

JÓZSA GABRIELLA

# SZAKKÉPZÉSBŐL A FELSŐOKTATÁSBA



Józsa Gabriella

**Szakképzésből a felsőoktatásba**



Józsa Gabriella

## **Szakképzésből a felsőoktatásba**



MATE Press

Gödöllő, 2024

Szerző  
Józsa Gabriella  
KRE PK Gyakorlati és Továbbképzési Intézet  
MTA-MATE Kora Gyermekek Kor Kutatócsoport

Szakmai lektorok  
Prof. Dr. Fehérvári Anikó  
Dr. Ceglédi Tímea

Nyelvi lektor  
Radóci-Boncz Nikolett

A borítót készítette  
Vida Viktor

Kiadó  
MATE Press  
a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem imprintje  
Felelős Kiadó  
Prof. Dr. Gyuricza Csaba, rektor

© Józsa Gabriella, 2024

Ez a könyv egy nyílt hozzáférésű mű, amelyre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND-4.0



DOI: 10.54597/mate.0122  
ISBN 978-963-623-092-0 (print)  
ISBN 978-963-623-093-7 (PDF)

## Tartalom

BEVEZETÉS .....	7
INTÉZMÉNYI ÉS SZAKPOLITIKAI HÁTTÉR .....	11
A középfokú iskolarendszer változásai, különös tekintettel a szakképzésre .....	11
Létszám adatok alakulása a közoktatáspolitikai tükrében .....	14
Európai kitekintés .....	17
A TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉST ÉS A TANULÁSI TELJESÍTMÉNYT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK .....	19
Hazai vizsgálatok a továbbtanulási szándék feltárására .....	20
<i>Oktatási egyenlőtlenségek hazánkban</i> .....	22
<i>Társadalmi mobilitás</i> .....	24
Nevelésszociológiai tényezők .....	26
<i>Gazdasági tényezők</i> .....	26
<i>Szülők, kortársak és tanárok hatása</i> .....	30
<i>Tanulási háttértényezők</i> .....	33
Pszichológiai elméletek .....	35
<i>Affektív tényezők</i> .....	36
<i>Kognitív tényezők</i> .....	39
A KUTATÁS CÉLJA .....	42
A KUTATÁS MINTÁJA ÉS MÓDSZEREI .....	44
A vizsgálat körülményei és mintája .....	44
A mérőeszköz bemutatása .....	47
A VÉGZŐS, ÉRETTSÉGIT ADÓ SZAKKÉPZÉSBEN TANULÓ DIÁKOK JELLEMZŐI .....	51
Nevelésszociológiai tényezők vizsgálata .....	51
<i>Családi háttér</i> .....	51
<i>Kapcsolatháló vizsgálat</i> .....	55
<i>Tanulási háttérváltozók</i> .....	62
Pszichológiai tényezők vizsgálata .....	64
<i>Affektív tényezők</i> .....	64
<i>Kognitív tényezők</i> .....	69
Összefoglalás .....	72
AZ ÉRETTSÉGIT ADÓ SZAKKÉPZÉSBEN TANULÓ DIÁKOK JELLEMZŐI A CSALÁDI HÁTTÉR ALAPJÁN KÉPZETT KLASZTEREK SZERINT .....	74
Nevelésszociológiai tényezők vizsgálata .....	76
<i>Családi háttér</i> .....	76
<i>A kapcsolatháló vizsgálat</i> .....	78

<i>Tanulási háttérváltozók</i> .....	82
Pszichológiai tényezők vizsgálata.....	83
<i>Affektív tényezők</i> .....	83
<i>Kognitív tényezők</i> .....	84
A tanulmányi eredményességet meghatározó tényezők .....	86
Összefoglalás .....	92
<b>A TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉS VIZSGÁLATA AZ ÉRETTSÉGIT ADÓ SZAKKÉPZÉSBEN</b> .....	95
Nevelésszociológiai tényezők és a továbbtanulási döntés vizsgálata .....	95
<i>Bukás és évisméltés</i> .....	95
<i>Árnyékoktatás és okai</i> .....	96
<i>Tanulásra fordított idő</i> .....	97
Pszichológiai tényezők vizsgálata a továbbtanulásra.....	98
<i>Affektív tényező</i> .....	98
<i>Kognitív tényező</i> .....	102
A továbbtanulási döntést meghatározó tényezők.....	105
Sikertelen felvételi utáni tervek .....	109
Összefoglalás .....	114
<b>A TOVÁBBTANULÁSI DÖNTÉS ISKOLATÍPUSOK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEINEK VIZSGÁLATA</b> .....	118
Affektív tényezők .....	118
Kognitív tényezők.....	120
Tanulmányi eredményesség.....	121
A továbbtanulási döntés valószínűségét meghatározó tényezők .....	122
Összefoglalás .....	124
<b>ÖSSZEGZÉS</b> .....	125
<b>HIVATKOZOTT IRODALOM</b> .....	131

## Bevezetés

A mai magyar közoktatási rendszerben általános jelenségként tapasztalható az intézmények és intézménytípusok közötti szelekció (Kertesi és Kézdi, 2009; Kiss, 2016; Radó, 2018) annak ellenére, hogy tudjuk, az iskolázottsági különbségek megjelennek az elhelyezkedési esélyekben, a jövedelmi különbségekben és az egyének egyéb jólétét meghatározó tényezőkben (Varga, 2023). A gimnáziumot, érettségit adó szakképzést vagy a hároméves, érettségi nélküli szakképzőt választó szülői, tanulói döntés mögött különböző stratégiák húzódnak meg, amelyek a diákok teljes iskolai pályafutását és a célként kitűzött végzettséget is meghatározzák. A továbbtanulási döntéseket számos társadalmi és egyéni tényező, körülmény befolyásolja, akár az általános iskola, akár a középiskola utáni továbbtanulásra gondolunk. Az oktatásszociológiában az iskola szerepéről két uralkodó nézet alakult ki. Az egyik azon a bourdieu-i elméleten nyugszik, miszerint a különböző társadalmi rétegekhez tartozó családok különböző kulturális tőkével rendelkeznek, mely determinálja gyermekük iskoláztatását és az abban való részvételt. Bourdieu (1978) elmélete szerint az iskolarendszernek nincs esélykiegyenlítő funkciója, hanem generációról generációra újratermi a társadalmi különbségeket. A másik nézet szerint az iskola egyfajta mobilitási csatorna, mely esélyt nyújthat a társadalmi ranglétrán való feljebb lépésre (Andorka és Simkus, 1983; DiMaggio, 1982; Sorokin, 1998). Az oktatási rendszer akkor működik jól, ha képes a családi háttér hatásának csökkentésére (Györi és Balogh, 2020; Kollár, 2018; Róbert, 2002). Kutatásunkban megvizsgáljuk, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok esetében a bourdieu-i reprodukciós elmélet vagy az iskola mint mobilitási csatorna hatása érvényesül erősebben.

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



adott iskolatípus mellett (Lannert, 1998) –, azonban az érettségi vizsga, bármelyik iskolatípusban szerzik is meg a diákok, útlevelel a felsőoktatásba. Munkánkban arra keressük a választ, hogy miből adódik az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok alacsonyabb felsőoktatási továbbtanulási aránya. Ennek magyarázataként jellemzően a tanulók családjának alacsonyabb szocioökonómiai státusát szokták megnevezni (Bornstein, 2015; Pusztai, 2011), azonban Fuller és Macfadyen (2012) szerint egyéb folyamatokat, tényezőket is figyelembe kell venni. A hazai és nemzetközi szakirodalom szerint a tanulási motiváció (Józsa et al., 2020; Ryan és Deci, 2017; Wigfield et al., 2015) és a végrehajtó funkció (Diamond, 2013; Józsa és Józsa, 2017, 2018; Thibault és Potvin, 2018) egyaránt fontos szerepet játszik a diákok iskolai teljesítményében. Az utóbbi években végzett vizsgálatok kimutatták mindkét tényező erős előrejelző szerepét az iskolai sikerességben (Diamond, 2014; Gilmore et al., 2017; Zelazo et al., 2016). Vizsgálatunk egyik újdonsága, hogy ezen faktorok és a családi háttér szerepét együttesen vizsgáljuk a felsőoktatási továbbtanulásban.

Számos statisztika és szakirodalom látott napvilágot az érettségizettekről és a felvételi eljárásba jelentkező fiatalokról, amik igyekeztek körvonalazni ezen populáció jellemzőit (lásd Garai és Kiss, 2014; Kiss, 2008; Szemerszki, 2014), továbbtanulási motivációit (Lannert, 2004a; Veroszta, 2016), rekrutációját (Polónyi, 2012), pályakövetését (Ercsei, 2015; Tomasz, 2012). A szakképzésből a felsőoktatásba való átmenettel foglalkozó nemzetközi kutatások egy része szerint a szakképzésből jövő hallgatók jelenléte a felsőoktatásban jelentősen hozzájárul a felsőoktatás kiszélesedéséhez, expanziójához, azonban ezek a tanulói csoportok nagy valószínűséggel társadalmi-gazdasági szempontból hátrányosabb helyzetűek, mint az akadémiai úton haladók (Katartzi és Hayward, 2019; Shields és Masardo 2015). Ugyanakkor találunk olyan szakirodalmat is, ami szerint a szakképzés csökkenti a felsőoktatásba való bekerülés esélyét (Arum és Shavit, 1995). Munkánkban egyrészt az érettségit adó szakképzésben tanuló érettségi előtt álló és már leérettségizett, technikus évre maradó diákok továbbtanulásában fellelhető különbségeket és azok okait igyekszünk feltárni.

A vizsgálat időbeli kerete 2019 őszétől 2021 tavaszáig terjed. Ennek megfelelően a vizsgálatban részt vevő érettségit adó szakképzésbe járó diákok a 2016. szeptember 1-jével bevezetett szakgimnáziumi képzésben vettek részt. Mivel a mérés alanyai szakgimnazisták voltak, ezért dolgozatunkban a szakgimnázium elnevezést használjuk<sup>1</sup>. Jelen munkában szinonimaként használjuk a szakgimnázium és az érettségit adó szakképzés elnevezéseket.

---

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

A könyvben két empirikus vizsgálat eredményeit mutatjuk be. Első mérésünk egy próbamérés volt, mely a kifejlesztett mérőeszköz kipróbálására irányult. A második adatgyűjtés célja is egyfelől a fejlesztett kérdőív megbízhatóságának ellenőrzése volt. Azonban fő célunk az érettségit adó szakképzésben tanuló diákoknak a vizsgálatba bevont nevelésszociológiai és pszichológiai jellemzőinek, illetve azok összefüggésrendszerének feltárása volt a továbbtanulási döntésén keresztül.

Munkánk fókuszában a magyarországi érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulási döntése áll. Ezért könyvünk elméleti fejezeteinek felépítésében a köz- és felsőoktatási rendszer alakulásától, annak következményein keresztül jutunk el a továbbtanulást befolyásoló tényezőkhöz. A kötet első fejezetében bemutatjuk az oktatás expanziójának folyamatát a közoktatásban és a felsőoktatásban, különös figyelmet fordítva a magyarországi változásokra és történésekre, azonban kitekintést nyújtva a nemzetközi tendenciákra is. A közoktatás esetében fontosnak tartottuk a középiskolatisípusok és azok létszámadatainak alakulása mentén ezt bemutatni, míg a felsőoktatás expanziójánál a politikai változások tükrében bekövetkező létszámalakulásra és tanulócsoportok megjelenésére. A második fejezetben a továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők elméleti hátterét tekintjük át. Itt foglalkozunk egyrészt a magyarországi társadalmi rétegződéssel, ehhez kapcsolódóan az oktatási egyenlőségekkel és társadalmi mobilitással. Másrészt a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján körvonalazódó keretrendszerekben megjelenő, különböző tudományterületeket átfogó – nevelésszociológiai és pszichológiai – tényezők vizsgálatával. A harmadik fejezetben a kutatás célját, kérdéseit és hipotéziseit fogalmazzuk meg. Ezt követően, a negyedik fejezetben, a kifejlesztett kérdőívvel végzett próbamérés folyamatát és annak eredményeit közöljük. Az ötödik fejezetben a főmérés mintáját, módszereit mutatjuk be a mérőeszköz pszichometriájával együtt. A hatodik fejezetben a vizsgálatban részt vevő 12.-es szakgimnazisták és 13. évfolyamra járók jellemzőit mutatjuk be a gimnazista részmintával összehasonlítva. A hetedik fejezetben a családi háttér alapján igyekszünk megragadni az érettségit adó szakképzésbe járó 12. és 13. évfolyamosok közötti különbségeket a vizsgálatba bevont változók mentén. A nyolcadik fejezet a két szakképzős évfolyam továbbtanulási döntésében megmutatkozó eltéréseket vizsgálja tényezőnként és tárja fel ezek összefüggésrendszerét.

Néhány fejezet alapját korábban megjelent önállóan vagy társzerzővel írt munka képezi. A CEJER folyóiratban megjelent (Józsa, 2020a) tanulmányban a magyar szakképzés kialakulásának története, a létszámadatok alakulása kerültek bemutatásra. Az esélyegyenlőségről és az iskolai eredményességet meghatározó tényezőkről a Magyar Pedagógia (Józsa, 2019b) folyóiratban jelent meg tanulmány. A végrehajtó funkció elméletéről, vizsgálati módszereiről (Józsa

és Józsa, 2017, 2018) és a könyvben használt kérdőívétel magyar adaptációjáról (Józsa és Józsa, 2020) közöltünk eredményeket. A próbamérés eredményeit az Iskolakultúrában (Józsa, 2021a) és a Neveléstudomány folyóiratban (Józsa, 2021b) jelentettük meg. A gimnáziumba és az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulási döntéseinek vizsgálatáról az Education Sciences folyóiratban jelent meg tanulmányunk (Józsa et al., 2022).

## Intézményi és szakpolitikai háttér

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

### A középfokú iskolarendszer változásai, különös tekintettel a szakképzésre

Magyarország oktatási rendszere kontinentális jellegű, számos európai országhoz hasonlóan, mint például Németország, Lengyelország. A kontinentális oktatási

rendszer sajátosságai eltérnek az angolszász országok által létrehozott atlanti rendszerektől. Míg ez utóbbi középpontjában a közösségi iskolák állnak, addig a kontinentális rendszerben a klasszikus középiskola van a fókuszban. A kontinentális oktatási rendszerre általánosságban jellemző a hármas tagoltság (alapfok, középfok és felsőfok), a szelektivitás és a képzési típusok közötti korai választás (Kozma, 2006; Mrázik, 2015). Ebben az alfejezetben a magyarországi középfokú iskolarendszer változását mutatjuk be a rendszerváltással kezdődően. A rendszerváltás fordulópontot hozott a középiskolai képzési típusok létszámának alakulásában, mely a szakképzésen belül is jól mutatja az érettségit adó képzés és szakmunkásképzés elkülönülését.

Közoktatási rendszerünk kialakulása, formálódása jóval távolabbra mutat, mint a rendszerváltás időszaka, azonban nem célunk annak teljes bemutatása, csupán a munkánk szempontjából lényeges, előzményként szolgáló időszakot tekintjük át. A jelenlegi magyarországi közoktatási rendszer alapját a 60-as évek eleji reformok teremtették meg, ahogy azt az 1. ábra mutatja.

*1. ábra.*

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

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

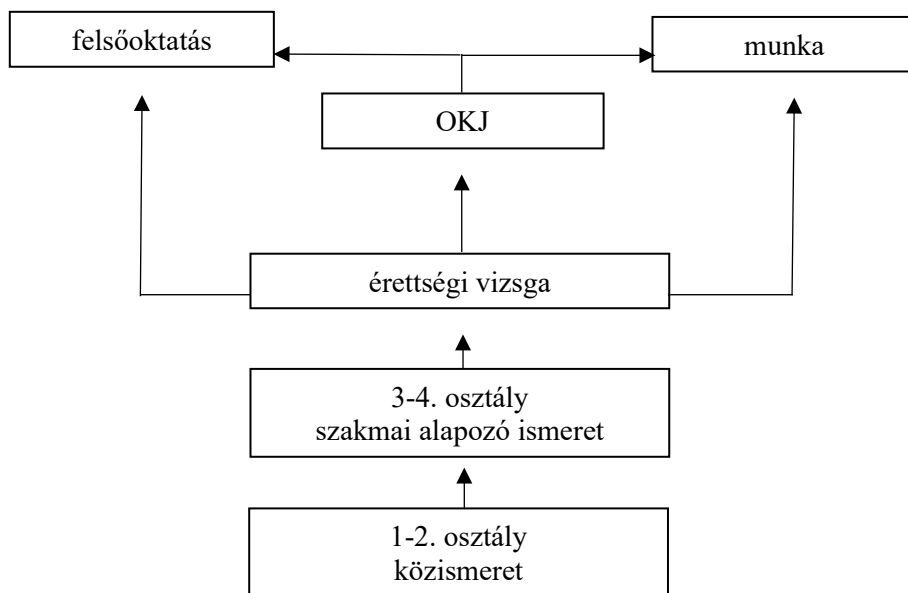
1989-ben a szakképzésben tanulók 59%-a szakmunkásképzésben, 37%-a érettségit adó szakképzésben vett részt (Andor és Liskó, 2000). A rendszerváltás után megnőtt az érettségit adó középiskolákba való továbbtanulás, mellyel párhuzamosan a szakmunkásképzőkben lecsökkent. A munkaerőpiacon jobban értékesíthető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

A 90-es években a szakképzési rendszer megújításának egyik lehetőségét a világbanki program elindítása jelentette 1991–1996 között. Az új modellben a képzési időt meghosszabbították, továbbá átalakították az általános és szakmai képzés arányait is. Ez alapján jöttek létre a 2+2+x képlettel leírható képzések,

melyekben az első két tanévben főként közismereti oktatás folyt. A második két évben szakmacsoport szintű ismeretszerzésre került sor. A szakmaválasztás 18 éves korra tolódott, a munkaerőpiacra felkészítő szakmai képzés a 4. év után kezdődött, mely a választott szakmától függően néhány hónaptól két évig terjedhetett. A 4. év után, a képzés végén, egyrészt az érettségi vizsga lehetővé tette a továbbtanulást (Liskó, 2001; Tót, 1996), másrészt az OKJ szerinti szakképzés folytatódott (Farkas, 1998) (2. ábra).

2. ábra.

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



Míg korábban a szakmaválasztás 14 éves korra, az általános iskola utánra tevődött, a világbanki modell közismereti képzésének köszönhetően kitolódott a szakmaválasztás ideje. Ezzel nem csak a pályaválasztás időpontja tolódott, hanem a munkába állásé is. A világbanki modell értékelésekor kiemelték, hogy javult az osztályok társadalmi összetétele, csökkent a lemorzsolódás aránya, javult a képzés színvonala és eszközparkja (Liskó, 2001).

1999-ben megszüntették a hároméves szakmunkásképzőket és létrehozták a szakiskolákat, ahol a 9-10. évfolyamon az általános iskola meghosszabbításaként közismereti oktatás folyt, amit változó képzési időtartamú szakmai képzés követett (Mártonfi, 2016; Györgyi, 2019; Sós, 2010). 2003-ban betervezték a Humán Erőforrás Operatív Programba (HEFOP) a szakképző központok létrehozását (Mártonfi, 2016) a szétaprózódott intézményrendszer kezelésére, 2006-ban a szakképzés a munkaügyi tárcához került, 2010-re 84 TISZK (Térségi Integrált Szakképző Központ) jött létre. Az új szakképzés-irányítás 2011-es tervei szerint

megyéenként 2-3 TISZK jön létre a szakképző intézmények összevonásával, amelyek lefedik a megyei szakképzési feladatellátást. A 2011-ben megjelent szakképzési koncepcióban megfogalmazódott az 1998 előtti hároméves szakképzési struktúra visszaállítása. Az állam egyre nagyobb szerepet kapott a szakképzésben és külföldi példákkal támasztották alá a duális képzés bevezetését. Az érettségit adó szakképzés oktatása a szakmai képzés felé tolódott. A pályaválasztás időpontja visszakerült a 14-15 éves életkorra, ami az átjárhatatlan képzési típusok létrejöttével csupán két irányba dőlhetett: gimnázium vagy szakképzés (Györgyi, 2019).

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

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

## Létszám adatok alakulása a közoktatáspolitikai tükrében

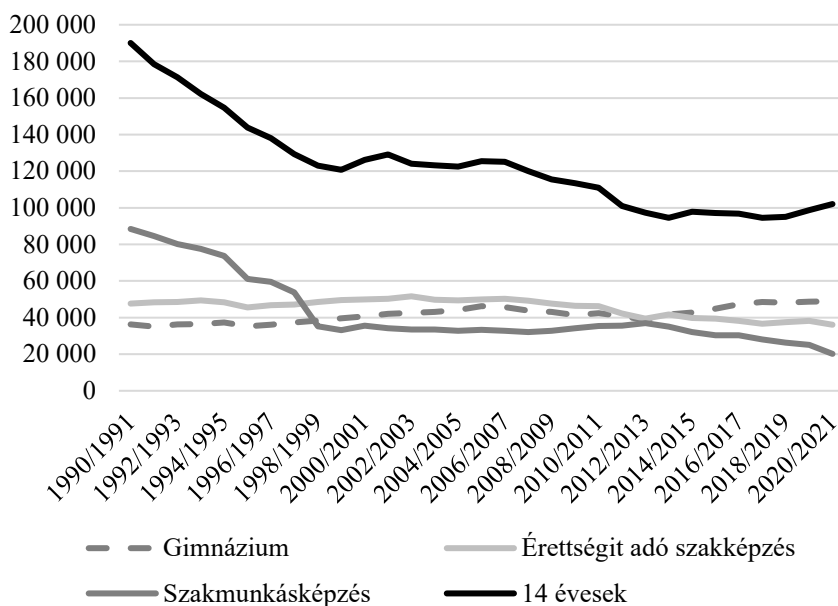
A középiskolai képzési típusok létszámadatainak elemzése összefonódik a középfokú oktatás expanziójával. Európában az oktatás az 1960-as évektől került a középpontba, melynek egyik oka a gazdasági növekedés, a másik pedig a szülők igénye volt, hogy gyermekeik jobb oktatásban részesüljenek. Ezekben az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

A rendszerváltást követően egyre csökkent a középiskolát megkezdő tanulók létszáma (3. ábra). Ezzel párhuzamosan a hazai szakmunkásképzés válságba jutása figyelhető meg az alacsony színvonalú képzés és a romló gyakorlati oktatás miatt (Polónyi, 2006). A rendszerváltás után a szakmunkásokat érintő tömeges munkanélküliség a szülők figyelmét a jobb munkaerőpiaci lehetőséget kínáló

érettségit adó képzések felé fordította (Mártonfi, 2016). Kozma már az 1983-as könyvében leírta, hogy a középfokú oktatásnak a fejlesztés súlypontjává kell válnia az évtized végére, mert egyre inkább megnő az érettségi iránti igény, ami útlevél a felsőfokú továbbtanuláshoz (Kozma, 1983).

### 3. ábra.

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



A 3. ábrán látványosan megmutatkozik a szakmunkásképzés beszűkülése a két érettségit adó képzéshez képest annak ellenére, hogy a 2000-es évek elején még nagyrészt tiszta profilú szakmunkásképzők voltak (Mártonfi, 2016). A relatív expanzió a bennlévőket is érintette, hiszen vertikálisan bővült a képzési program, így a diákok tovább maradtak a közoktatásban. Ezáltal a 90-es évek végére a 15–19 éves diákok elérték az OECD országok átlagát (Halász, 2002). A kilencvenes évek végén a jelentkezők számához mérten a középiskolai helyek elegendőek voltak, majd 2001-ben a gimnáziumok férőhelyeinek nagyjából 15%-a betöltetlen maradt, az érettségit adó szakképzés esetében ez az arány a 20%-ot is meghaladta (Hermann, 2005). A 2000-es évek közepétől újabb tendenciák mutatkoznak a három képzési profilú középiskolában: a két érettségit adó középiskola létszámában lassú csökkenés, míg a szakmunkásképzés területén létszámemelkedés indult meg. Ennek valószínűleg az lehetett az oka, hogy a szakképzés a 2006-os választás után a munkaügyi tárcához került (Mártonfi, 2016).

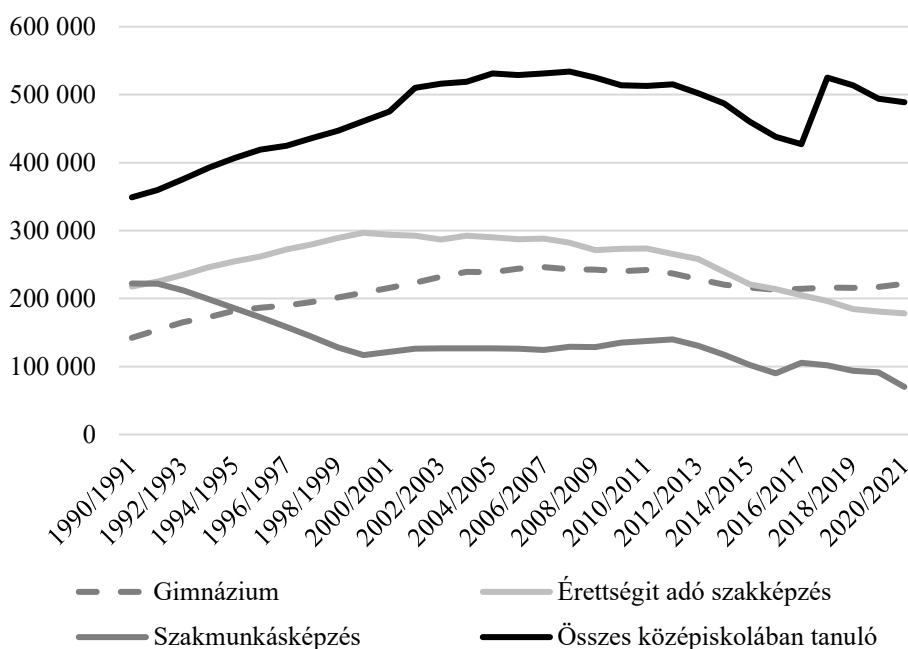
2012/2013-ban egy újabb politikai döntés hatására – ahogyan az előző alfejezetben már írtuk – a középfokú iskolák túlnyomó többsége, így a



szakmunkásképzők is, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) kerültek. Ettől kezdve a szakmunkásképzők létszáma folyamatos csökkenést mutat, melyet a 2015-ös Nemzetgazdasági Minisztériumhoz (NGM) kerülés és a szakképzési centrumok létrehozása csak rövid ideig lassított (lásd 4. ábra). Történt mindez annak ellenére, hogy az NGM Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárságának Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya kidolgozta a *Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására* (Nemzetgazdasági Minisztérium, 2011) című anyagot, melytől a szakképzésben részt vevő tanulók létszámnövekedését várták. Többek között olyan intézkedéseket tettek, mint a szakiskolai tanulmányi ösztöndíj bevezetése, hároméves szakiskolai képzés, a tanulószereződéses rendszer kiterjesztése stb. (Polónyi, 2016). Ahogy látjuk, a három képzési program közül a gimnázium került ki nyertesesen, míg a szakképző iskolák diáklétszáma fokozatos csökkenést mutat (4. ábra)

#### 4. ábra.

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



Az adatok azt mutatják, hogy 2012-től a gimnáziumban tanulók létszáma folyamatosan emelkedik, míg az érettségit adó szakképzésben részt vevőké csökken. Bár 2018-ban majdnem ezer diákkal többen választották ez utóbbi iskolatípust az előző évhez képest, a növekedés mégsem volt elegendő ahhoz, hogy

visszafordítsa a gimnázium térnyerését. A beiskolázási adatokat tekintve a két iskolatípus különbsége a 2020/2021-es tanévre meghaladta a tizenkétezer főt. A három képzési típus vesztese a szakmunkásképző lett. A rendszerváltás után minden kelet-közép-európai országban ez a tendencia volt megfigyelhető (Kogan, 2008).

A 2020. január 1-jével életbe lépő új szakképzési törvény az addig megszokott elnevezésmódosításokon kívül olyan érdemi változásokat is tartalmaz, ami nem minden esetben a tanulók továbbhaladását segítik. Ilyen például az, hogy megszüntette a 3 éves szakképzésre épülő 2 éves nappali rendszerű érettségire felkészítés lehetőségét, azt csak esti munkarendben lehet megszervezni (2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről). Számos elemzés szól amellett, hogy az érettségivel rendelkező egyének a munkaerőpiacon sikeresebben tudnak elhelyezkedni és kevésbé vannak kitéve a munkanélküliség veszélyének. Hajdu és munkatársai (2015) számításai alapján az elmúlt 20 évben az érettségit adó szakképzésben végzetek közül átlagosan 4,8% munkanélküli, az érettségi nélküli szakmunkások 8%-a nem rendelkezik munkával. Ugyanez a gimnáziumban érettségit szerzettekre 5,6% (ha a diplomásokat is hozzászámoljuk, akkor 3,9%). Ezeket az adatokat összehasonlítva láthatjuk, hogy az érettségit adó szakképzésben végzett egyének elhelyezkedési esélyei a legjobbak, arról nem is szólva, hogy ez a képzési típus nyitva hagyja a választást a diákok számára, hogy akár a felsőoktatásba tudjanak jelentkezni (Hermann, 2005).

## Európai kitekintés

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

Az Európai Tanács 1964-ben fektette le a közös szakképzési politika alapelveit a tagállamok számára. 1975-ben hozták létre a Cedefopot (European Centre for the

Development of Vocational Training = Európai Szakképzésfejlesztési Központ), melynek feladatai közé a szakképzési programok megvalósítása, a fejlesztések és problémák megoldása tartozott (Csákó, 2016; Habók és Szuchy, 2007).

### *Az európai országok szakképzési rendszereinek tipológiája*

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

#### *1. táblázat.*

#### *Az európai szakképzési rendszerek tipológiája*

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

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

## A továbbtanulási döntést és a tanulási teljesítményt befolyásoló tényezők

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

A tanulók továbbtanulási lehetőségeinek, döntéseinek, iskolai teljesítményének és ezzel szoros összefüggésben az iskolai esélyegyenlőtlenségeknek a vizsgálata évtizedek óta az oktatással foglalkozó kutatók figyelmének fókuszában áll. A széles kutatói érdeklődésnek köszönhetően különböző megközelítésekkel találkozunk a szakirodalomban (2. táblázat).

### 2. táblázat.

#### *A továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők*

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

Ahogy a fenti táblázat mutatja, számos tényező hatással van a továbbtanulási döntésekre és az iskolai eredményességre, ami több tudományterületet is magába foglal. Kutatásunk újdonsága éppen abban rejlik, hogy igyekszünk interdiszciplinárisan megközelíteni a témát, és több tudományterületet bevonva elemezni a továbbtanulásra ható tényezőket. Ehhez ebben a fejezetben elsőként áttekintést nyújtunk a továbbtanulási döntéssel foglalkozó korábbi hazai kutatásokról. Ezután az oktatás és társadalmi rétegződés, mobilitás kérdésével foglalkozunk, hiszen a társadalom szerkezetében zajló folyamatokra jelentős befolyással van az oktatási rendszer (Gazsó, 1993). Az ezt követő alfejezetben a továbbtanulásra hatással lévő nevelésszociológiai tényezőket tárgyaljuk: ezen belül röviden áttekintjük a tőkeelméleteket, a gazdasági tényezőket, a családi háttér, szülők, tanárok, kortársak szerepét, majd az olyan tanulási háttértényezőket, mint pl. a fizetett különórák. Végezetül górcső alá vesszük a pszichológiai tényezőket, ezen belül kitérünk az affektív és kognitív összetevőkre.

## Hazai vizsgálatok a továbbtanulási szándék feltárására

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

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

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

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

Magyarországon elsőként Ferge Zsuzsa (1972) írta le, hogy a tanulmányi teljesítmény különbségeiben a társadalmi különbségek is tükröződnek annak

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

Csákó Mihály vezetésével 1998-ban volt egy nagyszabású kérdőíves adatfelvétel, mely az akkor érettségiző teljes populáció továbbtanulási szándékát vizsgálta. A kutatás feltárta a jelentkezők társadalmi helyzetét, a továbbtanulás, az intézmény- illetve szakképzés motívumait, továbbá a továbbtanulásra nem jelentkezőknél az okokat igyekezett megtalálni (Veroszta, 2016). A kutatás eredménye szerint a felsőoktatásba való bejutásra nagyobb hatása van a középiskola típusának és a tanulmányi eredménynek, mint a családi háttérnek. Ennek oka, hogy a családi háttérnek nem a bejutásra, hanem a jelentkezésre volt hatása (Csákó, 1997). A település nagyságára vonatkozóan megállapították, hogy a kisebb településekről arányában kevesebben tanulnak tovább, azonban ez a hatás nem erős. Az érettségizők nagyjából fele nem adta be a jelentkezését felsőoktatási intézménybe. Ennek oka egyrészt, hogy más, konkrét elképzeléssel rendelkeztek, illetve voltak, akik csak sodródtak, ugyanis sem a családi háttérük, sem a tanulmányi eredményük nem tette lehetővé a továbbtanulásukat (Csákó, 1998).

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

Liskó (2004) 2002/2003-ban végzett kutatása szerint az érettségi megszerzése nem jelenti a tanulmányok befejezését. A továbbtanulás különböző fokára és formájára a középiskola típusa és a tanulók társadalmi háttere hat leginkább. A továbbtanulás motívumaként elsősorban az új és több ismeretszerzést, illetve a jobb munkalehetőség esélyét jelölték a diákok, de motiváló tényező volt a jobb fizetés és a munkavállalás időpontjának kitolása is. Mind a szerkezetváltó, mind a négyosztályos gimnáziumokba járó tanulók közel 80%-a nyilatkozott úgy, hogy az iskola felkészítette őket a felsőoktatási továbbtanulásra. Az érettségig adó szakképzésben tanuló diákoknak csak egyharmada válaszolta ugyanezt, és ami még

meglepőbb, hogy csak egyötödük gondolta úgy, hogy a munkavállalásra alkalmasan hagyja el a középiskolát.

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

Nagy Péter Tibor (2004) szerint nem arról van szó, hogy az érettségit adó szakképzést választó diákok kevesebb eséllyel kerülnek a felsőoktatásba, hanem arról, hogy a szakképzés választása egyfajta önszelekció, ugyanis aki ott tanul tovább, az nem is szándékozik továbbtanulni a felsőoktatásban. A hátrányos helyzetben lévő, onnan induló érettségit adó szakképzésben tanuló diákok nem-jelentkezésükkel saját magukat zárják ki a felsőoktatás rendszeréből (Róbert, 2000; Szemerszki, 2014) többek között azon racionális döntés miatt (vö. Csákó, 1997), amit a család hoz meg figyelembe véve a továbbtanulás költségeit és annak a megtérülését (Róbert, 2000). Varga (2017) kutatása alapján az iskolatípusnak önmagában is van hatása a felsőoktatásban való továbbtanulási döntésben.

### *Oktatási egyenlőtlenségek hazánkban*

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

Magyarországon a szabad iskolaválasztás, a körzetesítés megszüntetése lehetőséget teremt a magas társadalmi státusú szülőknek, hogy gyermekeiket elkülönülten oktassák a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok gyermekeitől, ami már megjelenik az általános iskola kezdetén (Berényi, 2019; Fejes és Szűcs, 2017, Hricsovinyi és Józsa, 2018; Kertesi és Kézdi, 2005). A közoktatásban jelenlévő szegregáció számottevő hatással van a benne tanulóokra (Fejes, 2018; Neményi,

2013). Amennyiben a mai magyarországi közoktatás képzési rendszerére gondolunk, akkor jól látható, hogy a középfokú oktatás teljes egészében szegregált módon működik, hiszen átjárhatatlanok a képzési típusok (gimnázium, érettségit adó szakképzés és érettségit nem adó szakképzés), amit az oktatási reformok nem csökkentettek (Varga, 2018). Továbbá a szakirodalomból (Nagy, 2004; Szemerszki, 2014) tudjuk, hogy a gimnáziumokba, kisgimnáziumokba járó tanulók magasabb társadalmi státusú családból kerülnek ki (Berényi, 2019), míg a legszegényebb, leghátrányosabb helyzetű tanulók a szakképzésben tanulnak. A szakképzéssel foglalkozó vizsgálatok (Fehérvári, 2008; Mártonfi, 2011) azt mutatják, hogy ezen a képzési területen a legmagasabb a lemorzsolódás aránya, melynek okai közé tartozik a család alacsony szocioökonómiai státusa, az alulmotiváltság, az iskola negatív megítélése, képességbeli hiányosságok stb. (Fehérvári et al., 2018). Emellett a továbbtanulási esélyek is különbözőek lehetnek képzési típusonként.

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

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

Az iskolai eredményességvizsgálatok egyik vetülete a méltányossággal való összefüggése (Fehérvári, 2021). A 20. század második felében jelentek meg azok a rendszerszintű mérések, melyek a tanulók természettudományi, matematikai és olvasási képességeit hivatottak felmérni. Ezek lehetőséget nyújtanak a diákok teszteredménye és a családi háttér közötti összefüggések kimutatására. A 2016-os



PIRLS-vizsgálat a szövegértés és a családi háttér összehasonlítása során nem igazolódott az átlagnál erősebb hatása a családi háttérnek a tanulók teljesítményére (Balázsi et al., 2017). Az OECD által szervezett PISA (Programme for International Student Assessment) mérés célja elsősorban a munkaerőpiacon használható tudás vizsgálata a szövegértés, az alkalmazott matematikai eszköztudás és az alkalmazott természettudományi műveltség területén (Csapó et al., 2014). A 2018-as PISA-eredmények azt mutatják, hogy a diákok teljesítménykülönbségeinek jelentős része egyrészt az iskolák, iskolatípusok közötti különbségekből adódik (Oktatási Hivatal, 2019). Másrészt a matematikai és természettudományos teszteredményekre hazánkban hat legnagyobb mértékben a diákok társadalmi-gazdasági háttere (Varga, 2023). Magyarországon 2001-ben zajlott az első Országos kompetenciamérés (OKM), amely szövegértés és matematikai eszköztudás területén méri a tanulókat (Balázsi et al., 2014). Szinte minden évben megállapítást nyer, hogy az iskolatípusok közötti különbségek jelentősen megmutatkoznak a tanulók teljesítményében, mely az iskolaválasztási komoly szelekció eredménye (Belinszki et al., 2020).

