

# Szakközépiskolából<sup>1</sup> a felsőoktatásba: lemorzsolódási veszélyek vizsgálata egy pilotmérés alapján

*A lemorzsolódás vizsgálata és kockázati tényezőinek azonosítása évtizedek óta foglalkoztatja az oktatáskutatókat. A 70-es évektől folyamatosan születnek a lemorzsolódási rizikófaktorokat csoportosító, rendszerező publikációk. Tanulmányunkban az érettségit adó szakképzésben tanuló diákokat vizsgáljuk. Munkánkban arra keressük a választ, hogy a felsőoktatási intézménybe kerülés előtt milyen lemorzsolódási rizikófaktorok azonosíthatók. Próbamérésünkbe 105 fő végzős szakközépiskolai tanulót vontunk be. A vizsgálatban saját készítésű kérdőívet használtunk, melynek egyik része a felsőoktatásba továbbtanulni szándékozók lemorzsolódási rizikófaktorait igyekszik feltárni. Eredményeink, összhangban a szakirodalommal, azt mutatják, hogy már a felsőoktatásba jelentkezés előtt lehet lemorzsolódási rizikótényezőket azonosítani. Azonban vizsgálatunkban a családi háttér és továbbtanulás motívumai alapján képzett klaszterek szerint nem találtunk különbséget a lemorzsolódás kockázati tényezőiben. Míg a családi háttér csoportjai között csak a továbbtanulás szándékában, addig a továbbtanulási motiváció klaszterei alapján csupán a munkavállalás okában tudtunk kimutatni statisztikailag jelentős különbséget.*

## Elméleti háttér

### *A lemorzsolódás jelensége*

**A** hallgatói/felsőoktatási lemorzsolódás meglehetősen összetett jelenség, amit két oldalról közelít meg a szakirodalom: egyrészt a hallgató oldaláról, amit jellemzően a lemorzsolódás, diploma nélküli intézményelhagyás, kudarc, befejezetlenség kifejezésekkel illetnek, míg az intézményi oldal elsősorban a kitarás, megtartás, folytatás, befejezés szavakat használja a lemorzsolódással kapcsolatosan (Behr és mtsai, 2020; Larsen és mtsai 2013). A kettő között tapasztalható különbség a negatív és pozitív megvilágítás, hiszen más-más aspektusát nézik a lemorzsolódásnak. Ebből következően a felsőoktatási lemorzsolódás kutatási területe meglehetősen sokoldalú abban a tekintetben, hogy a kutatók milyen területre helyezik a hangsúlyt, milyen jellemzőit vizsgálják a lemorzsolódásnak.

A hallgatói lemorzsolódás megítélése is kettős. Egyrészt létezik az egyéni, intézményi és társadalmi szinten értelmezett negatív következményekkel járó vélemény. Az egyén szintjén a felsőoktatás befejezetlenségét, a nem megszerzett diplomát jelöli. Intézményi szinten a hallgatói lemorzsolódás azt jelezheti, hogy a felsőoktatási intézmény nem hatékonyan használja fel az erőforrásokat, vagy rossz az oktatás minősége, ami ronthatja az egyetem hírnevét. Ezért a lemorzsolódás csökkentése és a tanulmányi siker ösztönzése érdekében az egyetemek különféle beavatkozásokat eszközölnek, (mentor)programokat szerveznek. Társadalmi szinten a diplomások kínálata mind az oktatás megtérülését, mind az általános gazdasági növekedést befolyásolja (Bound és Turner, 2011; Larsen és mtsai, 2013). A másik értelmezés szerint az elitképzés megőrzése szempontjából a lemorzsolódást kívánatosnak lehet tekinteni, ha az adott tudományterületen belüli domináns kultúra megőrzésének és újratermelésének ez a módja (lásd Bourdieu, 1990), vagyis a lemorzsolódás ebben az esetben annak a következménye, hogy a hallgató nem volt képes az egyetem tudományos területén egy bizonyos pozíció megszerzésére, fenntartására (Larsen és mtsai, 2013; Pusztai, Kovács és Hegedűs, 2019). De ide tartozik a hallgató önkéntes távozása is a felsőoktatásból egy kedvező üzleti vagy munkalehetőség miatt (Behr és mtsai, 2020; Pusztai, 2015).

A fent leírtakat figyelembe véve több kutató azt javasolja, hogy különbséget kell tenni a lemorzsolódás két fajtája között. Ez alapján megkülönböztetik az önkéntes lemorzsolódást az akaratlan jellegű lemorzsolódástól. Míg az utóbbi oka elsősorban az, hogy a hallgató nem teljesíti a követelményeket, addig az önkéntes lemorzsolódás mögött különféle indokok és motivációk húzódnak meg, mint pl. anyagi jellegű nehézségek vagy családi, személyes problémák, de ide tartozik a kedvező munkalehetőség elfogadása is. Ez azt mutatja, hogy a lemorzsolódást nemcsak a felsőoktatáson belüli tényezőktől függ, hanem jelentős szerepet játszhatnak benne az azon kívül eső tényezők is (Larsen és mtsai, 2013; Tinto, 1998).

### *Szakképzés és lemorzsolódás*

Köztudott tény hazánkban, hogy a közoktatás szelektivitása miatt a felsőfokú továbbtanulás útja az érettségit adó szakközépiskolát végzettek számára nehezebb, korlátozottabb, ami mind a jelentkezésben, mind a felvettek arányában megmutatkozik (Fehérvári, 2008; Józsa, 2020; Szemerszki, 2012a; Veroszta, 2012). A magyar közoktatási rendszerben két időpontban kerül útválasztás elé a tanuló a továbbtanulását, jövőjét tekintve (Hermann, 2005; Lengyel és Török, 2012). Az egyik az általános iskola utáni választás, a másik az érettségi utáni továbbtanulás. Ahogy a felsőoktatási továbbtanulást, úgy a középiskolai választást is számos tényező befolyásolja, azonban írásunkban nem térünk ki ez utóbbira, még ha az általános iskolában és az azt megelőző években szerzett készségek, képességek alapvetően befolyásolják is mind a középiskolai továbbhaladást, mind az ott elszenvedett kudarcokat (Imre és Györgyi, 2006).

A rendszerváltás után a közoktatásban és felsőoktatásban is meginduló expanziót az iskoláztatás iránti növekvő társadalmi igény táplálta, aminek következtében felerősödött a társadalom polarizációja, a szelekció. Mindez az oktatáson belüli minőségi és strukturális egyenlőtlenségekhez vezetett, így a különböző típusú középiskolák más-más továbbtanulási utakat kínálnak a diákoknak (Imre és Györgyi, 2006; Lannert, 2009). Míg a gimnázium a diploma felé vezet, addig a szakmunkásképzés választása a szakképzettség megszerzésének egyik leggyorsabb és legegyszerűbb útja. Bár a szakközépiskola esélyt kínál a felsőoktatásba történő továbbtanulásra, mégis jóval kevesebben jelentkeznek és nyernek felvételt oda a gimnazistákhoz képest (Fehérvári, 2008; Józsa, 2020; Szemerszki, 2014). Ennek magyarázataként jellemzően az alacsonyabb szocioökonómiai státuszt szokták megnevezni (Bornstein, 2015; Pusztai, 2011).

