOI: 10.1002/rev3.3202
- Behr, A., Giese, M., Tegui Kamdjou, H. D. & Theune, K. (2021). Motives for dropping out from higher education—An analysis of bachelor’s degree students in Germany. *European Journal of Education*, 56(2), 325–343. DOI: 10.1111/ejed.12433
- Bell, A. & Santamaria, L. J. (2018). Introduction: Why Focus on First Generation Students? In Bell, A. & Santamaria, L. J. (szerk.), *Understanding Student Experiences in Higher Education*. Bloomsbury. 4–21.
- Berényi, E. (2019). A szegregációs jéghegy csúcsa: Iskolaválasztás és szelekció a kisművelési felvételi folyamatban. In Fehérvári, A. & Széll, K. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. L’Harmattan Kiadó. 301–323.
- Berge, Z. L. & Huang, Y. P. (2004). A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. *DEOSNEWS*, 13(5). DOI:10.13016/M2EEDF-FWRM
- Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Kovács, K., Müller, A., Pállay, K., Szabó, B. É., Szigeti, F. & Tóth, D. A. (2018). A pedagógushallgatók

- késleltetett diplomaszerezése. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 63–90.
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In Lerner, R., Bornstein, M. & Leventhal, T. (szerk.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 3*. Wiley & Sons, Inc. 55–132. DOI: [10.1002/9781118963418.childpsy403](https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy403)
- Cabrera, L., Tomás, J. T., Álvarez, P. & Gonzalez, M. (2006). The Problem of University Dropout. *Relieve*, 12(2) 171–203.
- Cardoso, S. & Tavares, O. (2018). Students' Drop Out, Higher Education. In Teixeira, P. & Shin, J. (szerk.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer. 1–3. DOI: [10.1007/978-94-017-9553-1\\_432-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_432-1)
- Csapó, B. (2002). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In Csapó, B. (szerk.), *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. 15–44.
- Császi, L. (2006). Felsőoktatás és szelekció. In Fényes, H. & Róbert, P. (szerk.), *Iskola és mobilitás: szöveggyűjtemény*. 145–155. <http://mek.oszk.hu/13100/13105/13105.pdf>
- Duncan, G. J., Magnuson, K. & Votruba-Drzal, E. (2015). Children and socioeconomic status. In Bornstein, M. H., Leventhal, T. & Lerner, R. M. (szerk.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 14*. Wiley & Sons, Inc. 534–573. DOI: [10.1002/9781118963418.childpsy414](https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy414)
- Engler, Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Gondolat Kiadó.
- Erola, J., Jalonen, S. & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44. 33–43. DOI: [10.1016/j.rssm.2016.01.003](https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Fehérvári, A. (2008, szerk.). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben 283. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. <https://mek.oszk.hu/16600/16610/16610.pdf>
- Fehérvári, A. (2015). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3(3). 31–47.
- Fehérvári, A., Varga, A. & Ceglédi, T. (2018). Hátányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In Fehérvári, A. & Varga, A. (szerk.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 17–46.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. 15–35.
- Fejes, J. B. (2018). A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 111–125.
- Fenyves, V., Bácsné Bába, É., Szabóné Szőke, R., Kocsis, I., Juhász, Cs., Máté, E. & Pusztai, G. (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, 5(3), 5–14. DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.1)
- Ferge, Zs. (2016). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (szerk.), *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. 141–170. [http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA\\_Evkonyvek\\_III167x234.pdf](http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf)
- Gáti, A. & Róbert, P. (2011). Munkavállalás a tanulással: kényszerűség vagy befektetés? In Garai, O. & Veroszta, Zs. (szerk.), *Frissdiplomások*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 93–111. [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/DPR\\_kotet\\_frissdiplomasok2011/06\\_gati\\_robert.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_kotet_frissdiplomasok2011/06_gati_robert.pdf)
- Gilmore, L., Islam, S., Younesian, S., Bús, E. & Józsa, K. (2017). Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 178–191. DOI: [10.14413/HERJ/7/2/11](https://doi.org/10.14413/HERJ/7/2/11)
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2017). *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis*. 3rd Ed. Routledge/Taylor & Francis.
- Grabowski, C., Rush, M., Ragen, K., Fayard, V. & Watkins-Lewis, K. (2016). Today's Non-Traditional Student: Challenges to Academic Success and Degree Completion. *Inquiries Journal*, 8(3), 1–2. <http://www.inquiriesjournal.com/articles/1377/todays-non-traditional-student-challenges-to-academic-success-and-degree-completion>
- Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003). A Motivational Model of Rural Students' Intension to Persist in, versus Drop Out of, High School. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 147–356. DOI: [10.1037/0022-0663.95.2.347](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347)
- Hayward, G. & Hoelscher, M. (2011). The Use of Large-Scale Administrative Data Sets to Monitor Progression from Vocational Education and Training into Higher Education in the UK: Possibilities and Methodological Challenges. *Research in Comparative and International Education*, 6(3), 316–329. DOI: [10.2304/rcie.2011.6.3.316](https://doi.org/10.2304/rcie.2011.6.3.316)