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

### *Társadalmi mobilitás*

A származáson alapuló esélyegyenlőtlenséggel szemben a meritokratikus társadalom eszménye, az amerikai álom azt fejezi ki, hogy annak a személynek is megvan az esélye, lehetősége a társadalmi ranglétrán feljebb kerülni szorgalma, képessége, tehetsége által, aki kedvezőtlen társadalmi státusú családból származik.

Ez azt jelenti, hogy az egyén teljesítményén múlik, hogy milyen társadalmi pozíciót tud majd betölteni (Balogh et al., 2019; Wolak és Peterson, 2020). Ebben az értelemben az iskola mobilitási csatornát jelenthet az alacsony társadalmi státusú családok gyermekei számára (vö. reziliensek).

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

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

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

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

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

### Nevelésszociológiai tényezők

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

### *Gazdasági tényezők*

Az egyén továbbtanulási döntéseiben jelentős szerepet kap az oktatás megtérülése, vagyis az, hogy a választott szakma, végzettség hozama nagyobb legyen az oktatás költségeihez képest. Az emberi tőkeelmélet szerint minél nagyobb ez a megtérülés, annál valószínűbben dönt az egyén a tanulás mellett (Hermann, 2005). Polónyi (2019) Mingat-Tanra hivatkozva azt írja, hogy az egyén költsége a továbbtanulás folyamatában a tandíj és az elmaradt jövedelem, míg a megtérülést vagy hasznot a végzettség megszerzése utáni megnövekedett piaci termelékenység és ezáltal a jobb

életminőség jelenti. A tanulással kapcsolatos költségeket és hasznokat Tót (2015) az OECD alapján (3. táblázat) mutatja be.

### 3. táblázat.

#### *A tanulással kapcsolatos költségek és nyereségek (Tót, 2015, 13. p.)*

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

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

Az iskolázottságnak a társadalmi státus általi meghatározottságát a racionális cselekvéseméleti modellekkel is szokták magyarázni. A racionális döntések elmélete arról szól, hogy az egyén céljainak legjobb módon való elérése érdekében mit kell vagy kellett volna tennie. Az elmélet a döntési szituációknak három elemét különbözteti el: (1) a megvalósítható alternatívák, lehetőségek halmaza, ami tartalmazza az összes választási lehetőséget, amik megfelelnek különféle feltételeknek. (2) A szituáció oksági szerkezete, ami meghatározza a különböző cselekvési alternatíváknak a lehetséges következményeit. (3) A megvalósítható alternatívák rangsorát tartalmazza, ami a várható következmények mérlegelésén alapul (Elster, 2000). A cselekvéseknek két kimenete lehet, pozitív vagy negatív. A cselekvés

hozadéka a ráfordítások és hozamok különbsége (Farkas, 2006), tehát az egyén a cselekvésalternatívák közül azt választja, amely maximális hozadékot, hasznot hoz a számára (Róna-Tas, 1991). A továbbtanulás területén Boudon használta először a racionális döntéseméletet abból a megközelítésből, hogy a család kulturális tőkéjének átörökítése mint elsődleges hatás mellett létezik egy másodlagos hatás, mely az iskolaválasztás racionális döntésén alapul. Elsődleges hatásként a magasabb társadalmi státusú családok gyermekei magasabb kulturális tőkével érkeznek az iskolába, mely előnyük az iskolai sikerességben nyilvánul meg. Ezek a gyermekek az iskolában magabiztosabbak, jobb képességekkel rendelkeznek, így teljesítményük is jobb azon társaiknál, akik kevésbé kedvező családi háttérrel rendelkeznek. Nem kétséges tehát, hogy a kulturális tőke átörökítése osztályfüggő. Azonban a családi háttérnek ezen kívül létezik egy másodlagos hatásmechanizmusa, ami a továbbtanulási döntésnél érvényesül. A másodlagos hatás abban nyilvánul meg, hogy az eltérő társadalmi státusú szülők különböző számításokat végeznek annak eldöntésére, hogy gyermekük továbbtanuljon-e vagy ne, illetve milyen intézményt, szakot, képzési típust válasszanak. Tehát a gyermek tanulási útját a befektetés és megtérülés mentén választják ki. A szülők a rendelkezésükre álló információk alapján kalkulálnak és hozzák meg racionális döntésüket, mely során figyelembe veszik az anyagi ráfordításon kívül gyermekük tanulmányi előmenetelét, képességét és a később megjelenő hozam eredményét. Ez alapján a kedvezőtlenebb családi háttérű gyermeknek nagyobb utat kell bejárni egy magasabb iskolai végzettség megszerzéséhez, tehát magasabb költséggel kell számolniuk, amely során a megtérülés is eltérő eredménnyel jár majd (Becker és Hecken, 2009; Boudon, 1981; Lannert, 2009; Sági, 2009, Tódor, 2020). Az expanzió, a várakozások ellenére, ezen tanulási utakon nem tudott csökkenteni. Ennek okát a Sági (2009) Goldthorpe racionális cselekvéseméleti megközelítésében látja, melynek lényege, hogy a szülők számára gyermekeik iskoláztatásában nem bizonyos iskolai szint elérése számít, hanem az adott társadalmi státus megtartása, stabilizálása, amelyben a szülők vannak. Breen és Goldthorpe (1997) modelljében a társadalmi státusba való tartozás az egyének döntéseiben mint konkrét erőforrások (kulturális, gazdasági, kapcsolati tőke) jelennek meg. Ők három elsődleges hatást különítenek el: (1) A már fentebb említett társadalmi státus megőrzése eltérő kockázatviselésen alapul, ami azt jelenti, hogy míg az egyik társadalmi csoport minimalizálni akarja a lefelé történő mobilitást, addig a másik csoport maximalizálni kívánja az alsóbb társadalmi csoport fölötti rétegbe kerülést. (2) Az eltérő kulturális tőke eltérő tanulmányi sikerességet produkál, ami befolyásolja a továbbtanulási döntéseket. (3) A családnak rendelkeznie kell bizonyos anyagi tőkével ahhoz, hogy gyermekük megpróbálkozzon a továbbtanulással. Ebben a rendszerben az iskola nem cél, hanem eszköz, melyért a szülők hajlandók szinte mindent megtenni. Abban az

esetben, ha célként a gyermek magasabb foglalkozási státusa kerül meghatározásra, már nem minden befektetést tekintenek a szülők megtérülőnek. Ez annyit jelent, hogy ugyanazon foglalkoztatási cél eléréséhez más-más költség-haszon kalkuláció társul, ami osztályspecifikus. Például Varga (2001) vizsgálata is megerősíti ezt, mely szerint a családi jövedelem oly módon befolyásolja a továbbtanulási döntéseket, hogy az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező család gyermeke kisebb kereseti hozamot kapcsol a továbbtanuláshoz, mely csökkenti a felsőfokú továbbtanulás valószínűségét. Becker és Hecken (2009) a racionális cselekvésemélet (Breen és Goldthorpe, 1997) és a szubjektív elvárt hasznosság (SEU; subjectively expected utility; Esser, 1999; idézi Becker és Hecken, 2009) elmélet megvalósulását tesztelték a német felsőoktatás társadalmi rétegzettségének magyarázatára. A szerzők empirikus eredményei alátámasztották mindkét elméletet.

Természetesen nem minden továbbtanulási döntés mögött a racionális döntésemélet húzódik meg. Ennek elsődleges oka a tanuló családjának társadalmi háttere. Karlovitz (2017) Borsod-Abaúj-Zemplén megye területén élő hátrányos helyzetű általános iskolás diákok körében végzett vizsgálata azt mutatja, hogy a legszegényebb sorban élő családok gyermekeinek a pályaválasztását az esetlegesség jellemzi. A középiskola kiválasztására jellemzően a barátok gyakorolnak hatást, többen együtt a szakma ismerete nélkül ugyanoda jelentkeznek továbbtanulni. Többségük külföldön akar majd elhelyezkedni, hiszen azt látják a közvetlen környezetükben, hogy aki itthon nem tudott boldogulni a szakmájában vagy éppen szakma nélkül, az külföldön el tud helyezkedni. Tudjuk, hogy a társadalmi tőke fontos része a kapcsolatokban rejlik, a kapcsolati tőke pedig jelentős információs forrás lehet.

Néhány tanulmány (Coleman, 2000; Sági, 2009, Solymosi, 2013) rámutatott arra, hogy az eltérő társadalmi státusú szülők eltérő információval rendelkeznek az oktatásról, annak intézményrendszeréről, vagyis a továbbtanulási döntéshez szükséges információk elosztása is egyenlőtlen. Ennek következtében a pályaválasztási, továbbtanulási döntés az alacsonyabb társadalmi rétegek körében sok esetben inkább nevezhető sodródásnak, mint tudatos választásnak.

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

A továbbtanulási döntés elméleti hátterének feltárása során elengedhetetlen a gazdasági tényezők bemutatása, azonban könyvünkben ezt nem elemezzük.

Egyrészt a kérdőív összeállításánál mérlegelnünk kellett, hogy az egy tanórát igénybe vevő mérőeszközbe mi az, ami belefér. Másrészt a gazdasági tényezők mélyebb feltárása külön disszertációt igényelne.

### *Szülők, kortársak és tanárok hatása*

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

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

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

Az olyan tényezők, mint a szülők neme, kora, társadalmi-gazdasági státusa, etnikai hovatartozásuk és más demográfiai változók mind összetettebbé teszik a



szülői befolyások vizsgálatát a tanulók motivációjára és iskolai eredményességére (Gonida és Urdan, 2007), ezáltal a továbbtanulási szándékra.

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

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

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

A diákok tanuláshoz való viszonyát a szülőkön és kortársakon kívül azok a pedagógusok is meghatározzák, akikkel a tanulmányaik során találkoznak, kapcsolatba kerülnek. Bond és munkatársai (2007) szerint mivel a tanulás a kapcsolatok összefüggésében történik, a diák-tanár kapcsolat fontosabb lehet, mint

a társakkal való kapcsolat. Az iskolai oktatás sikerességének kulcsfontosságú tényezője a diákok iskolához való kötődése (Whiteside-Mansell et al., 2015).

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

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

### *Tanulási háttértényezők*

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

### *Különóra járás*

Egyre nagyobb figyelem fordul a különórák, az árnyékoktatás (szinonimaként használjuk a magán- vagy különóra kifejezést) felé, amely különböző mértékben, de szinte minden országban fellelhető jelenség (Gupta, 2023; Szemerszki, 2020). Árnyékoktatásnak tekintjük azokat az oktatási rendszeren, iskolán kívül történő, pénzért megvásárolható nevelési-oktatási tevékenységet, melynek célja, hogy valamilyen szempontból növelje a diákok esélyeit a társadalmi javakhoz való hozzáférésben (Byun és Baker, 2012). E meghatározáshoz hasonlít Zhang és Bray (2020) definíciója is, akik szerint az árnyékoktatásnak három ismérve van: 1) formális iskolarendszeren kívül zajlik, 2) díj ellenében, 3) azokból a tantárgyakból, amiket a formális oktatás elismer, értékesnek tart. Kialakulásában elsősorban az iskolai előbbrejutásban való verseny játszott szerepet (Pásku és Münnich, 2000),

mára nem csupán a felvételikre való felkészítés vagy tehetséggondozás, hanem a felzárkóztatás is célként jelenik meg. Azonban számos tanulmány kimutatta (lásd Gupta, 2020), hogy a magánoktatás célja elsősorban a gyermek iskolai teljesítményének javítása annak érdekében, hogy növeljék a társadalmi előnyöket (Jansen et al., 2023). A magánóráknak, magántanításnak különféle formái léteznek. Ilyen például, amikor a tanár egyénileg tart a saját vagy diákja otthonában órákat. Léteznek kiscsoportos felkészítések, de vannak olyan nagy volumenű felkészítők is, ahol nem jelenléti, hanem inkább online formát választanak annak érdekében, hogy minél többen részt tudjanak rajta venni (Bray, 2007). A különórákra járást számos tényező befolyásolhatja a célon kívül. Ilyen például a szülők iskolázottsága: a magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb arányban járatják gyermekeiket magánórákra (Ceglédi és Szabó, 2014), mint az alacsonyabban iskolázott szülők. Szemerszki (2020) tanulmánya szerint a szülők iskolázottságán túl a jobb tanulmányi eredményű diákok és a lányok gyakrabban vesznek részt különórákon, továbbá a szülők nagyobb fokú bevonódása gyermekük iskoláztatásába is valószínűsíti a magánórákon való részvételt annak érdekében, hogy segítsék gyermekük továbbtanulási ambícióit.

Az árnyékoktatásnak vannak pozitív és negatív dimenziói is. A fizetett különóra pozitívuma, hogy a gyengébb tanulókat felkészíti arra, hogy lépést tudjanak tartani az osztálytársaikkal, illetve a jó képességű tanulókat céljaik elérésében segíti (pl. továbbtanulás, nyelvvizsga). Továbbá a többlettanulás hozzájárulhat a humántőke növeléséhez és ezzel a gazdasági fejlődéshez. Az árnyékoktatás negatív következménye, hogy fenntartja a társadalmi egyenlőtlenségeket. A kedvező társadalmi státusú családok nagyobb mennyiségű és jobb minőségű magánoktatást tudnak finanszírozni, mint a kedvezőtlenebb társadalmi háttérű családok (Bray és Lykins, 2012; Jansen et al., 2023).

### *Évisméltés*

A különóra mellett fontos tényező az iskolai évek alatt bekövetkező tantárgyi bukás(ok) és évisméltés(ek). Számos tényező hozzájárulhat az oktatási kudarchoz, mint például a család diszfunkcionális működése, az anyagi, gazdasági problémák vagy a kortárskapcsolatok. Szintén tanulmányi sikertelenséghez vezethetnek a diákok testi és lelki egészségi problémái (Needham et al., 2004). Azonban az Eurydice (2011) összehasonlító tanulmányának megállapítása szerint az évisméltés jobban függ az oktatási kultúrától és a tanári értékeléstől, mint a tanulói teljesítménytől. Évisméltésnek azt a folyamatot nevezzük, amikor a tanulók nem sajátítják el a tantervi előírásokat, nem teljesítik a következő évfolyamba lépés feltételeit, ezért megisméltik az adott évfolyamot. Ezzel a gyengén teljesítő diákok lehetőséget kapnak arra, hogy jobban el tudják sajátítani a tananyagot és elkerüljék a hiányosságok felhalmozódását (Kyereko et al., 2022). Az évisméltéseket vizsgáló

empirikus irodalom egyik része azt támasztja alá, hogy az évisméltés káros hatással van a tanulókra, mert motiváció és önértékelés csökkenéssel jár (Miyako és García, 2014; Needham, 2014). Az évisméltéssel nemcsak az iskolai idő hosszabbodik meg a tanuló számára, hanem a negatív oktatási tapasztalat kihathat az egész személyiségre és oktatási jövőre (Dziurzyński és Duda, 2018). Emellett Choi de Mendizábal és munkatársai (2018) spanyol adatokon arra mutattak rá, hogy az osztályisméltés negatív hatással van a tanulmányi eredményre is. A másik oldal szerint előnyös a tanulókra nézve az évisméltés, hiszen a diák tudása és a követelmények között nagyobb összhang alakul ki (Miyako és García, 2014; Needham, 2014), illetve az évisméltéstől való félelem fokozhatja a tanulást (Dziurzyński és Duda, 2018). Az évisméltés a gyenge tanulmányi eredményű gyermekekre jellemző (Choi de Mendizábal et al., 2018) és az egyik legkorábban jelentkező figyelmeztetőnek tekintik a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulóknál (Szemerszki, 2016).

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

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

## Pszichológiai elméletek

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

## *Affektív tényezők*

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

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

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

Több kutatásban is az elsők között szerepel, hogy azért akarnak a fiatalok diplomát szerezni, hogy növeljék elhelyezkedési esélyüket, illetve várható jövedelmüket, vagyis a diploma későbbi hozadékát tartják szem előtt (Hilmer és Hilmer, 2012; Glover et al., 2002; Liskó, 2000, 2004; Montmarquette et al., 2002; Varga, 2001). Emellett megjelenik a munkanélküliség elkerülése, a felsőoktatási intézmény, szak és a diploma presztízse, piacképessége, a diákélet meghosszabbítása, kitolása. Továbbá az, hogy a felsőoktatási évek alatt még lesz ideje a hallgatónak eldönteni, hogy mivel akar majd foglalkozni (Jancsák és Polgár, 2010, Vincze, 2012). Reziliens hallgatók felsőoktatásba lépésének okainál Ceglédi (2018) hasonlóképpen azt találta, hogy a jól jövedelmező állás, a vezető pozíció megszerzése, a diploma munkához juttató erejébe vetett hit, a kapcsolatépítés lehetősége vitte a diákokat a felsőoktatásba. Fehérvári (2012) is a továbbtanulási motiváció kérdéskörét vizsgálta azzal a különbséggel, hogy már felsőoktatásba járó

elsőéves hallgatók körében végezte vizsgálatát. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy miért akartak a hallgatók felsőoktatási intézményben továbbtanulni. A kutatás gazdaságtudományi és társadalomtudományi területen tanuló hallgatókra fókuszált, s nem meglepő módon, a gazdaságtudományi szakokon lévő hallgatók legmagasabb átlaggal azt a választ jelölték meg továbbtanulásuk motivátoraként, hogy diplomával könnyebben el tudnak helyezkedni és magasabb az elérhető jövedelem. A vizsgálat kitért a nemek közötti különbségekre is, mely szerint a lányok jobb tanulmányi eredménnyel és erősebb szülői, tanári ösztönzéssel, illetve határozottabb jövőképpel érkeznek a középiskolából, míg a fiúk továbbtanulási döntéseiben dominánsabban jelen van a barátokkal, ismerősökkel való továbbtanulás. Fehérvári eredményei összecsengenek Liskó (2004) és Róbert (2010) kutatási eredményeivel, miszerint a diplomás szülők jobban ösztönzik gyermekeiket a továbbtanulásra, mint a diplomával nem rendelkezők. A diplomás szülők gyermekeinek döntésében a kedvezőbb munkaerőpiaci elhelyezkedés dominált, míg a középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinél megjelent, hogy máshová nem vették volna fel őket. Továbbá azt tapasztalták, hogy minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál könnyebb a család számára a gyermek taníttatásának fizetése (Fehérvári, 2012).

A fenti kutatásokból első pillantásra az körvonalazódik, hogy valamifajta külső mozgató az, ami befolyásolja a diákokat a továbbtanulásban. A 20. század második felében megjelenő motivációkutatásokban a tanulási, és ennél fogva a továbbtanulási motivációt is dichotóm felfogás uralta, melyben megjelent a belső (idegrendszerhez, önjutalmazáshoz kapcsolódó intrinzik) és a külső (valamilyen külső, környezetből fakadó extrinzik) motívum (Deci, 1988; Józsa, 2007). Az intrinzik-extrinzik teória továbbfejlesztését jelentette az öndetermináció elmélete (Ryan és Deci, 2020), amely intrinzik és extrinzik életcélokat különböztet meg. Az intrinzik életcélok az egyén pszichológiai alapszükségleteivel, a fejlődés és a jó társas, közösségi kapcsolatok iránti igényvel, az extrinzik életcélok a külső javak és elismertség iránti törekvésekkel írhatóak le (Martos, 2016). Az egyén céljai nagy motivációs erővel bírnak a jövőre vonatkozóan. Martos és munkatársai szerint (2006) az aspirációk az ember életében fontos szerepet játszó alapmotívumok, melyek hosszú távú célokban mutatkoznak meg, és befolyásolhatják a továbbtanulási döntéseket. A felsőoktatásba jelentkező továbbtanulás kutatásában belső motivációnak tekintik a készségek, képességek elsajátítása iránti igényt, a tudásvágyat, a tanulás és információ megszerzésének az örömét. Az elégedettséget tehát maga a tanulási folyamat okozza, ami az elme megnyitására, a metakogníció fejlődésére irányul, melynek célja a szellem bővítése, gazdagítása. Továbbá ide tartozik a kapcsolati tőke bővítése, a másokkal együtt töltött idő öröme (Gilmore et al., 2017; Pires, 2009). Mint fentebb láttuk, a külső motívumok közé tartozik a

tanulás mint eszköz, amely a tanulási folyamaton kívül eső célok elérésére irányul, mint pl. a magasabb fizetés lehetősége vagy a munkanélküliség elkerülése.

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

Az önhátráltatással foglalkozó kutatók többféleképpen definiálják a jelenséget, azonban a többség egyetért abban, hogy ez akadályokat jelent az egyén által fontosnak tartott feladatok sikeres teljesítésében (Leonardi és Gonida, 2007). Az önhátráltatás célja az egyén önmagáról kialakult képének a megvédése (Boruchovitch et al., 2022; Schwinger, 2022). A szakirodalom különbözőképpen csoportosítja az önhátráltatás fajtáit. Arkin és Baumgardner (1985) felosztása szerint létezik külső és belső önhátráltatás. A külső tényezők közé sorolhatjuk az időhiányt, a más elfoglaltság keresését, míg belső tényező lehet a nem-tanulás, a gyakorlás mellőzése. Kicsit hasonló felosztást követ a vonás és állapot jellegű megkülönböztetés, ahol a vonás jelleg egy speciális területen bekövetkezett önhátráltatás, mint pl. a tanulás vagy munka, az állapotjellegű pedig a környezeti kontextust helyezi a középpontba (Török et al., 2016). A teljesítmény akadályozása lehet cselekvés (pl. megmértetés előtti éjszakai kimaradás, italozás) vagy tétlenség (a tanulás elmulasztása) eredménye. Az önhátráltatás tehát olyan viselkedés vagy viselkedés hiánya, ami a megmértetés előtt vagy azzal egyidőben jön létre. A tanulással kapcsolatos önhátráltatást iskolai teljesítmény miatti önhátráltatásnak (*Academic Self-Handicapping*) nevezik (Urdan és Midgley, 2001). Az iskolai teljesítmény és az önhátráltatás kapcsolatát vizsgáló kutatások azt találták, hogy az önhátráltatók rosszabb iskolai eredményekkel, rosszabb tanulási szokásokkal és negatív megküzdési stratégiákkal rendelkeznek (Zuckerman et al., 1998). Az önhátráltatás együtt jár a saját képességbe vetett hit gyengeségével, a tanulóval, iskolai teljesítménnyel, sikerességgel kapcsolatos önbizalom hiányával

(Urđan és Midgley, 2001). Az önhátráltatás lemorzsolódáshoz, a tanulmányok abbahagyásához is vezethet (Anli, 2019; Ferradás et al., 2019).

### *Kognitív tényezők*

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

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

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

Az EF olyan magasabb szintű komplex kognitív folyamatra utal, amely segít a gondolatok, az érzelmek és a viselkedés szabályozásában (Carlson et al., 2016; Garon, 2016), a figyelem fenntartásában és összpontosításában, a cselekedetek tervezésben (Csépe, 2021), a zavaró körülmények figyelmen kívül hagyásában (Zelazo et al., 2016), a kísértéseknek való ellenállásban, a különböző helyzetekhez való rugalmas alkalmazkodásban és a döntéshozatalban (Cragg és Chevalier, 2012; Diamond, 2013). A végrehajtó funkció ezen jellemzői alapján úgy véljük, hogy vizsgálata segítséget nyújthat a továbbtanulási döntés mélyebb megértésében.

A végrehajtó funkciónak három komponense van, a munkamemória, a gátlás és a kognitív flexibilitás (Blair és Diamond, 2008; Carlson et al., 2016; Garon et al., 2008; Hughes, 2011; Jacques és Marcovitch, 2010; Miyake et al., 2000; Zelazo et al., 2016). (1) A *munkamemória* egy korlátozott kapacitású tár, ami abban tér el a rövidtávú memóriától, hogy nem csupán az információ megtartásáért és előhívásáért felel, hanem manipulál velük, frissíti azokat (Racsomány et al., 2005; Tánczos és Németh, 2010). A munkamemória kritikus fontosságú a tudásban és a komplex kognitív feladatok végrehajtásában (Diamond, 2013). Gondoljunk itt a



megszerzett tudás különböző helyzetekben való felidézésére, ami nélkülözhetetlen az iskolai sikerességben. (2) A *gátlás* az ösztönös vagy nem kívánt viselkedés gátlását, az önkontrollt, a szelektív figyelmet foglalja magába (Diamond et al., 2005). Ez teszi lehetővé számunkra, hogy például az órán megrezdülő telefont figyelmen kívül hagyjuk és tovább koncentráljunk a tanári magyarázatra. Az önkontroll biztosítja, hogy a tanulók szórakozás helyett inkább otthon maradnak tanulni azért, hogy jól sikerüljön a témazáró dolgozat. (3) *Kognitív flexibilitás* alatt azt a képességet értjük, ami lehetővé teszi a figyelmi fókusz váltását a feladatok, válaszok, mentális készletek, nézőpontok, stratégiák, módszerek között, ezáltal képes az ember viselkedést vagy cselekvést váltani, választani az adott szituációnak megfelelően (Diamond, 2013; Garcia–Garcia et al., 2010; Geurts et al., 2009).

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

Ahogy az alfejezet elején említettük, a kognitív tényezőkön belül tárgyaljuk az iskolai teljesítményt, jegyeket. Az osztályzatok szerepe az iskolai pályafutásban nem elhanyagolható, hiszen a tanulók iskolai teljesítményének, tudásának jellemzésére szolgálnak (Csapó, 1998b). Az iskolai osztályzatokkal kapcsolatosan számos gond merül fel, melynek feltárására Csapó (1998a) a tesztelméletben használatos fogalmakat hívta segítségül. Elemzése szerint az osztályzatokkal szemben támasztott követelmények, jószágmutatók tekintetében az alábbi problémák vannak. Az objektivitás azt jelenti, hogy a jegyeknek függetlennek kell lenni attól a személytől, aki az értékelést végzi. Azonban rendszerint tükröződnek az osztályzatokban a tanárok előítéletei, hangulatai, érzelmei. A jegynek, értékelésnek megbízhatónak (reliabilitás) kell lennie, ami azt jelenti, hogy ugyanarra a tudásra ugyanazt a jegyet kell kapnia a tanulónak. Azonban tudjuk, hogy a tanárok, tantárgyak és iskolák között is különbségek vannak, vagyis egy közepes érdemjegy nem ugyanazt a tudást takarja matematikából egy gimnáziumban és egy szakképző iskolában. Harmadsorban a jegyekkel szemben támasztott követelmény az érvényesség (validitás). Ez azt jelenti, hogy a jegyekben annak a tudásnak kellene tükröződnie, amire azt a tanuló kapja, aminek a jellemzésére szolgál. Csapó (1998b) és Sáska (2012) tanulmányai szerint a

tesztekkel mért tudás (pl. OKM) és a jegyek sok esetben távol esnek egymástól, továbbá befolyással van rájuk a fent említetteken túl a diákok tantárgy iránti attitűdje és családi háttere is. Ferge Zsuzsa (1999) szerint a jegyekben nem csak a gyermek kognitív képessége, hanem bizonyos szinten a területi, anyagi tényezők is szerepet játszanak. Ugyanakkor összefüggést mutattak ki az osztályzatok és kognitív változók, illetve a továbbtanulás szándéka között (Csapó, 2002b).

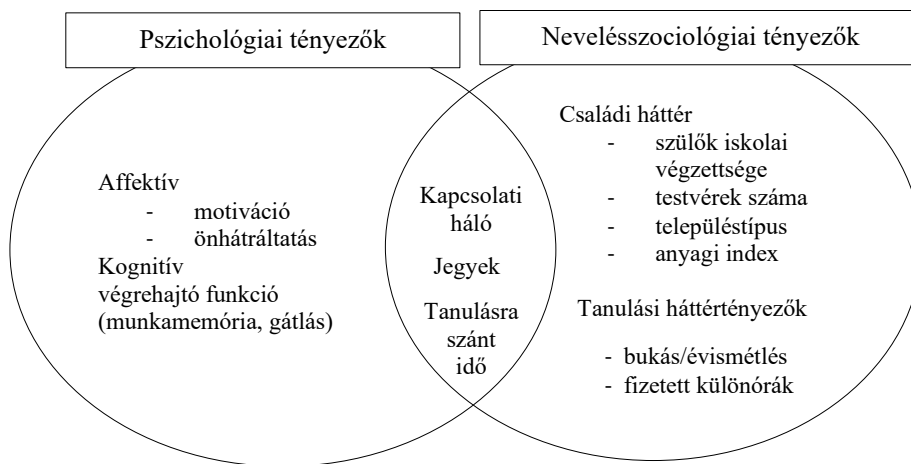
Láthatjuk, hogy a jegyeket, osztályzatokat mint a tudás jellemzésére használt eszközt számos (jogos) kritika éri, azonban kétségtelen tény, hogy tükröződik bennük a tanulók tudása, és egyelőre nem tudunk a jegyeknél jobb és egyszerűbben mérhető mutatót, ami az iskolai teljesítményüket mutatja. Számos kutatás használta az osztályzatokat az iskolai tudás, az iskolai eredményesség mutatójaként (lásd D. Molnár, 2013; Józsa, 2002).

## A kutatás célja

Az elméleti háttér áttekintése során törekedtünk arra, hogy bemutassuk a továbbtanulási döntésre ható tényezőket. A szakirodalom alapján körvonalazódó és a vizsgálatunk alapját képező, a továbbtanulási döntéseket befolyásoló tényezőket az 5. ábra szemlélteti.

5. ábra.

*A vizsgálat változórendszere: a továbbtanulási döntést befolyásoló tényezők*



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

Korábbi kutatások rávilágítottak a motiváció (Jehadus et al., 2022; Neugebauer és Schindler, 2012; Gilmore et al., 2017), az önhátráltatás (Schwinger et al., 2014), a szülők iskolázottsága (Aldowah et al., 2020; Bindman et al., 2015; Otani, 2020) és a végrehajtó funkció (Diamond, 2016; Halloran, 2011; Zelazo et al., 2016) szerepére a tanulmányi eredményekben. Nem tudunk azonban olyan korábbi kutatásról, amely egyszerre vizsgálta volna a motiváció, az önhátráltatás, a végrehajtó funkció, a szülők iskolai végzettségének és a tanulók tanulmányi eredményeinek szerepét a továbbtanulási szándékban. Ezért kutatásunk a fenti tényezők szerepét vizsgálja a felsőoktatási tanulási szándékban.

Számos kutatást végeztek a gimnázium és szakképzés összehasonlításában; a tanulók önbecsülését (Van Houtte et al., 2012a), a középiskolás diákok összetartozás-érzetét (Van Houtte et al., 2012b), a tanulók kognitív alapkészségeit, mint például a számolási, olvasási és problémamegoldó készségeket (Rasmusson et al., 2019), a tanulók teljesítményét és motivációját a számítógép-használat terén (Jou és Wang, 2013). Hazánkban a diákok mind a gimnáziumból, mind az érettségit adó szakképzésből folytatni tudják tanulmányaikat a felsőoktatásban. Ezért munkánk célja, hogy összehasonlítsa ezt a két iskolatípust a felsőoktatási tanulási szándékot illetően a fenti előrejelzők alapján.

A vizsgálat időpontjában az érettségit adó szakképzésből két időpontban lehetett a felsőoktatásba jelentkezni: 12.-ben, közvetlenül az érettségi után, illetve 13.-ban, a technikus évi év után. Vizsgálatunk célja az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulási döntésének feltérképezése a két „végzős” évfolyam összehasonlításában.

## A kutatás mintája és módszerei

Nagymintás vizsgálatunkat egy próbamérés előzte annak érdekében, hogy a vizsgálatra fejlesztett kérdőívünk megbízhatóságát ellenőrizzük. A 2019-ben zajlott pilotkutatás eredményéről tanulmány formájában számoltunk be (Józsa, 2021).

### A vizsgálat körülményei és mintája

Az adatgyűjtéshez kényelmi mintavételi technikát választottunk (Gliner et al., 2017). Ez alapján a 44 szakképzési centrumból öt centrum (bajai, debreceni, kecskeméti, pécsi és zalaegerszegi) iskoláit, egy katolikus ÁMK-t és a Református Pedagógiai Intézet segítségével a szakképzéssel foglalkozó református érettségít adó szakképzéssel foglalkozó intézményeket kerestük fel, hogy vegyenek részt a kutatás megvalósításában. Az intézményvezetők részére felkérőlevelet küldtünk, továbbá részletes útmutatót készítettünk a mérést vezető oktatók számára. Az útmutatóban azt kértük, hogy lehetőség szerint osztályfőnöki órán töltsék ki a tanulók a kérdőívet, azonban ennek megvalósítására nem volt rálátásunk. A válaszadás anonim és önkéntes volt. Eredeti tervünk szerint a kérdőíveket papír alapon töltötték volna ki a diákok, melyhez a mérőeszközt magunk vittük volna a fenntartókhoz és az iskolákba. Azonban a pandémia miatt csak online lekérdezést tudtunk megvalósítani, éppen ezért még kevesebb befolyásunk volt arra, hogy a különböző iskolákban hogyan történik a kérdőív kitöltésének a megvalósítása.

Gyűjtöttünk adatokat 12. évfolyamos gimnazisták körében is. A gimnáziumi tanulók esetében minden tankerületi központnak küldtünk megkereső levelet, ennek ellenére csekély számú válasz érkezett vissza (146 fő). A tankerületi központok mellett szintén kértük a Református Pedagógiai Intézet közreműködését. A vizsgálatot lebonyolító kollégáknak, ahogy a szakképző intézmények esetében is eljártunk, részletes útmutatót készítettünk.

A kérdőívet összesen 2036 fő töltötte ki. Az adatbázist megtisztítottuk, töröltük azokat az egyéneket, akik a kérdőívteteleknek legalább a felére nem válaszoltak. Így összesen 1998 fő maradt a mintában, melynek iskolatípusonkénti létszámát a 4. táblázat mutatja.

#### 4. táblázat.

##### *Válaszadók létszáma képzési típus szerint (fő)*

Iskolatípus	Érettségít adó szakképzés		Gimnázium
Évfolyam	12. évfolyam	13. évfolyam	12. évfolyam
n	1184	668	146

Bár a szakgimnazista részmintánál jóval kisebb a gimnazista részminta nagysága, Gliner és munkatársainak (2017) kutatásmódszertani könyve szerint a 120 fős minta már elég nagy ahhoz, hogy reprezentálja a populációt.

Rákérdeztünk a vizsgálatban részt vevő tanulók szüleinek iskolai végzettségére, hiszen a családi háttér jellemzésére általában ezt az adatot szokták a hazai (lásd Andor és Liskó, 2000; Györgyi és Imre, 2000; Lannert, 2009; Szemerszki, 2012b) és a nemzetközi (Aarø et al., 2009; Al-Matalka, 2014; Erola et al., 2016; Li és Qiu, 2018; Morgan et al., 2003) kutatók leginkább használni. Továbbá lényeges a továbbtanulási döntés szempontjából is, hiszen gyakran a tanulók saját szülei végzettségét tűzik ki célul maguk számára (Keller, 2016). Kutatásunkban hatféle kategóriát használtunk (kevesebb, mint 8 osztály; 8 osztály; szakiskola/szaktanulmányi képző; gimnáziumi érettségi; szakközépiskolai érettségi és főiskola/egyetem), azonban annak érdekében, hogy az országos adatokkal összehasonlítható legyen, a gimnáziumi és szakközépiskolai érettségi kategóriákat összevontuk. Az Országos kompetenciamérés hét kategóriát használ (kevesebb, mint 8 általános; 8 általános; szakiskola; szaktanulmányi képző; érettségi; főiskola; egyetem), itt a szakiskolát vontuk össze a szaktanulmányi képzővel és a főiskolát az egyetemmel. Ezekkel az összevonásokkal összehasonlíthatóvá váltak az országos adatok a mi adatainkkal. A vizsgálatunkban résztvevő teljes érettségit adó szakképzésben tanuló minta eloszlása nem egyezik ( $\chi^2=136,88$ ,  $p<0,01$ ) a 2019-es OKM-mérésben részt vevő 10. osztályos tanulókéval. Az Oktatási Hivatalnak köszönhetően megkaptuk a 2018-as és 2019-es Országos kompetenciamérésben 10. évfolyamon tanuló 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 a vizsgálat idején 12. és 13. évfolyamos érettségit adó szakképzésben tanuló populáció szüleinek iskolai végzettségét össze tudjuk vetni a vizsgálatunkban részt vevő tanulók szüleinek iskolai végzettségével. Az apa és anya iskolai végzettségének megoszlásait az 5. táblázat mutatja. Az eloszlásvizsgálat azt mutatja, hogy a 12. évfolyamos érettségit adó szakképzésben tanuló populáció és a mintába került szakgimnazista diákok szüleinek iskolai végzettsége statisztikailag nem tér el egymástól. Ez azt jelenti, hogy vizsgálatunk a szülei iskolázottságában reprezentatív a szakgimnazisták esetében, vagyis e tekintetben leképezi a 2019-ben végzős, 12. évfolyamos populációt. A 13.-os diákok esetében csak az apák iskolai végzettsége egyezik meg az országos mintával, az anyák iskolázottsága szignifikánsan eltér a 2018-as OKM-adatoktól. Itt meg kell jegyeznünk, hogy ennek oka az lehet, hogy a diákok egy része az érettségit követően nem maradt a 13. évfolyamon, így változott a diákok családi hátterének összetétele az OKM-méréshez képest. A gimnazista részmintánál sem az anya, sem az apa iskolai végzettsége nem egyezik az országos adatokkal.

5. táblázat.