A korábbi kutatásokból nem tudunk levonni egyértelmű következtetéseket arra vonatkozóan, hogy azok a tanulók, akik szakképzésből bejutnak a felsőoktatásba, milyen akadályokkal találják szembe magukat a diplomaszerezés felé vezető úton, mik azok a rizikótényezők, amik olyan problémákká nőhetik ki magukat, hogy a hallgatót a felsőoktatás elhagyására készítetik. Számos hazai kutató foglalkozik a szakképzéssel, a szakképzésben tanulókkal, felhívva a figyelmet e terület nehézségére. A hazai vizsgálatok jelentős része elsősorban a rövid idejű, vagyis érettségit nem adó képzésben részt vevő szakmunkásokat vizsgálták (pl. Ercsei, 2015; Fehérvári, 2008; Hermándy-Berencz, Szegedi és Sziklainé Lengyel, 2013; Liskó, 2008; Tomasz, 2012), azonban egyre több kutatás fordul az érettségit adó szakképzés, a szakközépiskolák felé.

Liskó (2003) 18–19 éves tanulók körében végzett kutatása szerint a középiskolások jelentős többsége (82%) szeretne továbbtanulni. A továbbtanulási szándék szoros összefüggést mutatott a szülők iskolázottságával és a tanulók lakhelyével. A kutatás szerint a szakközépiskolai tanulók továbbtanulásra való jelentkezésének aránya volt a legalacsonyabb a 4, 6 és 8 osztályos gimnazistákhoz képest. Ezt megerősíti Lannert (2003) 2002/2003-ban a különböző iskolatípusokban folytatott kutatása a továbbtanulási esélyekről. Továbbá mindezekkel egybecseng Gábor és Szemerszki (2006) vizsgálata: a 2005/2006-os tanévben BSc-képzésre felvett hallgatók körében végzett vizsgálatuk szerint a felvettek 32%-a érkezett szakközépiskolából és több mint 56%-uk gimnáziumból. Szemerszki (2012b), Veroszta (2012) és Józsa (2020) elemzései is megerősítik ezeket a továbbtanulási tendenciákat.

### *A lemorzsolódás lehetséges okai*

A hallgatói lemorzsolódással foglalkozó szakirodalom számos okot sorakoztat fel annak magyarázatára, hogy a hallgatók miért hagyják el a felsőoktatást. Jellemzően négy keretrendszer mentén foglalják össze a lemorzsolódás magyarázatait: (1) szociológiai okok; (2) szervezeti, intézményi folyamatok; (3) gazdasági okok; (4) pszichológiai és tanulmányi jellemzők (Behr és mtsai, 2020; Berge és Huang, 2004; Miskolci, Bársony és Király, 2018). Természetesen az egyes tényezők nem mindig tisztán egyik vagy másik kategóriába tartoznak, átfedések, összefüggések hálózata figyelhető meg közöttük. Jelen vizsgálatban a szervezeti és intézményi tényezők nem jelennek meg.

### *Szociológiai tényezők*

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 (Csapó, 2002; Fejes, 2018; Radó, 2018; Róbert, 2004; Széll, 2015). Az iskolai esélyegyenlőséggel foglalkozó kutatások már az 1960-1970-es években kimutatták a családi háttér jelentős hatását a diákok továbbtanulására, pályaaorientációjára (Kozma és Pusztai, 2018; Sipeki, 2018). A család meghatározó befolyásoló szereppel rendelkezik a tanulók döntéseiben, legyen az a kitarás a tanulási célok mellett vagy az intézmény elhagyása (Coleman 1988). A család háttere, társadalmi-gazdasági státusa ugyanilyen befolyással bír a tanuló felsőoktatásba kerülésével kapcsolatosan is: az alacsonyabb társadalmi státusba tartozó családok gyermekei kisebb arányban lépnek magasabb oktatási szintre, és nagyobb valószínűséggel vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének a tanulmányi és megélhetési nehézségek vagy egyéb intézményi elvárások miatt. Az első generációs diplomásjelöltek több akadállyal találkozhatnak továbbtanulásuk során, hiszen pályaválasztásuk során nincs előttük minta (Bell és Santamaria, 2018).

Az oktatás bármely területét vizsgáljuk, mindenhol nők és férfiak, fiúk és lányok a résztvevői. Így magától értetődik, hogy a társadalmi nem vizsgálata a tanulmányi

sikerességgel és hallgatói lemorzsolódással is összefüggésben van. Mára már közismert tény, hogy mind a köz-, mind a felsőoktatásban a nők vannak többségben (Fényes, 2009; Forray és Híves, 2005), és talán ennek is köszönhető, hogy a lányok körében magasabb a lemorzsolódás aránya (Bocsi és mtsai, 2018; Hajdu és mtsai, 2019). A középiskola típusában is megfigyelhetők a nemek közti különbségek. Csupán a gimnáziumokban vannak a lányok többségben (56%), a fiúk aránya a szakgimnáziumokban 53%, a szakközépiskolákban 64,0%, a szakiskolákban és készségfejlesztő iskolákban 60,0% körül mozog. (KSH, 2020). Mivel a fiúk nagy része az érettségit nem adó szakképzésben vesz részt, a felsőoktatásba jelentkezők körében a nők aránya meghaladja a férfiakét (Szemerszki, 2014).

#### *Szervezeti és intézményi folyamatok*

„Astin a hallgatói lemorzsolódás okait keresve figyelt fel arra, hogy a hallgatók jobban teljesítenek, ha harmóniában vannak intézményi környezetükkel.” (Pusztai, 2011. 79.) Ez egyfelől azt jelenti, hogy a hallgató tanulási és karriercéljainak, motivációjának megfelelően választ intézményt, ami segíti, megkönnyíti egyetemi szocializációját. Amennyiben a hallgatók nem oda jutottak be, ahová szerettek volna, vagy bizonytalanok voltak jelentkezési szándékukban, az megnehezíti ezt a beilleszkedési folyamatot, ami rizikófaktort jelent a lemorzsolódásban (Fényes és mtsai, 2017). Amennyiben a hallgató képes beilleszkedni az akadémiai környezetbe, vagyis ki tudja alakítani pozitív attitűdjét mind az oktatókhoz, mind a csoporttársakhoz, képes új tanulási módszereket adaptálni, részt venni az extrakurrikuláris programokban, és ki tudja aknázni az egyetemi infrastruktúrát, akkor sikeresnek mondható az egyetemi szocializációja, mely erősen csökkenti lemorzsolódási esélyeit. Másfelől a leendő hallgatók külső szempontok, mint például presztízs, elhelyezkedés stb. alapján választanak egyetemet, amiről azt gondolják, hogy leginkább megfelel igényeiknek. De inkongruencia léphet fel, ha nem találkoznak, nem illeszkednek az elvárások, ami szintén oka lehet a lemorzsolódásnak (Pusztai, 2011). Tinto (1975) modelljében is megjelenik az intézményhez való kötődés

*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 (Csapó, 2002; Fejes, 2018; Radó, 2018; Róbert, 2004; Széll, 2015). Az iskolai esélyegyenlőséggel foglalkozó kutatások már az 1960-1970-es években kimutatták a családi háttér jelentős hatását a diákok továbbtanulására, pályamentésére (Kozma és Pusztai, 2018; Sipeki, 2018). A család meghatározó befolyásoló szereppel rendelkezik a tanulók döntéseiben, legyen az a kitartás a tanulási célok mellett vagy az intézmény elhagyása (Coleman 1988). A család háttere, társadalmi-gazdasági státusa ugyanilyen befolyással bír a tanuló felsőoktatásba kerülésével kapcsolatosan is: az alacsonyabb társadalmi státusba tartozó családok gyermekei kisebb arányban lépnek magasabb oktatási szintre, és nagyobb valószínűséggel vannak kitéve a lemorzsolódás veszélyének a tanulmányi és megélhető nehézségek vagy egyéb intézményi elvárások miatt.*

jelentősége: a gyenge intézményi kötődés gyengébb tanulmányi eredménnyel párosulhat (Oelsner, Lippold és Greenberg, 2011) és nagyobb a lemorzsolódás valószínűsége (Bond és mtsai, 2007).