- Hoelscher, M., Hayward, G., Ertl, H. & Dunbar-Goddet, H. (2008). The transition from vocational education and training to higher education: a successful pathway? *Research Papers in Education*, 23(2), 139–151. DOI: [10.1080/02671520802048679](https://doi.org/10.1080/02671520802048679)
- Horn, L. J. (1998). *Stopouts or Stayouts? Undergraduates Who Leave College in Their First Year*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1999, 087. <https://nces.ed.gov/pub99/1999087.pdf>
- Józsa, G. (2020). Lemorzsolódási kockázat és felsőoktatásba jelentkezés. *Képzés és Gyakorlat*, 18(1–2), 55–66. DOI: [10.17165/TP.2020.1-2.5](https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.5)
- Józsa, K. & Fejes, J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó. 134–162.
- Katartzí, E. & Hayward, G. (2019). Conceptualising transitions from vocational to higher education: bringing together Bourdieu and Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 1–16. DOI: [10.1080/01425692.2019.1707065](https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1707065)
- Kim, K. A. (2002). „ERIC Review: Exploring the Meaning of „Nontraditional” at the Community College. *Community College Review*, 30(1), 74–89. DOI: [10.1177/009155210203000104](https://doi.org/10.1177/009155210203000104)
- Kocsis, Zs. (2019). Tanulmányok melletti munkavállalás. In Pusztai, G. (szerk.), *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. CHERD. 67–70.
- Kovács, I. V. (2004). Esélyteremtés hátrányban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(1), 3–11.
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó.
- Kozma, T. & Pusztai, G. (2018). A Coleman-jelentés hatása Magyarországon a rendszerváltás előtt és után. In Tóth, D. A. (szerk.), *Az oktatás gazdasága*. CHERD. 25–48.
- Langrehr, K. J., Phillips, J. C., Melville, A. & Eum, K. (2015). Determinants of Nontraditional Student Status: A Methodological Review of the Research. *Journal of College Student Development*, 56(8), 876–881. DOI: [10.1353/csd.2015.0090](https://doi.org/10.1353/csd.2015.0090)
- Lannert, J. (2009). *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága*. <https://ofi.oh.gov.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatarozottsaga>
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R., Larsen, M. R. & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University. [https://pure.au.dk/portal/files/55033432/Evidence\\_on\\_dropout\\_from\\_universities\\_technical\\_report\\_May\\_2013\\_1.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/55033432/Evidence_on_dropout_from_universities_technical_report_May_2013_1.pdf)
- Li, Z. & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children’s educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(13), 2–21. DOI: [10.1186/s40711-018-0083-8](https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8)
- Loeber, S. & Higson, H. E. (2009). Motivation to Study in Higher Education: A Comparison between Germany and Great Britain. *Higher Education in Europe*, 34(3–4), 511–521. DOI: [10.1080/03797720903392235](https://doi.org/10.1080/03797720903392235)
- Lukács, F. & Sebő, T. (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőív vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 78–86. DOI: [10.17543/ISKKULT.2015.10.78](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.78)
- Macqueen, S. (2017). *Narratives from non-traditional students in higher education*. The thesis is submitted for the degree of Doctor of Philosophy at The University of Queensland in 2017. University of Queensland. <https://tinyurl.hu/PEFz>
- Marks, G. & Fleming, N. (1999). *Early School Leaving in Australia: Findings from the 1995 Year LSAY Cohort*. Research Report, No. 11, ACER.
- Mártonfi, Gy. (2011). *Hány éves korig tartson a tankötelezettség? Válaszkíséret egy rossz kérdésre*. Szakpolitikai javaslat, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/hany\\_eves\\_korig\\_tartson.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/hany_eves_korig_tartson.pdf)
- Matković, T. & Kogan, I. (2012). All or Nothing? The Consequences of Tertiary Education Non-Completion in Croatia and Serbia. *European Sociological Review*, 28(6), 755–770. DOI: [10.1093/esr/jcr111](https://doi.org/10.1093/esr/jcr111)
- Miskolci, P., Bársony, F. & Király, G. (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 87–105. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22790>
- Molnár, B. (2012). A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás csökkentése innovatív módszerekkel. In Buda, A. & Kiss, E. (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 350–357.
- Morgan, G. A., Maslin-Cole, C., Harmon, R. J., Busch-Rossnagel, N. A., Jennings, K. D., Hauser-Cram, P. & Brockman, L. (2003). Parent and teacher perceptions of young children’s mastery motivation. Assessment and review of research. In Messer, D. (szerk.), *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes*. Routledge. 109–131.
- Nahalka, I. & Zemléni, A. (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In Oktatási Hivatal (szerk.), *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal. 91–166.
- Nagy, P. T. (2004). A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, 14(9), 57–71.