*A szülők iskolai végzettségének eloszlása (%)*

Évf.	Minták	Kevesebb, mint 8 osztály	8 oszt.	Szakiskola/ szakmunkás- képző	Érettségi	Főiskola/ egyetem	$\chi^2$
12.	OH adat	0,5	8,3	47,4	30	13,8	6,05
	Minta	0,8	8,9	45,7	32	12,5	(0,19)
	Anya iskolai végzettsége						
	OH adat	0,4	9,4	31	39,7	19,5	7,99
	Minta	0,6	7,3	31,2	41,8	19	(0,09)
13.	Apa iskolai végzettsége						
	OH adat	0,4	8,4	48	29,5	13,7	6,82
	Minta	0,3	9,4	51,2	28,3	10,8	(0,14)
	Anya iskolai végzettsége						
	OH adat	0,5	9,7	31,5	38,7	19,6	26,44
	Minta	0,9	7,3	38,9	38,3	14,5	(0,01)
Gim n.	Apa iskolai végzettsége						
	OH adat	0,2	3,1	27,4	28,4	41	22,94
	Minta	1,4	5,6	25,7	36,8	29,2	(0,01)
	Anya iskolai végzettsége						
	OH adat	0,2	3,3	14,9	31,5	50	10,39
	Minta	0,7	4,8	20,7	35,1	38,6	(0,03)

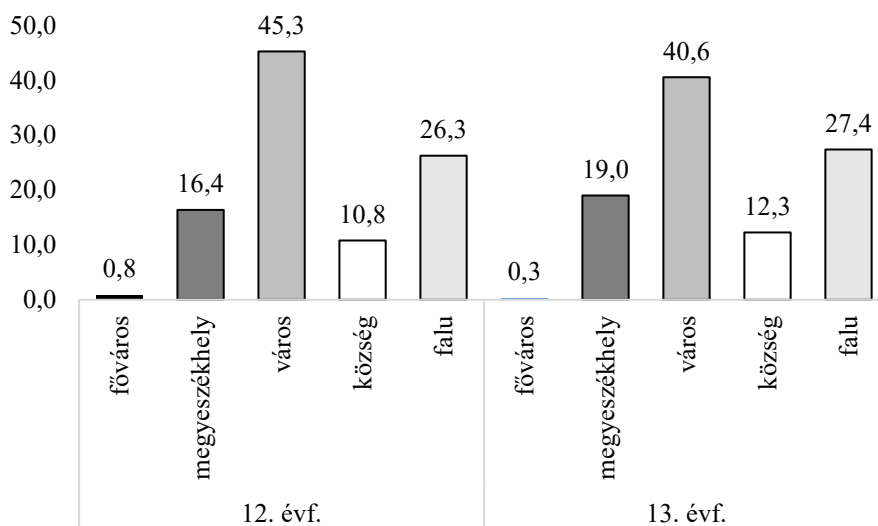
$n_{12}=1184$ ;  $n_{13}=668$

A mérésben részt vevő diákok iskolájának fenntartója állami (89%) és egyházi (11%). A Eurydice (2022) adatai alapján a szakképzésben részt vevő iskolák 11%-a egyházi fenntartású. A kérdőívet kitöltő 12.-es tanulók fenntartó szerinti megoszlása megegyezik az országos adattal ( $\chi^2=3,77$ ;  $p>0,05$ ), azonban a 13. évfolyammal összerakva – hiszen a technikus évfolyam is a szakképző intézményekhez kötődik –, már nem egyezik meg a fenntartó szerinti megoszlás ( $\chi^2=26,87$ ;  $p<0,01$ ).

A mintába került szakgimnazista tanulók állandó lakhely településtípusának megoszlását a 6. ábra szemlélteti. A gimnazisták legnagyobb arányban városi (54,7) állandó lakhellyel rendelkeznek. Fővárosban és megyeszékhelyen 12,2-12,2% él, községben 12,8%, faluban pedig 8,1% lakik. A 6. ábrán jól látszik, hogy mindkét részmintában a városi állandó lakhellyel rendelkező tanulók vannak többen a vizsgálatba bekerült tanulók között. A fővárosiak vannak a legalacsonyabb létszámban a mintában. Ez összecseng Fónai és munkatársainak (2007) eredményével.

6. ábra.

A minta településtípus szerinti megoszlása (%)



Összességében elmondhatjuk, hogy a vizsgálatunk fókuszában lévő 12. évfolyamos szakgimnazista tanulók mintája a szülők iskolai végzettségét tekintve reprezentatív, továbbá a reprezentativitást erősíti, hogy a fenntartó szerinti megoszlás is egyezik az országos megoszlással.

### A mérőeszköz bemutatása

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

1. A mérőeszköz első részében szociodemográfiai kérdéseket tettünk fel az iskolára, lakóhelyre, a tanév közbeni tartózkodási helyre, a korra, nemre vonatkozóan. A családi háttér feltárásához rákérdeztünk arra, hogy kikkel élnek egy háztartásban, hány testvérük van, továbbá megkérdeztük a szülők iskolai végzettségét és foglalkoztatottságát. A család anyagi helyzetét kétféle mutatóval mértük: 1) a család szubjektív anyagi helyzetének megítélésével és 2) a családban lévő nagyobb értékű ingó és ingatlan felsorolásával (saját ház / lakás, nyaraló / hobbi telek, vitorlás hajó, mosogatógép, szárítógép, légkondicionáló, okos TV, okostelefon, okosóra, számítógép / laptop, otthoni internet, mobilnet, e-book, gépkocsi). A szakgimnazista tanulók kapcsolathálóját a szülőkhöz, a barátokhoz és a tanárokhoz való viszonyuk mentén mértük fel. Az ebben a blokkban szereplő állításokat Pusztai (2005) Középisikolások társadalmi tőkeforrásai és a CHERD Kutatócsoport IESA (2020) mérőeszközeinek felhasználásával a korosztályhoz igazítva készítettük



el. Munkánkban ezeket a kérdéscsoportokat használjuk a családi háttér, a társadalmi és kapcsolati tőke vizsgálatára.

2. A kérdőív második része a továbbtanulással foglalkozik. Elsőként egy egyszerű eldöntendő kérdéssel rákérdeztünk a felsőoktatási továbbtanulás szándékára. Az igen válasszal felelőknek további kérdések jelentek meg, pl. mikor tervezi a továbbtanulást, mit fog csinálni, ha nem veszik fel, milyen szakirányban kíván továbbtanulni. A továbbtanulás affektív tényezőjének feltárására egy 27 állítást tartalmazó skálát hoztunk létre, melyhez ötfokú Likert-skálát használtunk (1: egyáltalán nem jellemző; 2: általában nem jellemző; 3: néha igen, néha nem; 4: általában jellemző; 5: mindig jellemző). Az állítások elméleti koncepcióját az intrinzik és extrinzik motiváció (Ryan és Deci, 2020), valamint az önhátráltatás (Nagy és D. Molnár, 2017; Urdan és Midgley, 2001) adta.
3. A harmadik részben a diákok kognitív képességére kérdeztünk rá, amit egyrészt a 14 állításból álló a végrehajtó funkciót vizsgáló ADEXI (Adult Executive Functioning Inventory; Holst & Thorell, 2018) kérdőív magyarra adaptált (Józsa és Józsa, 2020) változatával mértünk. Másrészt a főbb tantárgyakból kapott félévi jegyeket használtuk a kognitív funkció mérésére (magyar nyelvtan, magyar irodalom, matematika, történelem, idegen nyelv, szakmai elmélet és szakmai gyakorlat).  
A tanuláshoz szorosan kapcsolódóan rákérdeztünk olyan nevelésszociológiai tényezőkre is, mint a tanulmányok alatti bukás és évisméltés, a magánórákra való járás és annak okai, az otthoni tanulással töltött idő. A 6. táblázatban a kérdőívskálákhoz tartozó állításmintákat mutatunk be.

#### 6. táblázat.

##### *Az affektív és kognitív kérdőívitételek skáláinak példamondatai*

Skála	Alskálák	Állítások
TM	Intrinzik	Magamnak akarok bizonyítani a diplomaszerezéssel.
	Extrinzik	A magasabb fizetés miatt szeretnék továbbtanulni.
ÖH	Tanulmányi (belső)	Nincs elég kitartásom a továbbtanuláshoz.
	Külső	Diploma nélkül is tudok majd boldogulni az életben.
EF	Munkamemória	Nehezen emlékszem a hosszú utasításokra.
(ADEXI)	Gátlás	Nehezen hagyom abba azt a tevékenységet, amit szeretek.

TM=továbbtanulási motiváció, ÖH=önhátráltatás, EF=végrehajtó funkció

#### *A továbbtanulás affektív tényezői skála*

A kérdőív érvényességének vizsgálatára az alskálák ellenőrzésére feltárási faktoranalízist végeztünk. A faktorokban a legnagyobb faktorsúllyal szereplő tételeket adtuk meg, melyet Promax rotáció alkalmazásával értünk el. A szakirodalomra (Gliner et al., 2017) támaszkodva a 0,4 fölötti faktorsúlyhatárokat tekintettük elfogadhatónak. Minden részmintára és a teljes mintára is elvégeztük a

faktoranalízist. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató a gimnazistáknál 0,91, a 12.-es szakgimnazistáknál 0,94, a 13.-osoknál 0,92 és a teljes minta esetében 0,94, mely értékek alapján a faktoranalízis elvégezhető. Kaiser szerint (idézi Ketskeméty és Izsó, 1996) a 0,9 fölötti érték kiváló, ami azt jelenti, hogy jogosan feltételezünk alskálákat a változórendszer, az állítások mögött. A 12.-es szakgimnazistáknál a megmagyarázott variancia 61%, a 13.-osoknál 62%, a gimnazisták esetében 62%, a teljes mintán 61%, melyeket a létrejött faktorok magyaráznak.

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

A továbbtanulás affektív tényezői kérdőívskála faktoranalízissel igazolt alskáláinak megbízhatóságát minden részminta esetében ellenőriztük. A kérdőív-tétel reliabilitás-mutatóit mintánként és alskálánként a 7. táblázat mutatja.

#### 7. táblázat.

##### *A továbbtanulás affektív tényezői skála reliabilitás-mutatói (Cronbach- $\alpha$ )*

Alskálák	12. szakgimnázium	13. évfolyam	Gimnázium	Teljes minta
Továbbtanulási motiváció	0,89	0,90	0,91	0,90
Önhátráltatás-tanulmányi ok	0,88	0,88	0,93	0,88
Önhátráltatás-külső ok	0,76	0,70	0,83	0,77

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

### *Végrehajtó funkció skála*

A kognitív tényező mérésére a félévi jegyeket és az ADEXI végrehajtó funkció kérdőívet használtuk. Az ADEXI kérdőív KMO-indexe (gimnázium=0,85 12. évfolyam=0,93; 13. évfolyam=0,92; teljes minta=0,92) minden részmintán megfelelő. Ahogy a Továbbtanulás affektív tényezői skála esetében, itt is a 0,4 fölötti faktorsúlyokat tekintettük elfogadhatónak. A 12.-es szakgimnazisták részmintáján a munkamemória és a gátlás alskála a kérdőív 54,62%-át magyarázza, míg a 13.-osok mintáján a létrejött alskálák a teljes kérdőív 60,87%-át, a gimnazisták esetében 58%-át, a teljes mintánál 53%-át magyarázzák, melyek rendre magasabbak a szakirodalomban közölteknél (lásd Holst és Thorell, 2018; Józsa és Józsa, 2020).

Az ADEXI kérdőív faktoranalízissel igazolt alskálák megbízhatóságának mutatóit részmintánként és alskálánként a 8. táblázat mutatja. A Cronbach- $\alpha$  értékek alapján az ADEXI kérdőív és annak alskálái megbízhatóak. A gátlás alskála alacsonyabb reliabilitás-értékei valószínűleg a kevés (5 db) itemszámból adódnak.

#### *8. táblázat.*

##### *Az ADEXI skála reliabilitásmutatói (Cronbach- $\alpha$ )*

Skálák	12. évfolyam	13. évfolyam	Gimnázium	Teljes minta
Munkamemória	0,91	0,90	0,85	0,90
Gátlás	0,68	0,67	0,73	0,68
Teljes skála	0,89	0,89	0,86	0,89

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

## A végzős, érettségit adó szakképzésben tanuló diákok jellemzői

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

A dolgozat mintájának általános bemutatásánál már láthattuk, hogy a 12.-es szakgimnazisták többsége városi állandó lakhellyel rendelkezik. Életkor szerint a 2002-ben születettek vannak a legtöbben.

### Nevelésszociológiai tényezők vizsgálata

#### *Családi háttér*

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

A szülők iskolai végzettségét és az állandó lakhely településtípusát bemutattuk a minta jellemzésénél. A 12.-es szakgimnazista tanulók között, ahogy a másik két részmintában is, a városi állandó lakhellyel rendelkezők vannak felülreprezentálva. Az állandó lakhely mellett megkérdeztük a tanulókat, hogy hol élnek tanév közben. A választható kategóriákat és a részmintánkénti megoszlást a 9. táblázat mutatja.

#### *9. táblázat.*

##### *Tanév közbeni lakhely részmintánként (%)*

Iskolatípus	Kollégium	Bejáró	Albérlet	Rokon	Helybeli	Egyéb	$\chi^2$
13. évfolyam	7,5	57,9	3,1	0,4	30,1	0,6	18,87
12. szakgimn.	10,1	49,6	1,9	0,9	36,9	0,7	19,61
Gimnázium	12,2	31,1	1,4	1,4	53,4	0,7	(0,01)

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

A 9. táblázatban jól látható, hogy a 12.-es szakgimnazista tanulók túlnyomó többsége bejáró, 37%-uk helybeli és csak 10%-uk lakik kollégiumban a tanév alatt. Az adatokat összehasonlítva a másik két részmintával azt mondhatjuk, hogy a gimnazistáknál éppen fordított a helyzet, hiszen többségük azon a településen lakik, ahol tanul. A 13.-osoknak közel 60%-a bejáró, ami szignifikánsan több mint a 12.-es szakgimnazista tanulóknál. Megnéztük, hogy van-e összefüggés a tanév közbeni lakhely és a szülők iskolai végzettsége között. A keresztábra-elemzés szignifikáns összefüggést ( $\chi^2_{anya}=53,88$ ,  $p<0,01$ ;  $\chi^2_{apa}=63,79$ ,  $p<0,01$ ) mutat mindkét szülő iskolai végzettségével: az érettségivel nem rendelkező apák és anyák gyermekei

nagyobb arányban bejárósok, míg a diplomával rendelkező anyák és érettségivel vagy diplomával rendelkező apák gyermekei inkább helybeliek. Ez megegyezik a Mikrocenzus adataival (2017), miszerint a nagyobb településen élők magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. A magasabb végzettségű szülők pedig igyekeznek jobb középiskolába járatni gyermekeiket (Berényi, 2019; Gázsó, 1982; Hermann, 2004a; Lannert, 2006).

A szülők iskolai végzettségét tekintve a 12.-es szakgimnazistáknál az apák relatív többsége szakmunkás végzettséggel, míg az anyák érettségivel rendelkeznek (10. táblázat).

#### 10. táblázat.

##### *A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%) részmintánként*

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

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

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

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

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

gimnázium=90,3), míg az anyák közel 90%-a szintén dolgozik (12. szakgimnázium=89,1%; 13. évfolyam=87,8; gimnázium=94,4). A kereszttábla-elemzés csak az anyák esetében mutat összefüggést a 12.-es szakgimnazisták és a gimnazisták között ( $\chi^2_{12-gimn.}=3,92$   $p=0,04$ ).

A testvérek számát is a családi háttér jellemzésére használtuk. A teljes mintában azok vannak felülreprezentálva, akiknek csak egy testvérük van (42,8%). Hasonló képet mutatnak a részminták, melynek megoszlását a 11. táblázat mutatja.

### 11. táblázat.

#### A testvérek számának megoszlása részmintánként (%)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Kapcsolatháló vizsgálata*

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

#### *Szülőkkal való kapcsolat*

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



12. táblázat.

A szülővel való viszony állításainak megoszlása részmintánként (%)

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

A keresztábra-elemzés ( $\chi^2=8,61$   $p=0,03$ ) szerint a gimnazista részmintától a 12.-es szakgimnazisták csupán egy állítás esetében mutatnak különbséget, ami „Beszélgetnek Önnel kultúráról, politikai, közéleti témákról.” A gimnazistákkal gyakrabban beszélgetnek a szüleik ilyen témákról, mint a 12.-es szakgimnazistákkal. A szakirodalom (McNeal, 1999; Spera, 2005) alapján azt feltételezzük, hogy ez a különbség a szülők iskolai végzettségének eltérésében keresendő. Ennek vizsgálatára első lépésben varianciaanalízissel megnéztük, hogy

az összevont szülőikapcsolat-indexben vannak-e különbségek a szülők iskolai végzettsége alapján. Az apa iskolai végzettsége alapján a 12.-es szakgimnazistáknál az ANOVA szerint a kevesebb, mint 8 osztállyal rendelkező apáknak szignifikánsan gyengébb ( $F=3,29$   $p<0,01$ ) a kapcsolata gyermekével, mint a magasabb végzettségű apáknak. A másik két részmintában nincs különbség ( $F_{13}=1,06$   $p=0,37$ ;  $F_{gimn}=0,43$   $p=0,78$ ) az apák iskolai végzettsége szerint a szülőkkel való kapcsolatban. Az anyák iskolai végzettségében is hasonló eredményt kaptunk: a 12.-es szakgimnazista tanulóknak gyengébb ( $F=2,47$   $p=0,04$ ) a kapcsolata a kevesebb, mint 8 általánost végzett anyákkal. Míg a 13.-osoknál az anya iskolai végzettsége szerint sincs különbség a szülőkkel való kapcsolatban, addig a gimnazisták esetében a felsőfokú végzettségű anyáknál szignifikánsan erősebb a szülői kapcsolat ( $F=2,48$   $p=0,04$ ).

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

Összességében azt mondhatjuk, hogy a 12.-es szakgimnazisták esetében a szülőkkel való kapcsolat értékelése egybecseng a szakirodalommal (McNeal, 1999; Mollenhauer, 1996; Spera, 2005), miszerint a szülők iskolai végzettsége befolyásolja a gyermekükkel való foglalkozást, törődést. Ugyanakkor ezt a 13. évfolyamban már nem tapasztaljuk, ami egyrészt jelezheti a különböző iskolázottságú szülői háttér egyfajta közeledését a szülői odafigyelésben. Arra gondolunk, hogy azon diplomás szülők, akinek a gyermekei az érettségi évében nem tanultak tovább, ugyanolyan intenzitással igyekeznek segíteni az életút átgondolásában utódjaikat, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők, akik a felfelé mobilitást remélik a következő döntési fázistól: akár felsőfokú továbbtanulásról beszélgetnek otthon, akár egy piacképes szakma megszerzéséről, akár egy jó állás megtalálásáról.

### *Tanárokkal való kapcsolat*

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

Elsőként varianciaanalízissel vizsgáltuk meg, hogy a tanárokhoz való viszonyban mutatkozik-e különbség a részminták között. Az ANOVA F-értéke szignifikáns ( $F=3,69$   $p=0,02$ ), ami azt jelenti, hogy van olyan rész minta, amelyik különbözik egymástól. A különbségek értelmezését lehetővé tevő Dunnett T3 utóelemzés szerint az érettségit adó szakképzés két részmintája szignifikánsan különbözik egymástól a tanárokkal való viszonyban. Azonban ebből az elemzésből nem láthatjuk a mélyebb rétegeket. Ennek érdekében az állításokat külön-külön is megvizsgáltuk (13. táblázat). Itt azt tapasztaltuk, hogy viszonylag kevésben van jelentősebb eltérés a részminták között.

### 13. táblázat.

#### *A tanári kapcsolat állításainak megoszlása részmintánként (%)*

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

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

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

Hasonló tendencia figyelhető meg az „*Akivel szépirodalomról, művészetről beszélget.*” állítás esetében a 12.-es és 13.-os rész minta között. A 12.-esek választása azt mutatja, hogy velük többet ( $\chi^2=22,66$   $p<0,01$ ) beszélgetnek a tanárok

a szépirodalomról, művészetről. Ennek feltételezhetően az lehet az oka, hogy technikus évfolyamon már nincs közismereti tantárgy, ezért valószínűleg ez a téma kevésbé kerül elő. Azonban a 13.-os mintában művészeti oktatásban részt vevők is vannak, ami miatt azt vártuk, hogy ebben a kérdésben nem lesz különbség a részminták között.

Azt láthatjuk, hogy a diákokhoz legközelebb álló iskolán kívüli (szülők) és iskolán belüli (tanár) személyek összhangja mutatkozik meg a tanulók ösztönzésében, bátorításában, a velük való diskurzusok intenzitásában. Ahogy a szülők sem „mondtak le” a 13. évfolyamban kikötő diákok jövőjéről, úgy a tanárok is igyekeznek továbbsegíteni őket, ha nem is feltétlenül a felsőoktatásba, de átsegítik őket az utolsó ajtón, ami már a felnőtt életbe nyílik. Ezért is fontos, hogy nemcsak a tanuláshoz kapcsolódóan beszélgetnek velük, hanem az élet dolgairól is.

### *Baráti kapcsolatok*

A barátokkal való viszonyt nyolc állítás mentén kívántuk megragadni. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tanulónak a szűkebb vagy a tágabb környezetében vannak azok a barátok, akikkel szorosabb kapcsolatot ápolnak. Ezért az egyes állításoknál a diákok bejelölték azt is, hogy ezek a barátok az osztályban, az osztályon kívül az iskolában, az iskolán kívül vannak, vagy egyáltalán nincsenek. Ez egyrészt képet ad arról, hogy vannak-e szorosabb baráti kapcsolataik a tanulóknak, illetve az osztályon belüli kapcsolatok mutathatják a közösségbe való integráció mélységét is. Létrehoztunk egy baráti kapcsolat indexet<sup>2</sup> és varianciaanalízis segítségével megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a részminták között a baráti kapcsolatokban. Az F-próba értéke alapján van olyan rész minta, amelyik szignifikánsan különbözik a többitől ( $F=5,83$   $p<0,01$ ). A Dunnett T3 utóelemzés szerint a 12.-es szakgimnazistáknak szignifikánsan több baráti kapcsolata van, mint a 13.-osoknak, azonban a gimnazistáktól nem térnek el statisztikailag.

Ahhoz, hogy részletesebb képet kapjunk, állításonként és választásonként is megvizsgáltuk a részminták közötti különbségeket (14. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy a 12.-es szakgimnazistáknak az osztályon belül sok barátja, szoros kapcsolata van, akivel beszélgetnek a tanulásról, magánéletéről stb., azonban a gimnazisták még több ilyen kapcsolatról számoltak be. Iskolán belül nincs különbség e két rész minta között. Ezzel szemben a 13.-osoknak számottevően kevesebb bizalmas baráti kapcsolataik vannak az osztályon és az iskolán belül, mint a 12.-eseknek. Ennek az lehet az oka, hogy a 13.-osok közül az érettségi után többen elmentek továbbtanulni vagy dolgozni. A technikus évfolyamra maradó diákok

---

<sup>2</sup> Első lépésként átkódoltuk az állításokat (nincs=0; osztályban=3). Második lépésként összeadtuk a nyolc állításra kapott számokat és elosztottuk az állítások számával.

ezáltal elveszthették az osztályon belüli szorosabb kapcsolatokat, ezért főleg az iskolán kívül vannak barátaik, ők már kifelé építkeznek. Emögött állhatnak egyrészt a régi osztálytársak, másrészt lehet, hogy tudatosan erősítik a külső kapcsolataikat. Ezt abból láthatjuk, hogy a tanuláshoz köthetően nincs erős külső kapcsolat, másban pedig igen. A gimnazisták és a 12.-es szakgimnazisták még a belső kohéziót élvezik, nem élték meg annak széthullását vagy fellazulását, nem voltak rákényszerítve a kapcsolati háló átrendezésére, mint a 13.-osok. A kisebbek világában még a tanulás áll a központi helyen, a nagyobbak már kezdik érzékelni a társadalmi, kapcsolati tőke kiépítésének szükségét.

## 14. táblázat.

## Baráti kapcsolatok keresztábra-elemzése

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

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

### Tanulási háttérváltozók

A tanulási háttérfaktorok között a bukásokat, évisméltéseket, a különóra járást és annak okát, illetve a tanulásra fordított időt vizsgáljuk. Feltételezésünk szerint a bukások és évisméltések mögött motivátlanság vagy képességbeli, tanulási problémák állhatnak, amik ronthatják a tanulmányi eredményességet, és nem utolsó sorban a lemorzsolódás előszobája lehet (Szemerszki, 2016). A 15. táblázatban a bukások, évisméltések százalékos arányát mutatjuk be részmintánként.

#### 15. táblázat.

##### *Bukások és évisméltések aránya részmintánként (%)*

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

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

A 15. táblázat adataiból azt olvashatjuk ki, hogy míg a két érettségire adó szakképzős részmintának minden kategóriába jutott adat, addig a gimnazisták bevallása szerint nincs közöttük olyan, aki általános iskolában vagy általános iskolában és középiskolában is bukott volna. Azonban statisztikailag a 12.-es szakgimnazisták bukási és évisméltési arányai nem különböznek sem a gimnazista ( $\chi^2=7,54$   $p=0,11$ ) sem a 13.-os részmintától ( $\chi^2=3,20$   $p=0,52$ ).

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

Következő lépésként a magántanárhoz járás okát vizsgáltuk meg. A három leggyakoribb ok (1) bukás elkerülése, (2) továbbtanulásra és (3) nyelvvizsgára való felkészülés részminták közötti eltéréseit a 16. táblázatban közöljük.

16. táblázat.

*A magántanárhoz járás oka részmintánként (keresztábla-elemzés)*

Részminta		Bukás elkerülése	Továbbtanulás	Nyelvvizsga	$\chi^2$ (p)	
13. évf.	n	24	54	51	24,59 (0,01)	
	%	18,6	41,9	<u>39,5</u>		
12. szakgim.	n	114	214	74		
	%	<u>28,4</u>	53,2	18,4		
Gimnázium	n	6	43	10		10,16 (0,01)
	%	10,2	<u>72,9</u>	16,9		

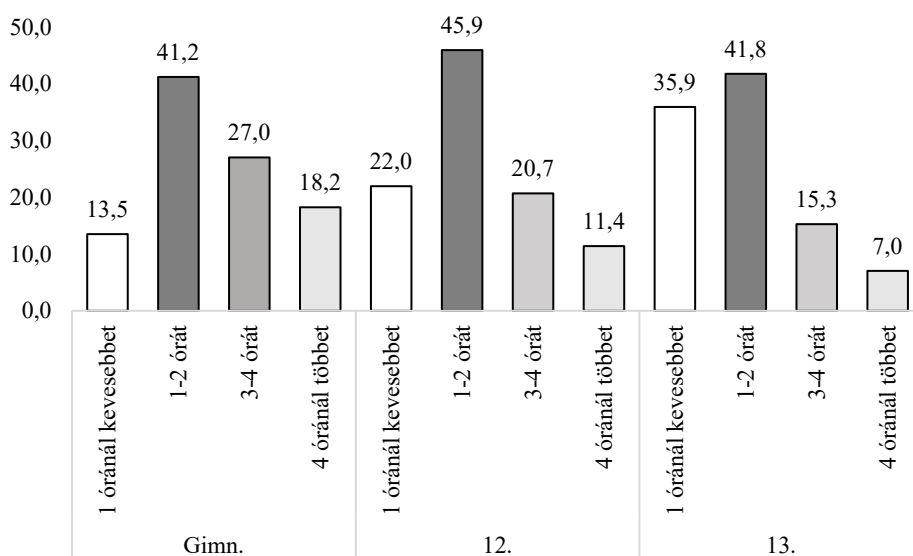
Az aláhúzva szereplő értékeknel a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 16. táblázatból kiolvasható, hogy mindhárom részmintában legnagyobb arányban azok a tanulók vannak, akik a továbbtanulás miatt járnak magántanárhoz. Azonban a bukás elkerülése és a nyelvvizsga esetében változatosabb képet kaptunk. A különóra való járás második okaként a 12.-es szakgimnazisták a bukás elkerülését választották. A 13.-osok nyelvvizsga miatti magánóra járása erősíti azt a gondolatot, hogy ez a felsőoktatásra való felkészülésként is értelmezhető.

A délutáni tanulásra fordított idő évfolyamonkénti megoszlását a 7. ábra mutatja.

7. ábra.

*A tanulásra fordított idő évfolyamonkénti megoszlása (%)*



A 7. ábra alapján megállapítható, hogy a 13.-os tanulók töltenek legkevesebb időt a tanulással. A két iskolatípus tizenkettedikes diákjai legnagyobb arányban napi 1-2 órát tanulnak. A három részminta összehasonlításában a legnagyobb arányban a gimnazisták tanulnak napi 4 óránál többet. A tanulással töltött idő különbségét



keresztábra-elemzéssel ellenőriztük, mely megerősítette, hogy a részminták között szignifikáns a különbség ( $\chi^2=72,08$   $p<0,01$ ).

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

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

## Pszichológiai tényezők vizsgálata

### *Affektív tényezők*

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

A továbbtanulás affektív tényezői skála egyrészt vizsgálja a továbbtanulás intrinzik és extrinzik motívumait, másrészt a továbbtanulást akadályozó tanulmányi és külső okokat, amit a szakirodalom alapján önhátráltatásnak definiáltunk, ahogy azt a kérdőív bemutatásánál már leírtuk. Kiszámítottuk mindhárom alskála állításainak átlagát és szórását részmintánként, amit a 30. táblázatban közlünk. A kérdőív-tételeket a 12. évfolyamos szakgimnazisták átlaga alapján csökkenő

sorrendbe rendezték. A negatív állítások esetében az átfordítás utáni átlagokat és szórásokat tartalmazza a táblázat. Az első oszlop az alskálákra vonatkozó betűjeleket tartalmazza.

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

17. táblázat.

A továbbtanulás affektív tényezői kérdőívétel alskálák állításainak átlaga és szórása részmintánként

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

$n_{12}=1103$ ;  $n_{13}=630$ ;  $n_{gim}=136$ ; TM=továbbtanulási motiváció; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás

A 13.-osoknál kicsit változik a kép, ugyanis náluk a továbbtanulási motívumra vonatkozó állítások mellett szintén magas átlaggal szerepel három külső ok miatti

önhátráltatásra vonatkozó állítás is. Ez arra utalhat, hogy náluk a szakma, a pénzkeresés erős motívumként működik a továbbtanulás mellett. Az utolsó állítás („Szerintem szakgimnáziumból nehéz továbbtanulni, ezért meg sem próbálok.”) nemcsak a 12.-es szakgimnazisták, hanem a 13.-osok esetében is gyenge átlaggal bír. Vagyis sem a 12.-esek, sem a 13.-osok nem hisznek abban, hogy az érettségít adó szakképzés választásával végképp elesnének a továbbtanulás lehetőségétől. Náluk ugyanakkor fontosabbak azok a külső okok, amelyek előrébb helyezkednek el, például a pénzkeresés, szakmaszerzés, ami megint csak nem zárja ki a továbbtanulást, hiszen néhány év szünet után megkezdhetik tanulmányaikat a felsőoktatásban. Ez a prioritás magyarázható a családi példákkal, a családi élettörténetek folytatásával, a szülők jelenorientáltságával, a család anyagi lehetőségeivel.

A 12.-es szakgimnazistáknak közepes a továbbtanulási motivációja, ami gyengébb, mint a gimnazistáké, de erősebb, mint a 13.-osoké. A tanulmányi és külső ok miatti önhátráltatás az átlag alatt van a 12.-eseknél, azonban ez az érték a gimnazistáknál még alacsonyabb. A 13.-os részminta esetében mindkét önhátráltatási ok magasabb átlaggal szerepel a 12.-esekéhez képest. Varianciaanalízissel megvizsgáltuk, hogy a kapott értékek között van-e statisztikailag különbség a részminták között (18. táblázat).

#### 18. táblázat.

##### *A részminták varianciaanalízise alskálánként*

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

TM=továbbtanulási motiváció; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; \*p<0,01

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

Azt feltételeztük, hogy akik erősebben motiváltak a továbbtanulásra, azok nagyobb arányban akarnak a felsőoktatásban továbbtanulni, mint azok, akik

kevésbé motiváltak vagy erősebb az önhátráltatásuk. Ennek vizsgálatára kétmintás t-próbákat végeztük (19. táblázat).

19. táblázat.

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

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

TM=továbbtanulási motiváció, ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás, ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás. \*p<0,01

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

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

A kapott eredmények nem meglepőek, az eredeti szándékok lényegében kitaranak a középiskolás évek alatt is: azaz a gimnazisták, akik alapvetően a majdani felsőoktatási tanulmányok miatt mentek gimnáziumba, továbbra is erősen motiváltak ebben, elszántak belülről, és külső körülményeket sem hagynak akadályozó tényezőként felmerülni céljaikban. A szakgimnazisták minden

bizonytal a szakmaszerzésben gondolkodtak, legfeljebb másodlagos céljuk volt a felsőoktatási továbbtanulás, ami az affektív tényezőkben is meglátszik: náluk alacsonyabb a motiváció, jobban kételkednek saját magukban és akadálynak érzik a külső tényezőket is. Azonban meglepő eredményt mutatnak a 13.-osok, akik szintén elsősorban a szakma miatt választották ezt a középiskola-típust, és valószínűleg ezért is maradtak a 13. évfolyamon, ugyanakkor a továbbtanulás a vártnál magasabban van jelen. Felvetődik a kérdés: ez a korábban látott támogató környezet (szülő, tanár) hatása, vagy talán idővel megérték erre, netalán az OKJ-ért kapott pluszpontok miatt maradtak a 13. évfolyamra?

### *Kognitív tényezők*

A kognitív tényező vizsgálatára az ADEXI végrehajtó funkció kérdőívet és a középiskolában kapott félévi jegyeket használtuk. A következő táblázatban a végrehajtó funkció állításainak átlagát és szórását közöljük részmintánként.

#### *20. táblázat.*

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

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

n<sub>12</sub>=1130; n<sub>13</sub>=648; n<sub>gim</sub>=140; MM=munkamemória, G=gátlás

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

A végrehajtó funkció kérdőív esetében, ahogy fentebb írtuk, az alacsonyabb skálaérték jelzi a magasabb fejlettségi szintet. A teljes kérdőív és az alsókálák átlagait és szórásait a 21. táblázat tartalmazza.

#### 21. táblázat.

*A végrehajtó funkció (ADEXI) skála átlagai és szórásai részmintánként és alsókálánként*

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

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

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

Megnéztük, hogy a felsőoktatási továbbtanulást tervezők és nem tervezők között vannak-e hasonlóan nagy különbségek a munkamemóriában és a gátlásban, mint a továbbtanulás affektív tényezői alsókálák esetében. Ennek ellenőrzésére kétmintás t-próbákat végeztünk (22. táblázat).

## 22. táblázat.

*A továbbtanulási döntés szerinti részminták közötti különbségek az ADEXI-kérdőív alskáláin*

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

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

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

Következő lépésként megvizsgáltuk a tanulmányi eredményeket a félévi jegyek alapján. A jegyekből egy összevont változót képeztünk<sup>3</sup> és annak az átlagait hasonlítjuk össze. A 12.-es szakgimnazisták átlaga 3,57 (SD=0,81), a 13.-osoké 3,55 (SD=0,78), míg a gimnazisták tanulmányi átlaga 3,81 (SD=1,04). Kétmintás t-próbákkal hasonlítottuk össze részmintákat. A két érettségit adó szakképzős részminta tanulmányi átlaga nem tér el statisztikailag (t=0,44 p=0,65) egymástól, azonban a 12.-es szakgimnazisták tanulmányi átlaga szignifikánsan alacsonyabb (t=-3,14 p<0,01) a gimnazista tanulóknál.

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

<sup>3</sup> Összeadtuk a jegyeket és elosztottuk a tantárgyak számával.



## Összefoglalás

Ebben a fejezetben a vizsgált változók mentén mutattuk be a részmintákat. Ezt oly módon valósítottuk meg, hogy összevetettük a három részmintát egymással, így a különbségekben tudjuk megragadni a jellemzőket.

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

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

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

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

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

Az affektív tényezőket vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a 12.-es szakgimnazisták erősebb továbbtanulási motívumokkal bírnak, mint a 13.-osok, de

a gimnazistákat nem múlják felül. Az önhátráltatás a két érettségit adó szakképzésben tanuló diákok részmintájánál azonosan működik. A gimnazistákra az önhátráltatás kevésbé jellemző, mint a szakképzésben tanulókra. Vizsgálatunkban a felsőoktatásba való továbbtanulási szándék arányai megerősítik a szakirodalomban közölteket (Liskó, 2003; Lannert, 2003a; Szemerszki, 2012a; Veroszta, 2012), miszerint a gimnazisták akarnak legnagyobb arányban továbbtanulni. Őket követik a 12.-es szakgimnazisták, akiknek több mint fele tervezi a továbbtanulást. A 13.-osoknál nagyobb arányban vannak azok, akik nem akarnak továbbtanulni. Ennek egyrészt oka lehet, hogy a szakma mellett köteleződtek el, másrészt aki tovább akart tanulni, az nagy valószínűséggel megtette az érettségi után.

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

Könyvünk következő fejezetében bemutatjuk az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok mintájából klaszteranalízis segítségével képzett három csoportot, amely rávilágít azon törésvonalra, ami mentén megmutatkoznak a szakképzésbe járó tanulók közötti különbségek.

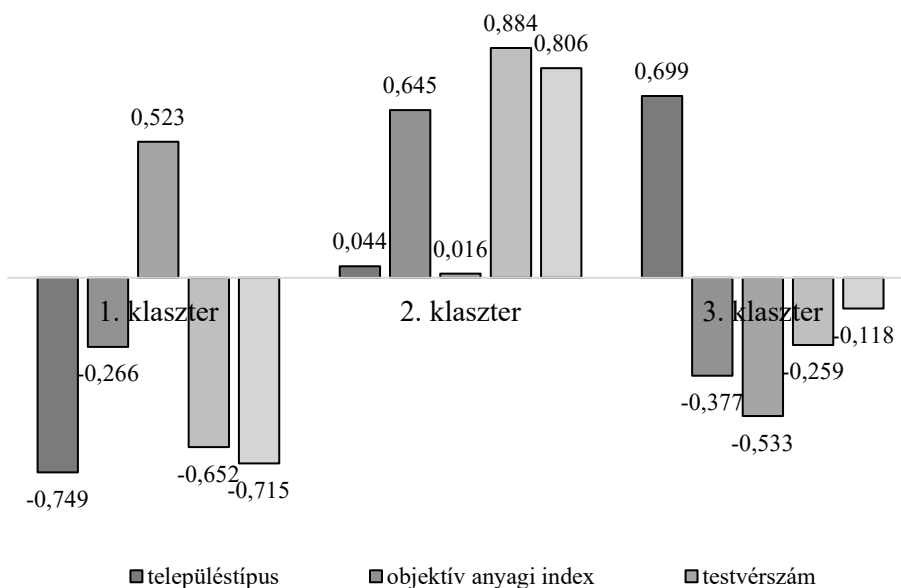
## Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok jellemzői a családi háttér alapján képzett klaszterek szerint

Az előző fejezetben bemutattuk a családi háttér, a kapcsolati hálók, az affektív, kognitív tényezők és az egyéb tanulási háttérváltozók jellemzőit a 13. technikai évfolyammal és a gimnazistákkal összehasonlítva. Annak érdekében, hogy jobban megismerjük az érettségit adó szakképzésben tanuló populáció alacsonyabb felsőoktatási továbbtanulási tendenciáját a gimnazistákhoz képest, a családi háttér különbségeit igyekeztünk feltárni. Ehhez klaszteranalízis segítségével a családi háttér változói alapján olyan csoportokat hoztunk létre, amik magyarázatul szolgálhatnak a vizsgált tényezők különbségeire.