### *Gazdasági tényezők*

Az oktatásszociológiában Boudon volt az első, aki a racionális döntések elméletét az iskolaválasztással kapcsolatban használta, és különbséget tett a családi háttér elsődleges és másodlagos hatása között. Míg az elsődleges hatás a családi háttér társadalmi különbségeiben nyilvánul meg, addig a másodlagos hatás az iskolaválasztás alkalmával játszik szerepet (Boudon, 1981; Lannert, 2004; Sági, 2009; Tódor, 2020).

A gazdasági tényezőkre hivatkozó elméletek szerint a lemorzsolódás alapvetően racionális döntés, amelyet a hallgatók az oktatásba történő befektetés és a képességeiktől, körülményeiktől függő oktatásban való sikeresség alapján hoznak meg. Az egyén továbbtanulási vagy éppen lemorzsolódási döntéseiben fontos szerepet játszik az oktatás megtérülése, melyben azt mérlegeli, hogy az oktatás költségeihez képest nagyobb-e a végzettség hozama, hiszen minél nagyobb a megtérülés, annál valószínűbben dönt az egyén a tanulás mellett (Hermann, 2005; Tódor, 2020). Tehát a lemorzsolódás döntési folyamatának fontos tényezője az oktatástól várható pénzügyi megtérülés. Ha a várt előnyök meghaladják a pénzügyi költségeket, a hallgatók úgy döntenek, hogy az egyetemen maradnak. 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).

A gazdasági elméletek egy csoportja magában foglalja az emberi tőke elméletét is. Ennek alapja, hogy a hallgatók magukkal viszik a szülőktől kapott tudást, készségeket, értékeket és elvárásokat az egyetemre, vagyis az otthonról hozott ismeretek és a tudományos kompetenciák, azaz az emberi tőke állományát, amely csökkenti a lemorzsolódás kockázatát (Larsen és mtsai, 2013).

### *Pszichológiai tényezők*

A szakirodalom számos tényezőt sorakoztat fel a pszichológiai tényezőkön belül. A továbbtanulás vizsgálatakor szinte kikerülhetetlen tényező a motiváció, hiszen jelentős befolyással bír az egyén tantárgyakhoz, tudományterületekhez fűződő viszonyában, illetve hatása megkérdőjelezhetetlen a tanulási eredményességben (Csapó, 2000). A pszichológiai elméletek gyakran igyekeznek felrajzolni a lemorzsolódó hallgatók profilját, melyen belül olyan tényezőkre koncentráltak, mint a tanulmányokhoz fűződő viszonyulások, a tanulás megítélése, a tanuláshoz való hozzáállás. A kognitív képességek mellett foglalkoznak a tanulás minőségének szerepével is (Ramsden, 2003; Biggs, 2003). Marton és Säljö (1976) különbséget tett a mély és felszínes tanulás között. A felszínes tanulás során a hallgató anélkül fogadja el az új tényeket, hogy előzetes ismereteihez, összefüggő megértéshez kapcsolná őket. A mély tanulás során a hallgató kritikusan és reflektíven vizsgálja az új információkat, és integrálja azokat a meglévő kognitív struktúrákba. Ezen alapul Biggs (1987) koncepciója, miszerint a tanulási potenciál, vagy ahogyan a magyar szakirodalom nevezi, az alapvető tanulási lépcsők (*Approaches to Learning; ATL* – Józsa és mtsai, 2019) a motiváció és a tanulási stratégiák használatának kombinációja, melynek két típusa van, a mély és a felszínes megközelítés. A felszínes ATL jellemzője az extrinzik motiváció, ahol külső megerősítésen alapszik a gyermek teljesítménye; általában elszigetelten csak egy feladatra koncentrálnak, kicsi az érdeklődése a téma iránt, és stratégiahasználatában a magolás, ismétléses tanulás jellemzi. A mély ATL jellemzője az intrinzik motiváció, amiben maga a tanulás jelenti az örömet, a jutalmat; a

gyermek érdeklődéssel fordul az adott téma felé, ezáltal az mélyebb megértéssel párosul. Stratégiahasználatában jellemző az összefüggések keresése, elvek azonosítása (Biggs, 1987; Fox, McManus és Winder, 2001). Az egyetemek ösztönözhetik a mély tanulást, és ezzel elméletileg csökkentik a lemorzsolódást azáltal, hogy konstruktív összhangot teremtenek a tanulási eredmények és a tanulási tevékenységek között (Larsen és mtsai, 2013; Marton és Säljö, 1976).

## **Az empirikus vizsgálat módszerei és eszközei**

### *A vizsgálat célkitűzései*

Számos tanulmány foglalkozott a felsőoktatásba jelentkezők összetételével, a bekerülés esélyeivel és a felsőoktatási lemorzsolódással. Több vizsgálat rámutatott a szakközépiskolákba és gimnáziumokba járó tanulók családi háttérének különbségeire (Róbert, 2000), továbbá a felsőoktatásba való továbbtanulás különbözőségére a két középiskola típus alapján (Szemerszki, 2014). Vizsgálatunkban a végzős szakközépiskolás tanulók lemorzsolódási rizikófaktorait vizsgáljuk a családi háttérrel, a tanulmányi eredményességgel és a továbbtanulási szándékkal összefüggésben.

Adatfelvételünk során arra kerestük a választ, hogy a fejlesztett kérdőívünk segítségével azonosíthatók-e lemorzsolódási rizikófaktorok. Azt vizsgáltuk, hogy milyen lemorzsolódási rizikófaktorok mutatkoznak a szakközépiskolás tanulók családi háttére, tanulmányi eredményessége és a továbbtanulási motiváció alapján.

Azt feltételezzük, hogy a próbamérésünk alapján

1. tudunk lemorzsolódási rizikófaktorokat azonosítani;
2. különbséget találunk a lemorzsolódási rizikófaktorokban és a családi háttérben a továbbtanulási motiváció alapján;
3. különbségeket találunk a lemorzsolódási rizikófaktorok meglétében a családi háttér-tényezőkből képzett klaszterek alapján.

### *A próbamérés körülményei, adatfelvétel*

Az adatfelvételre 2019 őszén került sor. Egy Dél-Alföld régióban elhelyezkedő megyeszékhelyi műszaki szakgimnázium végzős, 12. évfolyamos tanulói között végeztük a mérést. A kérdőíveket osztályfőnöki óra keretében töltötték ki a tanulók, nagyjából 40 perc állt a diákok rendelkezésére a kérdőív kitöltéséhez, ami minden osztályban elegendő időnek bizonyult. A mérést végző osztályfőnökökkel személyesen beszélünk. Készítettünk adatfelvételi útmutatót, amely segítette a pedagógusokat az adatok felvételében.

### *A vizsgálat mintája és eszköze*

A próbamérésen összesen 105 fő végzős tanuló vett részt. A mintában a fiúk (N = 81; 77%) vannak felülreprezentálva, ugyanis egy műszaki szakgimnáziumban végeztük a próbamérést. Az állandó lakhelyük szerint 38% helyi, a többségük valamelyik környező településről jár be a megyeszékhelyre, de vannak kollégisták is, akik 60–100 km-re élnek az iskola székhelyétől.