- Neményi, M. (2013). Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 24(2), 3–7.
- Neugebauer, M. & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*, 55(1), 19–36. DOI: 10.1177/0001699311427747
- OECD (2009). *Vocational Education and Training in Switzerland Strengths, Challenges and Recommendations*. OECD. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/45167147.pdf>
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa M., Poikkeus, A.-M. & Valalampi, K. (2020). Symptoms of psychological ill-being and school dropout intentions among upper secondary education students: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 80(5), 1–11. DOI: 10.1016/j.lindif.2020.101853
- Payne, J. (2003). *Vocational Pathways at Age 16–19*. Department for Education and Skills. <https://tinyurl.hu/qSOy>
- Plank, S., DeLuca, S. & Estacion, A. (2005). *Dropping Out of High School and the Place of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School*. National Research Center for Career and Technical Education, S.P.M.N. & National Dissemination Center for Career and Technical Education, C.O.H. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497348.pdf>
- Polónyi, I. (2006). A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In Bálint, J., Polónyi, I. & Siklós, B. (szerk.), *A felsőoktatás minősége*. Felsőoktatási Kutatóintézet. 10–38. [http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi\\_POLONYI.pdf](http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi_POLONYI.pdf)
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kézíg. Hallgatói értékelési közösségek*. Új Mandátum Kiadó. <https://mek.oszk.hu/12100/12194/12194.pdf>
- Pusztai, G. (2015). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai, G. & Kovács, K. (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó. 79–96. <http://mek.oszk.hu/14000/14048/14048.pdf>
- Pusztai, G. & Kovács, K. (2021). Válaszúton: a perzisztenssé, rizikóssá vagy lemorzsolódóvá válás esélyének vizsgálata. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. CHERD. 38–56. <http://mek.oszk.hu/22300/22310/22310.pdf>
- Remenick, L. (2019). Services and support for nontraditional students in higher education: A historical literature review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 113–130. DOI: 10.1177/1477971419842880
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, J. M., Ash, D. & Parkins, C. R. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63–92. <https://www.jstor.org/stable/3700583>
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T., Tóth, I. Gy. & Vukovich, Gy. (szerk.), *Társadalmi riport 2004*. TÁRKI. 193–205.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can be Done*. <https://scholarship.org/content/qt58p2c3wp/qt58p2c3wp.pdf>
- Rumberger, R. W. & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project Report #15 October 2008. <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Schnepf, S. (2014) *Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets?* Discussion Paper, IZA DP No. 8015. <https://docs.iza.org/dp8015.pdf>
- Shields, R. & Masardo, A. (2015). *Changing patterns in vocational entry qualifications, student support and outcomes in undergraduate degree programmes*. The Higher Education Academy. <http://eprints.glos.ac.uk/4299/1/Shields%20and%20Masardo%20%282015%29%20Changing%20Patterns%20in%20Vocational%20Entry%20Qualifications%20-%20HEA.pdf>
- Sipek, I. (2018). Társadalmi egyenlőtlenségek és pályaválasztás. A középiskolások munkaerő-piaci lehetőségeit befolyásoló kompetenciák vizsgálata Magyarország egy fejlett ipari régiójában 10 éves longitudinális vizsgálat alapján. *PhD-értekezés*. DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Srairi, S. (2021). An Analysis of Factors Affecting Student Dropout: The Case of Tunisian Universities. *International Journal of Educational Reform*, 31(2), 1–19. DOI: 10.1177/10567879211023123
- Szabó, A. (2019). *A hallgatók politikai integrációja, 2019*. Heinrich Böll Stiftung. [https://www.boell.de/sites/default/files/political\\_integration\\_of\\_hungarian\\_students\\_2019.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/political_integration_of_hungarian_students_2019.pdf)
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In Szemerszki, M. (szerk.), *Erdményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 25–51. <http://mek.oszk.hu/15500/15560/15560.pdf>
- Székelyi, M. & Barna, I. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex.
- Szemerszki, M. (2003). A magánfelsőoktatás kialakulása Magyarországon. *PhD-értekezés*. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola.
- Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 47–63. [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasmuhely/FeMu/2014\\_1/femu\\_2014\\_1\\_47-63.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasmuhely/FeMu/2014_1/femu_2014_1_47-63.pdf)