A K-mean klasztereljárás (Székelyi és Barna, 2002) előtt a változókat standardizáltuk. A családi háttér jellemzésére használt állandó lakhely településtípusát ( $F=483,20$   $p<0,01$ ), az objektív anyagi indexet ( $F=243,71$   $p<0,01$ ), a testvérek számát ( $F=204,35$   $p<0,01$ ), az apa ( $F=672,38$   $p<0,01$ ) és anya iskolai végzettségét ( $F=581,21$   $p<0,01$ ) vontuk be, mely változók mentén alakítottuk ki a klasztereket. A háromklaszteres beállítással jól interpretálható csoportok jöttek létre, ahogy a 8. ábrán látszik.

8. ábra.

*A családi háttér alapján kialakított klaszterek*



A klaszterelemzéssel azonosított csoportokat a következőképpen tudjuk jellemezni:

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

A 2011-es népszámlálás alapján a Központi Statisztikai Hivatal (2015) igyekszik képet adni a magyar társadalom rétegződéséről, melyhez különféle elméleti kereteket és empirikus adatokat használnak. Bár az adatok nem rendezhetők szigorú vertikális sorrendbe, azonban egy hozzávetőleges hierarchikus rend megállapítható, ami a társadalomszerkezet alsó, középső és felső szegmense. Bár a kutatásunkban felvett adatokkal nem célunk társadalmi rétegződést vizsgálni, azonban a klaszteranalízis során létrejött csoportok között mi is felfedezhetünk egyfajta hierarchikus rendet. A Róbert-féle társadalmi körte szerint a falusi alacsony státusúak a munkások és leszakadók köréből valók. A nagyvárosi alacsony státusú klaszter a sodródók és leszakadók társadalmi csoportokban lehetnek. A városi jómódú diplomások leginkább a vidéki értelmiségiekkel azonosíthatók (v.ö. Bánóczy et al., 2015).

## Nevelésszociológiai tényezők vizsgálata

### Családi háttér

A minta jellemzésénél láthattuk, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló 12. és 13.-osok többsége bejáró, a helybéli diákok a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei között voltak felülreprezentálva. A képzett klaszterek és a tanév közbeni lakhely tekintetében ugyancsak kapcsolatot (23. táblázat) találtunk mindkét részmintánál a keresztábra-elemzés alapján.

#### 23. táblázat.

*A tanév közbeni lakhatás és a klaszterek közötti keresztábra-elemzés részmintáinként*

Évf.	Tanév közbeni lakóhely	Stat.	FALS	VÁJD	NALS	$\chi^2$ (p)
12.	kollégiumban	n	45	44	24	132,74 (0,01)
		%	<u>12,5</u>	10,4	6,5	
	bejáró	n	248	190	137	
		%	<u>68,9</u>	44,9	36,9	
	albérletben	n	5	6	10	
		%	1,4	1,4	2,7	
	rokonoknál	n	6	4	1	
		%	1,7	0,9	0,3	
	helybéli	n	53	175	198	
		%	14,7	<u>41,4</u>	<u>53,4</u>	
	egyéb	n	3	4	1	
		%	0,8	0,9	0,3	
13.	kollégiumban	n	21	21	6	83,92 (0,01)
		%	9,0	<u>11,0</u>	2,6	
	bejáró	n	169	114	97	
		%	<u>72,5</u>	59,7	42,4	
	albérletben	n	7	7	6	
		%	3,0%	3,7	2,6	
	rokonoknál	n	1	0	2	
		%	0,4%	0,0	0,9	
	helybéli	n	34	48	116	
		%	14,6	25,1	<u>50,7</u>	
	egyéb	n	1	1	2	
		%	0,4	0,5	0,9	

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú. Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

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

mert a városi jómódú diplomás családok gyermekeinek egy része érettségi után elmegy továbbtanulni a felsőoktatásba.

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

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

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

Mivel klaszterképző volt az objektív anyagi index, ezért azt várjuk, hogy a tanulók szubjektív megítélése szerint is lesz különbség a csoportok között. A teljes mintán a Kruskal-Wallis-próba értéke (82,53  $p<0,01$ ) azt mutatja, hogy van eltérés a rangátlagokban a klaszterek között a 12. (55,59  $p<0,01$ ) és 13. évfolyamos (26,46  $p<0,01$ ) rész minta esetében is. A különbségek vizsgálatára Mann-Whitney-tesztet végeztünk (24. táblázat).

#### 24. táblázat.

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

Klasz- terek	12.			13.			Teljes minta		
	n	rangátlag	Z	n	rangátlag	Z	n	rangátlag	Z
FALS	360	358,57	-6,80*	231	193,74	-4,67*	591	542,59	-8,28*
VÁJD	422	427,00	—————	190	231,98	—————	612	656,51	—————
NALS	368	359,37	-5,87*	228	192,56	-4,41*	596	551,10	-7,40*

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú.

\* $p < 0,01$

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

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

#### *A kapcsolathálók vizsgálata*

##### *Szülőkkel való kapcsolat*

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

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

Az árnyaltabb kép kedvéért egyenként is megvizsgáltuk az állításokat. A 12. évfolyamon két állítás esetében találtunk különbséget a klasztercsoportok között. Az egyik a jövőről, pályáról való beszélgetés ( $\chi^2=12,57$   $p=0,05$ ). A városi jómódú

diplomás klaszter tanulóival többet beszélgetnek a szülők a falusi alacsony státusú csoportba tartozó diákokhoz képest. A másik állítás a szülők tanulásban való segítségére vonatkozott ( $\chi^2=13,26$   $p=0,04$ ). Itt is a városi jómódú diplomás csoport előnye mutatkozik meg, bár a falusi alacsony státusúak is a gyakran kategóriában vannak felülreprezentálva. A 13.-osoknál nincsenek különbségek a szülőkkel való kapcsolatban a klaszterek között. Az állításokhoz tartozó gyakoriságok százaléka azt mutatja mindkét évfolyam minden klaszterében, hogy a diákok felével nagyon gyakran beszélgetnek otthon a szüleik. Ezt nagyfokú szülői odafigyelésnek értékelhetjük. Emellett megfigyelhetjük, hogy a 12.-eseknél a városi jómódú diplomás és a nagyvárosi alacsony státusú klasztereknél legtöbb állításnál a nagyon gyakran kategóriában hasonló százalékok szerepelnek. A 13.-osoknál már inkább csak a két hátrányos helyzetű klaszter hasonlósága figyelhető meg.

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

A szülőkkel való kapcsolatban az rajzolódik ki, hogy 12. évfolyamon a falusi alacsony státusúaknak kevesebb kapcsolata van a szülőkkel a másik két klaszterhez képest. A két városi klaszterben hasonlóságok mutatkoznak, amiből arra következtetünk, hogy a városi életmód, a városiasság erősebben hat a szülői nevelésben, mint a hátrányos helyzet. Ez összhangban van Ferge (1972) kutatásával, miszerint urbanizáltabb környezetben kisebbek a társadalmi rétegek közötti különbségek. A 13.-osokhoz képest érettségi előtt állóknál jellemzően több a szülői részvétel a tanulás támogatásában, a jövőről, továbbtanulásról való beszélgetésben és a tanulás ösztönzésében. A 13.-osoknál nincs a családi háttér alapján létrehozott klaszterek között különbség a szülőkkel való kapcsolatban, ami tovább erősíti a családi háttér gyengülő hatását ebben az iskolai évfolyamban. Az elemzések során kiderült, hogy nagyon hiányoznak ebből a szülői kapcsolat kérdőívtételből a szakképzésre jellemző állítások. Olyanok, amik például a szülővel való barkácsolásra, szerelésre, főzésre stb. utalnak és a szoros gyerek-szülő kapcsolat részei.



### *Tanárokkal való kapcsolat*

Az előző fejezetben láttuk, hogy a 13. évfolyamosok között volt a legtöbb olyan tanuló, akiknek – saját bevallásuk szerint – nincs kapcsolatuk a tanáraikkal, azonban ugyanígy nyilatkozott a 12.-esek majdnem 10%-a. 12.-ben nincs jelentős különbség a családi háttér szerinti klaszterek között a tanárokkal való kapcsolat állításaiban ( $F=0,20$   $p=0,81$ ). Két állításon kívül („*Akivel szépirodalomról, művészetekről beszélget.*”; „*Akivel a magánéletéről beszélget.*”) a diákok több mint 50%-ban azt jelölték, hogy beszélgetnek különféle dolgokról a tanáraikkal.

A 13. évfolyam klaszterei között vannak különbségek a tanárokkal való kapcsolat állításaiban ( $F=3,98$   $p<0,01$ ). A különbségek nagyságát megjelenítő Tukey's b utóelemzés szerint a nagyvárosi alacsony státusúak ( $M=0,48$ ) tanári kapcsolatok átlaga számottevően alacsonyabb, mint a városi jómódú diplomásoké ( $M=0,57$ ). Azonban a falusi alacsony státusúak átlaga ( $M=0,54$ ) nem tér el jelentősen sem a nagyvárosi alacsony státusúakétól, sem a városi jómódú diplomásokétól.

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

Megvizsgáltuk, hogy az egyes klasztereken belül milyen összfüggések vannak a részminták és a tanári kapcsolatot feltáró állítások között. Az eredmények azt mutatják, hogy a városi jómódú diplomás tanulóknál nincs kapcsolat az évfolyamok között. A falusi alacsony státusú csoportban a szépirodalomról, művészetekről való beszélgetésről ( $\chi^2=16,05$   $p<0,01$ ) és a felsőoktatási továbbtanulásra való ösztönzésről ( $\chi^2=5,15$   $p=0,02$ ) a 12. évfolyamosok szignifikánsan többen nyilatkozták a tanári támogatást, mint a 13.-osok. Mindkét állítás magától értetődő lehet, hiszen még 12.-ben tanulnak közismeretet a diákok, illetve a továbbtanulás előtt állnak. A nagyvárosi alacsony státusú klaszter esetében két állításon kívül („*Akivel a tananyagról, tudományos kérdésekről beszélget a tanítási időn kívül.*”; „*Aki (saját tantárgyán kívül) ösztönzi Önt a tanulásra.*”) jelentős különbség van az évfolyamok között a 12.-esek javára. Úgy tűnik, hogy a városi jómódú diplomás klaszteren kívül a másik két csoport 12.-esei magasabb tanári törődésről, beszélgetésről számolnak be, mint a 13. évfolyamosok. Egyfelől a továbbtanulással, tanulással kapcsolatban ez érthető, hiszen a 12.-esek még az érettségi, felvételi előtt állnak. Másfelől az látszik kirajzolódni, hogy a 13.-os tanulókkal már kevesebbet beszélgetnek a tanárok, talán ők is „felnöttebbként” kezelik ezeket a diákcsoportokat, mint ahogy a szülők. Illetve azt feltételezzük,

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

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

### *Baráti kapcsolatok*

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

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

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

még 12.-ben jelen van. A falusi alacsony státusú két évfolyam között egyik állításban sem találtunk jelentős különbséget.

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

### *Tanulási háttérváltozók*

#### *Bukás, évisméltés*

A részmintákat összehasonlítva nem találtunk különbségeket a bukás és évisméltés tekintetében. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a családi háttér alapján milyen eltérések mutatkoznak. Mindkét évfolyam minden klaszterében a tanulók több mint 80%-a nyilatkozott úgy, hogy nem volt sem tantárgyi bukása, sem évisméltése a tanulmányai alatt. A keresztábra-elemzés szerint nincs összefüggés ( $\chi^2_{12}=11,51$   $p=0,14$ ;  $\chi^2_{13}=10,15$   $p=0,25$ ) a családi háttér alapján képzett klaszterek között a bukásokban, évisméltésekben egyik vizsgált évfolyamon sem.

#### *Árnyékoltatás*

Az iskolatípusok összehasonlítása során a magántanárhoz járásban szignifikáns eltérést találtunk a 12. és 13. évfolyamosok között, továbbá jelentős különbség mutatkozott az árnyékoltatás igénybevételének okában is. A családi háttér alapján képzett klaszterek között a 12.-es ( $\chi^2=21,93$   $p<0,01$ ) és 13.-os évfolyamoknál ( $\chi^2=9,48$   $p<0,01$ ) is statisztikai különbség van a fizetett különóra járásban. A 12.-es városi jómódú diplomás klaszterből 43% jár valamilyen fizetett különóra, míg a falusi alacsony státusúak csak 27%-a. Ez utóbbi több okból is adódhat: egyrészt a szegény családok gyermekei valószínűleg nem tudják megfizetni a különórákat. Másrészt fentebb láthattuk, hogy kevesen akarnak továbbtanulni közülük. Harmadrészt a kistélepüléseken nem biztos, hogy találnak olyan tanárt, akihez tudnának magánóra járni. Ennél kicsivel többen járnak (34%) a nagyvárosi alacsony státusú csoportba tartozók közül magánórákra. A nagyobb városokban több lehetősége van a diákoknak megfelelő magántanárt találni, minden bizonnyal ez is oka annak, hogy ez a klaszter magasabb arányban jár különóra, mint a falusi alacsony státusú klaszter.

A 13.-osok esetében egészen más képet láthatunk, ugyanis náluk minden klaszterben azok vannak többen, akik nem járnak fizetett magánóra. Legmagasabb arányban a falusi alacsony státusú tanulók (87%) nem vesznek részt

ilyen foglalkozásokon. Őket követi 77%-kal a városi jómódú diplomás klaszter, majd 76%-kal a nagyvárosi alacsony státusú csoport. A két évfolyam közötti különbség valószínűleg abból adódik, hogy a 12. évfolyamosok jelentős része tervezi a továbbtanulást, illetve készül az érettségire, ezért nagyobb számban járnak fizetett különórákra a 13.-osokhoz képest. 13. évfolyamra már olyan tanulók járnak zömében, akik vagy nem nyertek felvételt a felsőoktatásba, vagy nem is szándékoznak továbbtanulni, így nincs szükségük fizetett magántanári szolgáltatást igénybe venni. Mivel az érettségin is túlvannak, ezért a bukás sem fenyegeti őket, ami gyakori oka az árnyékoktatáshoz fordulásnak.

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

#### *Tanulásra fordított idő*

A tanulási idő különbségét már vizsgáltuk, ami azt mutatta, hogy a 12.-esek jóval több időt töltenek a tanulással, mint a 13.-osok. A családi háttér alapján létrehozott klasztereken elvégzett keresztábra-elemzés nem mutat kapcsolatot egyik részmintában sem a tanulásra fordított idővel ( $\chi^2_{12}=4,55$   $p=0,60$ ;  $\chi^2_{13}=6,68$   $p=0,35$ ). Azt láthatjuk, hogy az évfolyamok közötti különbségek nagyobbak, mint a családi háttér évfolyamokon belüli különbségei. Ennek az lehet az oka, hogy a 12.-esek még érettségi előtt állnak, így valószínűleg több időt fordítanak a tanulásra. A 13.-osok viszont már túl vannak az érettségin, legnagyobb részben szakmai tárgyakat tanulnak, azon belül is magas a gyakorlati oktatás aránya. Azt feltételezzük, hogy a tanulási időben felfedezhető évfolyamok közötti eltérés oka az érettségi vizsgában és a tanulási tartalmak más elosztásában van.

### **Pszichológiai tényezők vizsgálata**

#### *Affektív tényezők*

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

A továbbtanulás affektív tényezői skála alskáláira részmintánként megvizsgáltuk a klaszterek közötti különbségeket. A varianciaanalízis F értékeit a 25. táblázat mutatja.

*25. táblázat.*

*A klaszterek közötti különbségek a továbbtanulás affektív tényezői alskáláiban (ANOVA)*

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

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

A 25. táblázatban azt látjuk, hogy az F értéke csak a 12. évfolyamnál szignifikáns. A Tukey's b utóelemzés azt mutatja, hogy a falusi alacsony státusú tanulók alacsonyabb továbbtanulási motívumokról és magasabb önhátráltatásról számoltak be, mint a másik két klaszterbe tartozó diákok. A városi jómódú diplomás és a nagyvárosi alacsony státusú klaszterek között nincsenek különbségek a továbbtanulás affektív tényezőinek alskáláiban. A 13. évfolyamos tanulóknál a továbbtanulás affektív tényezőinek egyik alskálájában sem találtunk különbséget a három családi háttér alapján képzett klaszter között. Ez az eredmény abból adódhat, hogy az érettségi után távoznak az oktatásból azok a tanulók, akik vagy a felsőoktatásban vagy más képzési formában tanultak tovább, vagy éppen munkába álltak, és a 13.-ra maradók továbbtanuláshoz fűződő affektív tényezői közel hasonlóak lettek.

*Kognitív tényezők*

Az előző fejezetben a végrehajtó funkció alskáláinak vizsgálatakor azt láthattuk, hogy nincsenek különbségek a részminták között, vagyis a 13.-os tanulókhöz

hasonló munkamemória és gátlás működésről számoltak be a megkérdezett 12.-esek is.

A családi háttér alapján létrehozott klaszterek közötti különbségeket varianciaanalízissel vizsgáltuk meg. Az 26. táblázatban foglaltuk össze évfolyamonként és klasztercsoportonként a végrehajtó funkció alskáláinak átlagait és szórásait, továbbá a varianciaanalízis F értékeit.

26. táblázat.

*A klaszterek közötti különbségek a végrehajtó funkció alskáláiban (ANOVA)*

Évf.	Alskálák	Klaszterek	n	M	SD	F	p
12.	Munkamemória	FALS	348	0,08	1,00	1,29	0,27
		VÁJD	400	0,03	1,05		
		NALS	359	0,02	0,98		
	Gátlás	FALS	348	-0,01	0,94	1,06	0,34
		VÁJD	400	-0,08	1,03		
		NALS	359	0,00	0,97		
13.	Munkamemória	FALS	348	-0,03	1,01	0,09	0,91
		VÁJD	400	-0,00	1,05		
		NALS	359	-0,00	0,94		
	Gátlás	FALS	348	-0,06	1,02	0,29	0,74
		VÁJD	400	-0,00	1,05		
		NALS	359	0,00	0,91		

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

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

A 13. évfolyamosoknál ugyanezt az eredményt kaptuk a jegyek vizsgálata során is. Náluk a családi háttér különbségei nem mutatkoznak meg a tanulmányi eredményességben ( $F=2,59$   $p=0,07$ ). Ugyanezt vártuk a 12.-esek esetében, hiszen a végrehajtó funkció egyik alskálájában sem találtunk különbséget. Varianciaanalízist végeztünk annak vizsgálatára, hogy megtudjuk, vannak-e a családi háttérből adódó különbségek a jegyekben. A varianciaanalízis szerint ( $F=3,05$   $p=0,04$ ) vannak olyan csoportok, amelyek szignifikánsan különböznek egymástól. A falusi alacsony státusú klaszterbe került diákoknak szignifikánsan alacsonyabb ( $M=3,48$ ) a tanulmányi átlaga, mint a városi jómódú diplomás ( $M=3,61$ ) és a nagyvárosi alacsony státusú ( $M=3,60$ ) klaszterekben lévő tanulóké.

Azt láthatjuk, hogy a kognitív tényező jellemzésére használt végrehajtó funkció alskáláiban nem találtunk különbséget a klaszterek között egyik részmintában sem. A jegyek tekintetében csak a 12. évfolyamnál mutatkozott eltérés, ahol a falusi alacsony státusú csoportba tartozó tanulók eredményessége elmaradt a másik két klaszter diákjainak tanulmányi eredményétől. Valószínűleg ebből a klaszterből a legrosszabbak nem tanulnak tovább a 13. évfolyamon, hanem inkább állást vállalnak. Ennek a rétegnek ugyanis – ahogy már fentebb említettük – az érettségi megszerzése a szülőkhöz képest társadalmi előrelépést jelent. Ez részben megerősíti a családi háttér és iskolai eredményesség összefüggését. Ahogy az

affektív tényezőknél, úgy a kognitív összetevők esetében sem mutatkozik meg a családi háttér hatása a 13. évfolyamban.

### A tanulmányi eredményességet meghatározó tényezők

A tanulmányi eredményességet a főbb tantárgyak jegyeivel mértük, tehát a jegyekből képzett összevont változót tekintjük tanulmányi eredmény változónak. A tanulmányi eredmény összefüggésrendszerének feltárására korrelációs számítást végeztünk (27. táblázat). Az elemzésbe az eddig vizsgált pszichológiai és nevelésszociológiai változókat vontuk be. A pozitív kapcsolat azt jelenti, hogy ahogy az egyik változó pontszáma nő, a másik változó pontszámai is nőnek. A negatív kapcsolat a fordított összefüggést mutatja. A független változók között nincs erős összefüggés, vagyis nem áll fent a kollinearitás (Leech et al., 2015). Az 51. táblázatban láthatjuk, hogy a 12. évfolyamosoknál minden bevont változó szignifikáns összefüggésben van a tanulmányi eredménnyel. Legerősebb fordított együttjárást az önhátráltatással mutat. Ez azt jelenti, hogy minél erősebb valakinek a tanulmányi vagy külső ok miatti önhátráltatása, annál gyengébb a tanulmányi eredménye. A tanulmányi eredmény szintén negatív összefüggést mutat a munkamemóriával. Ez a közepesen erős (Gliner et al., 2017) korreláció azt mutatja, hogy akinek gyenge a munkamemóriája, annak a tanulmányi eredményessége is gyenge. Pozitív irányú közepesen erős korreláció van a jegyek és továbbtanulási motívum, illetve a szülőikapcsolat-index között. Tehát az eredményesebb tanulás összefügg azzal, hogy milyen erős tanulási motívumai vannak a diáknak, illetve hogy a szülőkkel mennyire jó a kapcsolata.

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

27. táblázat.

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

Változók	Jegyek	TM	ÖH-T	ÖH-K	MM	GÁT	Apaisk.	Anya-isk.	OB1 anyagi-index	Szülői kaps.-index	Tanári kaps.-index	Baráti kaps.-index	Külön-óra	Bukás/évism.	Tanulási idő
Jegyek	-	0,27**	-0,57**	-0,42**	-0,37**	-0,18**	0,06*	0,06*	0,07	0,30*	0,10*	0,15**	-0,01	0,17**	0,22**
TM	0,07*	-	-0,40**	-0,29**	0,04	0,01	0,09**	0,07*	0,01	0,06*	0,15**	0,17**	0,11**	0,08**	0,18**
ÖH-T	-0,55**	-0,33**	-	0,62*	0,57**	0,31**	-0,11**	-0,12**	-0,10**	-0,36**	-0,16**	-0,19**	-0,09**	0,12**	-0,18**
ÖH-K	-0,36**	-0,19**	0,51**	-	0,44**	0,23**	-0,11**	-0,13**	-0,10**	-0,32**	-0,03	-0,09**	-0,08**	0,10**	-0,11**
MM	-0,38**	0,19**	0,47**	0,33**	-	0,53**	-0,01	-0,08**	-0,12**	-0,41**	-0,05	-0,12**	0,01	0,03	-0,05*
GÁT	-0,19**	0,10**	0,24**	0,23**	0,56**	-	-0,02	-0,08**	-0,03	-0,19**	-0,02	-0,00	0,01	0,04	-0,08*
Apaisk.	-0,02	0,09*	0,02	0,01	0,05	0,00	-	0,44**	0,23**	0,07**	0,06*	0,06*	0,01	-0,01	0,04
Anyaisk.	0,02	0,08*	-0,04	-0,02	0,02	0,00	0,42**	-	0,24**	0,04	0,03	0,07*	0,12**	-0,06*	0,01
OB1 anyagi	-0,01	-0,03	-0,00	-0,01	-0,02	-0,01	0,18**	0,14**	-	0,12**	0,06*	0,10**	0,16**	0,00	-0,00
Szülőikapsolat-index	0,25**	-0,09*	-0,24**	-0,11**	-0,23**	-0,13**	0,04	0,03	0,11**	-	0,16**	0,20**	0,09**	-0,03	0,15**
Tanárkapsolat-index	0,02	0,06	-0,12**	0,03	-0,06	0,03	0,07	0,03	0,19**	0,19**	0,16**	0,29**	0,04	-0,03	0,09**
Baráti-kapsolat-index	0,04	0,01	-0,06	0,01	-0,05	-0,04	0,03	0,00	0,14**	0,15**	0,21**	-	0,00	-0,01	0,11**
Különóra	0,07	0,13**	-0,08*	-0,13**	0,04	0,02	0,07	0,05	0,07*	0,05	0,07	0,07*	-	-0,03	0,14**
Bukás/évism.	-0,20**	-0,04	0,14**	0,09*	0,09**	0,11**	-0,05	-0,07*	-0,04	-0,09*	0,00	0,00	0,02	-	-0,05
Tanulási idő	0,18**	0,16**	-0,23**	-0,12**	-0,09**	-0,09**	0,01	-0,06	0,00	0,09*	0,07*	0,06	0,14**	-0,06	-

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



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

Az összefüggésrendszer vizsgálatát elvégeztük a családi háttér alapján képzett klasztereken is azzal a különbséggel, hogy a családi tényezők változóit kivettük, hiszen azok klaszterképzők voltak. A 12.-es falusi alacsony státusú csoport tanulmányi eredményessége a különóra járáson ( $r=0,04$   $p=0,32$ ) kívül minden bevont változóval szignifikáns összefüggést mutat. A városi jómódú diplomások esetében nincs összefüggés a tanulmányi eredmény és a tanárokkal való kapcsolat között. A többi bevont változó szignifikáns együttjárást mutat a jegyekkel. A 12.-es nagyvárosi alacsony státusú klaszternél hasonló összefüggések mutatkoznak, mint a falusi alacsony státusú csoportnál. A különóra járáson kívül minden változónak szignifikáns kapcsolata van a tanulmányi eredménnyel

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

A 13. évfolyamosok klasztereinél kicsit eltérő képet kaptunk. A tanulmányi eredménynek egyik klaszter esetében sincs szignifikáns összefüggése a tanári-, barátikapcsolati-indexszel és a továbbtanulási motivációval (28. táblázat).

## 28. táblázat.

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

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

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú; n=660; TM=továbbtanulási motiváció; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; MM=munkamemória, GÁT=gátlás; \*\*  $p<0,01$ ; \*  $p<0,05$

A 13.-osok klasztereinél a jegyek és a továbbtanulási motívumok között nincs összefüggés, ami abból adódhat, hogy a 13.-os technikus évek alatt tanultak nem számítanak a továbbtanulásban, hiszen az érettségi jegyek (amiket ők már megszereztek) a felvételi pontszámítás alapjai. Az önhátráltatás okai és a végrehajtó funkció komponensei is szignifikáns negatív együttjárást mutatnak a tanulmányi eredménnyel minden klaszterben. Ez azt jelenti, hogy akinek erős az önhátráltatása, gyenge a munkamemóriája és a gátlása, az rosszabb jegyekkel is rendelkezik (vö.

Urdan és Midgley, 2001). A 13.-os tanulók klasztereinek tanulmányi eredményessége csak a szülői kapcsolattal mutat közepesen erős korrelációt. Eszerint akinek jó a szüleivel való viszonya, annak jobbak a jegyei is. Ez megerősíti a szakirodalmat, miszerint a szülői támogatás, az iskolai tevékenységekben való részvétel pozitív hatással van a tanulmányi eredményességre (lásd Desforges és Abouchaar, 2003; Epstein et al., 2011).

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

Következő lépésként lineáris regresszióval vizsgáljuk meg, hogy melyek azok a független változók, amik hatással vannak a tanulmányi eredményre. A regressziós modellben függő változóként a jegyekből képzett összevont változót használtuk. Független változóként a továbbtanulás affektív tényezői alszállait (továbbtanulási motívumok, tanulmányi ok miatti önhátráltatás, külső ok miatti önhátráltatás), a végrehajtó funkció alszállait (munkamemória és gátlás), az anya és apa iskolai végzettségét, az objektív anyagi indexet és a szülői-, tanári-, barátikapcsolat-indexet használtuk. A lineáris regressziós modellnél a lépésenkénti (stepwise) beállítást használtuk (29. táblázat). Ez azt jelenti, hogy a program kiszámítja a változók közötti összes korrelációt és elsőként a legerősebbet vonja be a modellbe, majd minden lépésben a következő legerősebb változó kerül bevonásra annak érdekében, hogy a legjobb modellt kapjuk (Leech et al., 2015). A 12. évfolyamnál 34,6%-ban magyarázzák a tanulmányi eredményt a bevont független változók. A multikollinearitás ( $1-R^2$ ) toleranciaértékének magasabbnak kell lenni 12.-ben 0,65-nél, 13.-ban pedig 0,66-nál, melyek teljesültek.

29. táblázat.

*A jegyek és a bevont független változók lineáris regressziós modellje*

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

n<sub>12</sub>=1032; n<sub>13</sub>=594; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; MM=munkamemória; \*p<0,05, a többi p<0,01

Legerősebb magyarázóerővel a tanulmányi ok miatti önhátráltatás rendelkezik mindkét évfolyamban. A 13. évfolyamnál a második legerősebb változóként a munkamemória lépett be, ami a 12.-eseknél nem bír magyarázóerővel. Úgy tűnik, hogy 13.-ra gyengébb munkamemóriával rendelkező tanulók maradnak, ami összefüggésben van a jegyekkel. Hiszen ahogy fentebb már többször említettük, az érettségi megszerzése után több lehetőség nyílik meg a diákok előtt, ami közül csak egy a technikus évre való maradás. A 13.-osoknál megjelenő negatív tanár-indexről azt gondoljuk, hogy mivel ebben az évfolyamban már nem számítanak az érdemjegyek, ezért a tanárokkal való kapcsolat kevésbé az osztályzatok minőségét, mint inkább a szakmához való kötődést, elköteleződést erősíti. A szülővel való kapcsolat mindkét évfolyamnál pozitívan befolyásolja a jegyeket. Ez nem meglepő, ha arra gondolunk, hogy a szülők támogatják gyermekük mobilitását, hatással vannak eredményességükre (vö. Ferenczi, 2003; Froiland és Davison, 2014)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> A gimnazista részminta jegyeire is elvégeztük a lineáris regressziót. A tanulmányi eredmény 39,7%-át magyarázzák a bevont független változók. Bár a gimnazisták esetében is a legnagyobb magyarázóerővel a tanulmányi ok miatti önhátráltatás rendelkezik, a továbbtanulási motívumok is szignifikáns magyarázóerővel bírnak. Ez jelentős eltérés az érettségit adó szakképzés 12. és 13. évfolyamához képest, hiszen ott meg sem jelent a modellben a továbbtanulási motiváció.

Összességében azt láthatjuk az érettségít adó szakképzés mindkét vizsgált évfolyamánál, hogy a tanulmányi ok miatti önhátráltatás bír a legerősebb magyarázóerővel az osztályzatokban.

A családi háttér alapján képzett klasztereknél is megvizsgáltuk, hogy a tanulmányi eredményt milyen mértékben és melyik független változó magyarázza. Az elemzésnél a független változók közül kivettük a klaszterképző változókat: az objektív anyagi indexet és az apa, anya iskolai végzettségét. Ebben a regressziós modellben is stepwise-módszert alkalmaztunk. A részminták regressziós modelljét az 30. táblázat mutatja.

### 30. táblázat.

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

Évf.	Klaszter	Változók	B	95% CI		SE B	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
				LL	UL				
12.	FALS	1. lépés	Konstans	3,59	3,51	3,67	0,03	0,26	0,26
		ÖH-T	-0,41	-0,48	-0,33	0,03	-0,51		
		2. lépés	Konstans	3,38	3,18	3,68	0,10	0,27	0,01
		ÖH-T	-0,39	-0,47	-0,31	0,03	-0,49		
		Barát-index	0,15*	0,01	0,29	0,07	0,10*		
		VÁJD	1. lépés	Konstans	3,58	3,51	3,65	0,03	0,36
	ÖH-T		-0,47	-0,54	-0,41	0,03	-0,60		
	2. lépés		Konstans	3,58	3,52	0,65	0,03	0,37	0,01
	ÖH-T		-0,41	-0,49	-0,33	0,04	-0,52		
	MM		-0,11	-0,18	-0,03	0,04	-0,14		
	NALS		1. lépés	Konstans	3,59	3,51	3,66	0,03	0,35
		ÖH-T	-0,51	-0,59	-0,43	0,03	-0,59		
2. lépés		Konstans	2,92	2,56	3,27	0,17	0,37	0,02	
ÖH-T		-0,46	-0,54	-0,38	0,04	-0,53			
Szülő-index		0,23	0,11	0,35	0,06	0,17			
13.		FALS	1. lépés	Konstans	3,53	3,45	3,61	0,04	0,29
	ÖH-T		-0,41	-0,50	-0,33	0,04	-0,54		
	2. lépés		Konstans	3,52	3,43	3,60	0,04	0,31	0,02
	ÖH-T		-0,12	-0,20	-0,03	0,04	-0,17		
	MM		-0,37	-0,46	-0,28	0,04	-0,48		
	VÁJD		1. lépés	Konstans	3,59	3,49	3,69	0,05	0,35
		ÖH-T	-0,52	-0,63	-0,41	0,05	0,59		
		2. lépés	Konstans	3,76	3,56	3,96	0,10	0,36	0,01
		ÖH-T	-0,52	-0,63	-0,41	0,04	-0,59		
		Tanár-index	-0,30	-0,60	-0,00	0,15	-0,12		
		NALS	1. lépés	Constans	3,65	3,55	3,74	0,46	0,25
	ÖH-T		-0,42	-0,52	-0,32	0,49	-0,51		
2. lépés	Constans		3,64	3,55	3,73	0,46	0,27	0,02	
ÖH-T	-0,35		-0,25	-0,03	0,05	-0,17			
MM	-0,14		-0,46	-0,24	0,05	-0,42			

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú  
 12. évf.:  $n_{FALS}=360$ ,  $n_{VÁJD}=423$ ,  $n_{NALS}=372$ ; 13. évf.:  $n_{FALS}=233$ ,  $n_{VÁJD}=191$ ,  $n_{NALS}=229$ ;  
 TM=továbbtanulási motiváció; ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás; ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; MM=munkamemória; Módszer: stepwise. Multikollinearitás toleranciaértékei ( $1-R^2$ ) megfelelőek: Falusi alacsony státusú=0,72; Városi jómódú diplomás=0,62; Nagyvárosi alacsony státusú=0,62

A klaszterek esetében is jól látszik, hogy a tanulmányi ok miatti önhátráltatásnak van a legerősebb szignifikáns magyarázó ereje, hiszen minden évfolyam minden klaszterébe ez a változó lép be először. Úgy tűnik, hogy évfolyamtól és családi háttértől függetlenül erős az érettségit adó szakképzésben tanulóknál az a tudat, hogy nem tartják magukat jó képességűnek, szorgalmasnak és megtorpannak a sok tanulnivalótól. Érdekes módon a 13.-osoknál a szülők hatása egyik klaszterben sem jelenik meg. Minden bizonnyal az évfolyamszinten megjelenő magyarázóerő eloszlik a három klaszterben, így nincs szignifikáns magyarázó ereje az egyes klasztereken belül. A 12. évfolyamnál ugyan megjelenik, de csak a nagyvárosi alacsony státusú csoportnál annak ellenére, hogy a korrelációsszámításnál mindhárom klaszterben együttjárást mutatott a tanulmányi eredménnyel. A munkamemória hatása mindkét évfolyamnál belép, de más-más klaszterben: 12.-ben a városi jómódú diplomásoknál, 13.-ban a falusi és nagyvárosi alacsony státusúaknál. A 12.-es falusi alacsony státusú csoportnál azt látjuk, hogy a barátkapcsolat-index pozitív hatással van az osztályzatokra. Ebben a klaszterben valószínűleg szorosabbak a baráti szálak, és segítik egymást a tanulásban.

Összességében azt láthatjuk, hogy minden érettségit adó szakképzési rész minta esetében a legnagyobb magyarázó erővel a tanulmányi ok miatti önhátráltatás bír családi háttértől és évfolyamtól függetlenül. Ennek a háttérben meghúzódó okok feltárására további vizsgálatokra van szükség.

## Összefoglalás

Ebben a fejezetben arra kerestük a választ, hogy milyen okok húzódnak meg az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok alacsonyabb arányú továbbtanulási jelentkezésében és ezzel párhuzamosan abban, hogy nem használják ki a vertikális mobilitás felfelé vezető útját. Ehhez klaszteranalízis segítségével a családi háttér változói alapján klasztereket képeztünk, amik magyarázatul szolgálhatnak a vizsgált tényezők különbségeire. Elemzésünk során három markánsan elkülönülő csoport jött létre. Ezeknek a városi jómódú diplomás, falusi és nagyvárosi alacsony státusú elnevezést adtuk. Az eredményeket évfolyamonként és klaszterenként összegezzük.

A 12.-es városi jómódú diplomás klaszterbe tartozó diákok előnyösebb képet mutatnak a másik két klaszterhez képest. Az ebbe a csoportba tartozó tanulók nagyobb arányban élnek hagyományos családszerkezetben, magasabb az anyák foglalkoztatottsága. Nagyobb szülői támogatást kapnak a többi klaszterhez képest, ami elsősorban a tanulással összefüggő állításokban nyilvánult meg. Bár a tanárokkal való kapcsolatuk hasonló a másik két 12.-es csoporthoz, azonban egy állításon kívül mindegyikben magasabb százalékkal szerepeltek. Ezeknek a tanulóknak több osztályon belüli barátja van, akikkel a tanulásról, jövőről tudnak beszélgetni. Erős a továbbtanulási motivációjuk és gyenge az önhátráltatásuk. A végrehajtó funkciójuk ugyanúgy működik, ahogy a másik két klaszter tanulóinak,

ez figyelhető meg a bukás, évisméltés területén is. A jegyeik csak a falusi alacsony státusúakénál jobbak. Fizetett magánórákon a klaszter majdnem fele részt vesz. Ennek oka elsősorban a továbbtanulásra való felkészülés. Láthatjuk, hogy ez a klaszter az, ahonnan legvalószínűbben tanulnak tovább felsőoktatásban a tanulók.