A vizsgálatban használt kérdőív több egységre osztható. Az első rész általános kérdéseket tartalmaz a válaszadó nemére, korára, lakhelyére és iskolájára vonatkozóan. A második kérdéscsoport a továbbtanulással foglalkozik, míg a harmadik részben a kitöltő anyagi és társadalmi tőkéjére térnek ki a kérdések.

## Eredmények és értelmezés

### *A családi háttér szerinti csoportok meghatározása*

Vizsgálatunkban a családi háttér jellemzésére az apa és anya iskolai végzettségét, az objektív anyagi indexet, az állandó lakhely településtípusát és az otthoni könyvek számát használtuk. A változókat először sztenderdizáltuk, majd ezek mentén csoportosítottuk a tanulókat a „nagy file-okon alkalmazható K-mean cluster eljárás” (Székelyi és Barna, 2002. 133.) elnevezésű klaszteranalízis segítségével. A kétklaszteres beállítással jól interpretálható csoportok jöttek létre, azonban, ahogy a 1. táblázatban látszik, a településtípus és az objektív anyagi index F-értéke nem szignifikáns, vagyis a klaszterközpontok nem különböznek egymástól szignifikánsan, így ez a két változó nem klaszterképző.

1. táblázat. A családi háttér alapján kialakított klaszterek

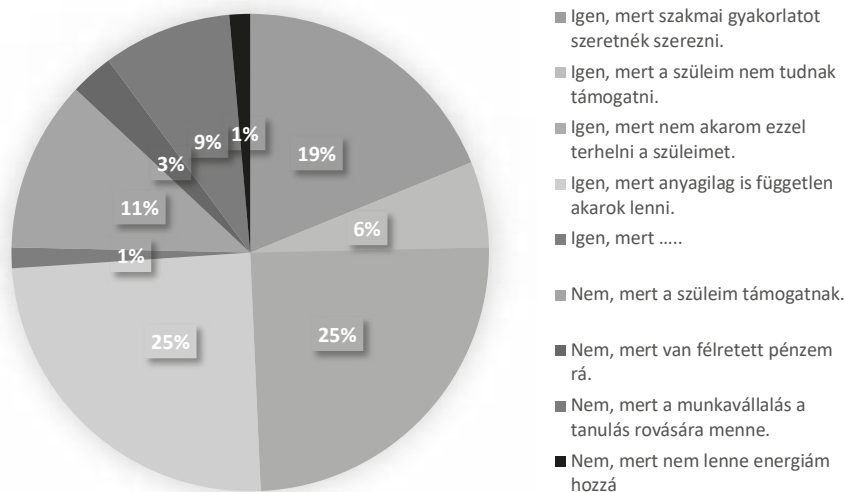
Csoportok	Minta elemszáma	Apa iskolai végzettsége	Anya iskolai végzettsége	Könyvek száma	Objektív anyagi index	Településtípus
1.	33	1,057	0,794	0,701	-1,103	0,152
2.	68	-0,522	-0,379	-0,387	0,105	-0,027
F (p)		118,669 (0,001)	42,294 (0,001)	35,962 (0,001)	1,032 (0,312)	0,725 (0,398)

Az 1. csoportba kerültek azok a tanulók, akiknél mind az anya, mind az apa magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik, és több könyvük van otthon. Ezt a csoportot kedvező családi háttérrel rendelkezőnek neveztük el. A 2. csoportot az alacsony iskolai végzettségű apákkal, anyákkal rendelkező tanulók alkotják, illetve azok, akiknek kevesebb könyvük van otthon. Ezt a csoportot kedvezőtlen családi háttérrel rendelkezőknek definiáltuk.

A családi háttér klaszterek alapján szignifikáns különbség van a továbbtanulási szándékban ( $\chi^2 = 7,522$ ;  $p = 0,001$ ). A kedvező családi háttérrel rendelkező tanulók 85%-ban kívánnak továbbtanulni a felsőoktatásban, míg a kedvezőtlen családi háttérű diákok 57%-ban szeretnének felsőoktatási tanulmányokat folytatni.

### *Munkavállalás*

A vizsgálatban résztvevő 105 főből 69-en nyilatkozták azt, hogy szeretnének továbbtanulni. A továbbtanulók több mint 70%-a jelölte be azt a választ, hogy a felsőoktatási tanulmányai alatt dolgozni szeretne. A felsőoktatási évek alatti munkavállalást kétféleképpen értékeli a szakirodalom. Egyfelől a választott szakiránynak megfelelő munkavállalás pozitívan hathat a hallgatóra, hiszen gyakorlatot tud szerezni az adott szakterületen, ami a későbbi munkahelyen való elhelyezkedésnél előnyt jelenthet (Gáti és Róbert, 2011). Ilyenfajta gyakorlatszerzési céllal a válaszadók csupán 19%-a szeretne dolgozni. Másfelől negatív hatása van a felsőoktatási tanulmányokra, ha a hallgató anyagi fedezet hiányában, saját maga eltartására, lakhatása kifizetésére vagy az önköltség előteremtése céljából kezd el dolgozni (Fenyves és mtsai, 2017). Az 1. ábrán láthatjuk, hogy a válaszadók 23%-a semmiféle munkát nem tervez a felsőoktatási éveit alatt, azonban a diákok nagyobb hányada anyagi okokra hivatkozva szeretne dolgozni.



1. ábra. A továbbtanulni szándékozók munkavállalási tervei (%)

Az anyagi függetlenség és a szülők anyagi tehermentesítése áll túlnyomó többségük-nél az okok háttérében. A nyitva hagyott kérdésnél, hogy miért akarnak dolgozni, két választ kaptunk. Az egyik végzős a tapasztalat, munkahely és jövedelemszerzést írta, míg a másik válaszadó a szülők tehermentesítését nevezte meg: „Szüleim nem tudják teljes mértékben csak részben támogatni.” A válaszadók 12%-ának támogatják a szülők a felsőoktatási tanulmányát, és 7%-nak van félretett pénze a továbbtanulásra. A családi háttértényezők klaszterei alapján nem találtunk szignifikáns különbséget ( $\chi^2 = 14,594$ ;  $p = 0,103$ ) a munkavállalás okában.

A szakirodalomból tudjuk, hogy felsőoktatási évek alatti végzett, nem a szakmai gyakorlat megszerzésére irányuló munkavállalás lemorzsolódási rizikófaktort jelenthet (Fenyves és mtsai, 2017; Lukács és Sebő, 2015; Miskolci és mtsai, 2018). A vizsgálatunkban részt vevő, továbbtanulni szándékozó végzős szakgimnazisták jelentős többsége anyagi okok miatt akar majd a felsőoktatási tanulmányai alatt munkát vállalni, ami kockázatot jelenthet a felsőoktatásban a lemorzsolódásra.

### Finanszírozási forma és anyagi teher

Megnéztük, hogy milyen finanszírozási formára akarnak jelentkezni a továbbtanulni szándékozó diákok (2. táblázat), hiszen a költségtérítés megfizetése is anyagi terhet jelenthet a hallgatóknak vagy családjuknak (Lukács és Sebő, 2015).