Szemerszki, M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In Szemerszki, M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 29–50. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyeseg\\_beliv.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyeseg_beliv.pdf)

Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent literature. *A Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. DOI: 10.2307/1170024

Titus, M. A. (2006). Understanding college degree completion of students with low socioeconomic status: The Influence of the Institutional Financial Context. *Research in Higher Education*, 47(4), 371–398. DOI: 10.1007/s11162-005-9000-5

Tóth, D. A. (2021). A társadalmi és területi egyenlőtlenségek és az iskolai eredményesség. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. CHERD. 300–310. <http://mek.oszk.hu/22300/22310/22310.pdf>

Tyler, J. H. & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: alternative pathways and dropout recovery. *Future of Children*, 19(1), 77–103. DOI: 10.1353/foc.0.0019

Vlk, A., Stiburek, S. & Svec, V. (2016). *Dropout calculation and related policies in czech Higher education*. Conference Paper, ERIE. 650–657.

Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.002

### Absztrakt

A szakképzésből a felsőoktatásba való átmenettel foglalkozó nemzetközi kutatások egy része szerint a szakképzésből jövő hallgatók jelenléte a felsőoktatásban jelentősen hozzájárul a felsőoktatás kiszélesedéséhez, expanziójához, azonban ezek a tanulói csoportok nagy valószínűséggel társadalmi-gazdasági szempontból kevésbé előnyös helyzetűek, mint az általános felsőközépfokról érkezők (Katartzi és Hayward, 2019; Shields és Masardo, 2015). Találunk olyan szakirodalmat is, ami szerint a szakképzés csökkenti a felsőoktatásba való bekerülés esélyét (Arum és Shavit, 1995). Továbbá szignifikánsan magasabb mértékű a szakképzésből érkezők lemorzsolódási aránya az eleve felsőoktatásra készülő, általános felsőközépfokról érkező társaiknál (Hayward és Hoelscher, 2011; Katartzi és Hayward, 2019). Munkánkban az érettségit adó szakképzésben tanuló, érettségi előtt álló és már leérettségizett, technikus évre maradó diákokat vizsgáljuk. Arra keressük a választ, hogy milyen rizikófaktorokat tudunk azonosítani már a felsőoktatásba jelentkezés pillanatában, amelyek a felsőoktatási tanulmányok során arra a döntésre kényszeríthetik a tanulókat, hogy diploma megszerzése nélkül hagyják el a felsőoktatást. Az adatgyűjtés online kérdőíves formában történt, összesen 1852 fő érettségit adó szakképzésben tanuló diák vett részt a mérésben. Eredményeink azt mutatják, hogy már a felsőoktatásba jelentkezés előtt lehet lemorzsolódási rizikótényezőket azonosítani. Ezek közé tartozik a költségtérítéssel való jelentkezés, az alacsony tanulmányi eredmény, a bukás és évismétlés. Azonban találtunk különbségeket az érettségit adó szakképzés 12. és 13. évfolyamán tanuló diákcsoportok között.

**Kulcsszavak:** lemorzsolódás, továbbtanulás, szakképzés, felsőoktatás