A 12.-es falusi alacsony státusú diákok többsége bejáró vagy kollégista. Az ő klaszterükben vannak legnagyobb arányban azok a diákok, akik nagyszülőkkel vagy rokonokkal élnek. A három klaszter közül nekik a legalacsonyabb a szülőkkel való kapcsolatuk és az osztályon belül is kevés barátjuk van. Alacsony továbbtanulási motivációval és erős önhátráltatással rendelkeznek, a jegyeik gyengék, bár a bukásban, évisméltésben ez nem nyilvánul meg a többi klaszterrel összehasonlítva. Ez a csoport jár legkevésbé fizetett magánórákra, ami nem meglepő, hiszen hátrányos helyzetűek, valószínűleg nem tudják megfizetni és a kisebb településeken nem is találnak ehhez megfelelő tanárt. Minden bizonnyal az ebben a klaszterben lévő diákok egy része nem fog a 13. évfolyamon sem továbbtanulni, hiszen érettségivel már munkába tudnak állni, pénzt tudnak keresni. A költség-haszon elemzés alapján nagyobb hasznot hoz a családnak, ha dolgozik a gyermek. Vagy ha mégis beiratkozik a 13. évfolyamra, akkor amellet fog dolgozni. Ezeknek a tanulóknak a szülők iskolai végzettségéhez képest az érettségi megszerzése társadalmilag előrelépést jelent, vagyis itt egy felfelé mobilitást figyelhetünk meg.

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

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

Össességében azt mondhatjuk, hogy a családi háttér alapján képzett klaszterek mentén jól elkülöníthető és definiálható csoportokat kaptunk az érettségit adó szakképzésben tanulók mintáján belül. Ezáltal közelebb kerültünk egyrészt a továbbtanulásban jelentkező különbségek okához, másrészt ezeknek a diákoknak a vertikális mobilitásához, harmadrészt a 13. évfolyamosok csoportjának megértéséhez. A következő fejezetben a továbbtanulási döntést befolyásoló és valószínűsítő tényezőkkel foglalkozunk.

## A továbbtanulási döntés vizsgálata az érettségit adó szakképzésben

Nevelésszociológiai tényezők és a továbbtanulási döntés vizsgálata

### *Bukás és évismétlés*

Kapcsolatot találtunk a továbbtanulási döntés és a bukások, évismétlések között a 12.-es ( $\chi^2=34,70$   $p<0,01$ ) részmintában. A továbbtanulást tervező 12.-es szakgimnazisták 62%-a egyszer sem bukott vagy ismételt évet az iskolai pályafutása alatt. A 13.-osoknál nincs összefüggés ( $\chi^2=7,46$   $p=0,11$ ) a bukások, évismétlések és a továbbtanulási döntés között. Esetükben azt valószínűsítjük, hogy akik nem buktak, nem ismételték évet és tovább akartak tanulni, azok megtették ezt az érettségi után. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a válaszadó 13.-osok többsége (55%) nem bukott, csupán nem akar továbbtanulni.

A családi háttér alapján létrehozott klaszterek szerint a 12. évfolyamosoknál mindhárom klaszterben szignifikáns különbségek vannak a továbbtanulási döntés alapján az évismétlésekben (31. táblázat).

### *31. táblázat.*

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

Klaszter	Továbbtanulási döntés		Ismételt évet a tanulmányai alatt?				$\chi^2$ (p)	
			Nem	Nem, de tantárgyi bukás volt	Igen, ált. isk.-ban	Igen, középisk.-ban		Igen, ált. és középisk.-ban is
FALS	Nem	n	142	23	10	13	0	8,73 (0,02)
		oszlop%	49,8	<u>74,2</u>	71,4	50	0	
	Igen	n	143	8	4	13	0	
		oszlop%	50,2	25,8	18,6	50	0	
VÁJD	Nem	n	111	11	4	19	1	24,97 (0,01)
		oszlop%	30,9	47,8	44,4	<u>76</u>	100	
	Igen	n	248	12	5	6	0	
		oszlop%	<u>69,1</u>	52,2	55,6	24	0	
NALS	Nem	n	111	16	3	12	0	15,21 (0,01)
		oszlop%	35,2	53,3	33,3	<u>80</u>	0	
	Igen	n	204	14	6	3	0	
		oszlop%	<u>64,8</u>	46,7	67,7	20	0	

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú. Az aláhúzáva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

A 31. táblázatban láthatjuk, hogy mindhárom klaszterben arányában többen vannak a sem nem bukott, sem nem évet ismételt tanulók a továbbtanulást tervezők között. A továbbtanulást nem tervezők között is többségben vannak a bukással, évismétléssel nem rendelkezők. Azonban a falusi alacsony státusúak között magasabb arányban ismételték évet, a másik két klaszterben pedig a középiskolai bukásuk volt több a továbbtanulást tervezőkhöz képest. Megállapíthatjuk tehát,



hogy minden klaszter esetében a továbbtanulni nem akarók között többen vannak olyan tanulók, akiknek volt tantárgyi bukása vagy évismértlése a tanulmányai alatt. Ez az összefüggés jelezheti azt, hogy azok a tanulók, akiknek már volt tantárgyi bukása vagy ismételték évet, ennek fényében nem akarnak továbbtanulni. Munkánkban azt nem vizsgáljuk, hogy mi volt a bukás, évismértlés háttere. Azonban felmerül a kérdés, hogy ezeknek a diákoknak ilyen jó az önismerete vagy ilyen mértékben kiábrándultak a tanulásból, oktatásból.

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

Az évismértlések területén azt látjuk, hogy a 12.-es évfolyamnál jelentős eltérés van a továbbtanulni akaró és nem akaró tanulók között, és ugyanezt találtuk a családi háttér alapján képzett klasztereknél is. Tehát azt mondhatjuk, hogy a 12.-eseknél családi háttértől függetlenül jelentős különbségek vannak a bukásban, évismértlésben a továbbtanulási döntés alapján. A 13. évfolyamnál már nem ennyire egyértelmű a kép. Nincs különbség a továbbtanulási döntés alapján az évismértlésben, azonban a falusi alacsony státusú csoportban többen vannak a továbbtanulást nem tervezők között azok, akiknek volt valamilyen tantárgyi bukása. Azt látjuk, hogy a 13. évfolyam a bukások, évismértlések területén is homogén csoportot alkot, azonban zömében a falusi alacsony státusú csoportban vannak azok a diákok, akiknek valamilyen tanulmányi kudarcra volt az iskolai évei alatt.

### *Árnyékoktatás és okai*

A fentiek alapján azt feltételezzük, hogy a továbbtanulási döntés szerint is találunk eltéréseket a különórákra járásban és annak okában. Mindkét évfolyam esetében van összefüggés ( $\chi^2_{12}=24,25$   $p<0,01$ ;  $\chi^2_{13}=34,42$   $p<0,01$ ) a fizetett magánóra járás és a továbbtanulási döntés között. Tehát megállapíthatjuk, hogy mind a 12. (68%), mind a 13. évfolyamban (66%) szignifikánsan többen járnak különóra azok, akik tervezik a felsőoktatási továbbtanulást. A családi háttér alapján létrehozott klaszterek esetében is ugyanezt az eredményt kaptuk mindkét évfolyamnál. Ez alapján azt mondhatjuk, hogy az árnyékoktatás igénybevétele tekintetében a továbbtanulás tervezése erősebb súlyú a családi háttérnél.

A továbbtanulási döntés a különóra való járás okában is van kapcsolat a 12. ( $\chi^2=128,32$   $p<0,01$ ) és a 13. évfolyamban ( $\chi^2=20,43$   $p<0,01$ ) is a kereszttábla-elemzés szerint. Mindkét részmintában a továbbtanulni nem akaró diákok elsősorban a bukás elkerülése miatt járnak magánóra. A továbbtanulást tervező 12.-esek jelentős többsége a továbbtanulásra való felkészülés céljából vesz részt

fizetett különórákon. Ez az eredmény első látásra magától értetődőnek tűnik, és a továbbtanulni szándékozó 12.-eseknél az is. Azonban 13. évfolyamon a tanulók már nem tanulnak közismereti tárgyakat, csak szakmai elméletet és gyakorlatot, tehát akik ezen tantárgyakból a bukás elkerülése miatt járnak különórára, azt gondoljuk, hogy nagyon gyenge tanulási képességekkel rendelkeznek. Ennek tudatában érthető, hogy nem akarnak továbbtanulni. Azonban a továbbtanulni szándékozó 13.-osok között is van olyan – bár kevés számú –, aki a bukás elkerülése miatt jár magánóra. Vajon ezek a diákok hogyan állják majd meg a helyüket a felsőoktatásban? Egyáltalán milyen reális esélyük van a felvételre? Vagy éppen azért akarnak továbbtanulni, hogy elszakadjanak az eddig tanult szakterülettől?

Klaszterenként is megvizsgáltuk a fizetett különóra járás okát keresztábra-elemzéssel. A 12. évfolyam mindhárom klaszterében összefüggés ( $\chi^2_{\text{FALS}}=33,58$   $p<0,01$ ;  $\chi^2_{\text{VÁJD}}=59,15$   $p<0,01$ ;  $\chi^2_{\text{NALS}}=30,92$   $p<0,01$ ) van. Minden klaszterben az figyelhető meg, hogy a továbbtanulást tervezők a továbbtanulásra való felkészülés miatt járnak különórára, míg a továbbtanulni nem akaró tanulók arányában többen járnak a bukás elkerülése miatt magánórára. A 13. évfolyamban a falusi ( $\chi^2=8,37$   $p<0,01$ ) és a nagyvárosi alacsony státusú ( $\chi^2=7,23$   $p=0,02$ ) klaszterekben van összefüggés. Mindkét csoportban a továbbtanulni nem akaró diákok arányában többen járnak a bukás elkerülése miatt különórára. A falusi alacsony státusú klaszterben a továbbtanulni szándékozók a nyelvvizsga megszerzése miatt veszik igénybe az árnyékotatást. Azt feltételezzük, hogy ennek az lehet az oka, hogy a nyelvvizsgával pluszpontot tudnak szerezni a tanulók, ezzel próbálják növelni esélyüket a felvételi során. Esetleg a külföldi munkavállalás is felmerülhet okként.

### *Tanulásra fordított idő*

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

Azt feltételezzük, hogy a családi háttér alapján képzett klaszterekben is megtaláljuk ezeket a különbségeket a továbbtanulási döntés alapján, hiszen a tanulásra szánt idő leginkább akarat, elszánás kérdése. A keresztábra-elemzések szerint mindkét évfolyam minden klaszterében jelentős eltérések vannak a továbbtanulási döntés alapján, ahogy azt a 32. táblázatban látjuk. Minden évfolyam

minden klaszterében a tanulók nagy része napi 1-2 órát tanul. Azonban ha a továbbtanulási tervek alapján nézzük, akkor jellemzően a továbbtanulni akaró diákok számottevően több időt töltenek tanulással, mint azok, akik nem tervezik a továbbtanulást.

### 32. táblázat.

*A tanulásra szánt idő különbségei a továbbtanulási döntés alapján klaszterenként és évfolyamonként ( $\chi^2$ )*

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

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú. Az aláhúzva szereplő értékeknél a korrigált reziduum abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

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

## Pszichológiai tényezők vizsgálata a továbbtanulásra

### *Affektív tényező*

A családi háttér alapján képzett klaszter különbségeit a továbbtanulási döntésre varianciaanalízissel vizsgáltuk meg, mely szerint jelentős különbség van mind a 12.-

es ( $F=14,16$   $p<0,01$ ), mind a 13.-os részmintában ( $F=9,33$   $p<0,01$ ). A Tukey's b utóelemzés azt mutatja, hogy 12. évfolyamon számottevő különbség van a falusi alacsony státusú tanulók ( $M=0,47$ ) és a másik két klaszter között. Azonban nincs statisztikai különbség a nagyvárosi alacsony státusú ( $M=0,61$ ) és a városi jómódú diplomás ( $M=0,65$ ) csoport között. A 13. évfolyamon a városi jómódú diplomás klaszter ( $M=0,54$ ) különbözik jelentősen a falusi ( $M=0,34$ ) és a nagyvárosi alacsony státusú ( $M=0,42$ ) csoportoktól, melyek között nincs szignifikáns eltérés. Tehát mindkét évfolyamon a városi jómódú diplomás klaszterbe tartozó diákok akarnak nagyobb arányban továbbtanulni a felsőoktatásba.

A családi háttér alapján létrehozott klasztereken belül a továbbtanulás affektív tényezőinek alszkáláiban megmutatkozó különbségeket a továbbtanulási döntés alapján kétmintás t-próbával vizsgáltuk meg (33. táblázat).

### 33. táblázat.

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

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

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú; TM=továbbtanulási motiváció, ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás, ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás

A 33. táblázat értékeiből egyértelműen kiolvasható, hogy a 12.-esek minden klaszterében mindhárom alszkála esetében szignifikáns különbségek vannak a továbbtanulni akaró és nem akaró diákok között. A legnagyobb hatásméretet a továbbtanulási motívumoknál látjuk, vagyis ebben a dimenzióban a legnagyobb az átlagok közötti eltérés. Az eredmények azt mutatják, hogy azoknak a tanulóknak, akik tovább akarnak tanulni, magasabb a továbbtanulási motivációjuk és alacsonyabb az önhátráltatásuk, mint a továbbtanulást nem tervezőknek. Ez mindhárom 12.-es klaszterre igaz.

A továbbtanulási döntést és a családi háttér alapján létrehozott klasztereket mint független változók egyedi és együttes hatását a továbbtanulási motivációra és az önhátráltatás két dimenziójára kétszemponos varianciaanalízissel vizsgáltuk meg. A továbbtanulási motiváció ( $F=823,42$   $p=0,01$   $\eta=0,31$ ) és tanulmányi ok miatti önhátráltatás ( $F=314,10$   $p=0,01$   $\eta=0,14$ ) esetében csak a továbbtanulási döntésnek van egyedi hatása, a klasztereknek nincs. Ez azt jelenti, hogy a továbbtanulási

motivációban és a tanulmányi ok miatti önhátráltatásban nincs különbség a klaszterek között. Azonban szignifikáns eltérés van a továbbtanulási szándék alapján. A két változó interakciója nem szignifikáns, vagyis a továbbtanulási döntés és a klaszterek függetlenek egymástól. A külső ok miatti önhátráltatásnál azt látjuk, hogy a továbbtanulási döntés ( $F=373,63$   $p=0,01$   $\eta=0,17$ ) és a klaszterek ( $F=5,44$   $p=0,01$   $\eta=0,01$ ) is szignifikánsak, azonban az interakció nem szignifikáns. Eszerint a külső ok miatti önhátráltatásban szignifikáns különbség van mind a továbbtanulási döntés, mind a családi háttér alapján képzett klaszterek között, azonban ez a két változó független egymástól. Emlékezzünk rá, hogy egyszempontos ANOVÁ-val megvizsgáltuk a klaszterek közötti különbségeket, ahol az utóelemzés alapján a városi jómódú diplomás és a nagyvárosi alacsony státusú klaszterek között nem voltak különbségek a továbbtanulás affektív tényezőinek alszákláiban. Ezeket az eredményeket összevetve megállapíthatjuk, hogy az affektív tényezőkben megmutatózó különbségek a továbbtanulási döntés alapján a klasztereken belül nagyobbak, mint a klaszterek között. Vagyis az affektív tényezők különbségeiben nagyobb szerepe van annak, hogy a diák tovább akar-e tanulni a felsőoktatásban, mint annak, hogy milyen a családi háttere.

A 13. évfolyam klasztereiben is elvégeztük a kétmintás t-próbákat (34. táblázat), hogy vannak-e különbségek a továbbtanulni akaró és nem akaró diákok továbbtanulási motívumaiban és önhátráltatási tényezőiben.

#### 34. táblázat.

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

Klasz- terek	Al- skála	Továbbtanulni nem szándékozók			Továbbtanulni szándékozók			t	Cohen d
		n	M	SD	n	M	SD		
FALS	TM		-0,62	0,99		0,53	0,66	-9,00**	1,36
	ÖH-T	142	0,43	0,82	74	-0,51	0,81	8,08**	1,16
	ÖH-K		0,35	0,54		-0,24	0,58	7,45**	1,05
VÁJD	TM		-0,61	0,83		0,37	0,63	-9,18**	1,34
	ÖH-T	83	0,22	0,64	100	-0,06	1,11	2,12*	0,32
	ÖH-K		0,29	0,53		-0,09	0,84	3,57**	0,54
NALS	TM		-0,68	0,98		0,55	0,61	-10,78**	1,51
	ÖH-T	121	0,39	0,78	95	-0,44	0,94	7,18**	0,97
	ÖH-K		0,26	0,54		-0,32	0,65	7,27**	1,00

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú.

\* $p<0,05$ , \*\* $p<0,01$

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

továbbtanulni nem szándékozó diákok lényegesen nagyobb önhátráltatásról számoltak be.

A 13. évfolyamon is elvégeztük a kétszemponos varianciaanalízist a továbbtanulási döntésnek és a klasztereknek mint független változóknak az egyedi és együttes hatásának vizsgálatára az affektív tényezőkben. A továbbtanulási motivációra csak a továbbtanulási döntésnek ( $F=29,728$   $p=0,01$   $\eta=0,31$ ) van szignifikáns hatása, a klasztereknek nincs, és a két változó interakciója sem szignifikáns. Tehát a továbbtanulási motivációban a továbbtanulási döntés alapján jelentős különbségek vannak, de a klaszterek alapján nincsenek, és ez a két vizsgált változó független egymástól. A tanulmányi és külső ok miatti önhátráltatásnál hasonló képet kaptunk. A továbbtanulni szándékozók és nem szándékozók között van eltérés az önhátráltatás dimenzióiban ( $F_{\text{ÖH-T}}=110,08$   $p=0,01$   $\eta=0,14$ ;  $F_{\text{ÖH-K}}=147,91$   $p=0,01$   $\eta=0,18$ ), a klasztereknek nincs szignifikáns hatása. Azonban a két független változó interakciója szignifikáns ( $F_{\text{ÖH-T}}=8,49$   $p=0,01$   $\eta=0,02$ ;  $F_{\text{ÖH-K}}=3,15$   $p=0,04$   $\eta=0,01$ ), tehát a különbség mértéke nem ugyanakkora a klaszterekben. Ha visszagondolunk a 7.2.1. alfejezetre (43. táblázat), abban azt láthattuk, hogy az affektív tényezőkben nem voltak különbségek a 13. évfolyam klaszterei alapján. A klasztereknek itt sem volt főhatása, azonban a továbbtanulási döntés alapján mindhárom affektív összetevőben számottevő eltérés van. Ez a 48. táblázatban közölt adatokkal összecseng. Ez azt jelenti, hogy a 13. évfolyamon a családi háttér alapján nincs különbség a továbbtanulási motivációban és az önhátráltatás dimenzióiban, de jelentős a differencia a felsőoktatásba való továbbtanulás szándéka szerint.

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

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

## Kognitív tényező

Következő lépésként a továbbtanulási döntés alapján megmutatkozó különbségeket elemezzük a kognitív tényezőkre. Elsőként a végrehajtó funkció eltérését a továbbtanulási döntés szerint kétféleképpen t-próbával vizsgáltuk meg (35. táblázat).

### 35. táblázat.

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

Évf.	Klasz- terek	Al- skála	Továbbtanulni nem szándékozók			Továbbtanulni szándékozók			t	p	Cohen d
			n	M	SD	n	M	SD			
12.	FALS	MM	182	0,10	0,97	164	0,07	1,04	0,27	0,78	-
		GÁT		0,05	0,95		-0,03	0,93	0,85	0,39	-
	VÁJD	MM	136	0,05	1,04	262	-0,07	1,05	1,12	0,25	-
		GÁT		-0,02	1,07		-0,11	1,01	0,79	0,42	-
	NALS	MM	140	0,15	1,05	218	-0,05	0,93	1,96	0,05	0,21
		GÁT		0,13	0,96		-0,07	0,97	1,95	0,05	-
13.	FALS	MM	150	-0,02	1,02	80	-0,07	1,00	0,39	0,69	-
		GÁT		0,07	1,01		0,04	1,05	0,18	0,85	-
	VÁJD	MM	83	-0,15	0,89	89	0,12	1,17	-1,74	0,08	-
		GÁT		-0,01	1,09		0,01	1,02	-0,14	0,88	-
	NALS	MM	127	0,01	0,89	96	-0,01	1,02	0,18	0,85	-
		GÁT		0,01	0,85		-0,01	1,00	0,03	0,97	-

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú.

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

Kétszemponos varianciaanalízissel megnéztük, hogy a klasztereknek és a továbbtanulási döntésnek mint független változóknak milyen fő- és együttes hatása van a munkamemóriára és a gátlásra évfolyamonként. 12.-ben a munkamemóriára sem a továbbtanulási döntésnek ( $F=3,72$   $p>0,05$   $\eta=0,01$ ), sem a klasztereknek ( $F=0,89$   $p=0,40$   $\eta=0,01$ ) nincs hatása. Ez azt jelenti, hogy nincsenek különbségek a munkamemória működésében sem aszerint, hogy valaki tovább akar vagy nem akar tanulni a felsőoktatásban, sem aszerint, hogy milyen családi háttérrel rendelkezik.

A két változó interakciója sem szignifikáns ( $F=0,67$   $p=0,51$   $\eta=0,01$ ). A gátlásnál szignifikáns, de gyenge főhatása van a továbbtanulási döntésnek ( $F=4,31$   $p=0,03$   $\eta=0,01$ ). A klasztereknek nincs hatása a gátlásra ( $F=0,99$   $p=0,36$   $\eta=0,01$ ). Eszerint azoknak a tanulóknak, akik tervezik a felsőoktatási továbbtanulást, jobban működik a gátlásuk azoknál, akik nem tervezik a továbbtanulást. Azonban a családi háttér alapján nincsenek különbségek a gátlás működésében. A két változó interakciója nem szignifikáns ( $F=0,41$   $p=0,66$   $\eta=0,01$ ), vagyis függetlenek egymástól.

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

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

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

A 13.-os klaszterek között nincs különbség a tanulmányi átlagban. A 12.-eseknél a falusi alacsony státusú csoportnak szignifikánsan alacsonyabb az átlaga a másik két klaszterrel összehasonlítva, ezért azt várjuk, hogy a továbbtanulási döntés alapján is találunk különbségeket a tanulmányi eredményben. Az eredményeket a 36. táblázatban közöljük.



36. táblázat.

*A jegyek közötti különbségek évfolyamonként és klaszterenként*

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

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú.

Előzetes elvárásunk teljesült, ugyanis a 12.-es szakgimnazisták esetében minden klaszteren belül szignifikáns különbségek vannak a jegyekben a továbbtanulás szándéka alapján. Az átlagok közötti különbség hatásméretének nagysága (Cohen-féle d) minden klaszternél közepes méretű. A 13. évfolyam városi jómódú diplomás csoportján kívül minden klaszterben magasabb azoknak a tanulmányi átlaga, akik tovább szeretnének tanulni felsőoktatásban. A hatásméret közepes és nagy (Gliner et al., 2017), vagyis a családi háttértől függetlenül lényeges különbségek vannak a jegyekben a továbbtanulás szándékától függően.

A továbbtanulási döntésnek és a családi háttér alapján létrehozott klasztereknek a jegyekben megmutatózó különbségeit kétszemponos varianciaanalízissel néztük meg. 12.-ben csak a továbbtanulási döntésnek van főhatása ( $F=84,53$   $p<0,01$   $\eta=0,06$ ), a klasztereknek nincs ( $F=0,52$   $p=0,59$   $\eta<0,01$ ). A két független változó interakciója nem szignifikáns ( $F=0,32$   $p=0,72$   $\eta<0,01$ ). Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a 12.-eseknél a jegyek különbségeit csak a továbbtanulási szándék magyarázza, a családi háttér nem. A 13. évfolyamnál van főhatása a továbbtanulási döntésnek ( $F=21,40$   $p<0,01$   $\eta=0,03$ ), vagyis akik tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban, azoknak jobb jegyeik vannak azoknál, akik nem tervezik a felsőoktatási továbbtanulást. A klasztereknek nincs főhatása jegyekre ( $F=1,15$   $p=0,31$   $\eta<0,01$ ). Azonban szignifikáns ( $F=4,20$   $p=0,01$   $\eta<0,01$ ) a független változók interakciója. Ez azt jelenti, hogy a továbbtanulási döntés szerinti jegyekben megmutatózó különbség mértéke nem ugyanakkora a klasztereken belül. Jelen esetben a falusi alacsony státusú csoportban van a legszámottevőbb különbség a jegyekben a továbbtanulási döntés alapján, a legkisebb különbség pedig a városi jómódú diplomásoknál. Ezt értelmezhetjük úgy, hogy a falusi alacsony státusú klaszteren belül azok tanulnak lényegesen jobban, akik tovább akarnak tanulni a felsőoktatásban. Akiknek nincs ilyen terve, azoknak ez a rosszabb jegyeiben is megmutatózik. Azonban a városi jómódú diplomások körében nem találunk ekkora eltéréseket a tanulmányi átlagban a továbbtanulási döntés alapján. Azoknak az alacsony státusú 13.-os tanulóknak, akiknek nem célja a továbbtanulás, azoknak a megszerzett tanulmányi átlag sem fontos. Valószínűleg ők már dolgoznak a

tanulmányaik mellett, és a technikus vizsga megszerzése után elsődleges céljuk a munkavállalás.

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

### A továbbtanulási döntést meghatározó tényezők

Ahogy a fenti elemzések mutatják, számos tényezőben van különbség a továbbtanulást tervező és nem tervező diákok között. Ebben az alfejezetben binomiális logisztikus regresszió segítségével vizsgáljuk meg azt, hogy mely tényezők növelik vagy csökkentik a továbbtanulási döntés esélyét az érettségit adó szakképzés két évfolyamán. Modellünkben a Backward Wald-beállítást használtuk, ami lépésenként kizárja a szignifikáns hatással nem rendelkező változókat, így csak a szignifikáns hatással bíró változók jelennek meg az utolsó blokkban. A Wald-féle statisztika szerint a regressziós modellek szignifikánsak ( $\chi^2_{12}=504,20$   $p<0,01$ ;  $\chi^2_{13}=321,70$   $p<0,01$ ). A Nagelkerke-féle  $R^2$  alapján a bevont független változók kombinációja a 12. évfolyamban 52,5%-ot, 13.-ban pedig 56,5%-ot magyaráz meg a továbbtanulási döntés varianciájából. A 37. táblázatban közölt exponenciális  $\beta$  esélyhányadosnál láthatjuk, hogy mindkét évfolyam esetében a továbbtanulási motívumok erőssége megháromszorozza annak az esélyét, hogy egy diák a felsőoktatási továbbtanulás mellett döntsön. Az érettségi előtt álló 12.-eseknél közel azonos pozitív hatása van az anya iskolai végzettségének, a különóra járásnak, a tanulásra fordított időnek és a településtípusnak. Az önhátráltatás mindkét oka, a munkamemória gyengébb működése és a bukások, évisméltések csökkentik a továbbtanulás melletti döntés valószínűségét. Ugyanezt láthatjuk a szülői- és barátkapcsolat-indexek esetében is. A baráti kapcsolatok, kortárs csoportok hatása a szakirodalomban sem egyértelműen pozitív vagy negatív (lásd Bocsi et al., 2018; Pikó, 2010). Eredményünk a kortárshatás negatív befolyását mutatja. Ez abban nyilvánulhat meg, hogy például nem a továbbtanulásra, hanem a 13. évfolyamban maradásra biztatják egymást. A szülőikapcsolat-index negatív hatása mögött azt feltételezzük, hogy a felnőtté válás küszöbén álló diákok számára a szülőkkel való beszélgetés, kapcsolat azért hat negatívan a tanulókra, mert erős bennük az önállósodási szándék, ami a döntéseikben is testet ölt (ld. Kissné Viszket, 2015; Mare, 1981; Sawitri et al., 2013).

37. táblázat.

*A továbbtanulási döntés valószínűségére ható tényezők évfolyamonként*

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

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

A 13. évfolyam esetében kiesik a továbbtanulási döntésre ható tényezők közül a baráti kapcsolat-index, a településtípus és a tanulmányok alatti bukások, évismétlések. Azonban a különóra járás megháromszorozza a felsőoktatásba jelentkezés esélyét<sup>5</sup>. Láthatjuk, hogy esetükben is a továbbtanulási motiváció erőssége jelentősen megnöveli a felsőoktatási továbbtanulás melletti döntés valószínűségét. Mindkét évfolyamon az anya magasabb végzettsége és a tanulásra fordított idő mennyisége is esélynövelő tényező.

A családi háttér alapján létrehozott klasztereknél is megvizsgáltuk, hogy mely tényezők befolyásolják pozitívan vagy negatívan a továbbtanulási döntés esélyét (38. táblázat). A 12. évfolyam mindhárom klasztere esetében szignifikáns a regressziós modell ( $\chi^2_{\text{FALS}}=111,76$   $p<0,01$ ;  $\chi^2_{\text{VÁJD}}=205,07$   $p<0,01$ ;  $\chi^2_{\text{NALS}}=157,41$   $p<0,01$ ). A falusi alacsony státusú klaszterben a változók magyarázó ereje a Nagelkerke-féle  $R^2$  alapján 39,3%, a városi jómódú diplomás csoportban 58,6%, a nagyvárosi alacsony státusúak körében pedig 51,8%.

<sup>5</sup> Megvizsgáltuk a fenti független változók bevonásával a gimnazisták továbbtanulási esélyére ható tényezőket is. A regressziós modell magyarázó ereje magas, a Nagelkerke-féle  $R^2$  szerint a bevont változók 82,7%-ot magyaráznak a továbbtanulási döntés varianciájából. A modell találati aránya 83,8%. A továbbtanulási motívumok erőssége megnégyszerezzi a továbbtanulás valószínűségét. Az apa iskolai végzettsége és a tanulásra szánt idő kétszeresére emeli a továbbtanulás esélyét. Szignifikánsan negatív hatása csak a külső ok miatti önhátráltatásnak és a bukásnak/évismétlésnek van.

38. táblázat.

*A továbbtanulási döntés valószínűségére ható tényezők a 12. évfolyam klasztereinél*

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

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú;  $n_{FALS}=360$ ,  $n_{VÁJD}=423$ ,  $N_{NALS}=372$ ; Cox & Snell  $R^2_{FALS}=27,8\%$ ; Cox & Snell  $R^2_{VÁJD}=39,8\%$ ; Cox & Snell  $R^2_{NALS}=34,4\%$ ; Hosmer-Lemeshow $_{FALS}=4,69$   $p=0,79$ ; Hosmer-Lemeshow $_{VÁJD}=9,26$   $p=0,32$ ; Hosmer-Lemeshow $_{NALS}=9,63$   $p=0,29$ ; Találati arány: falusi alacsony státusú=76,9%; városi jómódú diplomás=82,2%; nagyvárosi alacsony státusú=79,3%

Az exponenciális  $\beta$  esélyhányadosnál jól látszik, hogy mindhárom csoportban a továbbtanulási motívumok erőssége befolyásolja legnagyobb mértékben a felsőoktatásba való továbbtanulás esélyét, és mindhárom csoportban negatívan hat a külső ok miatti önhátráltatás. A három klasztert összehasonlítva a falusi alacsony státusú csoport tér el leginkább a másik kettőtől. Esetükben a különórák még pozitívan befolyásolják a továbbtanulási döntést, ami a városi jómódú diplomások továbbtanulásának döntésében is szignifikáns. A különóra járás evidensnek tűnik, hiszen a 12.-esek minden klaszterében legnagyobb arányban a továbbtanulásra való felkészülés miatt járnak a tanulók fizetett magánórákra. Továbbá a szakirodalom is alátámasztja a tanulmányi teljesítmény és az árnyékotatás közötti pozitív kapcsolatot (Jansen et al., 2023), illetve a továbbtanulásban betöltött jelentőségét (Pásku és Münnich, 2000).

A városi jómódú diplomás és nagyvárosi alacsony státusú csoportban hat szignifikáns befolyással bíró független változó van. A két részmintát összehasonlítva az láthatjuk, hogy a városi jómódú diplomások esetében fele-fele arányban vannak a továbbtanulás valószínűségét pozitívan és negatívan befolyásoló változók. A nagyvárosi alacsony státusú diákok továbbtanulási esélyét a tanulmányi ok miatti önhátráltatás is csökkenteti, ami a másik két klaszterben nem jelenik meg. A továbbtanulási döntés ellen ható tényezők közül leginkább a szülőikapcsolat-index a legmeglepőbb. Az, hogy ez a változó mindkét klaszterben megjelenik, nem véletlen, hiszen már láthattuk, hogy a városi jómódú diplomás és a nagyvárosi

alacsony státusú klaszterek szülőikapcsolat-indexének átlaga között nincs jelentős különbség. A szülőikapcsolat-index negatív hatásának oka lehet egyrészt a fentebb említett önállósodási szándék. Másrészt az eltérő családi háttérűeknél más-más lehet ennek az oka, hiszen a családi háttér döntően befolyásolja a gyermek jövőjét (Lannert, 2009). A hátrányos helyzetű családokban valószínűleg inkább a munkába állást preferálják a szülők a továbbtanulás helyett, ugyanis az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei kisebb valószínűséggel tanulnak tovább a középiskolai tanulmányaik befejeztével (Lannert, 2009; Pásztor, 2017).

A 13. évfolyamosok klaszterein végzett logisztikus regressziós modellek is szignifikánsak ( $\chi^2_{\text{FALS}}=131,56$   $p<0,01$ ;  $\chi^2_{\text{VÁJD}}=90,85$   $p<0,01$ ;  $\chi^2_{\text{NALS}}=131,42$   $p<0,01$ ), ahogy a 12. évfolyamon. A Nagelkerke-féle  $R^2$  alapján a vidéki falusi alacsony státusú csoport 64,2%-ban, a városi jómódú diplomásoknál 55,4%-ban és a nagyvárosi alacsony státusúak esetében 63% a változók magyarázó ereje. Mindhárom klaszterben – ahogy a 12. évfolyamnál is láttuk – a továbbtanulási motívumok erőssége befolyásolja leginkább a továbbtanulási döntést, és a külső ok miatti önhátráltatás jelen van, mint a továbbtanulás esélyére negatívan ható tényező. E két változón kívül igen változatos képet mutatnak a klaszterek (39. táblázat). A továbbtanulási döntést hátráltató tényezők legnagyobb számban a falusi alacsony státusúak körében figyelhető meg. Náluk az önhátráltatás külső oka mellett megjelenik a tanulmányi ok is. Emellett a tanárikapcsolat-index is a továbbtanulási döntés ellen hat. Ennek feltárására további vizsgálatok szükségesek, azonban mi azt feltételezzük, hogy a technikai évfolyamban a tanárokkal való beszélgetés, kapcsolat a szakma iránti elköteleződést erősíti a felsőoktatási továbbtanulás helyett. Továbbá ebben a klaszterben jellemzően – ahogy már írtuk – az érettségi megszerzése már előrelépést jelenthet a szülőkhöz képest, és a 13. évfolyam elvégzése után jobb munkalehetőségekre számíthatnak, mintha csak érettségijük lenne. Valószínű, hogy a szakmai tanárokkal, szakoktatókkal való beszélgetés a munka világa felé való nagyobb orientációt jelenti, ami természetes módon a felsőoktatási továbbtanulás ellen hat. Ebben a klaszterben a továbbtanulási motívumok és a jobb tanulmányi eredmény növeli a továbbtanulási döntés esélyét.

### 39. táblázat.

#### *A továbbtanulási döntés valószínűségére ható tényezők a 13. évfolyam klasztereinél*

Klaszter	Független változók	$\beta$	SE	Wald	p	Exp( $\beta$ )
FALS	Jegyek	0,84	0,36	5,47	0,01	2,33
	Továbbtanulási motívumok	1,42	0,25	31,15	0,01	4,14
	Önhátráltatás – tanulmányi ok	-0,72	0,31	5,17	0,02	0,48
	Önhátráltatás – külső ok	-1,21	0,40	9,10	0,01	0,29
	Tanárikapcsolat-index	-1,76	0,70	6,18	0,01	0,17
VÁJD	Továbbtanulási motívumok	1,82	0,33	29,26	0,01	6,17
	Önhátráltatás – külső ok	-0,80	0,34	5,33	0,02	0,44
	Munkamemória	-0,50	0,25	3,87	0,04	1,64
	Különóra	1,80	0,54	10,86	0,01	6,07
	Szülőikapcsolat-index	-0,83	0,32	6,60	0,01	0,43
NALS	Továbbtanulási motívumok	1,48	0,24	37,32	0,01	4,41
	Önhátráltatás – külső ok	-1,78	0,42	17,83	0,01	0,16
	Évismétlés/bukás	0,79	0,32	6,17	0,01	2,21

FALS=falusi alacsony státusú, VÁJD=városi jómódú diplomás, NALS=nagyvárosi alacsony státusú;  $n_{FALS}=233$ ,  $n_{VÁJD}=191$ ,  $n_{NALS}=229$ ; Cox & Snell  $R^2_{FALS}=46,4\%$ ; Cox & Snell  $R^2_{VÁJD}=41,4\%$ ; Cox & Snell  $R^2_{NALS}=47\%$ ; Hosmer-Lemeshow $_{FALS}=15,89$   $p=0,04$ ; Hosmer-Lemeshow $_{VÁJD}=29,95$   $p<0,01$ ; Hosmer-Lemeshow $_{NALS}=32,08$   $p<0,01$ ; Találati arány: Falusi alacsony státusú=87,7%; Városi jómódú diplomás=81,2%; Nagyvárosi alacsony státusú=86%.