2. táblázat. A továbbtanulást tervezők megoszlása (%) finanszírozási forma szerint ( $n = 73$ )

	Csak államilag finanszírozott	Államilag finanszírozott és költségtérítéses	Csak költségtérítéses
Továbbtanulást tervezők	60,3	37	2,7

Azt láthatjuk, hogy a továbbtanulni szándékozó tanulók közül legtöbben csak államilag finanszírozott képzésre kívánják beadni a jelentkezésüket, azonban 37%-uk mindkét



finanszírozási formát be akarja jelölni, és csupán közel 3% gondolkodik csak költségtérítéses képzésben. A munkavállalás és a finanszírozási forma független egymástól ( $\chi^2 = 13,084$ ;  $p = 0,520$ ). Azonban azt is láthatjuk, hogy azok közül, akik bejelölték azt, hogy csak költségtérítéses képzésre kívánnak jelentkezni, egyiküket támogatják szülei, és nem kell munkát vállalnia, azonban a másik tanuló nem akarja terhelni a szüleit, ezért munkát akar majd vállalni. Azok közül, akik mindkét finanszírozási formát be kívánják majd jelölni, 14,5%-uk nem szeretne dolgozni, mert az a tanulás rovására menne, 7,4%-ának van félretett pénze a továbbtanulásra, 11,1%-uknak nem kell dolgozni, mert a szülők támogatják őket, azonban 22% független akar lenni a szüleitől, 25,9% nem akarja terhelni a szüleit, 7,4%-ukat nem tudnak a szülők támogatni, és 11,1% szakmai tapasztalat miatt szeretne majd munkát vállalni. Tehát azoknak, akik mindkét finanszírozási formát bejelölték, több mint fele szeretne majd valamilyen okból munkát vállalni, ami a lemorzsolódás szempontjából kockázatot jelenthet, különösen, mivel nem csak az önfenntartásukat, hanem még a költségtérítés díját is fizetni kell.

Az, hogy a költségtérítéses képzés milyen terhet ró a családokra a diákok szerint, a 3. táblázat mutatja.

*Azt láthatjuk, hogy a továbbtanulni szándékozó tanulók közül legtöbben csak államilag finanszírozott képzésre kívánják beadni a jelentkezésüket, azonban 37%-uk mindkét finanszírozási formát be akarja jelölni, és csupán közel 3% gondolkodik csak költségtérítéses képzésben. A munkavállalás és a finanszírozási forma független egymástól ( $\chi^2 = 13,084$ ;  $p = 0,520$ ). Azonban azt is láthatjuk, hogy azok közül, akik bejelölték azt, hogy csak költségtérítéses képzésre kívánnak jelentkezni, egyiküket támogatják szülei, és nem kell munkát vállalnia, azonban a másik tanuló nem akarja terhelni a szüleit, ezért munkát akar majd vállalni.*

3. táblázat. A költségtérítéses képzés családra rótt teher megítélése (%;  $n = 74$ )

Anyagi teher megítélése	jelentéktelen	kicsi	közepes	nagy	elviselhetetlen
	4,1	13,5	39,2	36,5	6,8

Nem találtunk összefüggést ( $\chi^2 = 5,250$ ;  $p = 0,731$ ) a finanszírozási forma szerinti jelentkezés és az anyagi teher között. Ezt megerősíti a családi háttér alapján kialakított klaszterek és a finanszírozási forma kereszttábla-elemzése is ( $\chi^2 = 1,549$ ;  $p = 0,818$ ). Azonban azt láthatjuk, hogy az egyik diák nagy anyagi teherként ítéli meg családjá számára a költségtérítéses képzést, ennek ellenére csak ilyen finanszírozási formára kíván jelentkezni. A továbbtanulni kívánók 44,4%-a költségtérítéses képzésre is jelentkezik, annak ellenére, hogy véleményük szerint a költségtérítés nagy terhet jelent a családjuknak. Ezeket a tanulókat vizsgálatunk alapján veszélyeztetheti a felsőoktatási lemorzsolódás.

### *Tanulmányi eredmény és különórák*

A jegyekből képzett tercilisek alapján szignifikáns különbség ( $\chi^2 = 10,865$ ;  $p = 0,004$ ) van a továbbtanulási szándékban. A rossz tanulmányi eredményű tanulók 43%-a, a közepes eredménnyel rendelkező tanulók 73%-a, míg a jó tanulók 81%-a szeretne továbbtanulni. Láthatjuk, hogy minél jobb tanulmányi eredménnyel rendelkezik egy tanuló, annál inkább hajlandóságot mutat a továbbtanulásra. Azonban azok a diákok, akiknek nincsenek jó jegyeik a középiskolában, és mégis tovább akarnak tanulni, valószínűsíthető, hogy amennyiben felvételt nyernek, nehézségeik lehetnek a tanulásban, ami lemorzsolódáshoz vezethet. Feltételezésünk szerint a rossz jegyek háttérben motivátlanság, képességbeli hiányosságok vagy egyéb, a tanulással összefüggő hiányok állnak, mint pl. a nem megfelelő tanulási stílus, azonban ezt kutatásunkban nem kívánjuk vizsgálni.

Szignifikáns összefüggést mutat a jegyekből képzett tercilisek és a finanszírozási forma ( $\chi^2 = 10,245$ ;  $p = 0,037$ ). Mindhárom csoportba tartozó tanulók többsége csak az államilag finanszírozott képzésekre kíván jelentkezni, illetve a mindkét finanszírozási formát bejelölők is mindhárom csoportból kerülnek ki. Azonban csak költségtérítéses képzésre a jó és közepes tanulmányi eredménnyel rendelkező diákok nem jelentkeznek, kizárólag csak a rossz jegyekkel rendelkező tanulók választanák ezt a finanszírozási formát. Ez összecseng Szemerszki (2014) megállapításával, miszerint az érettségit adó szakképzésben tanulók a költségtérítéses képzésekre való jelentkezéssel kívánják biztosítani helyüket a felsőoktatásban.

A jegyekben a családi háttér klaszterei alapján nem találtunk különbségeket ( $t = 1,453$ ;  $p = 0,150$ ).

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

A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy járnak-e a tanulók valamilyen különórára, és ha igen, akkor milyen célból, mely tantárgy(ak)ból. A megkérdezett tanulók 31%-a jár valamilyen különóra(k)ra. Elsőként megnéztük, hogy azok közül, akik tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban, milyen arányban és milyen okból járnak magántanárhoz. Szignifikáns

*A kérdőívben rákérdeztünk arra, hogy járnak-e a tanulók valamilyen különórára, és ha igen, akkor milyen célból, mely tantárgy(ak)ból. A megkérdezett tanulók 31%-a jár valamilyen különóra(k)ra. Elsőként megnéztük, hogy azok közül, akik tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban, milyen arányban és milyen okból járnak magántanárhoz. Szignifikáns különbség van ( $\chi^2 = 18,896$ ;  $p = 0,001$ ) a különórákra járás okában a továbbtanulási szándék tekintetében. A továbbtanulni akaró diákok 79%-a jár különórára, ebből 62%-uk a továbbtanulás miatt, 8% pedig a bukás elkerülése céljából vesz részt felzárkóztatáson. Azok közül, akik nem akarnak továbbtanulni, lényegesen kevesebben (21%) járnak magántanáróra, aminek oka elsősorban a bukás elkerülése. Vizsgálatunkban felsőoktatási lemorzsolódási rizikófaktornak tekintjük azt, ha a tanulók a bukás megelőzése miatt járnak különórára, de van továbbtanulási szándékuk.*

különbség van ( $\chi^2 = 18,896$ ;  $p = 0,001$ ) a különórákra járás okában a továbbtanulási szándék tekintetében. A továbbtanulni akaró diákok 79%-a jár különórára, ebből 62%-uk a továbbtanulás miatt, 8% pedig a bukás elkerülése céljából vesz részt felzárkóztatáson. Azok közül, akik nem akarnak továbbtanulni, lényegesen kevesebben (21%) járnak magánórára, aminek oka elsősorban a bukás elkerülése. Vizsgálatunkban felsőoktatási lemorzsolódási rizikófaktornak tekintjük azt, ha a tanulók a bukás megelőzése miatt járnak különórára, de van továbbtanulási szándékuk. Ennek oka, hogy azt feltételezzük, hogy azoknak a diákoknak, akiket valamilyen tantárgyból bukás fenyeget, tanulási képességbeli vagy motivációs gondjaik lehetnek (Dinyáné, Pusztai és Szemerszki, 2019; Lukács és Sebő, 2015).