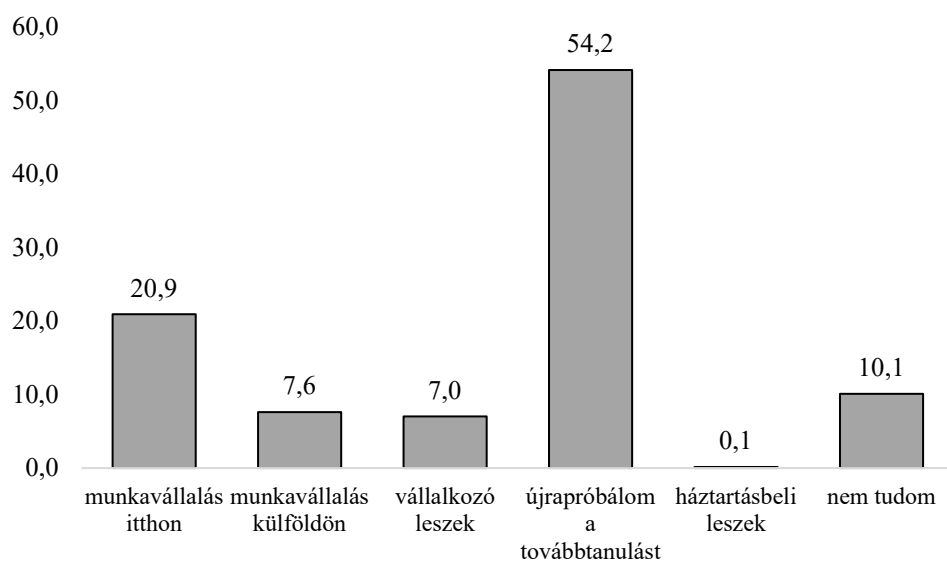
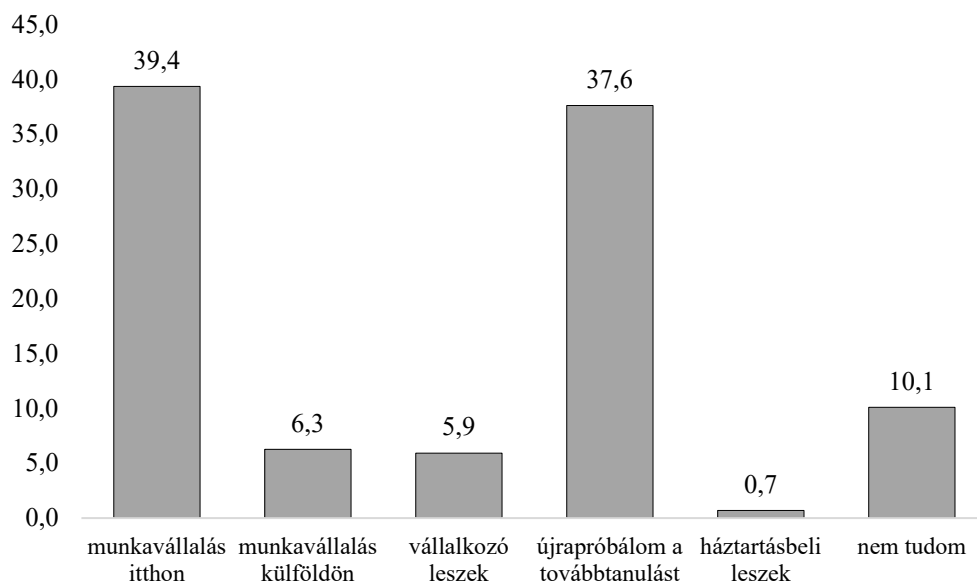
A városi jómódú diplomás 13. évfolyamos tanulók továbbtanulási valószínűségét növeli a továbbtanulási motívumok erőssége, a jobb munkamemória és a különórákra járás. Náluk az önhátráltatás külső oka mellett szignifikánsan negatív hatása a szülőikapcsolat-index. Ahogy a 12. évfolyamnál már írtuk, az önállósodás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

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

#### Sikertelen felvételi utáni tervek

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

9. ábra.  
Sikertelen felvételi utáni tervek részmintánként (%)



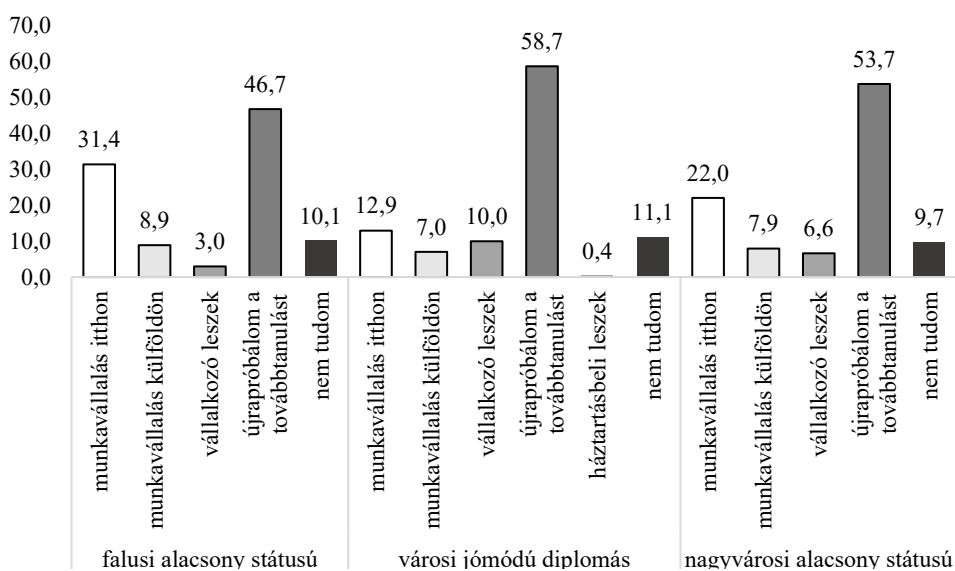
Az ábrákon azt láthatjuk, hogy míg a 12.-esek többsége a sikertelen felvételi után újra megpróbálja a jelentkezést, addig a 13.-osok közel azonos arányban vállalnak munkát itthon, illetve felvételiznek újra. A többi válaszalternatívában hasonlóságok figyelhetők meg a két évfolyam között: legkisebb arányban a háztartásbeli választása áll, 6-8% körül mozog a külföldi munkavállalás és a saját vállalkozás

létrehozása, és 10%-uk az, aki még nem tudja, hogy mit fog csinálni abban az esetben, ha nem veszik fel a felsőoktatásba. Keresztábra-elemzéssel ellenőriztük, hogy a 18. ábrán látott különbség szignifikáns-e. A statisztikai próba szerint számottevő ( $\chi^2=40,09$   $p<0,01$ ) a különbség a két évfolyam között, ahogy az ábrákon is látszik: a 12.-esek többsége újra akarja próbálni a felsőoktatásba való jelentkezést, a 13.-osok pedig magasabb arányban választják az itthoni munkavállalást. Minden bizonnyal a 13.-os tanulók között már néhányan túl vannak egy sikertelen felvételin, ezért a második sikertelen próbálkozás után már nem a felsőoktatásba való bejutást, hanem inkább a munkavállalást választják. Ennek hátterében nagyrészt az állhat, hogy ezeket a diákokat már nem tudják a szülők eltartani, hiszen a nappali rendszerű oktatás megszűnésével a családtámogatási ellátások is megszűnnek. Tehát a sikertelen felvételi után valamilyen pénzkeresési lehetőség után kell nézniük.

Megvizsgáltuk, hogy a családi háttér alapján képzett klaszterek között mutatkoznak-e különbségek a sikertelen felvételi utáni tervekben (10. ábra).

#### 10. ábra.

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



Bár mindhárom klaszteren belül a legnagyobb arányban a felvételi újra megpróbálását jelölték meg a tanulók, a falusi alacsony státusú csoportban ez 50% alatt maradt. Ebben a klaszterben a legmagasabb az itthoni munkavállalás aránya. Ha a külföldi munkavállalást is számba vesszük, akkor 40% körül van azoknak az aránya, akik a sikertelen felvételi után munkába akarnak állni. Ennek magyarázata lehet a család anyagi helyzete, ami elvárja a tanulótól, hogy ő is belépjen a pénzkeresők közé. Ezek közül a diákok közül lesznek olyanok is, akik a 13.



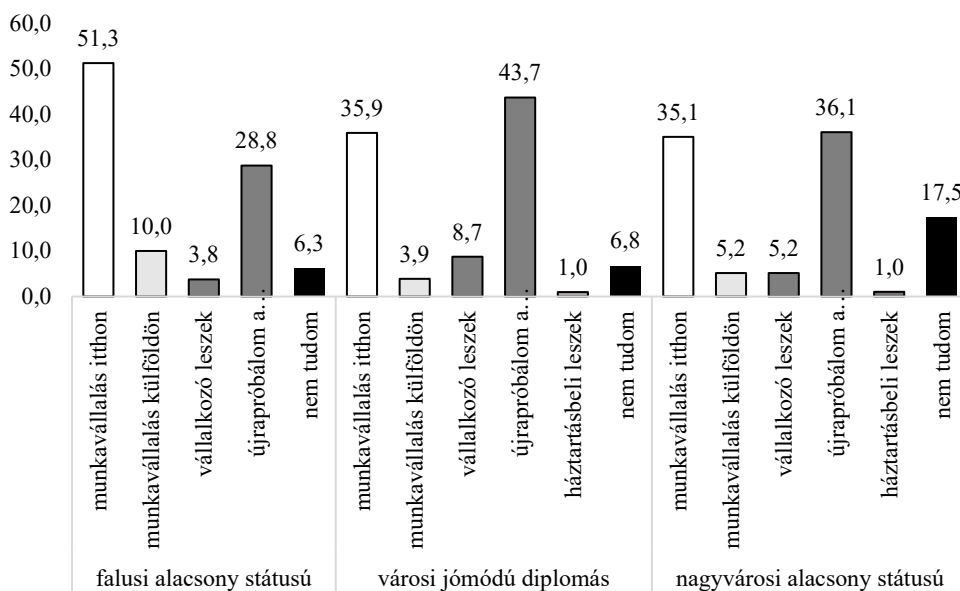
évfolyamon sem fognak maradni a munkába állás szükségessége miatt. A városi jómódú diplomás klaszterben vannak a legnagyobb arányban azok a tanulók, akik újra próbálkoznak a felvétellel, és itt a legalacsonyabb azoknak az aránya, akik az itthoni munkavállalást választják a sikertelen felvételi után. Ennek egyrészt oka lehet az, hogy a család megteheti anyagilag azt, hogy gyermekük csak a tanulással foglalkozzon, és ne kelljen munkába állnia. Másrészt ebben a klaszterben a magasan iskolázott szülők gyermekei vannak. Ebből azt valószínűsítjük, hogy a család társadalmi státusának megtartását a szülők a gyermek továbbtanulásában látják, ami a sikertelen felvételi utáni újrapróbálkozásban is megmutatkozik.

A nagyvárosi alacsony státusúak között is 50% fölött van az újrapróbálkozók aránya, ahogyan a városi jómódú diplomásoknál. Azonban a munkavállalás itthon válasz éppen a másik két klaszter között helyezkedik el. Ebből arra következtetünk, hogy a nagyvárosban élő alacsony státusúak más mintát látnak, mint a hasonló háttérrel rendelkező falusiak, éppen ezért nagyobb arányban tartják fontosnak a továbbtanulást. Az összefüggést a keresztábra-elemzés is megerősítette ( $\chi^2=40,09$   $p<0,01$ ).

A 13. évfolyam családi háttér alapján képzett klasztereinek megoszlását a 11. ábra mutatja. A válaszok megoszlása a klasztereken belül változatosabb képet mutat a 12.-esekhez képest. A statisztika ( $\chi^2=19,51$   $p=0,03$ ) szerint szignifikáns eltérések vannak a klasztercsoportok között.

11. ábra.

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



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

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

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

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

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

más oka lehet annak, hogy nem a négy vagy öt évig tanult szakirányt akarják folytatni a diákok?

## Összefoglalás

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

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

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

A 12. évfolyamon a családi háttér alapján képzett klaszterekben is megvizsgáltuk a továbbtanulásra ható tényezőket. A falusi alacsony státusú csoportban a továbbtanulni szándékozók erősebb továbbtanulási motívumokkal, gyengébb önhátráltatással és jobb jegyekkel rendelkeznek. Köztük többen vannak azok, akiknek nem volt bukása vagy évismétlése a tanulmányaik alatt, magasabb számban járnak a továbbtanulás miatt fizetett különóra és több időt fordítanak a tanulásra. Azonban nem jobb sem a munkamemóriájuk, sem a gátlásuk a továbbtanulást nem tervezőknél. A tanulmányi eredményességükkel pozitív összefüggése van a továbbtanulási motívumoknak, a barátokkal, szülőkkel és tanárokkal való kapcsolatnak, a tanulásra fordított időnek és a különóra járás okának. Ezzel szemben a jegyek negatív együttjárást mutatnak az önhátráltatás mindkét okával, a végrehajtó funkció komponenseivel és a bukással, évismétléssel. A regresszióanalízis eredménye szerint a fenti bevont független változók közül csak a tanulmányi ok miatti önhátráltatásnak van magyarázó ereje a jegyekre. Ebben a klaszterben a továbbtanulási döntés esélyét növeli a különóra való járás és megkésztet a továbbtanulási motíváció erőssége. Azonban a külső ok miatti önhátráltatás csökkenti a továbbtanulás melletti döntés valószínűségét.

A 12.-es városi jómódú diplomás csoportra is ugyanaz jellemző, mint vidéki falusi alacsony státusúakra, ha a tényezőket külön-külön vizsgáljuk. Esetükben a tanulmányi eredményességnek nincs kapcsolata a különóra való járással és a tanárokkal való kapcsolattal. Mindkét önhátráltatási ok, illetve a végrehajtó funkció két komponense fordított együttjárást mutat a jegyekkel. A továbbtanulási motívációnak, a szülőkkel és barátokkal való kapcsolatnak, a különóra járás okának és a tanulásra fordított időnek pozitív együttjárása van a tanulmányi eredménnyel. Ebben a klaszterben a jegyeket a tanulmányi ok miatti önhátráltatáson kívül a munkamemória működése is magyarázza. A felsőoktatásban való továbbtanulási döntés esélyét megnégyszerezzi a továbbtanulási motívumok erőssége, illetve növeli a tanulásra fordított idő és a különóra járás. Csökkenti a továbbtanulás valószínűségét a külső ok miatti önhátráltatás, az évismétlés – ami ebben a klaszterben leginkább a középiskolai tanulmányok alatt fordult elő – és a szülői kapcsolat.

A nagyvárosi alacsony státusú klaszter az egyes tényezők külön-külön való vizsgálata során a munkamemória tekintetében mutat eltérést a másik két klasztertől. Ebben a csoportban ugyanis a továbbtanulás mellett döntő tanulók jobb munkamemóriáról számoltak be, mint az azt nem tervezők. A tanulmányi eredménnyel esetükben csak a különóra nem mutat összefüggést. A jegyeket legnagyobb részben itt is a tanulmányi ok miatti önhátráltatás magyarázza, azonban a szülőkkel való kapcsolat is szignifikáns magyarázó erővel bír. A továbbtanulási döntés valószínűségét befolyásoló tényezők közül ebben a klaszterben vannak a legmagasabb számban a döntés ellen hatók. Az önhátráltatás mindkét komponense,

a bukás, évismétlés és a szülőkkel való kapcsolat is csökkenti a felsőoktatásban való továbbtanulás esélyét. A nagyvárosi alacsony státusú klaszterbe került tanulók továbbtanulás melletti döntését megháromszorozza a továbbtanulási motiváció és növeli a tanulásra fordított idő mennyisége.

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

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

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

tanárokkal való beszélgetés, kapcsolat a szakma iránti elköteleződést erősíti a felsőoktatási továbbtanulás helyett.

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

A nagyvárosi alacsony státusú klaszterben is a továbbtanulási motívumok erőssége és az önhátráltatás alacsony szintje jellemzi a továbbtanulni szándékozókat. A másik 13. évfolyamos alacsony státusúakhoz hasonlóan a végrehajtó funkció összetevőiben nincs eltérés, azonban jobb a tanulmányi átlaga a továbbtanulást tervezőknek. A bukásban, évisméltésben nincs különbség a továbbtanulási döntés alapján, bár a továbbtanulást nem tervezők jelentős többsége a bukás elkerülése miatt jár fizetett magánórákra és kevesebbet tanul napi egy óránál. A tanulmányi eredménnyel csak a tanulásra fordított idő és a szülőkkel való kapcsolat mutat pozitív kapcsolatot. Negatív összefüggése van a jegyeknek az önhátráltatás két dimenziójának, a munkamemóriának, a gátlásnak és a bukás, évisméltésnek. A regresszióanalízis alapján a jegyeket ebben a klaszterben csak a tanulmányi ok miatti önhátráltatás és a munkamemória gyengébb működése magyarázza. A felsőoktatási továbbtanulás valószínűségét csökkentő tényező a külső ok miatti önhátráltatás. Továbbtanulási esélynövelőként jelenik meg a továbbtanulási motiváció és a bukás, évisméltés.

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

## A továbbtanulási döntés iskolatípusok közötti különbségeinek vizsgálata

Az iskolatípusok közötti különbségek vizsgálatára az érettségire adó szakképzés részmintáiból csak a 12. évfolyamra járó tanulókat vontuk be. Ennek oka egyrészt az volt, hogy a fenti elemzések rámutattak arra, hogy a 13. évfolyam a vizsgált tényezők jelentős többségében homogén.

### Affektív tényezők

A 40. táblázat az affektív tényezők iskolatípusok közötti különbségét mutatja. Mindhárom változóban (tanulási motiváció, az önhátrányosság belső és külső aspektusai) szignifikáns különbség van a gimnazisták és az érettségire adó szakképzésbe járó tanulók között. A különbségek nagyságát kifejező Cohen-d közepes. A tanulási motiváció erősebb, az önhátráltatás tényezői pedig alacsonyabbak a gimnazistáknál, mint a 12.-es szakgimnazistáknál.

#### 40. táblázat.

*A gimnazisták és a 12.-es szakgimnazisták közötti különbségek a motivációban és az önhátráltatásban*

Alskálák	Érettségire adó szakképzés			Gimnázium			F	p	Cohen d
	n	M	SD	n	M	SD			
TM		2,93	0,92		3,30	0,93	21,4	0,01	0,40
ÖH-T	1103	2,32	1,06	136	1,81	1,06	18,8	0,01	0,47
ÖH-K		2,54	0,78		2,19	0,82	21,80	0,01	0,43

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

A kapott eredmények nem meglepőek, hiszen az általános iskola utáni továbbtanulási szándékok meghatározzák a középiskolai éveket is. A gimnazisták minden bizonnyal azért választották ezt az iskolatípust, hogy a felsőoktatásban tanuljanak tovább. Ennek következtében az érettségi évében motiváltabbak a felsőoktatásban való továbbtanulásra, mint az érettségire adó szakképzésbe járó tanulók. Bár az érettségire adó szakképzést választók többsége a 8. osztályos iskolaválasztáskor a szakképesítés, szakma megszerzését tűzte ki célul. Számukra a felsőoktatási továbbtanulás csak mint másodlagos cél jelent meg. Ez az affektív tényezőkön is megmutatkozik: a szakgimnazisták kevésbé motiváltak a továbbtanulásban, és kételkednek önmagukban és tanulási képességeikben. A szakképzésben tanuló diákok önhátráltatása sokkal erősebb. Felmerül a kérdés, hogy az ebbe a képzési típusba járó diákok tanulmányi ok miatti önhátráltatása, vagyis az, hogy kevésbé hisznek képességeikben, tudásukban a középiskolai évek alatt alakul ki, vagy a szakképzésben való továbbtanulás választása már ennek a jele volt?

Feltételeztük, hogy a felsőoktatásban továbbtanulni szándékozók erősebb továbbtanulási motivációval és gyengébb önhátráltatással rendelkeznek. Ennek vizsgálatára kétmintás t-próbákat végeztünk iskolatípusonként (41. táblázat).

41. táblázat.

*Az iskolatípus közötti különbségek a felsőoktatási tanulási szándék szerint*

Isk. típ.	Skála	Továbbtanulni szándékozó			Továbbtanulni nem szándékozó			t	Cohen d
		n	M	SD	n	M	SD		
Gimn.	TM		3,37	0,67		2,31	0,87	-23,44*	1,36
	ÖH-T	686	1,97	1,07	492	2,83	0,83	14,95*	0,90
	ÖH-K		2,27	0,83		2,94	0,55	15,72*	0,96
Szakgimn.	TM		3,60	0,74		2,21	0,76	-9,22*	1,85
	ÖH-T	117	1,56	0,95	31	2,79	0,91	6,47*	1,33
	ÖH-K		1,99	0,76		2,94	0,57	6,43*	1,41

TM= továbbtanulási motiváció, ÖH-T=tanulmányi ok miatti önhátráltatás, ÖH-K=külső ok miatti önhátráltatás; \*p<0,01

Az eredmények szerint mindhárom affektív tényezőben szignifikáns különbség van a továbbtanulást tervezők és a nem tervezők között. A különbség nagyságát kifejező Cohen d minden alskálára szignifikáns (41. táblázat). Eszerint azoknak a hallgatóknak, akik úgy döntenek, hogy felsőoktatásban folytatják tanulmányaikat, lényegesen erősebb a továbbtanulási motivációja és gyengébb az önhátráltatása, mint a továbbtanulást nem tervező társaiknak. Eredményeink azt mutatják, hogy az almintákon belül nagyobb különbségek vannak a továbbtanulási döntés szerint, mint az iskolatípusok között.

A továbbtanulási szándék egyéni és együttes hatásait, az iskola típusát mint független változókat a továbbtanulási motivációra, valamint az önhátráltatás két dimenzióját kétpontos varianciaanalízissel vizsgáltuk meg (42. táblázat).

42. táblázat.

*Kétszempontos varianciaanalízis*

Alskálák	Főhatások, interakciók	F	p	$\eta^2$
Továbbtanulási motiváció	Továbbtanulási szándék	233,28	0,01	0,15
	Iskolatípus	0,57	0,45	0,01
	Interakció	4,23	0,04	0,01
Tanulmányi ok miatti önhátráltatás	Továbbtanulási szándék	104,33	0,01	0,07
	Iskolatípus	4,91	0,03	0,01
	Interakció	3,16	0,08	0,01
Külső ok miatti önhátráltatás	Továbbtanulási szándék	112,15	0,01	0,08
	Iskolatípus	3,10	0,08	0,01
	Interakció	3,09	0,08	0,01

Továbbtanulási motiváció  $R^2=33,4\%$ , Tanulmányi ok miatti önhátráltatás  $R^2=18,4\%$ , Külső ok miatti önhátráltatás  $R^2=19,3\%$ ,  $\eta^2=0,1$  (nem rossz),  $\eta^2=0,15$  (nagy),  $\eta^2=0,01$  (kicsi)

A továbbtanulási motiváció vizsgálatánál azt láthatjuk, hogy az iskola típusának nincs jelentős hatása. Ez azt jelenti, hogy a gimnazisták és a 12.-es érettségit adó szakképzésbe járó diákok továbbtanulási motivációjában nincs jelentős különbség.



A továbbtanulási motivációban azonban eltérés van a továbbtanulási szándék alapján. A két független változó kölcsönhatása szignifikáns, így a különbség mértéke nem azonos a két iskolatípusban.

A továbbtanulási döntés és az iskolatípus a tanulmányi ok miatti önhátráltatást is jelentősen befolyásolja. Eszerint a gimnazisták és a szakgimnazisták között, valamint a felsőoktatási tanulási szándék mellett és ellen döntők között jelentős különbség van a tanulmányi okokból fakadó önhátráltatásban. A két változó kölcsönhatása azonban nem szignifikáns; vagyis függetlenek egymástól. A külső okok miatti önhátráltatásban nincs jelentős különbség az iskola típusa szerint. A felsőoktatás tanulási szándékában azonban jelentős eltérés van. Ezért a két független változó kölcsönhatása nem szignifikáns.

A kétszemponos varianciaanalízis is megerősíti, hogy a továbbtanulási motiváció és az önhátráltatás mindkét vizsgált dimenziója között jelentős különbségek vannak a felsőoktatási tanulási döntés alapján. Eszerint a felsőoktatásba való továbbtanulás iránt elkötelezett diákok mindkét iskolatípusban erősebb továbbtanulási motivációval és gyengébb önhátráltatással rendelkeznek (42. táblázat).

Összegezve megállapítható, hogy a továbbtanulási motiváció és az önhátráltatás vizsgálata azt mutatja, hogy a gimnazisták továbbtanulási motivációja erősebb, mint az érettségit adó szakképzésbe járó tanulóknak. Az önhátráltatás mindkét dimenziója visszatartja a diákokat a felsőoktatási továbbtanulástól, azonban ez lényegesen erősebb a szakgimnazisták körében. Emellett azt is láthatjuk, hogy a felsőoktatási továbbtanulás melletti döntés nagyobb befolyással van a továbbtanulási motiváció és az önhátráltatás változóinak különbségeire, mint az iskolatípus.

## Kognitív tényezők

### *Végrehajtó funkció*

Az EF esetében az alacsonyabb skálaérték, ahogy azt már írtuk, mindkét dimenzió esetében a jobb működést jelzi. A munkamemória ( $t=-0,85$   $p=0,40$ ) és a gátlás ( $t=1,79$   $p=0,07$ ) tekintetében nincs különbség a két középiskolai típus között. Az iskolatípusokon belül a felsőoktatási továbbtanulási döntés alapján jelentős különbségek vannak az EF két komponensében (43. táblázat). Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok esetében a továbbtanulást tervezők a végrehajtó funkció mindkét dimenziójának jobb működéséről számoltak be. A gimnazistáknál csak a munkamemória terén van különbség a felsőoktatási továbbtanulást tervezők javára.

43. táblázat.

*EF különbségek az alminták között a felsőoktatási tanulási szándék szerint*

Iskola-típus	Skála	n	Továbbtanulást tervezők		n	Továbbtanulást nem tervezők		t	p	Cohen d
			M	SD		M	SD			
Szakg.	MM	684	2,29	0,89	488	2,39	0,91	1,94	0,06	-
	G		2,69	0,82		2,81	0,85	2,30	0,02	0,14
Gimn.	MM	115	2,23	0,72	31	2,64	0,97	2,00	0,05	0,48
	G		2,80	0,89		3,03	0,92	1,30	0,20	-

MM=munkamemória, G=gátlás

A munkamemóriát elemezve a kétszemponos varianciaanalízis szerint a továbbtanulási döntés különbsége szignifikáns ( $F=7,48$   $p=0,006$   $\eta^2=0,01$ ). Azonban sem az iskolatípus, sem az interakció nem jelentős. A gátlás vizsgálatában viszont az iskola típusa a szignifikáns ( $F=4,14$   $p=0,04$   $\eta^2=0,01$ ). Ebben az esetben a továbbtanulási döntés és az interakció elhanyagolható. A végrehajtó funkció mindkét komponense esetében független a két vizsgált változó, azaz a felsőoktatási tanulási döntés és az iskolatípus hatása. Az iskolatípus a végrehajtó funkció egyetlen komponensében sem különbözik egymástól. A felsőoktatásban való tanulás szándéka alapján azonban mindkét iskolatípusban vannak eltérések.

### Tanulmányi eredményesség

Az érettségire adó szakképzésbe járó 12. évfolyamosok iskolai teljesítményének átlaga ( $M=3,58$   $SD=0,82$ ) számottevően alacsonyabb ( $t=3,15$   $p=0,01$ ), mint a gimnazistáké ( $M=3,81$   $SD=1,04$ ). A felsőoktatási tanulási döntés szerint az iskolatípusokon belül jelentős eltérések mutatkoznak a tanulmányi eredményekben. A felsőoktatásba továbbtanulni szándékozó hallgatók a mind a szakképzésben, mind a gimnáziumban lényegesen jobb tanulmányi eredményeket érnek el. A Cohen d értéke mindkét iskolatípus esetében magas. A gimnazistáknál azonban az átlagos iskolai teljesítmény közötti különbség nagyobb, mint a szakgimnazistáknál (44. táblázat).

44. táblázat.

*Az iskolai teljesítmény különbségei a felsőoktatási tanulási szándék alapján*

Iskolatípus	Továbbtanulást tervezők			Továbbtanulást nem tervezők			t	p	Cohen d
	n	M	SD	n	M	SD			
Szakgimn.	679	3,76	0,87	487	3,31	0,66	-9,70	0,01	0,59
Gimn.	114	4,01	1,05	30	3,08	0,61	-4,59	0,01	1,07

A kétszemponos varianciaanalízis eredményei, amellyel a felsőoktatási tanulási szándék és az iskolatípus mint független változók egyéni és együttes hatásait vizsgáltuk a tanulmányi eredményre, azt mutatják, hogy csak a felsőoktatási tanulási szándéknak van a fő hatása ( $F=63,02$ ,  $p<0,01$   $\eta^2=0,05$ ). Eszerint a továbbtanulási szándék alapján jelentős eltérések mutatkoznak a tanulmányi eredményekben. A

felsőoktatásban való továbbtanulást tervezők jobb osztályzattal rendelkeznek, mint azok, akik nem tervezik a továbbtanulást. A középiskola típusának nincs szignifikáns hatása ( $F=0,01$   $p=0,938$ ,  $\eta^2=0,01$ ). Eszerint a tanulmányi eredményekben nincs jelentős különbség a gimnazisták és a szakgimnazisták között. A két független változó kölcsönhatása szignifikáns ( $F=7,27$   $p=0,007$   $\eta^2=0,01$ ), ami azt jelenti, hogy a két iskolatípus közötti különbségek mértéke nem azonos. Ez megerősíti a t-próba eredményét, mely szerint a gimnazisták iskolai eredményessége nagyobb mértékben tér el a felsőoktatási tanulás döntése alapján, mint az érettségit adó szakképzésbe járóké. Mindezek alapján megállapítható, hogy a felsőoktatási tanulási szándék jelentősebb hatással van az iskolai eredményességre, mint az iskolatípus.

A tanulmányi eredményesség összefüggésrendszerének feltárására korrelációs számítást végeztünk (45. táblázat).

#### 45. táblázat.

##### A vizsgált változók korrelációja

Változók	Jegyek	TM	ÖH-T	ÖH-K	MM	Gátlás	Anya isk.
Jegyek	-	0,27**	-0,58**	-0,42**	-0,38**	-0,18**	0,07*
TM	0,51**	-	-0,40**	-0,29**	0,05	0,01	0,10**
ÖH-T	-0,59**	-0,60**	-	0,63**	0,58**	0,31**	-0,14**
ÖH-K	-0,56**	-0,47**	0,68**	-	0,44**	0,24**	-0,15**
MM	-0,37**	-0,25**	0,56	0,46**	-	0,54**	-0,06
Gátlás	-0,05	-0,11	0,17	0,25	0,47**	-	-0,07
Anya isk.	0,28**	0,28**	-0,22*	-0,26**	-0,06	-0,04	-

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

Az érettségit adó szakképzésben tanulóknál minden változó szignifikánsan összefügg az iskolai teljesítménnyel. A gimnazisták esetében csak a gátlásnak nincs szignifikáns korrelációja a tanulmányi eredményességgel. A kapott adatok azt mutatják, hogy az erősebb továbbtanulási motivációval és magasabb végzettségű szülőkkel rendelkező tanulók jobb tanulmányi eredményt érnek el. Ezzel szemben az erősebb önhátráltatás és a gyengébb végrehajtó funkciók működése rosszabb jegyekkel járnak.

#### A továbbtanulási döntés valószínűségét meghatározó tényezők

Bináris logisztikus regresszióval vizsgáltuk, hogy mely tényezők növelik vagy csökkentik a felsőoktatási tanulási döntés valószínűségét a két 12-es középiskolátípusban. A továbbtanulási motiváció, az önhátráltatás, a végrehajtó funkciók (munkamemória és gátlás), a tanulmányi eredmény és az anya iskolai végzettsége független változóként szerepelt a regresszióban. Modellünkben a regressziós modellek szignifikánsak (szakgimnázium:  $\chi^2=447,80$   $p<0,01$ ; gimnázium  $\chi^2=76,36$   $p<0,01$ ). A független változók egyedi hatása megegyezik a 45.

táblázatban bemutatott korrelációs mátrixszal. A Nagelkerke-féle  $R^2$  alapján a bevont független változók kombinációja az érettségit adó szakképzésben 79,9%-ban, a gimnazistáknál pedig 66,8%-ban magyarázza a felsőoktatásban való továbbtanulási döntést (46. táblázat).

46. táblázat.

*A felsőoktatási továbbtanulást meghatározó tényezők iskolatípusonként*

Iskolatípus	Független változók	$\beta$	SE	Wald	p	Exp( $\beta$ )
Szakgimn.	TM	1,21	0,1	139,49	0,01	3,36
	Anya isk.	0,36	0,11	10,01	0,01	1,43
	MM	0,27	0,1	5,16	0,02	1,27
	ÖH-K	-0,67	0,14	21,68	0,01	0,51
	ÖH-T	-0,42	0,12	11,82	0,01	0,66
	Gátlás	-0,11	0,12	0,89	0,35	0,89
	Jegyek	0,11	0,15	0,61	0,43	1,12
Gimn.	TM	2,16	0,51	18,14	0,01	8,63
	Anya isk.	1,79	0,55	10,63	0,01	6
	MM	-0,01	0,46	0	0,98	0,99
	ÖH-K	0,38	0,43	0,78	0,38	1,46
	ÖH-T	-0,83	0,42	3,84	0,05	0,44
	Gátlás	-0,21	0,36	0,34	0,56	0,8
	Jegyek	0,36	0,39	0,87	0,35	1,43

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

A 46. táblázatban bemutatott exponenciális  $\beta$  esélyhányadosban azt láthatjuk, hogy mindkét iskolatípus esetében a továbbtanulási motiváció ereje megsokszorozza a felsőoktatási tanulási döntés valószínűségét. A szakgimnazistáknál a továbbtanulási motiváció mellett esélynövelő tényező a szülők felsőfokú végzettsége és munkamemóriájuk jó működése. Mindkettő csaknem másfélszeresére növeli a felsőoktatási továbbtanulásra vonatkozó döntést. Ugyanakkor az önhátráltatás mindkét típusa csökkenti a felsőoktatásban való továbbtanulás valószínűségét.

A gimnazisták esetében a továbbtanulási motiváció több mint nyolcszorosára, a szülők felsőfokú végzettsége közel hatszorosára növeli a továbbtanulás valószínűségét. A külső ok miatti önhátráltatás csökkenti a felsőoktatásban való továbbtanulási esélyét.

Az eredményeket összegezve azt mondhatjuk, hogy mindkét iskolatípusban a felsőoktatásban való tanulási döntésre befolyással van a továbbtanulási motiváció, a külső ok miatti önhátráltatás és az anya iskolai végzettsége. Az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok esetében két további tényező, a tanulmányi ok miatti önhátráltatás és a munkamemória is magyarázó erővel bír. Meglepő, hogy a tanulmányi eredménynek nincs jelentős magyarázóereje egyik regressziós modellben sem.

## Összefoglalás

Ebben a fejezetben a két 12.-es évfolyamok iskolatípusok közötti különbségeit vizsgáltuk meg a felsőoktatási továbbtanulási döntésben. A prediktív tényezőknek az affektív és kognitív összetevők mellett az anyák iskolai végzettségét tekintettük.

A gimnazisták jobb családi háttérrel rendelkeznek, 20%-kal többen szeretnének felsőoktatásba menni, mint az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok. Az eredmények azt mutatják, hogy a gimnazistáknak erősebb a továbbtanulási motivációja és gyengébb az önhátráltatása, mint a szakgimnazistáknak. A végrehajtó funkcióban nincs különbség a két iskolatípus között, azonban a gimnazista tanulóknak jobbak az iskolai eredményeik. Ezek az eredmények összhangban vannak azzal a ténnyel, hogy a két iskolatípus más-más funkciót tölt be, hiszen míg a gimnazisták elsődleges célja a felsőoktatás lehet, addig az érettségit adó szakképzésben tanulók feltehetően a szakképesítés miatt választották ezt az iskolatípust.

Az eredmények azt mutatják, hogy erősebb továbbtanulási motivációval rendelkeznek mindkét iskolatípusban azok, akik tervezik a felsőoktatási továbbtanulást. Ez összhangban van a korábbi kutatásokkal (Nichols, 1996, Tokan és Imakulata, 2019). Ennek megfelelően ezen tanulóknak az önhátráltatásuk gyengébb, ami megerősíti Schwinger és munkatársai (2014) kutatását, mely szerint az önhátráltatás csökkentheti a diákok felsőoktatási továbbtanulási szándékát.

A végrehajtó funkcióban az iskolatípusok között nem találtunk különbséget, azonban a felsőoktatási továbbtanulási szándék az EF mindkét komponensében eltéréseket mutat. A gimnazisták jegyekkel mért iskolai eredményessége lényegesen jobb, mint a szakgimnazistáké. Ez egyrészt nem meglepő, hiszen a diákokat a legtöbb esetben jobb tanulmányi eredménnyel veszik fel a középiskolába. Másrészt, ahogy már fentebb említettük, a gimnáziumok elsődleges funkciója a felsőoktatásra való felkészítés. Ahogy látjuk, a jobb jegyek valószínűsítik ugyan a továbbtanulást, de kevésbé meghatározók, mint más tényezők.

A továbbtanulási döntést mindkét iskolatípus esetében az anya iskolai végzettsége, továbbtanulási motiváció és a külső ok miatti önhátráltatás befolyásolja. A kapott eredmény egyértelműen felhívja a figyelmet az affektív tényezők szerepére a felsőoktatási továbbtanulási szándékban.

## Összegzés

A gazdasági, munkaerőpiaci és foglalkoztatási változások, valamint az Európai Unióhoz való csatlakozás jelentős mértékben érintette a szakképzést is. Ennek nyomán a hazai és nemzetközi oktatáskutatás számos oldalról vette górcső alá és kutatta a szakképzést.

A hazai vizsgálatok jelentős része elsősorban a rövididejű, vagyis érettségit nem adó képzésben részt vevő szakmunkásokat vizsgálta (pl. Ercsei, 2015; Fehérvári, 2008, 2009; Hermándy-Berencz et al., 2013; Liskó, 2008; Tomasz, 2012). Ennek egyik oka a munka világába való belépés, másik oka a korai iskolaelhagyás (Early school leaving; ESL) kutatása, mely legnagyobb mértékben itt jelenik meg (lásd Liskó 2008; Fehérvári 2008; Berényi et al., 2015; Fehérvári és Tomasz, 2015). Azonban egyre több figyelem kezd fordulni az érettségit adó szakképzés felé.

A korábbi kutatásokból nem tudunk egyértelmű következtetéseket levonni arra vonatkozóan, hogy a családi háttéren kívül melyek azok a további tényezők, amik a szakképzésben érettségiző diákok felsőoktatásba való továbbtanulási döntéseit befolyásolják. Ennek vizsgálatára összeállítottunk egy kérdőívet, mely a végzős, érettségit adó szakképzésben tanuló diákok nevelésszociológiai és pszichológiai tényezőit vizsgálja. Munkánk újdonsága, hogy jelenleg nem ismerünk olyan hazai vagy nemzetközi kutatást, ahol az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulásának vizsgálatába az önhátráltatást és a végrehajtó funkciót bevonták volna, és azt a felsőoktatásra készülő gimnazistákkal összevetették. További újdonság, hogy az érettségit adó szakképzés két kimeneti pontját – az érettségi előtt álló végzősöket és az érettségi vizsgát tett technikusokat – hasonlítottuk össze.

A 2021. január-februárban zajlott online kérdőíves adatfelvétel során kényelmi mintavételt (Gliner et al., 2017) alkalmaztunk. A 12.-es szakgimnazista tanulók mellett gimnazista diákokat és 13. technikus évfolyamra járókat is bevontunk a vizsgálatba egyrészt annak érdekében, hogy legyen összehasonlítási lehetőségünk, és ezzel élesebben körvonalazódjanak a vizsgált populáció jellemzői. Másrészt a 13. szakképzős évfolyamból is továbbtanulhatnak a diákok, ezért így teljesebb képet kaphattunk az érettségit adó szakképzésben tanuló diákokról. A kérdőívet összesen 2036 fő töltötte ki. Az 1184 fő 12. évfolyamos szakképzős részminta a szülők iskolai végzettségét tekintve reprezentatív.

A hazai és nemzetközi szakirodalom (Andor és Liskó, 2000; Katartzi és Hayward, 2019; Neugebauer és Schindler, 2012; Shields és Masardo 2015; Szemerszki, 2015) szerint a szakképzésben tanuló diákok társadalmi háttere kedvezőtlenebb, mint a gimnáziumiba járó társaiké. Vizsgálatunkban hasonló eredményre jutottunk, amikor a 12.-es érettségit adó szakképzésbe járó diákok családi hátterét összehasonlítottuk a gimnazistákéval.

Az affektív tényezőket vizsgálva megállapítottuk, hogy a szakgimnazisták alacsonyabb továbbtanulási motívumokkal rendelkeznek és számottevően alacsonyabb arányban tervezik a felsőoktatási továbbtanulást, mint a gimnazisták (vö. Lannert, 2003a; Liskó, 2003; Szemerszki, 2012a; Veroszta, 2012). Az önhátráltatás vizsgálata azt mutatja, hogy az érettségire adó szakképzésbe járó diákoknak erősebb az önhátráltatása gimnazista társaikhoz képest.

A tanulmányi eredmény összehasonlítása egybecseng a szakirodalmi (vö. Györgyi és Imre, 2000; Szemerszki, 2012b) adatokkal, miszerint a 12.-es szakgimnazisták tanulmányi eredménye elmarad a gimnazistákhoz képest. A végrehajtó funkció két összetevőjében (munkamemória és gátlás) nem találtunk statisztikailag jelentős eltérést a két részminta között.

A 12.-es szakgimnazisták és a technikus évfolyamra járó 13.-osok összehasonlítása azt mutatja, hogy jelentős különbség van a két évfolyam között. Az eredmények szerint a 12.-es szakgimnazistáknak jobb a családi háttere, erősebb továbbtanulási motívumokkal és gyengébb önhátráltatással bírnak, mint a 13.-osok, továbbá lényegesen többen akarnak közülük a felsőoktatásban továbbtanulni. A megkérdezett 13.-osoknak több mint fele nem tervezi a továbbtanulást. A várakozástól eltérően sem a végrehajtó funkcióban, sem a tanulmányi eredményekben nem találtuk különbséget a két szakképzős évfolyam között.

Az érettségire adó szakképzésben tanuló diákok családi hátterének vizsgálatára klaszteranalízist használtunk. A klaszterelemzés során három markánsan elkülönülő csoport jött létre a szakképzős mintán belül. Ezeknek a (1) városi jómódú diplomás, (2) falusi alacsony státusú és (3) nagyvárosi alacsony státusú elnevezést adtuk. Az eredményeket évfolyamonként és klaszterenként összegezzük.

A *12.-es városi jómódú diplomás* klaszterbe tartozó diákok szülei magas iskolai végzettséggel rendelkeznek, jó az anyagi helyzetük, a tanulók többsége az iskola településén lakik vagy bejáró. Az ebbe a klaszterbe tartozó tanulóknak erős a továbbtanulási motivációja és gyenge az önhátráltatása, a tanulók több mint fele tervezi a felsőoktatási továbbtanulást. A végrehajtó funkció tekintetében nem mutatnak eltérést a másik két 12.-es klasztertől, ahogy a bukásban és évisméltásban sem. A tanulmányi eredményük jobb a falusi alacsony státusú csoportnál. Árnycsoportokban a klaszter majdnem fele részt vesz, aminek elsődleges oka a továbbtanulásra való felkészülés. Sok iskolán belüli barátjuk van és erős szülői kapcsolatról számoltak be. Valószínűleg ebből a klaszterből kerülnek ki legtöbben azok, akik a felsőoktatásban fognak továbbtanulni az érettségi megszerzése után. Ennek hátterében a szülők társadalmi státusa húzódik meg, hiszen annak megőrzésére és a lefelé mobilitás elkerülése csak a továbbtanulással biztosítható.

A *12.-es falusi alacsony státusú* diákok többsége bejáró vagy kollégista, arányában közöttük vannak legtöbben, akik nagyszülőkkel vagy rokonokkal élnek. A szülőknek alacsony az iskolai végzettsége, több gyermeket nevelnek, és az

átlagnál rosszabb az anyagi helyzetük. A Róbert-féle társadalmi körte alapján ez a klaszter leginkább a munkások és leszakadók társadalmi rétegéhez áll közel. Az ebbe a klaszterbe került tanulók gyenge jegyekkel, alacsony továbbtanulási motivációval és erős önhátráltatással rendelkeznek. Kevesen járnak fizetett magánórákra, aminek oka lehet, hogy nem tudják megfizetni, vagy kisteleptülésen nem találnak megfelelő tanárt, esetleg nincs rá idejük a bejárás miatt. Azt valószínűsítjük, hogy ezek a tanulók az érettségi után inkább munkába állnak, hiszen a költség-haszon elemzés szerint nagyobb hasznot hoz a családnak, ha dolgozik a gyermek. Abban az esetben, ha maradnak a 13. évfolyamon, valószínűleg dolgoznak majd mellette. Ezeknek a tanulóknak az érettségi megszerzése a felfelé mobilitás eszköze, a technikus végzettség pedig még jobb elhelyezkedési lehetőséget biztosíthat számukra.

A *12-es nagyvárosi alacsony státusú* csoport jellemzője, hogy azon a településen élnek, ahol tanulnak. A szülők alacsony iskolai végzettségűek, főleg szakmunkások. A családok jellemzően csak 1-2 gyermeket nevelnek nehéz anyagi körülmények között. Itt a legnagyobb arányú az egyszülős családstruktúra. A továbbtanulási motivációjuk, az önhátráltatásuk és a jegyeik nem különböznek számottevően a városi jómódú diplomás csoporttól, azonban kevesebben járnak magántanárhoz, mint a városi jómódúak, de többen, mint a falusi alacsony státusúak. A társadalmi háttér különbségei egyértelműen megmutatkoznak a különóra járásban, ami összecseng Szemerszki (2020) kutatásával. Ebben a klaszterben erős hatása van a városi közegnek – meglepő módon ez az eredmény összecseng Ferge 1972-es kutatásával, miszerint a városias környezet csökkenti a társadalmi rétegek közötti távolságot –, ami emeli a továbbtanulás és a 13. évfolyamban maradás lehetőségét. A klaszter többségének az érettségi megszerzése itt is a felfelé mobilitást jelenti a szülők iskolázottságához képest, hiszen a vizsgált jellemzők alapján Róbert társadalmi körtéjében a leszakadók és sodródók körül helyezkednek el a családok.

A 13. évfolyamban a családi háttér alapján ugyan elkülönültek a klaszterek, azonban a vizsgált változók túlnyomó többségében nem találtunk köztük különbséget. Ezek a fiatalok alacsony továbbtanulási motivációval és magas önhátráltatással rendelkeznek. A végrehajtó funkciójuk és a jegyeik is átlagosak, nem kiugróan jó és nem kiugróan rossz. Minden klaszterben csak 20% körüli azoknak az aránya, akik részt vesznek fizetett magánórákon. A többség napi egy óránál kevesebb időt fordít a tanulásra. Barátaik jellemzően iskolán kívül vannak, melynek oka az érettségi utáni osztályközösség felbomlásában kereshető. Tulajdonképpen egy homogén 13. évfolyamot látunk annak ellenére, hogy a klaszterek szintjén elkülönültek. Ennek háttere egyrészt jól megérthető a 12-es klaszterek közötti különbségekből, ahol körvonalazódott, hogy melyik csoport az, ahonnan inkább felsőoktatásba lépnek tovább a tanulók, és melyik az, ahonnan



inkább dolgozni mennek a tanulás helyett. Másrészt a szakirodalomnak (Győri és Czakó, 2017; Mare, 1981) megfelelően vizsgálatunkban is megfigyelhető a családi háttér hatásának gyengülése az életkor előrehaladtával. Harmadrészt úgy tűnik, hogy ez az évfolyam inkább „iskola az iskolában”, ami azt jelenti, hogy nem lehet hozzájuk úgy közelíteni, mint az alsóbb évfolyamokhoz. Ez más attitűdöt, más módszertant igényel a tanároktól, és másként kell a szülőket is megszólítani, akik alapvetően figyelemmel kísérik gyermekük pályafutását, jövőbeni terveit. Mindez rávilágít arra, hogy mennyire fontos a pályorientáció szerepe a szakképzés 9. évfolyamától kezdve, és ebben jelentős szerepet kell kapnia a felsőoktatási továbbtanulási lehetőségeknek is.

Az affektív tényezőkben markáns különbségeket találtunk a családi háttér alapján a 12. évfolyamos érettségit adó szakképzésben, azonban a 13.-osoknál nem. Évfolyamokon belül és az évfolyamok között is olyan lényeges különbségeket találtunk, amelyek választ adhatnak egyrészt arra, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok iskolai pályafutásukat miért folytatják kevesebben a felsőoktatásban, mint a gimnazisták. Másrészt arra, hogy a mobilitási csatornák hogyan működnek ebben az intézménytípusban. A szakirodalom szerint a család társadalmi státusa erős befolyással bír a gyermek iskolai végzettségére (Győri és Balogh, 2020). A vizsgálatunkban résztvevő, érettségit adó szakképzésben tanuló diákok többsége alacsonyabb társadalmi státusú családi háttérrel rendelkezik, ezért sokuknak az érettségi vagy a technikus vizsga már a vertikális mobilitás lehetőségét adja anélkül, hogy felsőoktatásban tanulnának tovább. A kedvező családi háttérűek törekednek ugyan a felsőoktatási továbbtanulásra, ami a társadalmi pozíció megőrzését szolgálja, azonban a magyar társadalom egyre zártabbá válása azt mutatja, hogy a diplomás szülők gyermekeinek több mint 20%-a nem szerzi meg a diplomát (Győri és Balogh, 2020). Ahogy vizsgálatunk is mutatja, a 13.-os városi jómódú diplomás klaszterben a tanulók 45%-a nem tervezi a felsőoktatási továbbtanulást, ami ellenkező irányú vertikális mobilitást vetít előre.

A 12.-esek közel 60%-a tervezi a felsőoktatási továbbtanulást, míg a 13.-osok kevesebb, mint fele. Eredményeink szerint mindkét évfolyamban erősebb továbbtanulási motivációval, jobban működő végrehajtó funkcióval (Best et al., 2011) és jobb tanulmányi eredménnyel (Loeber és Higson, 2009; Malatyinszki, 2019) rendelkeznek azok, akik a felsőoktatásban szeretnének továbbtanulni. Az önhátráltatása azoknak erősebb, akik nem tervezik a felsőoktatási továbbtanulást. Ez tulajdonképpen azt is jelenti, hogy a felsőoktatásba való nem jelentkezéssel megvédi saját önbecsülésüket, énképüket (vö. Boruchovitch et al., 2022).

Összességében azt látjuk, hogy az érettségit adó szakképzés vizsgált évfolyamainál a legerősebben a továbbtanulási motiváció határozza meg a felsőoktatási továbbtanulás melletti döntést. Mindkét évfolyamnál a továbbtanulás ellen ható tényezőként jelentkezik az önhátráltatás két dimenziója, ami

egyértelműen jelzi, hogy a szakképzésben ezen tényezők erősen meghatározzák a tanulók döntéseit. Emellett láthatjuk még a szülők negatív hatását is, ami mögött a diákok önállósodási törekvését, a családi ház, szülők befolyásának egyre gyengülő mértékét feltételezzük, amit a szakirodalom egy része (lásd Mare) is megerősít. A vizsgálatba bevont tényezők külön-külön vizsgálatánál a végrehajtó funkció dimenziói nem mutattak eltérést az évfolyamok között, azonban a továbbtanulási döntés vizsgálatában a 12. és 13.-osok esetében is a munkamemória gyengébb működése csökkenti a továbbtanulás valószínűségét. Az eredmények rávilágítanak, hogy évfolyamtól függetlenül az affektív tényezők hatnak legerősebben az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulási döntésére.

Vizsgálatunkban a továbbtanulási motiváció és az önhátráltatás markáns jelenléte a továbbtanulási döntésben rávilágít arra, hogy az érettségit adó szakképzésben a továbbtanulási motívumok erősítésével növelhető a felsőoktatási továbbtanulás esélye. Továbbá felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulással kapcsolatos negatív énkép milyen erős befolyással van a diákokra az érettségi előtt és után. Ezt az eredményt erősíti az iskolatípusok összehasonlítása is.

A gimnáziumi és szakgimnáziumi iskolatípus tanulóit összehasonlítva azt kaptuk, hogy az erős továbbtanulási motivációval rendelkező tanulóknak gyenge az önhátráltatása és nagyobb valószínűséggel döntenek a felsőoktatási továbbtanulás mellett. Bár mindkét iskolatípusban a továbbtanulni szándékozó diákok jó tanulmányi eredménnyel rendelkeztek, nem ez volt a fő előrejelzője a felsőoktatási tanulási szándéknak. Az erősebb továbbtanulási motivációval és felsőfokú végzettségű szülőkkel rendelkező diákok jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek. Összességében azt mondhatjuk, hogy iskolatípustól függetlenül az erősebb továbbtanulási motiváció, a kisebb önhátráltatás és a felsőfokú végzettségű szülők növelik a diákok felsőoktatási tanulási szándékát.

Vizsgálatunk eredményei hasznosak lehetnek a szakképzéssel foglalkozó oktatáspolitikai számára, hiszen egyrészt ennek a populációnak a továbbtanulási döntéseiben szerepet játszó tényezőket tártuk fel. Másrészt nemcsak az érettségizőket, hanem a szakképzésben másik kimeneti pontot jelentő 13. évfolyamot is vizsgáltuk. Kutatásunk eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok egyrészt erős önhátráltatással rendelkeznek, ami visszatartja őket a felsőoktatási továbbtanulástól. Másrészt a tanulási motívumaik növelésével elősegíthető a felsőoktatásba való továbbtanulási arányuk bővítése. Bár a családi háttér alapján is jelentős különbségek rajzolódtak ki a szakképzésben tanuló diákok körében, azonban mind a tanulási motiváció, mind az önhátráltatás a családi háttértől függetlenül is markánsan megjelentek.

Az önhátráltatás szempontjából érdemes a kutatást az általános iskolára is kiterjeszteni. Ezzel választ kaphatunk arra, hogy az önhátráltatás a középiskolai évek alatt alakul ki, vagy már az általános iskolában is jelen van.

A végrehajtó funkció szerepe a továbbtanulási döntésben, a tanulmányi eredményességben nem egyértelmű. Az eddigi kutatási eredmények sem mutatnak egységes képet a végrehajtó funkció szerepéről a tanulmányi eredményességben. Például Halloran (2011) középiskolás diákokkal végzett kutatásában arról számolt be, hogy a munkamemória nem jelzi előre a tanulmányi eredményességet. Ezzel ellentétben több kutatás szerint a tanulmányi eredményességnek szoros kapcsolata van a végrehajtó funkció komponenseivel (lásd. Arrington et al., 2014; Best et al., 2011). Ahogy Alfonso és Lonigan (2021) is javasolja, további vizsgálatra van szükség a középiskolás korosztályban a végrehajtó funkció és az olyan fontos területek, mint a tanulmányi eredményesség és a továbbtanulási döntés.

A vizsgálatban szereplő érettségit adó szakképzésben tanuló diákok a Szakképzés 4.0 átalakítás előtt kezdték meg tanulmányaikat, vagyis a 12.-esek szakgimnazisták, a 13.-osok technikusi évfolyamra járó tanulók voltak. Az új szakképzési képzési struktúra úgy változtatta meg az érettségit adó szakképzést, hogy a diákoknak nem opcionális választása az 5. tanév, hanem kötelezően öt év a technikumi képzés. A diákok három közismereti tantárgyból tesznek érettségit a 4. év (13. évfolyam) után, az 5. évben (13. évfolyam) érettségiznek idegen nyelvből és a szakmai tárgyból. Eszerint csak egy ponton lehetséges a továbbtanulás, a 13. év után. A stratégia szerint ez megkönnyíti majd a szakirányú továbbtanulást. Az új szakképzési rendszer egyik sikermutatója lehet a felsőoktatásban továbbtanulók számának növekedése. Három év múlva, amikor az első technikumba járó évfolyam végez, érdemes megismételni a jelen vizsgálatot. Ezáltal összehasonlíthatóvá válnak a két szakképzési rendszerben végzett diákok nevelésszociológiai és pszichológiai tényezői, valamint továbbtanulási döntései.

## Hivatkozott irodalom

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. Magyar Közlöny, 191. 8155–8196.  
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/64ba5813b082ff4566643481ecf2c131ce805ba0/megtekintes>
- Aarø, L. E., Flisher, A. J., Kaaya, S., Onya, H., Namisi, F. S., & Wubs, A. (2009). Parental education as an indicator of socioeconomic status: Improving quality of data by requiring consistency across measurement occasions. *Scandinavian Journal of Public Health, 37*(2), 16–27.  
<https://doi.org/10.1177/1403494808086917>
- Aksoy, N. (1998, October 28–30). *Opinions of Upper Elementary Students about a „Good Teacher”*. Case Study in Turkey. Paper presented at the 29th annual meeting of northeastern educational research association. Ellenville, NY, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428042.pdf>
- Aldowah, H., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A.I., & Alalwan, N. (2020). Factors Affecting Student Dropout in MOOCs: A cause and effect decision-making model. *Journal of Computing in Higher Education, 32*(2), 429–454.  
<https://doi.org/10.1007/s12528-019-09241-y>
- Al-Matalka, F. I. M. (2014). The influence of parental socioeconomic status on their involvement at home. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(5), 146–154.  
[http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_5\\_March\\_2014/15.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_5_March_2014/15.pdf)
- Andor, M., & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra.  
<https://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.pdf>
- Andorka, R., & Simkus, A. (1983). Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statisztikai Szemle, 61*(6), 592–611.  
[https://www.ksh.hu/statszemle\\_archive/all/1983/1983\\_06/1983\\_06\\_0592\\_0611.pdf](https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/1983/1983_06/1983_06_0592_0611.pdf)
- Anli, G. (2019). Examining the relationship between academic self-handicapping and school attachment levels of secondary school students. *International Online Journal of Educational Sciences, 11*(3), 117–130.  
<https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.009>
- Arkin, R. M., & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey, & G. W. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169–202). Academic Press.
- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary vocational education and the transition from school to work. *Sociology of Education, 68*(3), 187–204.  
<https://doi.org/10.2307/2112684>
- Aunola, K., Stattin, H. K., & Nurmi, J-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence, 23*(2), 205–222.  
<https://doi.org/10.1006/jado.2000.0308>

- Avvisati, F., Besbas, B., & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. *Revue d'économie politique*, 120(5), 759–778.  
<https://doi.org/10.3917/redp.205.0759>
- Balácsi, I., Balkányi, P., Ostorics, L., Palincsár, I., Rábainé Szabó, A., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Vadász, Cs. (2014). *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei. Szövegértés, matematika, háttérkérdőívek*. Oktatási Hivatal.  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios\\_tanulmanyok/AzOKMtartalmikeretei.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/AzOKMtartalmikeretei.pdf)
- Balácsi, I., Balkányi, P., & Vadász, Cs. (2017). *PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal.
- Balácsi, I., & Horváth, Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In É. Balázs, M. Kocsis, & I. Vágó (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról, 2010* (pp. 325–362). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Balogh, K., Hajdu, G., Huszár, Á., Kristó, L., & Megyesi, B. (2019). *Származás és integráció a mai magyar társadalomban*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.  
<https://www.uky.edu/~cushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bánóczy, E., Kabai, I., & Kovássy, K. (2015). A „K Ö R T E”. *Jel-kép: Kommunikáció Közvélemény Média*, (3), 121–144. <https://doi.org/10.20520/Jel-Kep.2015.3.121>
- Bányai, É. (2014). Az affektív pszichológia tárgya, szemlélete és alapfogalmai. In É. Banyai, & K. Varga (Eds.), *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa* (pp. 27–70). Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.  
<https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Becker, R., & Hecken, A. E. (2009). Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1), 25–45.  
<https://doi.org/10.1177/0001699308100632>
- Belinszki, B., Szepesi, I., Takácsné Kárász, J., & Vadász, Cs. (2020). *Országos kompetenciamérés 2019 – Országos jelentés*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatási Hivatal, Köznevelési Mérés Értékelési Osztály

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2019/Orszagos\\_jelentes\\_2019.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2019/Orszagos_jelentes_2019.pdf)

- Berényi, E. (2019). A szegregációs jéghegy csúcsa: Iskolaválasztás és szelekció a kisgimnáziumi felvételi folyamatban. In A. Fehérvári, & K. Széll, (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (pp. 301–323). L' Harmattan Kiadó.
- Berényi, E., Imre, A., & Török, B. (2015). *Oktatáspolitikai modellek és elemzések*. Oktatásfejlesztő és Kutató Intézet.  
[http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1503457\\_oktatapolitikai\\_modellek\\_es\\_elemzesek\\_beliv.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1503457_oktatapolitikai_modellek_es_elemzesek_beliv.pdf)
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 327–336.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
- Bindman, S. W., Pomerantz, E. M., & Roisman, G. I. (2015). Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 756–770. <https://doi.org/10.1037/edu0000017>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: Promotion of selfregulation and the prevention of early school failure. *Development and Psychopathology, 20*(3), 899–911.  
<https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle, 11*(2), 3–27. <https://szociologia.hu/dynamic/0202blasko.htm>
- 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 G. Pusztai, & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 63–90). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 9–18.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In R. Lerner, M. Bornstein, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 3* (pp. 55–132). Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy403>
- Boruchovitch, E., Rufni, S. E., Ganda, D. R., Miranda, L. C., & Silva de Almeida, L. (2022). Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ).

- Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(8), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6>
- Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In G. Halász, & J. Lannert (Eds.), *Az oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény* (pp. 406–417). OKKER.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press Kiadó.
- Bukodi E., Paskov, M., & Nolan, B. (2017). *Intergenerational class mobility in Europe: A new account and an old story*. INET Oxford Working Papers no. 03.
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118486>
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Asian Development Bank. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29777/shadow-education.pdf>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Byun, S-Y., & Baker, D. P. (2012). Shadow education. In R. Scott, S. Kosslyn, & N. Pinkerton (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp. 2–12). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0301>
- Buyukgoze-Kavas, A. (2014). A psychometric evaluation of the Career Decision Self-Efficacy Scale–Short form with turkish university students. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 386–397. <https://doi.org/10.1177/1069072713484561>
- Carlson, S. M., Faja, S., & Beck, D. M. (2016). Incorporating early development into the measurement of executive function: The need for a continuum of measures across development. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 45–64). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-003>
- Chatzichristou, S., Ulicna, D., Murphy, I., & Curth, A. (2014). *Dual education: a bridge overtroubled waters?* European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL\\_STU\(2014\)529072\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529072/IPOL_STU(2014)529072_EN.pdf)
- Choi de Mendizábal, A., Gil, M., Mediavilla, M., & Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Humanism in Management and Economics*, 48(5), 21–42.

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14724/Predictors.pdf?sequence=2>

- Ceglédi, T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Ceglédi, T., & Szabó, A. É. (2014). Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In T. Ceglédi, A., Gál, & Z. Nagy (Eds.), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 257–274). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Coleman, J. S. (2000). Társadalomelmélet, társadalomkutatás és cselekvésemélet. In G. Felkai, D. Némédi, & P. Somlai (Eds.), *Olvasókönyv a szociológia történetéhez. Szociológiai irányzatok a XX. században* (pp. 191–214). Új Mandátum Könyvkiadó.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, G. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. government printing office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Coleman, J. S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, catholic, and private schools compared*. Basic Books.
- Cragg, L., & Chevalier, N. (2012). The processes underlying flexibility in childhood. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(2), 209–332. <https://doi.org/10.1080/17470210903204618>
- Cs. Czachesz, E., & Radó, P. (2003). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In G. Halász, & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* (pp. 349–376). Országos Közoktatási Intézet.
- Csákó, M. (1997). Hányan, honnan, hová? *Iskolakultúra*, 7(6–7), 17–26.
- Csákó, M. (1998). *A felsőfokú továbbtanulás tényezői. Zárójelentés a felsőfokú továbbtanulás meghatározóinak kutatásáról*. <https://sites.google.com/site/mcsako/kutat%C3%A1s/a-fels%C5%91fok%C3%BA-tov%C3%A1bbtanul%C3%A1s-t%C3%A9nyez%C5%91i-1998?authuser=0>
- Csákó, M. (2016). A szakképzés és az európai integráció. *Educatio*, 25(1), 3–10. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/a-szakkepzes-es-az-europai-integracio>
- Csapó, B. (1998a). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 11–38). Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (1998b). Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek a jegyek? In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (pp. 39–114). Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csapó, B. (2002). Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 37–64). Osiris Kiadó.



- Csapó, B. (2008). A magyar iskolarendszer adaptációs problémái: a tudás minősége. In K. Fazekas (Ed.), *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker* (pp. 113–131). MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L., & Tóth, E. (2014). *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. In T. Kolosi, & I. G. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2014* (pp. 110–136). TÁRKI.
- Csépe, V. (2021). Tanulás, kognitív készségek és a végrehajtó funkciók fejlődése. In Demeterné, B. DiBalsio, & L. Gimesi (Eds.), *Szaktudomány és Hatékony Tanulás A figyelmi- és végrehajtó funkciók szerepe a hatékony tanulásban és tanításban című nemzetközi konferencia előadásai. Absztraktkötet* (pp. 8). MTA Pécsi Területi Bizottsága.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- D. Molnár, É., & Gál, Z. (2019). Egyetemi tanulmányaikat megkezdő hallgatók tanulási mintázata és tanulói profilja. *Iskolakultúra*, 29(1), 29–41. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2019.1.29>
- Deci, E. L. (1988). A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. In I. Barkóczi, & L. Séra (Eds.), *Az emberi motiváció I–II.* (pp. 333–360). Tankönyvkiadó.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review*, Research Report 433. Department for Education and Skills. [https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact\\_of\\_parental\\_involvement/the\\_impact\\_of\\_parental\\_involvement.pdf](https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/documents/impact_of_parental_involvement/the_impact_of_parental_involvement.pdf)
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 34(2), 135–153.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201. <https://doi.org/10.2307/2094962>
- Diamond, A. (2013). Executive function. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2014). Want to optimize executive functions and academic outcomes? In P. D. Zelazo, & M. D. Sera (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology developing cognitive control processes: Mechanisms, implications,*

and interventions (Vol. 37. pp. 21–54). Wiley & Sons, Inc.  
<https://doi.org/10.1002/9781118732373.ch7>

- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in pre-school-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11–43). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-002>
- Diamond, A., Carlson, S. M., & Beck, D. M. (2005). Preschool children's performance in task switching on the dimensional change card sort task: Separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 689–729.  
[https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802\\_7](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_7)
- Dziurzyński, K., & Duda, E. (2018). Grade repetition as a consequence of school failures. *Journal of Modern Science*, 38(3), 133–148.  
<https://doi.org/10.13166/jms/95080>
- Elster, J. (2000). Racionális döntések. In G. Felkai, D. Némedi, & P. Somlai (Eds.) *Olvasókönyv a szociológia történetéhez. Szociológiai irányzatok a XX. században* (pp. 215–231). Új Mandátum Könyvkiadó.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289–305.  
[https://www.jstor.org/stable/1001715?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1001715?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership. Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *University Council for Educational Administration*, 47(3), 462–495. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396929>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships. Preparing Educators and improving schools*. Westview Press.  
<https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Ercsei, K. (Ed.). (2015). *Tanulási utak – pályautak: A szakképzésben tanulók pályakövetése*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1502654\\_tanulasi\\_utak\\_-\\_palyautak\\_beliv.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1502654_tanulasi_utak_-_palyautak_beliv.pdf)
- Erola, J., Jalonen, S., & Lehti, H. (2016). Parental education, class and income over early life course and children's achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 33–43.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2016.01.003>
- Eurofound (2017). *Social mobility in the EU*. Publications office of the European Union. Luxembourg.

- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Almeida Coutinho, A., Borodankova, O. (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulations and statistics*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/50570>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Fábri, I. (2010). A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. In *Felsőoktatási jelentkezések 2010* (pp. 9–28). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft  
[https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasisimuhely/FeMu/fuzet\\_01/oldal9\\_28\\_fabri.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasisimuhely/FeMu/fuzet_01/oldal9_28_fabri.pdf)
- Farkas, É. (2007). *Rendszerváltás a szakképzésben*. PhD értekezés. Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Doktori Program.  
<https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/85757/ertekezes.pdf;jsessionid=99918EE9959A3CB8EF68670A626735F9?sequence=5>
- Farkas, P. (1998). Leszakadó csoportok. *Educatio*, 7(1), 33–49.
- Farkas, Z. (2006). *A racionális cselekvés, a társadalmi cselekvés és kölcsönhatás. Társadalomelmélet 5*. Miskolci Egyetem.  
<https://mek.oszk.hu/03900/03944/html/>
- Fehérvári, A. (Ed.). (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Kutatás közben 283. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://mek.oszk.hu/16600/16610/16610.pdf>
- Fehérvári, A. (2009). Kudarok a szakiskolákban. *Szakképzési Szemle*, 25(1), 23–44.
- Fehérvári, A. (2012). A felsőfokú képzésben részt vevők képzéssel kapcsolatos elvárásai és tervei. In M. Szemerszki (Ed.), *Érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 141–175). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/erettségitol\\_a\\_mesterkepzesig.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/erettségitol_a_mesterkepzesig.pdf)
- Fehérvári, A. (2014). *A szakmai képzés és társadalmi átalakulás*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Fehérvári, A. (2021). Eredményesség- és méltányosságkutatások a magyar közoktatásban. Szisztematikus irodalomáttekintés 1990–2019. *Iskolakultúra*, 31(4), 90–108. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34344>.
- Fehérvári, A., & Híves, T. (2017). Trajectories in Hungarian education – transition to secondary school, *The New Educational Review*, 42(2), 154–166.  
<https://doi.org/10.15804/tner.2017.48.2.12>
- Fehérvári, A., & Györgyi, Z. (Eds.). (2015). *Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/15600/15662/15662.pdf>

- Fehérvári, A., & Tomasz, G. (Eds.). (2015). *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1502940\\_kudarok\\_es\\_megoldasok\\_beliv.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/1502940_kudarok_es_megoldasok_beliv.pdf)
- Fehérvári, A., Varga, A., & Ceglédi, T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In A. Fehérvári, & A. Varga (Eds.), *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–46). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wislocki Henrik Szakkollégium.
- Fejes, J. B. (2013). Miért van szükség deszegregációra? In J. B. Fejes, & N. Szűcs (Eds.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai* (pp. 15–35). Belvedere Meridionale. [http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes\\_2013\\_Deszegregacio.pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2013_Deszegregacio.pdf)
- Fejes, J. B. (2018). A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In J. B. Fejes, & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 111–125). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes, J. B., & Szűcs, N. (2017). Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, 67(11–12), 100–116.
- Fejes, J. B., Tóth, E., & Szabó, D. F. (2020). *Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.7>
- Fényes, H. (2009). Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Fényes, H. & Pusztai, G. (2004). A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle*, 82(6–7), 567–582.
- Fényes, H. & Róbert, P. (2006). Iskola és mobilitás Magyarországon régen és ma. In H. Fényes, & P. Róbert (Eds.), *Iskola és mobilitás: szöveggyűjtemény* (pp. 5–6). <http://mek.oszk.hu/13100/13105/13105.pdf>
- Ferenczi, Z. (2003). Az elsőgenerációs értelmiség kialakulásának sajátosságai. *Statisztikai Szemle*, 81(12), 1073–1089. [https://www.ksh.hu/statszemle\\_archive/2003/2003\\_12/2003\\_12\\_1073.pdf](https://www.ksh.hu/statszemle_archive/2003/2003_12/2003_12_1073.pdf)
- Ferge, Zs. (1972). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1(1), 10–35. [https://adt.arcanum.com/hu/view/MTA\\_Szociologia\\_1972/?pg=0&layout=s](https://adt.arcanum.com/hu/view/MTA_Szociologia_1972/?pg=0&layout=s)
- Ferge, Zs. (1999). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Cs. Meleg (Ed.), *Iskola és Társadalom II. Szöveggyűjtemény* (pp. 10–31). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. <https://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf>

- Ferge, Zs. (2016). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In A. Fehérvári, E. Juhász, V. Á. Kiss, & T. Kozma (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (pp. 141–170). Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete. [http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA\\_Evkonyvek\\_III167x234.pdf](http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf)
- Ferradás, M. del M., Freire, C, Núñez, J. C., & Regueiro, B. (2019). Associations between profiles of self-esteem and achievement goals and the protection of self-worth in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(12), 2–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122218>
- Fokozatváltás a felsőoktatásban (2016). [http://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas\\_Felsooktatasban\\_HONLAPRA.PDF](http://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF).
- Fónai, M., Hajdu, S., & Estók, G. (2007). Szakképző iskolák tanulóinak rekrutációja és motivációi. *Új Pedagógiai Szemle*, *57*(9), 92–127.
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, *17*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3>
- Fuller, C., & Macfadyen, T (2012). ‘What with your grades?’ Students’ motivation for and experiences of vocational courses in further education. *Journal of Vocational Education & Training*, *64*(1), 87–101. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2011.622447>
- Fülöp, M. (2001). A versengés szerepe. *Új Pedagógiai Szemle*, *51*(10), 3–17.
- Garai, O., & Kiss, L. (2014). A felsőoktatási jelentkezések tendenciáinak alakulása 2010 és 2014 között). *Felsőoktatási Műhely*, *1*, 17–46. [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2014\\_1/femu\\_2014\\_1\\_17-46.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasimuhely/FeMu/2014_1/femu_2014_1_17-46.pdf)
- Garai, P. (2009). *A szakképzés és a munkaerőpiac anomáliái, fejlesztési lehetőségei a Dél-dunántúli Régióban*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Földtudományok Doktori Iskola. [http://old.foldrajz.ttk.pte.hu/phd/phdkoord/nv/disszert/disszertacio\\_garai\\_nv.pdf](http://old.foldrajz.ttk.pte.hu/phd/phdkoord/nv/disszert/disszertacio_garai_nv.pdf)
- Garcia-Garcia, M., Barcelo, F., Clemente, I. C., & Escera, C. (2010). The role of dopamine transporter DAT1 genotype on the neural correlates of cognitive flexibility. *European Journal of Neuroscience*, *31*(4), 754–760. <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2010.07102.x>
- Garon, N. (2016). A review of hot executive functions in preschoolers. *Journal of Self-Regulation and Regulation*, *2*, 56–81. <https://doi.org/10.11588/josar.2016.2.34354>

- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, *134*(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, *43*(4), 510–526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Gazsó, F. (1982). Az esélyegyenlőtlenségek és az iskola. *Társadalmi Szemle*, *37*(11), 95–104.
- Gazsó, F. (1993). A társadalmi szerkezet változása és az oktatási rendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, *43*(12), 64–69.
- Gazsó, F. (1997). A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. *Századvég*, *2*(7), 73–107.
- Geurts, H. M., Corbett, B., & Solomon, M. (2009). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in Cognitive Science*, *13*, 74–82. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.006>
- 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. <https://doi.org/10.14413/HERJ/7/2/11>
- Gilmore, M. R., Hawkins, J. D., Day, L. E., & Catalano, R. F. (1992). Friendship and deviance: New evidence on an old controversy. *Journal of Early Adolescence*, *12*(1), 80–95. <https://doi.org/10.1177/0272431692012001005>
- 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.
- Glover, D., Law, S., & Youngman, A. (2002). Graduateness and employability: Student perceptions of the personal outcomes of university education. *Research in Post-Compulsory Education*, *7*(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/13596740200200132>
- Gonida, E. N., & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour: Introduction to the special issue. *European Journal of Psychology of Education*, *22*(1), 3–6. <https://doi.org/10.1007/BF03173685>
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, *91*(3), 279–288. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1001714.pdf>
- Greinert, W.-D. (1995). Regelungsmuster der beruflichen bildung: Tradition-marktbürokratie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *24*(5), 31–35.
- Gupta, A. (2020). Heterogeneous middle-class and disparate educational advantage: Parental investment in their children’s schooling in Dehradun,

- India. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 48–63.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1660142>
- Gupta, A. (2023). Exposing the ‘shadow’: An empirical scrutiny of the ‘shadowing process’ of private tutoring in India. *Educational Review*, 75(3), 394–410.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1931038>
- Györgyi, Z. (2019). Változások a hazai szakképzésben 2004–2019. *Educatio*, 28(1), 105–120. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.8>
- Györgyi, Z., & Imre, A. (2000). Az alap- és középfok közötti átmenet. *Educatio Füzetek*, 228. Oktatókutatató Intézet.  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/228\\_gyz\\_ia\\_afokkfok.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/228_gyz_ia_afokkfok.pdf)
- Györi, Á., & Balogh, K. (2020). Hogyan függ össze a társadalmi integráció az iskolai végzettség szintjének generációk közötti eltéréseivel? *Socio.hu*, 10(1), 1–24. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.1.1>
- Györi, Á., & Czákó, Á. (2017). Középfokú szakmai továbbtanulást befolyásoló tényezők. A szakma- és iskolaválasztás társadalmi különbségei a Dél-Alföldön. *Socio.hu*, 7(4), 97–127. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2017.4.97>
- Habók, A., & Szuchy, I. (2007). A szakképzés helyzete az Európai Unióban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(2), 55–63.
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., & Varga, J. (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. [https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/A\\_kozoktatas\\_indikatorrendszere\\_2019.pdf](https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2019.pdf)
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Hőnich, H., & Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet. [https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A\\_kozoktatas\\_indikatorrendszere\\_2021.pdf](https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf)
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Kertesi, G., Kézdi, G., Köllő, J., & Varga, J. (2015). *Az érettségi védelmében*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, 1. <http://real.mtak.hu/21169/1/bwp1501.pdf>
- Halász, G. (2002). A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. In A. Semjén (Ed.), *Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés* (pp. 91–112). MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont.  
<https://mek.oszk.hu/01500/01543/01543.pdf>
- Halloran, R. K. (2011). *Self-regulation, executive function, working memory, and academic achievement of female high school students*. ProQuest LLC, 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.  
<https://www.proquest.com/docview/866568726>
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). Peripheral voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/01425690120102845>