### *Nyelvvizsga*

A 2020-as év nyarán hozott nyelvvizsgamentesség több százezer bent ragadt diplomát mentett meg. Azonban ettől függetlenül az nem változott, hogy Magyarországon középfokú nyelvvizsgához van kötve a diplomaszerezés. Azoknak a diákoknak, akik nyelvvizsga hiányában jutnak be a felsőoktatásba, többletterhet jelenthet a tanulmányaik mellett az, hogy még a nyelvvizsga megszerzéséhez is tanulniuk kell, különórára kell járniuk, amire nagy valószínűséggel anyagi áldozatra is szükség van. Az eddig tapasztalt, 30% feletti, nyelvvizsga hiányában bent ragadt diploma<sup>1</sup> és a felsőoktatási évek alatt többlet terhet jelentő nyelvtanulás miatt a nyelvvizsga hiányát is rizikótényezőnek tekintjük (Fenyves és mtsai, 2017; Veroszta, 2016).

A vizsgálatban részt vevőknek csupán 6%-a rendelkezik nyelvvizsgával. A kereszt-tábla-elemzés eredménye ( $\chi^2 = 0,697$ ;  $p = 0,404$ ) azt mutatja, hogy nincs különbség a nyelvvizsga megléte alapján abban, hogy tovább akar-e valaki tanulni, vagy nem. Mindkét csoportban 3-3 fő az, aki rendelkezik valamilyen nyelvvizsgával. Szintén nincs szignifikáns különbség a nyelvvizsga megléte és a családi háttér csoportjai között ( $\chi^2 = 0,128$ ;  $p = 720$ ).

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

### *Továbbtanulási motiváció*

A továbbtanulási motiváció és az önszelekció feltárására saját fejlesztésű skálát készítettünk a kérdőívben belül, mely 32 állítást tartalmaz, amihez ötfokozatú Likert-skálát használtunk. A tanulóknak minden állítás esetében bekarikázással kellett eldönteniük, hogy mennyire jellemző rájuk az adott kijelentés. A szakirodalom (lásd Deci, 1988; Nagy, 2004; Ryan és Deci, 2020) alapján felállított elméleti koncepció szerint az állítások két-féle továbbtanulási motivációra (intrinzik és extinzik) és az önszelekcióra vonatkoznak (Józsa, megjelenés alatt). A faktoranalízissel igazolt három alskála alapján klaszterezttük a tanulókat, mely alapján két jól elkülönülő csoport jött létre (4. táblázat).

<sup>1</sup> A kormány 2020 tavaszán gazdaságvédelmi akcióterv részeként döntött arról, hogy a nyelvvizsga hiánya miatt beragadt diplomákat kiadja azok számára, akik 2020. augusztus 31. előtt sikeres záróvizsgát tettek.

4. táblázat. A továbbtanulási motiváció és önszelekció alapján képzett klaszterek és átlagai

Csoportok	Mintanagyság (n)	Intrinzik motiváció átlag	Extrinzik motiváció átlag	Önszelekció átlag
1. csoport	45	2,20	2,44	2,55
2. csoport	60	3,72	3,89	1,56
F (p)		133,093 (0,001)	169,190 (0,001)	68,061 (0,001)

Az első csoportot átlagon aluli továbbtanulási motiváció és önszelekció jellemzi, ezért őket motiválatlan tanulóknak neveztük el (n = 45). A második csoportot magas motiváltság és alacsony önszelekció jellemzi, így ők a motivált tanulók elnevezést kapták (n = 60).

Elsőként megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a két csoport továbbtanulási szándékában és ezzel szoros összefüggésben az iskolai eredményességben. Az adatok alapján szignifikáns a különbség ( $\chi^2 = 53,295$ ;  $p = 0,001$ ) a továbbtanulási szándékban és az iskolai eredményességben ( $t = -4,147$ ;  $p = 0,001$ ) is. Ebből arra következtethetünk, hogy összefüggés van a motiváltság, az iskolai eredményesség és a továbbtanulási szándék között. Ennek megerősítésére korrelációs számítást végeztünk, amely megerősítette ezt: a motiváció és a továbbtanulási szándék között erős szignifikáns ( $r = 0,712$ ;  $p < 0,001$ ) kapcsolat van. A motiváció és a jegyek között közepesen erős szignifikáns ( $r = 0,391$ ;  $p < 0,001$ ) összefüggést kaptunk, ahogyan a jegyek és a továbbtanulási szándék között ( $r = 0,335$ ;  $p < 0,001$ ) is. Tehát a három tényező szoros együttjárást mutat, vagyis a motivált tanulók jobb jegyekkel rendelkeznek és magasabb számban szándékoznak továbbtanulni a felsőoktatásban.

Megkérdeztük a hallgatókat, hogy mit tesznek, ha nem veszik fel őket a felsőoktatásba, e tekintetben is szignifikáns különbséget ( $\chi^2 = 46,315$ ;  $p = 0,001$ ) kaptunk a két klaszter között. A motivált csoport 40%-a azt nyilatkozta, hogy újra megpróbálja a felsőoktatásba való jelentkezést, míg a motiválatlan diákok csupán 4%-a adta ugyanezt a választ.

Második lépésben megvizsgáltuk a lemorzsolódási rizikófaktorokat a motiváltak és motiválatlanok körében, hiszen mindkét csoportban vannak olyan tanulók, akik a felsőoktatásban kívánják folytatni tanulmányaikat. A motivált diákok 95%-a, a motiválatlanok 27%-a tervezi a felsőoktatási továbbtanulást. Munkavállalás tekintetében mindkét csoportban azok vannak magasabb számban, akik dolgozni szeretnének a felsőoktatási éveik alatt, azonban szignifikáns a különbség a munkavállalás okában ( $\chi^2 = 51,316$ ;  $p = 0,001$ ). A motivált tanulók 25%-a a szülők terhermentesítését, 23%-a a függetlenné válást, 20% pedig a szakmai tapasztalatszerzést jelölte meg a munkavállalás okaként. A motiválatlan tanulók esetében 13% az, aki a függetlenné válást, míg 9% a szülő terhermentesítése miatt vállalna munkát, csak 4% köztük azoknak az aránya, akik a szakmai tapasztalatszerzést jelölték meg a munkavállalás okaként.

Nem találtunk szignifikáns különbséget a finanszírozási formára való jelentkezésben ( $\chi^2 = 1,260$ ;  $p = 0,533$ ) és a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésében sem. Ez utóbbi esetében ugyanannyian rendelkeznek nyelvvizsgával a motivált és a motiválatlan tanulók között.

Nem találtunk statisztikailag jelentős különbséget a család objektív anyagi indexében ( $t = -0,802$ ;  $p = 0,424$ ) és szubjektív anyagi megítélésében ( $\chi^2 = 3,835$ ;  $p = 0,573$ ), továbbá a szülők iskolai végzettségében ( $t = -1,529$ ;  $p = 0,129$ ) sem. Azt feltételezzük, hogy ennek oka az, hogy nem a diák motiváltsága határozza meg ezeket a tényezőket, hanem éppen fordítva, a családi háttérnek van hatása a motiváltságra és az önszelekcióra.