- Havas, G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In K. Fazekas, J. Küllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 121–138). Ecostat.
- Hermann, Z. (2005). A helyi munkaerőpiac hatása a középfokú továbbtanulási döntésekre. *Közgazdasági Szemle*, 52(1), 39–60.  
<http://epa.oszk.hu/00000/00017/00111/pdf/03hermann.pdf>
- Hermann, Z. (2004a). *Továbbtanulási döntés az általános iskola végén: a kulturális és a jövedelmi tényezők szerepe*. PhD értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem Szociológia Doktori Iskola [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/82/1/hermann\\_zoltan.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/82/1/hermann_zoltan.pdf)
- Hermann, Z. (2004b). Az oktatás munkaerőpiaci hozamának szerepe a középfokú továbbtanulási döntésekben. In K. Fazekas, & J. Varga (Eds.), *Munkaerőpiaci Tükör 2004*, (pp. 85–91). MTA Közgazdaságtudományi Intézet.  
[http://www.econ.core.hu/file/download/mt\\_2004\\_hun/egyben.pdf](http://www.econ.core.hu/file/download/mt_2004_hun/egyben.pdf)
- Hermány-Berencz, J., Szegedi, E., & Sziklainé Lengyel, Zs. (2013). *PSIVET: Esélyteremtés szakképzéssel*. Tempus Közalapítvány.  
<https://oktataskepzes.tka.hu/hu/zarokiadvany-141216103950>
- Hilmer, M. J., & Hilmer, C. E. (2012). On the relationship between student tastes and motivations, higher education decisions, and annual earnings. *Economics of Education Review*, 31(1), 66–75.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.004>
- Hoelscher, M., Hayward, G., Ertl, H., & Dunbar-Goddet, H. (2008). The transition from vocational education and training to higher education: A successful pathway? *Research Papers in Education*, 23(2), 139–151.  
<https://doi.org/10.1080/02671520802048679>
- Holst, Y., & Thorell, L. B. (2018). Adult Executive Functioning Inventory (ADEXI): Validity, reliability, and relations to ADHD. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 27, e1567, 1–9. <https://doi.org/10.1002/1567>
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417–435. <https://doi.org/10.2307/1163118>
- Hricsovinyi, J., & Józsa, K. (2018). Iskolaválasztás és szelekció. In J. B. Fejes, & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 129–146). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development*, 20(3), 251–271. <https://doi.org/10.1002/icd.736>



- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development, 14*(3), 319–327. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672288>.
- Huszár, Á., & Szabó, A. (2020). Pártszimpátia és a társadalmi mobilitás érzékelése. In I. Kovách (Ed.), *Mobilitás és integráció a magyar társadalomban* (pp. 11–34). Társadalomtudományi Kutatóközpont Argumentum Kiadó.
- Ianelli, C. (2002). Parental education and young people’s educational and labour market outcomes: A comparison across Europe. In I. Kogan, & W. Müller (Eds.), *School-to-work transitions in Europe: Analyses of the EULFS 2000 ad hoc module* (pp. 5–30). Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-45.pdf>
- Imre, A. (2002). Iskola és eredményesség. *Educatio, 11*(3), 524–527. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00021/pdf/480.pdf>
- Imre, A., & Györgyi, Z. (2006). Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In G. Halász, & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. (pp. 133–196). Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/4-az-oktatasi-rendszer-es-tanuloitovabbhaladas>.
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. [https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37638/PhD\\_03\\_st.pdf?sequence=1](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37638/PhD_03_st.pdf?sequence=1)
- Jackson, M., & Evans, G. (2017). Rebuilding walls: Market transition and social mobility in the post-socialist societies of Europe. *Sociological Science, 4*, 54–79. <https://doi.org/10.15195/v4.a3>
- Jacques, S., & Marcovitch, S. (2010). Development of executive function across the life span. In W. Overton (Ed.), *Handbook of lifespan development* (pp. 431–466). Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001013>
- Jancsák, Cs., & Polgár, Zs. (2010). Középiskolások továbbtanulási motivációi és jövőorientációi. *Új Ifjúsági Szemle, 8*(3), 27–34. [http://www.ifjusagugy.hu/uszi\\_kotetek/UISZ-28.pdf](http://www.ifjusagugy.hu/uszi_kotetek/UISZ-28.pdf)
- Jansen, D., Elffers, L., & Jak, S. (2023). A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families. *International Studies in Sociology of Education, 32*(3), 653–674. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1880332>
- Jehadus, E., Tamur, M., Chen, J., & Perbowo, K. S. (2022). The influence of tutoring and learning motivation on mathematics achievement of junior high school students. *Journal of Honai Math, 5*(1), 75–82. <https://doi.org/10.30862/jhm.v5i1.206>

- Jou, M., & Wang, J. (2013). Observations of achievement and motivation in using cloud computing driven CAD: Comparison of college students with high school and vocational high school backgrounds. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 364–369. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.001>
- Józsa, G. (2019). Reziliens szakgimnazisták felvételi mintázatai. *Magyar Pedagógia*, 119(2), 151–169. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.2.151>
- Józsa, G. (2020a). The development of the number of pupils in secondary institutions in light of political and school structure changes. *Central European Journal of Educational Research*, 2(3), 70–81. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8532>
- Józsa, G. (2020b). Lemorzsolódási kockázat és felsőoktatásba jelentkezés. *Képzés és Gyakorlat*, 18(1–2), 55–66. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.5>
- Józsa, G. (2021a). Szakközépiskolából a felsőoktatásba: lemorzsolódási veszélyek vizsgálata egy pilotmérés alapján. *Iskolakultúra*, 31(7–8), 88–103.
- Józsa, G. (2021b). Végzős szakközépiskolás tanulók továbbtanulási szándéka: egy próbamérés eredményei. *Neveléstudomány*, 9(4), 138–153. <https://doi.org/10.21549/NTNY.35.2021.4.8>
- Józsa, G., Oo, T. Z., Amukune, S., & Józsa, K. (2022). Predictors of the intention of learning in higher education: Motivation, self-handicapping, executive function, parents' education and school achievement. *Education Science*, 12, 906. <https://doi.org/10.3390/educsci12120906>
- Józsa, G., & Józsa, K. (2017). Az affektív tényezők szerepe a végrehajtó funkcióban: A meleg végrehajtó funkció. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(4/6), 559–577. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.4.6>
- Józsa, G., & Józsa, K. (2018). Végrehajtó funkció: elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia*, 118(2), 175–200. <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.175>
- Józsa, G., & Józsa, K. (2020). A CHEXI és ADEXI végrehajtó funkció kérdőívek adaptálása magyarra. *Magyar Pedagógia*, 120(1), 47–69. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.1.47>
- Józsa, K. (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 239–268). Osiris Kiadó.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Józsa K., D. Molnár, É., & Zsolnai A. (2020). Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. *Magyar Tudomány*, 181(1), 47–55. <https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.5>
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2010). A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In A. Zsolnai, & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és*

- gyakorlati alapjai* (pp. 134–162). Tankönyvkiadó.
- Karlovitz, J. T. (2017). Pályaválasztási döntéshozatal halmozottan hátrányos helyzetű borsod-abaúj-zeplén megyei fiatalok körében. *Taylor*, 9(3–4), 11–17. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/taylor/article/view/13119>
- Kasza, G., & Kovács, B. (2007) Honnan hová? *Felsőoktatási Műhely*, 1, 81–90. [https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2007\\_01/oldal81\\_90\\_kasza\\_kovacs.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2007_01/oldal81_90_kasza_kovacs.pdf)
- Katartzi, E., & Hayward, G. (2019). Conceptualising transitions from vocational to higher education: Bringing together Bourdieu and Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 1–16. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1707065>
- Kelemen, E. (2003). Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 53(9), 25–32.
- Keller, T. (2016). Ha a jegyek nem elég jók... Az önértékelés szerepe a felsőoktatásba való jelentkezésben. *Közgazdasági Szemle*, 63(1), 62–78. [http://real.mtak.hu/31936/1/03\\_Keller\\_Tamas\\_u.pdf](http://real.mtak.hu/31936/1/03_Keller_Tamas_u.pdf)
- Keresztes, N., Pluhár Zs., & Pikó B. (2005). Társas hatások szerepe a serdülők fizikai aktivitási magatartásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 6(1), 35–51. <https://doi.org/10.1556/Mental.6.2005.1.3>
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In G. Kertesi (Ed.), *A társadalom peremén: Romák a munkaerőpiacon és az iskolában* (pp. 377–387). Osiris Kiadó.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2009). Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56(11), 959–1000. [http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1\\_kertesi-kezdi.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf)
- Kertesi, G., & Köllő, J. (1998). Regionális munkanélküliség és bérek az átmenet éveiben. A bérszerkezet átalakulása Magyarországon – II. rész. *Közgazdasági Szemle*, 45(7–8), 621–652. <https://www.epa.hu/00000/00017/00040/pdf/kertesikollo.pdf>
- Kertesi, G., & Varga, J. (2005). Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 53(7–8), 633–662. <http://real.mtak.hu/83348/1/01kertesivarga.pdf>
- Ketskemény, L., & Izsó L. (1996). *Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. Felhasználói útmutató és oktatási segédlet*. SPSS. Partner Bt.
- Kiss, M. (2016). A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Socio.hu*, 6(4), 46–72. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2016.4.46>
- Kiss, P. (2008). Falusiak (és nem falusiak) a felsőfokú tanulmányaik kezdetén. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 45–59.

[http://cdn.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasimuhely/FeMu\\_2008\\_1/fimuhy\\_200801\\_02\\_kiss\\_p.pdf](http://cdn.felvi.hu/bin/content/dload/felsooktatasimuhely/FeMu_2008_1/fimuhy_200801_02_kiss_p.pdf)

- Kissné Viszket, M. (2015). A pályaválasztási döntés családi háttere. *Életpályatanácsadás*, 5, 22–29.  
[https://epa.oszk.hu/02500/02512/00010/pdf/EPA02512\\_eletpalya\\_tanacsadas\\_2015\\_05\\_22-29.pdf](https://epa.oszk.hu/02500/02512/00010/pdf/EPA02512_eletpalya_tanacsadas_2015_05_22-29.pdf)
- Kogan, I. (2008). Education systems of Central and Eastern European countries. In I. Kogan, M. Gebel, & C. Noelke (Eds.), *Europe enlarged: A handbook of education, labour and welfare regimes in Central and Eastern Europe* (pp. 7–33). The Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt9qng2>
- Kogan, I., Gebel, M., & Noelke, C. (2012). Educational systems and inequalities in educational attainment in Central and Eastern European countries. *Studies of Transition States and Societies*, 4(1), 69–83. <https://d-nb.info/1190988089/34>
- Kollár, D. (2018). Társadalmi mobilitás a felsőoktatásban és a szakkollégiumokban. In *Mit adtak nekünk a szakkollégiumok? I. A szakkollégisták motivációi, eredményei, hallgatói összetétele* (pp. 7–29). Társadalmi Reflexió Intézet. <https://socialreflection.org/wp-content/uploads/2018/07/Mit-adtak-nek%C3%BCnk-a-szakkoll%C3%A9giumok-I.pdf>
- Koltói, L. (2015). *A hallgatók kompetenciaérzésének társas és tanulmányi háttere*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. [https://ppk.elte.hu/file/koltoi\\_lilla\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/file/koltoi_lilla_disszertacio.pdf)
- Koltói, L., Harsányi, Sz. G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 86–103.  
<https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.6>
- Kovács, I. V. (2004). Esélyteremtés hátrányban. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(1), 3–11.
- Kovács, K. (2015). Pedagógusjelöltek szabadidő-eltöltési szokásai és egészségi állapota. In G. Pusztai, & T. Ceglédi (Eds.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében* (pp. 189–198). Partium Könyvkiadó, P. P. S., Új Mandátum Könyvkiadó.  
<https://mek.oszk.hu/14700/14763/14763.pdf>
- Kovács, K. E. (2018). A motiváció szerepe a felsőoktatási lemorzsolódásban és perzisztenciában. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 55–63.  
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.55>
- Kovács, K., Müller, A., Fenyves, V., Szűcs, E., & Bácsné Bába É. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpátmedencében. *Neveléstudomány*, 5(3), 15–30.  
<https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2>

- Kozma, T. (1983). *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Kossuth Könyvkiadó.
- Kozma, T. (1998). Szabadság vagy igazság? *Új Pedagógiai Szemle*, 48(10), 3–19.
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó.
- Köcséné Szabó, I. (2007). Milyen tanár leszek? In I. Falus (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 121–155). Gondolat Kiadó.
- KSH (2015). 2011. évi népszámlálás 15. A társadalom rétegződése. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_15\\_2011.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_15_2011.pdf)
- KSH (2020). KSH Oktatási adatok, 2019/2020. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>
- Kulcsár, V., Dobre, A., & Gati, I. (2020). Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of Vocational Behavior*, 116(A), <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346>
- Kyereko, D. O., Smith, W. C., Hlovor, I., & Keney, G. (2022). Understanding grade repetition from the perspectives of teachers and principals in basic schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 93(2), 1026–1033. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102633>
- Lam, N. T., & Cuong, N. V. (2017). *Intragenerational and intergenerational mobility in Vietnam*. ADBI Working Paper 722. Asian Development Bank Institute. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/296061/adbi-wp722.pdf>
- Lannert, J. (1998). Pályaorientációk. *Educatio*, 7(3), 436–446. [https://epa.oszk.hu/01500/01551/00082/pdf/EPA01551\\_educatio\\_1998\\_3\\_436-446.pdf](https://epa.oszk.hu/01500/01551/00082/pdf/EPA01551_educatio_1998_3_436-446.pdf)
- Lannert, J. (2003a). A középiskolák közötti különbségek a felvételik tükrében és az erre ható tényezők. *Educatio*, 11(2), 187–208. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/a-kozepiskolak-kozotti-kulonbsegek-a-felvetelik-tukreben-es-az-erre-hato-tenyezok>
- Lannert, J. (2003b). A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. In J. Lannert (Ed.), *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/hogyan-tovabb-palyavalasztasi-elkepzelesek-magyarorszagon>
- Lannert, J. (2004a). *Pályaválasztási aspirációk. A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben*. PhD értekezés, ELTE TÁTK, Szociológiai Tanszék. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/1/lannert\\_judit.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/86/1/lannert_judit.pdf)

- Lannert, J. (2004b). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12), 3–15.
- Lannert, J. (2006). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In J. Lannert, & M. Nagy (Eds.), *Az eredményes iskola. Adatok és esetek* (pp. 17–42). Országos Közoktatási Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/az-iskolaeredmenyességi-kutatasok-nemzetkozi-tapasztalatai>
- Lannert, J. (2009). *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága*. <https://ofi.oh.gov.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatározottsága>
- Lannert, J. (2018). Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In T. Kolosi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2018* (pp. 1–19). TÁRKI Társadalomkutatási Intézet. [https://www.tarki.hu/sites/default/files/trip2018/267-285\\_Lannert\\_oktatas.pdf](https://www.tarki.hu/sites/default/files/trip2018/267-285_Lannert_oktatas.pdf)
- Lannert, J. (n.d.). *A közoktatás szerkezetének alakulása Magyarországon*. <http://www.nih.gov.hu/letolt/kutat/tep/ember/lannertjudit.pdf>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595–611. <https://doi.org/10.1348/000709906X128396>
- Li, Z., & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(13), 2–21. <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>
- Liskó, I. (2000). A szakközépiskolások felsőfokú továbbtanulása. *Educatio*, 9(1), 153–159. [https://epa.oszk.hu/01500/01551/00088/pdf/EPA01551\\_educatio\\_2000\\_1\\_153-159.pdf](https://epa.oszk.hu/01500/01551/00088/pdf/EPA01551_educatio_2000_1_153-159.pdf)
- Liskó, I. (2001). Az új szakközépiskolai modell értékelése. *Iskolakultúra*, 11(3), 3–19. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19433>
- Liskó, I. (2003). *Kudarok a középfokú iskolákban*. Oktatókutatási Intézet. <http://mek.oszk.hu/09700/09761/09761.pdf>
- Liskó, I. (2004). *Perspektívák a középiskola után*. Felsőoktatási Kutatóintézet. <https://docplayer.hu/1129456-Perspektivak-a-kozepiskola-utan.html>
- Liskó, I. (2008). Szakképzés és lemorzsolódás. In K. Fazekas, J. Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért* (pp. 95–119). Ecostat.
- Loeber, S., & Higson, H. E. (2009). Motivation to study in higher education: A comparison between Germany and Great Britain. *Higher Education in Europe*, 34(3–4), 511–521. <https://doi.org/10.1080/03797720903392235>

- Luzzo, D. A. (1996). A psychometric evaluation of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Counseling és Development*, 74(3), 276–279. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01865.x>
- Lükő, I. (2007). *Szakképzési rendszerek, struktúrák, kvalifikációk nemzetközi összehasonlítása. Nemzetközi összehasonlító elemzés a szakképzési rendszerek állapotáról, működéséről és fejlesztéséről*. NYME.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol 4., pp. 1–101). Wiley & Sons, Inc.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31–49. <https://doi.org/10.1023/A:1022214022478>
- Malatyinszki, Sz. (2019). Pályaorientáció és motiváció a XXI. században. In *Perspektíva – Kitekintés* (pp. 217–227). Gál Ferenc Főiskola Gazdasági Kar. [https://www.researchgate.net/publication/339051830\\_Palyaorientacio\\_es\\_motivacio\\_a\\_XXI\\_szazadban](https://www.researchgate.net/publication/339051830_Palyaorientacio_es_motivacio_a_XXI_szazadban)
- Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46(1), 72–87. <https://doi.org/10.2307/2095027>
- Mártonfi, Gy. (2011). *Hány éves korig tartson a tankötelezettség? Válaszkísérlet egy rossz kérdésre*. Szakpolitikai javaslat, Oktatókutató 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)
- Mártonfi, Gy. (2016). A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai. *Educatio*, 25(1). 46–58. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/a-szakkepzes-intezmenyrendszerenek-atalakulasai>
- Martos, T. (2016). Motiváció, értékek és társas kapcsolatok: az öndetermináció elméletének alapjai. In *Emberközpontú gazdaság: A Keresztény Társadalmi Elvek a Gazdaságban (KETEG) képzés szakkönyve* (pp. 242–255). KETEG Oikonomia Kutató Intézet Alapítvány.
- Martos, T., Szabó, G., & Rózsa, S. (2006). Az aspirációs index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 7(3), 171–191. <https://doi.org/10.1556/Mental.7.2006.3.2>
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., Long, J. D., & Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375–384. <https://doi.org/10.3102/0013189x12459883>

- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital. differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–144. <https://doi.org/10.1093/sf/78.1.117>
- Miguel, J. P., Silva, J. T., & Prieto, G. (2013). Career Decision Self-Efficacy Scale – short form: A Rasch analysis of the Portuguese version. *Journal of Vocational Behavior*, 82(2), 116–123. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.12.001>
- Mikrocenzus 2016. 4. Iskolázottsági adatok (2017). In M. Kovács (Ed.) [KSH]. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus\\_2016\\_4.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_4.pdf)
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 345–361. <https://doi.org/10.1348/000709999157761>
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex „Frontal Lobe” Tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Miyako, I., & García, E. (2014), “Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences”. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013(1). [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_studies-2013-5k3w65mx3hnx](http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx)
- Mollenhauer, K. (1996). Szocializáció és iskolai eredmény. In Cs. Meleg (Ed.), *Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény* (pp. 95–109). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. <https://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf>
- Molnár, Gy., & Korom, E. (Eds.) (2013). *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Montmarquette, C., Cannings, K., & Mahseredjian, S. (2002). How do young people choose college majors? *Economics of Education Review*, 21(6), 543–556. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00054-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00054-1)
- Morgan, G. A., Maslin-Cole, C., Harmon, R. J., Busch-Rossnagel, N. A., Jennings, K. D., Hauser-Cram, P., & Brockman, L. (2003). Parent and teacher perceptions of young children’s mastery motivation. Assessment and review of research. In D. Messer (Ed.), *Mastery motivation in early childhood: Development, measurement and social processes* (pp. 109–131). Routledge.
- Mrázik, J. (2015). *Nevelésemélet. Digitális jegyzet az osztatlan tanárképzésben résztvevők számára*. Pécsi Tudományegyetem. <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/24/index.html>
- Nahalka, I., & Zempléni, A. (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In Oktatási



- Hivatal (Ed.), *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján* (pp. 91–166). Oktatási Hivatal.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, K. (2016). Az oktatás gazdasági értékei. *Opus et Educatio*, 33(8), 312–323. <https://doi.org/10.3311/ope.106>
- Nagy, P. T. (2004). A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, 14(9), 57–71.
- Nagy, Z., & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.4.347>
- Needham, B. L., Cosnoe, R., & Müller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems*, 51(4), 569–586. <https://doi.org/10.1525/sp.2004.51.4.569>
- Neményi, M. (2013). Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 24(2), 3–7. [http://www.esely.org/kiadvanyok/2013\\_2/nemenyi.pdf](http://www.esely.org/kiadvanyok/2013_2/nemenyi.pdf)
- Nemzetgazdasági Minisztérium Foglalkoztatáspolitikáért Felelős Államtitkárság Szakképzési és Felnőttképzési Főosztály (2011). *KONCEPCIÓ a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására*. [https://www.nive.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=340:konceptio-a-szakkepzesi-rendszer-atalakitasara-a-gazdasagi-igenyekkel-valo-osszehangolasara&catid=8&Itemid=166](https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=340:konceptio-a-szakkepzesi-rendszer-atalakitasara-a-gazdasagi-igenyekkel-valo-osszehangolasara&catid=8&Itemid=166)
- Neugebauer, M., & Schindler, S. (2012). Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica*, 55(1), 19–36. <https://doi.org/10.1177/0001699311427747>
- Nichols, J. D. (1996). The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 467–476. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0031>
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz. G., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 7–28. <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.2>
- Oktatási Hivatal (2019). *PISA 2018 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PI SA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PI SA2018_v6.pdf)
- Otani, M. (2020). Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. *Asia Pacific Education Review*, 21(3), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09614-z>

- Papp, G. (2006). *Az iskolapadból a munkaasztalhoz. Nemzeti szakképzési rendszerek összehasonlító elemzése, különös tekintettel a kamarák szakképzésben betöltött szerepére*. MKIK GVI. <https://adoc.pub/papp-gerg-az-iskolapadbol-a-munkaasztalhoz.html>
- Pásku, J., & Münnich, Á. (2000). Az extrakurrikulris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia*, 100(1), 59–77.
- Pásztor, R. G. (2017). *Kisebbségi és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben*. PhD értekezés. DE HTDI Szociológiai és Társadalompolitika Doktori Program. [https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/241594/Pasztor\\_Rita\\_Gizella\\_Disszertacio\\_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/241594/Pasztor_Rita_Gizella_Disszertacio_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Payne, J. (2003). *Vocational pathways at age 16–19*. Department for Education and Skills. <https://tinyurl.hu/qSOy>
- Perry, C. L., Kelder, S. H., & Komro, K. A. (1993). The social world of adolescents: Family, peers, schools and the community. In S. G. Millstein, A. C. Petersen, & E. O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century* (pp. 73–96). Oxford University Press. [https://www.researchgate.net/publication/232510552\\_The\\_social\\_world\\_of\\_adolescents\\_Family\\_peers\\_schools\\_and\\_the\\_community](https://www.researchgate.net/publication/232510552_The_social_world_of_adolescents_Family_peers_schools_and_the_community)
- Pikó, B. (2010). Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásában. In B. Pikó (Ed.), *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban* (pp. 87–101). L'Harmattan–Nemzeti Drogmegelőzési Intézet. [http://www.demetrovics.hu/dokumentumok/Kutatasok\\_11\\_PikoB\\_konyv.pdf](http://www.demetrovics.hu/dokumentumok/Kutatasok_11_PikoB_konyv.pdf)
- Pilz, M. (2018). *Typologies to compare different VET systems: Purposes and a new approach*. Conference paper. Vocational education & training emerging issues VOICES FROM RESEARCH VII International Conference & Research Workshop, Stockholm, Sweden, May 7–8, 2018.
- Pires, A. L. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 129–150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864793.pdf>
- Polónyi, I. (2006). A munkaerőpiacra orientált felsőoktatási minőségbiztosítás. In J. Bálint, I. Polónyi, & B. Siklós (Eds.), *A felsőoktatás minősége* (pp. 10–38). Felsőoktatási Kutatóintézet. [http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi\\_POLONYI.pdf](http://www.hier.iif.hu/hu/konf/Felsooktatasi_POLONYI.pdf)
- Polónyi I. (2016). Javuló prioritás, romló kondíciók, avagy a hazai szakképzés finanszírozása. *Educatio*, 25(1), 27–45.

- Polónyi, I. (2018). A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statisztikai Szemle*, 96(10), 1001–1019.  
<https://doi.org/10.20311/stat2018.10.hu1001>
- Polónyi, I. (2019). *Humán erőforrások és az oktatás*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pusztai, G. (2005). *Középiszkolások társadalmi tőkeforrásai* című kérdőív. Kézirat.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó.  
<https://mek.oszk.hu/12100/12193/12193.pdf>
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kézig. Hallgatói értelmezői közösségek*. Új Mandátum Kiadó. <https://mek.oszk.hu/12100/12194/12194.pdf>
- Pusztai, G., Fónai, M., & Bocsi, V. (2019). A társadalmi státusz transzmissziója és a felsőoktatási lemorzsolódás. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 10(28), 5–23.  
<https://doi.org/10.19055/ams.2019.10/28/1>
- Radó, P. (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In J. B. Fejes, & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 31–55). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Rasmusson, M., Albæk, K., Lind, P., & Myrberg, M. (2019). Cognitive foundation skills following vocational versus general uppersecondary education: A long-term perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 985–1006. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466361>
- Reddan, G. (2015). Enhancing students' self-efficacy in making positive career decisions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 16(4), 291–300.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113595.pdf>
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Reynolds, D. (1982). The search for effective schools. *School Organisation*, 2(3), 215–237. <https://doi.org/10.1080/0260136820020302>
- Róbert, P. (2000). Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 9(1), 79–94.
- Róbert, P. (2002). Miért (nem) meritokratikusak a modern társadalmak? *Századvég*, 7(23), 3–31.
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, I. Gy. Tóth, & Gy. Vukovich (Eds.), *Társadalmi riport 2004* (pp. 193–205). TÁRKI.
- Róbert, P. (2010). Öt évvel végzés után: diplomás pályakezdés nemzetközi összehasonlításban. In T. Kolosi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi riport 2010* (pp. 472–487). TÁRKI.

- Róbert, P. (2018). Intergenerációs iskolai mobilitás az európai országokban a válság előtt és után. In T. Kolosi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport* (pp. 64–80). TÁRKI.
- Róna-Tas, Á. (1991). A racionális döntések elmélete a szociológiában. *Replika*, 4, 41–49. <http://replika.hu/replika/06-02>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Rinehart and Winston. <https://www.gwern.net/docs/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalionintheclassroom.pdf>
- Racsmány, M., Lukács, Á., Németh, D., & Pléh, Cs. (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(4), 479–505. <https://doi.org/10.1556/mpszle.60.2005.4.3>
- Rueda, R., & Moll, L. C. (1999). A motiváció szociokulturális megközelítése. In H. F. Jr. O'Neil, & M. Drillings (Eds.), *Motiváció: elmélet és kutatás* (pp. 129–148). Vince Kiadó.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(4), 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sági, M. (2009). Az iskolaválasztás oksági modellje a racionáliscelekvésemélet alapján. In J. Lannert (Ed.), *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon* (pp. 52–57). OKI.
- Sáska, G. (2012). Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? A matematikaosztályzat rejtett összetevői. *Educatio*, 21(4), 563–577.
- Sawitri, D. R., Creed, P. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2013). The Adolescent-Parent Career Congruence Scale: Development and initial validation. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 210–226. <https://doi.org/10.1177/1069072712466723>
- Sawilowsky, S. (2009). "New effect size rules of thumb". *Journal of Modern Applied Statistics Methods*, 8(2), 467–474. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100>
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576–596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
- Shields, R., & Masardo, A. (2015). *Changing patterns in vocational entry qualifications, student support and outcomes in undergraduate degree*

- programmes*. The Higher Education Academy.  
<http://eprints.glos.ac.uk/4299/1/Shields%20and%20Masardo%20%282015%29%20Changing%20Patterns%20in%20Vocational%20Entry%20Qualifications%20-%20HEA.pdf>
- Shimizu, K. (2022). Dimensionality of career indecision: methodological perspectives. In J. A. Ferreira, M. Reitzle, & E. Santos (Eds.), *Carrer developmen in context* (pp. 219–236). [https://doi.org/10.14195/978-989-26-1451-9\\_7](https://doi.org/10.14195/978-989-26-1451-9_7)
- Solymosi, K. (2013). Iskolaválasztás – a háttérben húzódó motivációk és nézetek. In J. T. Karlovitz, & J. Torgyik (Eds.), *Zdelávanie, vyskum a metodológia* (pp. 387–391). International Research Institute.
- Sorokin, P. A. (1998). A vertikális mobilitás csatornáit. In P. Róbert (Ed.), *Társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések* (pp. 12–25). Új Mandátum.
- Sós, T. (2010). *A szakképzés alakulása az észak-magyarországi régióban a rendszerváltástól napjainkig*. PhD értekezés. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. [https://ppk.elte.hu/file/sos\\_tamas\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/file/sos_tamas_disszertacio.pdf)
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- 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)
- Szabó, É. (1999). A „kedves”, az „okos” és a „gonosz”, avagy a kedvelt és a nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 1(1), 31–41.
- Szabó, L. T. (1985). *A "rejtett tanterv"*. Oktatókutató Intézet.
- Szanyi-F., E. (2015). *Szakiskolás tanulók rövid távú munkaerő-piaci és továbbtanulási tervei*. PhD értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/919/1/Szanyi\\_Eleonora.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/919/1/Szanyi_Eleonora.pdf)
- Székelyi, M., & Barna, I. (2002). *Túlélőkészlet az SPSS-hez. Többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex.
- Széll, K. (2017). *Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/16402/szell-krisztian-phd-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Szemerszki, M. (2003). *A magánfelsőoktatás kialakulása Magyarországon*. PhD értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola.  
[http://phd.lib.uni-corvinus.hu/695/1/Szemerszki\\_Mariann.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/695/1/Szemerszki_Mariann.pdf)
- Szemerszki, M. (2012a). A felsőoktatásba jelentkezők jellemzői. In M. Szemerszki (Ed.), *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 19–55). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/az-erettsegitol-mesterkepzesig>
- Szemerszki, M. (2012b). A felsőfokú képzésbe belépők társadalmi háttere, iskolai életútja, a középfokú oktatás főbb sajátosságai. In M. Szemerszki (Ed.), *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 113–140). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/az-erettsegitol-mesterkepzesig>
- Szemerszki, M. (2014). A középiskolából a felsőoktatásba. Jelentkezési és felvételi tendenciák. *Felsőoktatási Műhely*, 1, 47–63.  
[https://www.felvi.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2014\\_1/femu\\_2014\\_1\\_47-63.pdf](https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi Muhely/FeMu/2014_1/femu_2014_1_47-63.pdf)
- Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In M. Szemerszki (Ed.), *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 52–87). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.  
<http://mek.oszk.hu/15500/15560/15560.pdf>
- Szemerszki, M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői. In M. Szemerszki (Ed.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei* (pp. 29–50). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesség\\_beliv.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesség_beliv.pdf)
- Szemerszki, M. (2018). Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In G. Pusztai, & F. Szigeti (Eds.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 15–27). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szemerszki, M. (2020). Különórák az iskolában és iskolán kívül. *Educatio*, 29(2), 205–221. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.3>
- Tánczos, T., & Németh, D. (2010). A munkamemória mérőeljárásai és szerepük az iskolai szűrésben és fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 95–111.  
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21040>
- Telcs, A., Kosztyán Zs., Neumann-Virág I., Katona, A., & Török Á. (2015). *Analysis of Hungarian students' college choices. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 255–263.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.391>
- Thibault, F., & Potvin, P. (2018). Executive function as a predictor of physics-related conceptual change. *Neuroeducation*, 5(2), 119–126.  
<https://doi.org/10.24046/neuroed.20180502.119>

- Tomasz, G. (Ed.). (2012). *Párhuzamok-kanyarok. Szakképzettek pályakövetése*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.  
<https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2012/03/Parhuzamok-kanyarok.pdf>
- Tótor, I. (2020). *Az iskolaválasztás döntésmechanismusai. Székelyföldi középiskolások szektorközi metszetben*. Presa Universitară Clujeană.
- Tokan, M. K., & Imakulata, M. M. (2019). The effect of motivation and learning behaviour on student achievement. *South African Journal of Education*, 39(1), 1–8. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1510>
- Tót, É. (1996). A világbanki szakképzési modell. *Educatio*, 5(1), 40–49.
- Tót, É. (2015). Európai és hazai trendek a tanulási stratégiákban. In A. Fehérvári, & Z. Györgyi (Eds.), *Tanulási attitűdök, tanulási stratégiák* (pp. 11–44). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/15600/15662/15662.pdf>
- Török, L., Szabó, Z. P., & Boda-Ujlaky, J. (2016). Az önakadályozás pszichológiája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(3/6), 503–530.  
<https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.3.6>
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what is more to learn. *Educational Psychology*, 13(2), 115–138.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Vámosi, T. (2015). *Tanoncból mesterember*. Szerzői kiadás.  
<https://mek.oszk.hu/14800/14888/14888.pdf>
- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P.A.J. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference. *Acta Sociologica*, 55(1), 73–89. <https://doi.org/10.1177/0001699311431595>
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/vocational schools versus academic schools: The mediating role of faculty trust in students. *Teachers College Record*, 114(7), 1–36.  
<https://doi.org/10.1177/016146811211400706>
- Varga, J. (2001). A kereseti várakozások hatása az érettségizők továbbtanulási döntésére. *Közgazdasági Szemle*, 48(7–8), 615–639.  
<http://epa.oszk.hu/00000/00017/00073/pdf/Varga.pdf>
- Varga, J. (2017). *A felsőfokú végzettségűek foglalkozási mobilitása*. MTA doktori értekezés. [http://real-d.mtak.hu/1046/6/dc\\_1427\\_17\\_doktori\\_mu.pdf](http://real-d.mtak.hu/1046/6/dc_1427_17_doktori_mu.pdf)
- Varga, J. (2018). A készségek és az oktatás követelményrendszere a tudásalapú társadalomban. *Magyar Tudomány*, 179(1), 69–76.  
<https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.1.8>
- Varga, J. (2023). Oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek Magyarországon. In Á. Szabó-Morvai, & R. Pető (Eds.), *Munkaerőpiaci tükrök 2022. Társadalmi egyenlőtlenség és mobilitás* (pp. 71–79). HUN-REN Közgazdaság- és

Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet.  
<https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2023/11/teljes-kotet.pdf>

- Veroszta, Zs. (2012). A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. A 2006–2010 közötti időszak normál jelentkezési-felvételi eljárási adatainak elemzése. In M. Szemerszki (Ed.), *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció* (pp. 51–82). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.  
<https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/az-erettsegitol-mesterkepzesig>
- Veroszta, Zs. (2016). A felsőoktatási továbbtanulási motivációk vizsgálata. In A. Derényi, & J. Temesi (Eds.), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 153–200). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.  
<https://ofi.oh.gov.hu/kiadvany/magyar-felsooktatás-1988-es-2014-kozott>
- Vincze, Sz. (2012). Átmenet az oktatásból a munka világába – friss diplomások a munkaerőpiacon. *Iskolakultúra*, 22(3), 85–95.
- Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2008). Parent involvement. In T. L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook 21st century education* (pp. 382–391). SAGE Publications.
- Whiteside-Mansell, L., Weber, J. L., Moore, P. C., Johnson, D., Williams, E. R., Ward, W. L., Robbins, J. M., & Phillips, B. A. (2015). School bonding in early adolescence: Psychometrics of the brief survey of school bonding. *Journal of Early Adolescence*, 35(2), 245–275.  
<https://doi.org/10.1177/0272431614530808>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R., W. & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In R. Lerner (Series Ed.) & C. Garcia Coll, & M. Lamb (Volume Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 3, pp. 657–700). Wiley & Sons, Inc.  
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
- Wolak, J., & Peterson, D. A. M. (2020). The dynamic American dream. *American Journal of Political Science*, 64(4), 968–981.  
<https://doi.org/10.1111/ajps.12522>
- Zelazo, P. D., Anderson, J. E., Richler, J., Wallner-Allen, K., Beaumont, J. L., & Weintraub, S. (2013). NIH Toolbox Cognitive Function Battery (CFB): Measuring executive function and attention. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 78(4), 16–33.  
<https://doi.org/10.1111/mono.12032>
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* (NCER 2017-2000). National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570880.pdf>



- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education, 55*(3), 322–341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12413>
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality Social Psychology, 74*(6), 1619–1628. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.6.1619>

A pályaválasztásnak a magyar iskolarendszerben két fontos elágazási pontja van: az általános és a középiskola utáni továbbtanulás. A továbbtanulási döntések jelentőségét az adja, hogy a tanulók egész pályáját és jövőjét is meghatározza. Az eddigi kutatások azt mutatják, hogy a továbbtanulási döntést számos társadalmi és egyéni tényező befolyásolja. Az általános iskola utáni továbbtanulásban megmutatkozó eltérő tanulási utak befolyással vannak a felsőoktatási továbbtanulásra is. Jelen könyv az érettségit adó szakképzésben tanuló diákok továbbtanulási döntését vizsgálja abból a szempontból, hogy a felsőoktatásba való továbbhaladást milyen affektív, kognitív és családi tényezők befolyásolják. A kötet egyrészt a szakképzésben tanuló diákok körében egyszerre vizsgálja a motiváció, az önhátráltatás, a végrehajtó funkció, a családi háttér és a tanulók tanulmányi eredményeinek szerepét a továbbtanulási szándékban. Másrészt a gimnazistákkal való összehasonlításában tárja fel a két iskolatípus felsőoktatási tanulási döntésében megmutatkozó különbségeket az említett változók mentén.