Megvizsgáltuk, hogy a családi háttér klaszterei alapján van-e különbség a továbbtanulási motiváció alapján képzett klaszterek között. A keresztábra-elemzés szerint nincs szignifikáns különbség ( $\chi^2 = 3,019$ ;  $p = 0,082$ ).

## Összegzés

Munkánkban a szakképzésben érettségiző tanulók lemorzsolódási kockázati tényezőit kívántuk azonosítani egy próbamérés keretében. Tanulmányunk elején bemutattuk a lemorzsolódás mibenlétét és a lemorzsolódási rizikófaktorok egyik csoportosítását a szakirodalom alapján.

Első hipotézisünk, miszerint a saját fejlesztésű kérdőív alapján tudunk lemorzsolódási rizikófaktorokat azonosítani, beigazolódott. A vizsgálatban részt vevő, továbbtanulni szándékozó tanulók több mint 70%-a tervezi a munkavállalást a felsőoktatási tanulmányai alatt, amit számos szakirodalom a lemorzsolódás egyik kockázatának tekinti (Pusztai és mtsai, 2019; Rumberger, 2012). A Eurostudent VI. felmérés adatai alapján a hazai egyetemista munkavállalók elsősorban megélhetésük fedezése céljából dolgoznak. A munkavállalás és a finanszírozási forma között nem találtunk összefüggést, azonban a tanulmányi eredmény és a finanszírozási forma között szignifikáns az összefüggés. Ez az eredmény összhangban áll a szakirodalommal (Szemerszki, 2014), miszerint a gyengébb tanulmányi eredményű tanulók a költségtérítés vállalásával kívánják biztosítani helyüket a felsőoktatásban. Szintén lemorzsolódási rizikófaktornak tekintjük a továbbtanulni szándékozóknál a gyenge jegyek mellett a korábbi bukást, illetve a bukás elkerülése céljából különóra járást. Azt feltételezzük, hogy a gyenge tanulmányi átlag jelenthet motivátlanságot vagy képességbeli hiányosságot, amik szintén lemorzsolódási kockázatot jelenthetnek.

A vizsgálatban részt vevőknek csupán 6%-a rendelkezik nyelvvizsgával. Mivel hazánkban a diplomaszerezés feltétele a nyelvvizsga-bizonyítvány megléte, és a felsőoktatási tanulmányok mellett mind anyagi, mind időráfordítást jelent a nyelvtanulás, továbbá a diploma meg nem szerzésének gyakori oka (Kereszteszeghy, 2018) is, ezért a nyelvvizsga-bizonyítvány hiányát szintén lemorzsolódási rizikónak tekintjük.

Második hipotézisünk, hogy különbséget találunk a lemorzsolódási rizikófaktorokban és a családi háttérben a továbbtanulási motiváció alapján, csak részben igazolódott. Bár mind a motivált, mind a motiválatlan tanulók többsége tervezi a munkavállalást a felsőoktatási tanulmányok alatt, statisztikailag jelentős különbség csak a munkavállalás okában mutatkozik meg. A szakmai tapasztalatszerzés céljából a motivált tanulók 20%-a, a motiválatlan tanulók 4%-a kíván dolgozni. Sem a nyelvvizsga meglétében, sem a finanszírozási formában, sem a család anyagi helyzetében, illetve a családi háttér alapján képzett klaszterekben sem találtunk különbséget a továbbtanulási motivációból és önszelekczióból képzett klaszterek alapján.

Harmadik hipotézisünk, miszerint különbségeket találunk a lemorzsolódási rizikófaktorok meglétében a családi háttértényezőkből képzett klaszterek alapján, nem igazolódott. Nem találtunk szignifikáns különbséget a családi háttér klaszterei szerint sem a munkavállalásban, sem a jegyekben, sem a finanszírozási formára való jelentkezésben, sem a nyelvvizsga meglétében. A családi háttér csoportjai között csupán a továbbtanulási szándékban van statisztikailag jelentős különbség.

Vizsgálatunk egyik korlátját képezi, hogy csupán egy iskola végzős diákjai között végeztük a mérésünket. Azonban a próbamérés eredményei azt mutatják, hogy a kérdőívünk alkalmas a lemorzsolódási rizikófaktorok vizsgálatára. Következő lépésként nagymintás mérést végzünk. Az eredmények további korlátját képezi, hogy a középiskolában mutatott rizikótényezők nem biztos, hogy egybeesnek a felsőoktatási lemorzsolódási okokkal.

*Józsa Gabriella*

*Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola*

## Irodalom

- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D. & Theune, K. (2020). *Dropping out of university: a literature review*. British Educational Research Association. 1–30. DOI: 10.1002/rev3.3202
- Bell, A. & Sanramaria, L. J. (2018). Introduction: Why Focus on First Generation Students? In Bell, A. & Sanramaria, L. J. (szerk.), *Understanding Student Experiences in Higher Education*. Bloomsbury. 4–21. DOI: 10.5040/9781350031869.0007
- 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). [https://www.learningdesign.psu.edu/assets/uploads/deos/deosnews13\\_5.pdf](https://www.learningdesign.psu.edu/assets/uploads/deos/deosnews13_5.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 02. 24.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea, Kocsis Zsófia, Kovács Karolina Eszter, Kovács Klára, Müller Anetta, Pallay Katalin, Szabó Barbara Éva, Szigeti Fruzsina & Tóth Dorina Anna (2018). A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerezése. In Pusztai Gabriella & Szigeti Fruzsina (szerk.) *Lemorzsolódás és perszisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 63–90.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007) Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9–18. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- 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. 1–78. DOI: 10.1002/9781118963418.childpsy403
- Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.), *Az oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. OKKER. 406–417.
- Bound, J. & Turner, S. (2011). Chapter 8 – Dropouts and Diplomas: The Divergence in Collegiate Outcomes. In Hanushek, E. A., Machin, S. & Woessmann, L. (szerk.), *Handbook of the Economics of Education*. Elsevier. 573–613. DOI: 10.1016/b978-0-444-53444-6.00008-0
- Bourdieu, P. (1990). *Homo Academicus*. Polity Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, (94) Supplement, 95–120. DOI: 10.1086/228943
- <https://faculty.washington.edu/matsueda/courses/587/readings/Coleman%201988.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 02. 24.
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csapó Benő (2002). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. 15–44.
- Deci, E. L. (1988). A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In Barkóczy Ilona & Séra László (szerk.), *Az emberi motiváció I–II*. Tankönyvkiadó. 333–360.
- Dinyáné Szabó Marianna, Pusztai Gabriella & Szemerszki Marianna (2019). Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, 160(21), 829–834. DOI: 10.1556/650.2019.31408
- Ercsei Kálmán (2015. szerk.). *Tanulási utak – pályautak. A szakképzésben tanulók pályakövetése*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári Anikó (2008, szerk.). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fejes József Balázs (2018). A deszegregációval kapcsolatos vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 111–125.
- Fényes Hajnalka (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Fenyves Veronika, Bácsné Bába Éva, Szabóné Szőke Réka, Kocsis Imre, Juhász Csaba, Máté Endre & Pusztai Gabriella (2017). Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján. *Neveléstudomány*, 3, 5–14. DOI: 10.21549/ntny.19.2017.3.1
- Forray R. Katalin & Híves Tamás (2005). *Regionalitás és felsőoktatás*. Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet. [http://www.forraykatalin.hu/doski/Regionalitas\\_Felsokt.pdf](http://www.forraykatalin.hu/doski/Regionalitas_Felsokt.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 02. 24.
- Fox, R. A., McManus, I. C. & Winder, B. C. (2001). The shortened Study Process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 511–530. DOI: 10.1348/000709901158659
- Gábor Kálmán & Szemerszki Marianna (2006). BSc hallgatók 2005/2006. In Gábor Kálmán (szerk.), *A kétciklusú képzés kezdetei*. Felsőoktatási Kutatóintézet. 41–84.

- Gáti Annamária & Róbert Péter (2011). Munkavállalás a tanulás mellett: kényszerűség vagy befektetés? In Garai Orsolya & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Frissdiplomások*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 93–111.
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel & Varga Júlia (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Hermann, Zoltán (2005). A helyi munkaerőpiac hatása a középfokú továbbtanulási döntésekre. *Közgazdasági Szemle*, 52(1), 39–60.
- Hermándy-Berencz Judit, Szegedi Eszter & Sziklainé Lengyel Zsófia (2013, szerk). *PSIVET: Esélyteremtés szakképzéssel*. Tempus Közalapítvány.
- Imre Anna & Györgyi Zoltán (2006). Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/4-az-oktatasi-rendszer-es-tanuloi-tovabbhaladas>. Utolsó letöltés: 2021. 05. 13.
- Józsa Gabriella (megjelenés alatt). Végzős szakközépiskolák tanulói továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei. *Neveléstudomány* (benyújtva).
- Józsa Gabriella (2020). Lemorzsolódási kockázat és felsőoktatásba kerülés. *Képzés és Gyakorlat*, 18(1–2), 55–66. DOI: 10.17165/tp.2020.1-2-5
- Józsa Krisztián, Barrett, Karen C., Józsa Gabriella & Morgan, George A. (2019). FOCUS teszt: új, számítógép-alapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 111–124. DOI: 10.31074/201923111124
- Keresztszeghy Fruzsina (2018). A műszaki képzési területen frissen végzett hallgatók munkaerőpiaci státusza a 2017-es frissdiplomás-kutatás tükrében. *Felsőoktatási Elemzési Jelentések*, 2(3), 19–20. [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasi-muhely/Elemzesi\\_Jelentesek/FEJ\\_2018\\_3.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi-muhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2018_3.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 02. 24.
- Kozma Tamás & Pusztai Gabriella (2019). A Coleman-jelentés hatása Magyarországon a rendszerváltás előtt és után In Tóth Dorina Anna (szerk.). *Az oktatás gazdagsága: tanulmányok Polónyi István tiszteletére*. Center for Higher Education Research and Development. 25–47.
- KSH Oktatási adatok, 2019/2020. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatasa1920/index.html> Utolsó letöltés 2021. 02. 24.
- Lannert Judit (2009). *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága*. <https://ofi.oh.gov.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatározottsaga> Utolsó letöltés: 2021. 05. 10.
- Lannert Judit (2004). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*. PhD értekezés. ELTE TÁTK, Szociológiai Tanszék, Budapest.
- Lannert Judit (2003). A középiskolák közötti különbségek a felvételik tükrében és az erre ható tényezők. *Educatio*, 11(2), 187–208.
- 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.
- Lengyel Judit & Török Timea (2012). 11–12. évfolyamos szegedi gimnazisták továbbtanulási elképzelései. *Iskolakultúra*, 22(10), 58–75.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (szerk.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet. 95–119.
- Liskó Ilona (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, 11(2), 225–235.
- Lukács Fruzsina & Sebő Tamás (2015). Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 78–86. DOI: 10.17543/iskult.2015.10.78
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning – I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Miskolci Péter, Bársony Fanni & Király Gábor (2018). Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 87–105.
- Nagy Péter Tibor (2004). A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, 14(9), 57–71.
- Oelsner, J., Lippold, M. A. & Greenberg, M. T. (2011). Factors Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463–487. DOI: 10.1177/0272431610366244
- Pusztai Gabriella (2015). Tanulmányi eredményeséget támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 79–96
- Pusztai Gabriella (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kézиг. Hallgatói értelmzői közösségek*. Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai Gabriella, Kovács Klára & Hegedűs Roland (2019). Lemorzsolódók tegnap, ma és holnap. *Educatio*, 28(4), 737–754. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.6
- Radó Péter (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 31–55.

- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach higher education*. Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9780203507711
- Róbert Péter (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 1. 79–94.
- Róbert Péter (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás, Tóth István György & Vukovich György (szerk.), *Társadalmi riport 2004*. TÁRKI. 193–205.
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Harvard University Press. DOI: 10.4159/harvard.9780674063167
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Sági Matild (2009). Az iskolaválasztás oksági modellje a racionális cselekvésemélet alapján. In Lannert Judit (szerk.), *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. OKI.
- Sipeki Irén (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 HTDI, Debrecen.
- Székelyi Mária & Barna Ildikó (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex.
- Szell Krisztián (2015). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In Szemerszki Marianna (szerk.), *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 25–51.
- Szemerszki Marianna (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1. OKI. 47–63.
- Szemerszki Marianna (2012a). A felsőoktatásba jelentkezők jellemzői. In Szemerszki Marianna (szerk.), *Az érettségőtől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 19–50
- Szemerszki Marianna (2012b). A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttére, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In Szemerszki Marianna (szerk.), *Az érettségőtől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 113–139.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. DOI: 10.3102/00346543045001089
- Tinto, V. (1998). Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167–177.
- Tódor Imre (2020). A racionális döntésemelvények és az iskolai pályafutás. In Pusztai Gabriella (szerk.), *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 39–54.
- Veroszta Zsuzsanna (2016). *Frissdiplomások 2015. Kutatási zárótanulmány*. Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztály, [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/download/DPR\\_tanulmanyok/frissdiplomasok\\_zarotanutmany\\_2015.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/download/DPR_tanulmanyok/frissdiplomasok_zarotanutmany_2015.pdf). Utolsó letöltés: 2021. 05. 11.
- Veroszta Zsuzsanna (2012). A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. A 2006–2010 közötti időszak normál jelentkezési-felvételi eljárási adatainak elemzése. In Szemerszki Marianna (szerk.), *Az érettségőtől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 51–82.

## Jegyzet

<sup>1</sup> Az utóbbi években a szakképzésben történt képzéstípusok névváltozásai ellenére munkánkban a szakközépiskola (érettségit adó szakképző iskola) megnevezést használjuk.

## Absztrakt

A lemorzsolódás vizsgálata és kockázati tényezőinek azonosítása évtizedek óta foglalkoztatja az oktatáskutatókat. A 70-es évektől folyamatosan születnek a lemorzsolódási rizikófaktorokat csoportosító, rendszerező publikációk. Tanulmányunkban az érettségit adó szakképzésben tanuló diákokat vizsgáljuk. Munkánkban arra keressük a választ, hogy a felsőoktatási intézménybe kerülés előtt milyen lemorzsolódási rizikófaktorok azonosíthatók. Próbamérésünkbe 105 fő végzős szakközépfokú iskolai tanulót vontunk be. A vizsgálatban saját készítésű kérdőívet használtunk, melynek egyik része a felsőoktatásba továbbtanulni szándékozók lemorzsolódási rizikófaktorait igyekszik feltárni. Eredményeink, összhangban a szakirodalommal, azt mutatják, hogy már a felsőoktatásba jelentkezés előtt lehet lemorzsolódási rizikótényezőket azonosítani. Azonban vizsgálatunkban a családi háttér és továbbtanulás motivumai alapján képzett klaszterek szerint nem találtunk különbséget a lemorzsolódás kockázati tényezőiben. Míg a családi háttér csoportjai között csak a továbbtanulás szándékában, addig a továbbtanulási motiváció klaszterei alapján csupán a munkavállalás okában tudtunk kimutatni statisztikailag jelentős különbséget.